



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Camboriú

MARIANA SILVEIRA DOS SANTOS ROSA

**DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO:
SITUAÇÃO DA MULHER TRABALHADORA NA SOCIEDADE CAPITALISTA**

Camboriú

2021

MARIANA SILVEIRA DOS SANTOS ROSA

**DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO:
SITUAÇÃO DA MULHER TRABALHADORA NA SOCIEDADE CAPITALISTA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus* Camboriú para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Idorlene da Silva Hoepers, Dra.

Camboriú

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora, por meio do Programa de Geração Automática do ICMC/USP, cedido ao IFC e adaptado pela CTI - Araquari e pelas bibliotecas do Campus de Araquari e Concórdia.

R788d Rosa, Mariana Silveira dos Santos
Direito à Educação Infantil e divisão sexual do trabalho: Situação da mulher trabalhadora na sociedade capitalista / Mariana Silveira dos Santos Rosa; orientadora Idorlene da Silva Hoepers. -- Camboriú, 2021.
212 p.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal Catarinense, campus Camboriú, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Camboriú, 2021.

Inclui referências.

1. Educação infantil. 2. Classe trabalhadora. 3. Divisão sexual do trabalho. I. Hoepers, Idorlene da Silva. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. III. Título.

MARIANA SILVEIRA DOS SANTOS ROSA

**DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO:
SITUAÇÃO DA MULHER TRABALHADORA NA SOCIEDADE CAPITALISTA**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestra em Educação e aprovada em sua forma final pelo curso de Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*.

Camboriú, 27 de maio de 2021

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof^a. Idorlene da Silva Hoepers, Dr^a.
Orientadora e presidente da banca examinadora
Instituto Federal Catarinense – *Campus Camboriú*

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof^a. Mariléia Maria da Silva, Dr^a.
Universidade do Estado de Santa Catarina

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof^a. Roseli Nazário, Dr^a.
Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Prof^a. Liane Vizzotto, Dr^a. (suplente)
Instituto Federal Catarinense

Camboriú
2021



Emitido em 27/05/2021

DECLARAÇÃO Nº 57/2021 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 02/06/2021 15:34)

IDORLENE DA SILVA HOEPERS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGES/CAM (11.01.03.56)
Matrícula: 2773007

(Assinado digitalmente em 31/05/2021 17:54)

LIANE VIZZOTTO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DEPE/CON (11.01.04.01.03)
Matrícula: 1905263

(Assinado digitalmente em 31/05/2021 16:36)

ROSELI NAZARIO
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
CGE/BLU (11.01.09.01.03.07)
Matrícula: 1431375

(Assinado digitalmente em 31/05/2021 16:40)

MARILÉIA MARIA DA SILVA
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 812.469.609-82

Para verificar a autenticidade deste documento entre em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número:

57, ano: 2021, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **31/05/2021** e o código de verificação: **7eaa7c0f9e**

*Este trabalho é dedicado às mulheres que trabalham para sobreviver
E a todas as pessoas que lutam por um mundo em que não existam aqueles que
vivem sem trabalhar.*

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação é resultado de conversas, encontros, lutas, mobilizações, leituras, indicações, dicas, trocas e experiências vividas com incontáveis pessoas que contribuíram, em alguma medida, na constituição do sujeito que sou e no desenvolvimento deste trabalho. Cito abaixo algumas que tiveram especial relevância nestes meus últimos dois anos dedicados ao Mestrado em Educação do IFC:

Professora Idorlene, por ter aceitado ser minha orientadora, pelo zelo que dispensou ao meu trabalho, por ter se dedicado a me dar o suporte necessário mesmo enquanto ela enfrentava suas próprias batalhas.

Professoras Célia, Liane, Mariléia e Roseli, que aceitaram o desafio de qualificar este trabalho, contribuindo para isto de forma impecável, e acolheram de bom grado o convite para compor a banca de defesa do trabalho concluído (com o qual desejo lhes causar contentamento).

Trabalhadoras e trabalhadores da SME/PMF, que viabilizaram o meu direito à Licença Aperfeiçoamento, a realização de minha pesquisa no âmbito desta secretaria e o acesso a dados essenciais referentes à RMEI, especialmente Ana Elisa, Dayana e Juliane, da GFC, e Luciane, da DIPED.

Trabalhadoras e trabalhadores do PPGE/IFC, em especial professoras Chris, Filomena, Marilândes, Solange Zotti e Sônia e professores Alexandre e Antônio, cujas aulas me formaram enquanto pesquisadora, e o técnico-administrativo Leonardo, cuja diligência e presteza foram essenciais para minha permanência no mestrado.

Trabalhadoras e trabalhadores dos NEIMs Doralice Maria Dias, Doralice Teodora Bastos e Stella Maris Corrêa Carneiro, especialmente suas respectivas diretoras (Eliane, Cláudia e Celeste), por terem dado todo o suporte do qual necessitei para a realização desta pesquisa.

As mulheres participantes desta pesquisa, que, em meio às duplas e triplas jornadas de trabalho, potencializadas pelo caos pandêmico, aceitaram ceder parte de seus escassos tempos livres, o que permitiu que esta dissertação existisse.

Amigas e colegas do NEIM Doralice Teodora Bastos, as *Dodoletes de hoje e sempre*, que incentivaram minhas escolhas e de tantas outras formas contribuíram com minha pesquisa, especialmente a Cláudia, que me encorajou e se fez presente quando precisei de seu conforto.

Pessoas que conheci ao longo dessa trajetória e que tiveram papel importante para a conclusão deste trabalho, como a Rose, que mesmo sem me conhecer veio ao meu socorro, emprestando um livro tão essencial quando a pandemia fechou todas as bibliotecas; a Gabriela, psicóloga que me ajudou a usar a ansiedade ao meu favor e a controlá-la quando foi necessário, e as trabalhadoras da cantina do campus Camboriú.

Colegas com quem dividi a experiência de compor a primeira turma do Mestrado em Educação do IFC, pelas trocas de conhecimentos e pelo apoio nos momentos que testavam nossas escolhas, em especial Eliane, Mariana, Regiane, Sílvia e Thiago, pelas caronas compridas e conversas agradáveis; e Tamiris, cuja amizade possibilitou urgentes momentos de desafogo.

Camaradas da Esquerda Marxista, que nos últimos três meses compreenderam minhas necessidades e limitações, e cujo sacrifício militante me fortalece, insufla e motiva a lutar contra o sistema que destruiremos.

Amigas e amigos que, mesmo diante das dificuldades em manter contato nos últimos dois anos e da obrigação em manter distância nos últimos treze meses, compreenderam que a primordial ajuda que têm a me oferecer é estarem com sanidade e manterem-se em segurança, especialmente Amanda, Fred, João e Maysa, que fizeram com que eu me sentisse mais acolhida na mudança para Blumenau.

Minha família, que sempre viveu do trabalho, que compreendeu minha ausência e incentivou minhas ações. Meu pai, Edson, que garantiu as condições materiais necessárias para eu me escolarizar e graduar, alcançando feitos até então inalcançados por meus ascendentes. Meu cunhado, Rafael, que, mesmo sendo um caçula, tem me amparado como um irmão mais velho. Minhas irmãs, Marina e Malu, as melhores amigas que eu poderia ter, com quem não canso de aprender, de quem não paro de me orgulhar.

Minha mãe, Marli, a mulher da minha vida e razão deste trabalho, a responsável pela reprodução da minha existência. Meu maior orgulho é ter sido criada por esta mulher, que mesmo diante do tanto de que abdicou para se dedicar a ser mãe, filha, irmã, esposa, nora, mãe, tia, mesmo endurecida pelas opressões que a afetam como mulher trabalhadora, detém a sensibilidade, a sensatez e a amabilidade que me alicerçam.

Meu amado, Michel, pelo companheirismo nestes mais de quinze anos, pelo apoio incondicional nos últimos dois anos e pela paciência hercúlea na intensa

convivência diária imposta pela pandemia. Por me aconselhar e me dar segurança, apontar meus erros e destacar meus acertos. Por me manter em sua vida e compartilhar as adversidades da minha. Por ter sido meu guia na projeção, na elaboração e na conclusão deste trabalho. Por me fazer acreditar que eu chegaria até aqui com uma dissertação escrita.

Por fim, peço desculpas às pessoas que não citei, mas que contribuíram de alguma forma para a existência deste trabalho, ou para meu ingresso ao Mestrado, ou para minha permanência no ambiente acadêmico, ou para a conclusão do curso em meio a uma situação amedrontadora, provocada não por um vírus, mas pelo sistema que nos explora e nos mata.

Viva a classe trabalhadora!

Blumenau, 30 de abril de 2021;
Florianópolis, 10 de junho de 2021.

Quando os meios de produção passarem a ser propriedade comum, a família individual deixará de ser a unidade econômica da sociedade. A economia doméstica converter-se-á em indústria social. O trato e a educação das crianças tornar-se-ão assunto público; a sociedade cuidará, com o mesmo empenho, de todos os filhos, sejam legítimos ou naturais (ENGELS, p. 72, 2002).

RESUMO

Esta dissertação discute a relação entre o direito à educação infantil e a situação de trabalho de mulheres responsáveis por crianças pequenas. Ela é resultado de pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense, na linha de pesquisa Processos Educativos e Inclusão. Por meio da abordagem materialista-histórica, este trabalho teve como principal objetivo analisar políticas públicas relacionadas ao acesso de crianças da classe trabalhadora à educação infantil pública e gratuita, e seus impactos na situação de trabalho das mulheres responsáveis por crianças matriculadas em três unidades públicas municipais de Florianópolis (SC) a partir de dados coletados no ano letivo de 2020. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de uma base epistêmica marxista, que permitiu compreender a totalidade e a materialidade da questão apresentada, e os dados foram coletados por meio de questionários semiestruturados. Partindo do trabalho como categoria de análise, esta pesquisa discute a situação da classe trabalhadora, a condição da mulher na sociedade dividida em classes e a divisão sexual do trabalho. A pesquisa realizada aponta para o papel cumprido pelo Estado como instrumento de dominação de classe por meio da elaboração de políticas educacionais para a educação infantil, legitimando a exclusão de parte das crianças da classe trabalhadora e atuando como instrumento de opressão contra as mulheres. Devido à parcialização das vagas em instituições públicas da rede municipal de educação infantil de Florianópolis, mulheres da classe trabalhadora se submetem a situações de duplicidade e precarização do trabalho, dividindo suas atividades cotidianas entre o trabalho produtivo e a reprodução da força de trabalho de suas famílias. Com esta pesquisa foi possível identificar que a escassez de vagas disponibilizadas pelo Estado em creches públicas contribui para a precarização do trabalho, o desemprego e o rebaixamento de salários, que afetam principalmente as mulheres. Também foi possível compreender que as políticas públicas do Estado burguês relacionadas à educação infantil, que impedem o acesso de todas as crianças da classe trabalhadora à educação infantil pública e gratuita, agem no sentido de reproduzir a exploração no sistema capitalista.

Palavras-chave: Educação infantil. Classe trabalhadora. Divisão sexual do trabalho.

ABSTRACT

This dissertation discusses the relationship between the right to early childhood education and the work situation of women responsible for young children. It is the result of a master's research developed in the Graduate Program in Education of the Federal Institute of Santa Catarina, in the line of research Educational Processes and Inclusion. Through the materialistic-historical approach, this study had as main objective to analyze public policies related to the access of working class children to public and free early childhood education and their impact on the work situation of women responsible for children enrolled in three municipal public units of Florianópolis (SC) from data collected in the school year 2020. The bibliographic research was carried out from a Marxist epistemic basis, which allowed us to understand the totality and materiality of the question presented, and the data were collected through semi-structured questionnaires. Starting from work as a category of analysis, this research discusses the situation of the working class, the condition of women in society divided into classes and the sexual division of labor. The research shows the role fulfilled by the State as an instrument of class domination through the elaboration of educational policies for early childhood education, legitimizing the exclusion of part of working class children and acting as an instrument of oppression against women. Due to the section of vacancies in public institutions of the municipal network of early childhood education of Florianópolis, working-class women undergo situations of duplicity and precariousness of work, dividing their daily activities between productive work and the reproduction of their families' workforce. With this research I was able to identify that the scarcity of vacancies available by the State in public day care centers contributes to the precarization of work, unemployment and the lowering of wages, which mainly affect women. It was also possible to understand that the public policies of the bourgeois State related to early childhood education, which prevent the access of all working class children to public and free early childhood education, act in order to reproduce exploitation in the capitalist system.

Keywords: Early childhood education. Working class. Sexual division of labor.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Escolaridade das participantes da pesquisa	155
Gráfico 2 – Situação de trabalho das participantes da pesquisa	156
Gráfico 3 – Consequências da pandemia sobre a situação de trabalho das participantes que responderam terem sido afetadas.....	160
Gráfico 4 – Situação de trabalho de mulheres responsáveis por crianças matriculadas em turno parcial na Educação Infantil	162
Gráfico 5 – Quem cuidava da criança antes de conseguir a vaga no NEIM	169
Gráfico 6 – Situações enfrentadas devido à falta vagas em instituições públicas e gratuitas de educação infantil.....	170

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Expansão da RMEI entre 1976 e 1984.....	139
Tabela 2 – Expansão da RMEI entre 1985 e 1993.....	141
Tabela 3 – Expansão da RMEI entre 2005 e 2011.....	146
Tabela 4 – Expansão da RMEI no Norte da Ilha entre 1976 e 2011	147

LISTA DE SIGLAS

CEPSH	Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CME	Conselho Municipal de Educação
COEPRE	Coordenadoria de Educação Pré-Escolar
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DIPED	Diretoria de Planejamento e Dados Educacionais
DNCR	Departamento Nacional da Criança
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-estar do Menor
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GFC	Gerência de Formação Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC	Instituto Federal Catarinense
IPAI	Instituto de Proteção e Assistência à Infância
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
NEI	Núcleo de Educação Infantil
NEIM	Núcleo de Educação Infantil Municipal
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMEP	Organização Mundial para Educação Pré-Escolar
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização não-governamental
OS	Organização Social
PME	Plano Municipal de Educação
PMF	Prefeitura Municipal de Florianópolis
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNBEM	Política Nacional de Bem-estar do Menor
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Progressista
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RME	Rede Municipal de Educação
RMEI	Rede Municipal de Educação Infantil
SAM	Serviço de Assistência a Menores
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESAS	Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social
SINEPE/SC	Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina
SME	Secretaria Municipal de Educação
UE	Unidade Educativa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	ASPECTOS METODOLÓGICOS	27
2	DIVISÃO DO TRABALHO E OPRESSÃO DA MULHER	34
2.1	TRABALHO E DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO	35
2.1.1	Organização dos processos produtivos e divisão social do trabalho	47
2.2	FAMÍLIA, MULHER E OPRESSÃO	57
2.3	DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E TRABALHO DUPLICADO	67
3	ESTADO E EDUCAÇÃO INFANTIL	81
3.1	ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	82
3.1.1	O Estado: origens, características e funções	84
3.1.2	Políticas públicas e o Estado do capital	90
3.2	DESENVOLVIMENTO E AÇÕES DO ESTADO NO BRASIL	96
3.2.1	Educação de crianças pequenas no Brasil	104
3.2.2	O direito à Educação Infantil	115
3.3	EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS 1988.....	124
4	EDUCAÇÃO INFANTIL E SITUAÇÃO DA MULHER TRABALHADORA ...	133
4.1	EDUCAÇÃO INFANTIL EM FLORIANÓPOLIS	134
4.2	TRAJETÓRIA DA PESQUISA DESENVOLVIDA	148
4.3	SITUAÇÃO DAS MULHERES TRABALHADORAS RESPONSÁVEIS POR CRIANÇAS DE TRÊS NEIMs DO NORTE DA ILHA	154
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
	REFERÊNCIAS	177
	APÊNDICE ÚNICO – Questionário de coleta de dados	186
	ANEXO ÚNICO – Parecer do Comitê de Ética	211

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de pesquisa de mestrado desenvolvida entre maio de 2019 e abril de 2021, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense (IFC), na linha de pesquisa *Processos Educativos e Inclusão*. A partir dos processos desenvolvidos em torno desta pesquisa foi possível discutir relações entre o dever do Estado na garantia de acesso à educação infantil pública e gratuita para as crianças pequenas e a situação de trabalho de mulheres da classe trabalhadora responsáveis por crianças com idades entre zero e seis anos. Deste modo, o estudo aqui apresentado precisou atribuir centralidade à discussão acerca de opressões sobre as mulheres da classe trabalhadora, perpassando a perspectiva teórico-metodológica da linha de pesquisa à qual está vinculado, que compreende as desigualdades sociais, a opressão e a exclusão como resultados dos antagonismos presentes na sociedade dividida em classes. Além disso, a linha de pesquisa *Processos Educativos e Inclusão* tem, entre seus objetivos, estudar e pesquisar políticas públicas educacionais.

Esta dissertação pretende problematizar os impactos das políticas públicas relacionadas ao oferecimento de vagas em unidades de educação infantil na vida de mulheres trabalhadoras, a partir da realidade de Florianópolis. Deste modo, por meio de uma abordagem materialista-histórica busquei demonstrar como as políticas públicas do Estado burguês relacionadas à educação infantil prejudicam o acesso de parte das crianças — especificamente as originárias de famílias pertencentes à classe trabalhadora — a esta etapa da educação básica e agem no sentido de reproduzir a exploração de trabalhadores e trabalhadoras no sistema capitalista. Parto da compreensão de que a sociedade capitalista, dividida entre classes antagônicas, está marcada por lutas e embates de diferentes naturezas. Estes embates, que permeiam o conjunto da sociedade, provocam também impactos na educação. Para Kramer (2006, p. 30):

Supor que os problemas econômicos podem ser superados sem modificações nas relações de produção existentes, ou seja, sem mudanças na infra-estrutura econômica, reflete uma concepção idealista e liberal do mundo. Significa, ainda, que a sociedade de classes não é vista enquanto tal. É falsa a crença na educação, na escola ou na pré-escola, como motores da revolução social, porque esta acontece quando são transformadas as

relações de produção existentes, e o papel da educação (no caso, também da educação pré-escolar) pode ser o de contribuir para manter ou mudar uma dada realidade social em função de sua conjuntura política e econômica, não o de ser responsável pela transformação dessa conjuntura.

Para aprofundar a discussão acerca da classe trabalhadora e da condição da mulher na sociedade dividida em classes, tomei como ponto de partida a compreensão do *trabalho*, além de outros conceitos relacionados a esta categoria central nos estudos marxistas. Entendo o trabalho como a ação realizada pelo ser humano sobre o meio, de forma deliberada, planejada e consciente: características que diferenciam a ação humana das atividades que outros animais realizam em contato com a natureza. O ser humano, ao atuar “[...] sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza” (MARX, 2013, p. 255). Enquanto a ação de outros animais sobre o meio é realizada de forma instintiva ou mecânica, o trabalho é um processo complexo de aprendizagem, pois permite o desenvolvimento de técnicas e tecnologia úteis à humanidade. Por meio do trabalho, homens e mulheres criam suas próprias ferramentas, diferenciando-se dos demais animais, e modificam os materiais que encontram disponíveis na natureza. Para Marx (2013, p. 256):

Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade.

A partir do conceito de trabalho, foi possível compreender mais profundamente quem é o sujeito da classe trabalhadora, ou seja, quem são as pessoas que fazem parte desta classe.¹ Neste trabalho parto da “[...] perspectiva que identifica as classes com base nas relações que homens e mulheres, vivendo em sociedade, estabelecem entre si para produzir e reproduzir-se socialmente” (MATTOS, 2019, p. 9). Seguindo esta perspectiva, compreendo que a classe

¹ Para a compreensão do conceito de classe em Marx, é fundamental levar em conta a necessidade de indicar as diferentes determinações que constituem a definição do fenômeno. Pode-se resumir, em uma primeira aproximação, as seguintes determinações: “1. classe seria definida, num determinado sentido, pela posição diante da propriedade, ou não propriedade, dos meios de produção; 2. pela posição no interior de certas relações sociais de produção (conceito que foi quase que generalizado como único); 3. pela consciência que se associa ou distancia de uma posição de classe; 4. pela ação dessa classe nas lutas concretas no interior de uma formação social” (IASI, 2007, p. 107).

trabalhadora pode ser “[...] definida, de forma bastante ampla, como o conjunto de pessoas que vivem da venda da força de trabalho por meio, primordialmente do assalariamento” (MATTOS, 2019, p. 26). Essa compreensão dialoga com Antunes (2009, p. 103, grifo do autor), quando afirma:

Uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que *vendem sua força de trabalho em troca de salário*, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital.

Entendo que o acesso das crianças da classe trabalhadora à educação infantil pública e gratuita tem profunda relação com a situação de trabalho das mulheres desta classe. Por esta razão recorri a referenciais teóricos que fornecessem contribuições para o desenvolvimento dos conceitos de *classe*, *família* e *divisão sexual do trabalho*. Neste sentido, por meio da pesquisa bibliográfica realizada, ficou perceptível que o referencial teórico marxista oferece uma consistente fundamentação teórica para o desenvolvimento desses conceitos. Reforço que tais discussões foram essenciais para construir a compreensão acerca das políticas públicas educacionais relacionadas à infância, assim como do papel do Estado burguês na elaboração destas políticas. Parti da compreensão de que:

As políticas sociais, entre as quais constam as políticas educacionais, subjugaram-se às políticas econômicas, sendo que estas asseguram a reprodução da acumulação do capital. Por mais que as ações proclamassem a defesa dos direitos da população, por meio das políticas públicas, foram atendidos, de fato, os interesses da esfera produtiva (PERTILE; ROSSETTO, 2016, p. 337).

Considerando o referencial escolhido para dar sustentação teórica a esta pesquisa, faz-se importante salientar que a concepção de infância não pode estar descolada da origem da criança, assim como das relações sociais e das interações estabelecidas em torno deste sujeito. Reconheço também a necessidade de compreender profundamente a caracterização da educação infantil no Brasil, assim como a relação desta etapa da educação básica com a classe trabalhadora. Neste sentido, busquei nos fundamentos teóricos da educação infantil, assim como no marxismo, contribuições que me permitissem delinear discussões relacionadas à concepção de infância e à educação de crianças pequenas no Brasil. Ademais, para

tratar mais especificamente do acesso à educação infantil pública e gratuita pelas crianças da classe trabalhadora, busquei referenciais teóricos que discutem os temas relacionados à política educacional em âmbito nacional. As discussões em torno da educação infantil pública e gratuita de Florianópolis foram abordadas por meio de trabalhos no âmbito do planejamento e da avaliação educacional, que tenham se debruçado sobre o histórico da rede. Essas reflexões se voltam para o início da constituição da Rede Municipal de Educação Infantil (RMEI), a partir da inauguração do Núcleo de Educação Infantil (NEI) Coloninha, em 1976.

A compreensão da trajetória da educação infantil desde o seu surgimento no Brasil — com creches destinadas às crianças das famílias operárias — até seu reconhecimento como etapa da educação básica, passando pelas mudanças de concepções e de caráter deste tipo de serviço, exigiu que eu me apoiasse fundamentalmente em referências inseridas na História da Educação e na História da Infância. E, entendendo a necessidade de partir do contexto social para compreender a criança e a condição infantil, busquei referenciais relacionados às políticas públicas para a educação pré-escolar, a partir das quais foi possível refletir acerca do papel da educação na sociedade de classes, estabelecendo relações entre as políticas públicas voltadas à educação infantil e a situação das famílias trabalhadoras.²

Parto do entendimento de que quando o número de vagas oferecidas em instituições públicas de educação infantil é inferior à população de crianças com idades entre zero e seis anos, são as famílias da classe trabalhadora, especialmente as mulheres mães que vivem do trabalho, que sofrem as consequências.³ O direito da criança pequena à educação infantil em creches e pré-escolas públicas representa a responsabilidade do Estado no cuidado e na educação destas crianças.⁴ De um ponto

² Vieira conceitua as políticas de educação infantil como “[...] políticas voltadas para a educação e o cuidado da criança pequena [...]. Elas se relacionam com a criação, implementação e, eventualmente, extinção de instituições tais como jardins de infância, creches, escolas maternas, classes pré-primárias ou pré-escolares, escolas infantis” (VIEIRA, 2010, p. 141).

³ Embora a legislação atual estabeleça que a educação infantil deve atender crianças de até cinco anos de idade (BRASIL, 1996) — com base na Lei nº 11.114 de 2005, que obriga o ensino fundamental a partir dos seis anos de idade —, levo em consideração as crianças que completam seis anos durante o ano letivo pré-escolar, e que continuam sendo atendidas pela educação infantil. Neste sentido, neste trabalho farei referência às crianças de zero a seis anos como o público atendido por instituições de educação infantil.

⁴ Em relação ao conceito de *direito*, Poloni tece a seguinte explicação: “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, [...] procura-se demonstrar que, para além da concretização de um direito e, em especial, do direito à educação,

de vista da legislação, tais responsabilidades são compartilhadas com as famílias. De acordo com a Constituição Federal de 1988, o Estado tem o dever de garantir o direito das crianças de até cinco anos de idade à educação infantil e o direito dos trabalhadores à assistência gratuita em creches e pré-escolas para seus filhos e dependentes (BRASIL, 1988). Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) declarou a educação escolar pública como uma obrigação do Estado, garantindo a educação infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade, além das outras etapas da educação básica (BRASIL, 1996).⁵ Ainda segundo a LDB, a educação infantil tem por princípio a complementariedade da ação educativa junto à família e à comunidade na qual a criança está inserida.

Neste sentido, considerando que tanto as relações de trabalho como os direitos da mulher trabalhadora atravessam minha pesquisa e minha dissertação, é importante destacar que a Constituição de 1988 também assegura a trabalhadores rurais e urbanos o direito de suas crianças ao atendimento em creches e pré-escolas. Deste modo fica evidente, na Constituição, o direito à educação infantil pública e gratuita para as famílias da classe trabalhadora, descrito desta forma:

São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas; [...] (BRASIL, 1988, Art. 7º).

Ou seja, o atendimento de crianças pequenas em creches e pré-escolas é, de acordo com o texto constitucional, um *direito social* das famílias da classe trabalhadora; o direito legal à educação infantil diz respeito tanto às crianças quanto às suas famílias. Isto deixa em evidência, na Constituição de 1988, a dupla função social da educação infantil — direito da criança, garantido pelo Art. 208, e direito da família garantido pelo Art. 7º (BRASIL, 1988). Neste sentido, tentei superar o

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” (POLONI, 2019, pp. 82–83). E continua, em relação à dinâmica das legislações que garantem direitos: “[...] 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” (POLONI, 2019, p. 83).

⁵ É importante ressaltar que em seus textos originais, tanto a Constituição de 1988 quanto a LDB de 1996 estendiam a educação infantil para crianças de até seis anos de idade, sendo estas redações alteradas em 2005, pela Lei nº 11.114.

entendimento de que a educação das crianças pequenas é um processo pelo qual apenas suas famílias precisam ser responsabilizadas. Os deveres do Estado foram reforçados em 2009, com a resolução que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de acordo com a qual, além de pública e gratuita, a educação infantil oferecida deve ser de qualidade e sem requisito de seleção (BRASIL, 2009b).

Ademais, a LDB de 1996 define a educação infantil como primeira etapa da educação básica e a divide em dois níveis de acordo com a faixa etária atendida: creche para crianças de zero a três anos, pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos. Deste modo a creche perde o estigma de instituição destinada a pessoas pobres (KUHLMANN JR., 2007), podendo se ater à educação de crianças bem pequenas. Antes desta legislação eram denominadas *creches* instituições que oferecessem cuidados a crianças pequenas provenientes, majoritariamente, das camadas mais empobrecidas da classe trabalhadora, que também recebiam atendimento educacional em *pré-escolas*, cuja função era compensar carências e preparar estas crianças para o processo de escolarização. Quanto às crianças das classes dominantes, recebiam atendimento nos *jardins de infância* (sobre os quais falarei na seção 3.2). Aliás, o caráter compensatório e preparatório é uma marca da implantação e da expansão de políticas de atendimento pré-escolar no Brasil. Segundo Kramer (2006, p. 102):

Toda a discussão em torno da educação compensatória não é simplesmente uma questão semântica: se se trata de deficiências ou de diferenças, se se deve chamar a criança de carente ou não, se se deve pretender compensar ou complementar a cultura da criança não são os problemas fundamentais. O que se coloca como prioritário é o fato de as análises subjacentes aos programas compensatórios e a abordagem da privação cultural servirem para esconder que as causas do fracasso escolar estão na própria infra-estrutura socio-econômica da sociedade, que determina a inserção dos indivíduos — adultos ou crianças — na produção.

A partir das resoluções que regulamentam as DCNEI, tanto a vigente desde 2009 quanto sua primeira versão, promulgada em 1999, profissionais e estudiosos da educação infantil se dedicaram a consolidar o termo *educar-e-cuidar*, afirmando a indissociabilidade do cuidado e da educação de crianças pequenas nas instituições de educação infantil e garantindo às famílias que o cuidado e a educação de suas crianças sejam compartilhados com Estado e sociedade em sua integralidade. A

expansão do atendimento educacional para crianças no Brasil começou a ser observada a partir de 1960, quando o número de instituições de educação infantil cresceu de forma significativa pelo país, acompanhando o crescimento da força de trabalho feminina nas indústrias. Stemmer (2012) apresenta alguns fatores que podem ter contribuído para esse crescimento, dentre os quais constam:

[...] desenvolvimento do emprego industrial e dos grandes centros urbanos [...]; ampliação do trabalho feminino nos setores médios, levando também a classe média a procurar instituições educacionais para os seus filhos; eclosão do movimento de lutas por creches, no final dos anos 1970; reivindicação de vários setores sociais [...] (STEMMER, 2012, p. 22).

Tais fatores podem ter ligação direta com a origem das políticas públicas relacionadas à educação infantil de forma centralizada entre União, estados e municípios. Estas políticas públicas começaram a tomar forma em 1975, com a criação da Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE), pelo então Ministério de Educação e Cultura (KRAMER, 2006)⁶.

Em Florianópolis (capital do estado de Santa Catarina), a rede pública municipal de educação infantil começou a se estruturar a partir de 1976, com a elaboração do Projeto Núcleos de Educação Infantil pela então Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS), destinado inicialmente a crianças com quatro a seis anos de idade. O primeiro NEI foi inaugurado ainda em 1976, na Coloninha, uma localidade da área continental de Florianópolis marcada pela carência econômica, prestando atendimento a cerca de 90 crianças com idades entre quatro e sete anos (OSTETTO, 2000). A partir de 1979, o NEI Coloninha começou a atender crianças com menos de três anos, faixa etária até então não atendida pela prefeitura da capital catarinense, e passou a se chamar Creche Professora Maria Barreiros, a primeira creche municipal de Florianópolis (OSTETTO, 2000).⁷

⁶ Em 1985, com a criação do Ministério da Cultura, o Ministério da Educação e Cultura passou a ser denominado Ministério da Educação (MEC).

⁷ É importante destacar que esta expansão não ocorreu por acaso. De acordo com Vieira (2010, p. 144): “Em grandes linhas e ao longo do século XX, num conjunto abrangente de países, a educação da criança pequena passa do domínio privado para o público, em graus diferenciados, compatíveis com a atenção mais ou menos acordada ao papel das famílias e das instituições de cuidado e educação. [...] No Brasil esse fenômeno é particularmente visível no fim dos anos 1970, atingindo sobretudo crianças maiores de 3 anos de idade, nos centros urbanos. Naquele momento, a criação das creches comunitárias nas periferias de cidades maiores, ao lado da expansão da oferta pública, notadamente dos municípios, visava às crianças das classes populares. Instituições privadas para famílias das elites, das camadas intelectualizadas, foram também disseminadas nas grandes

A partir daí a Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis começou a crescer e se expandir por todo o município. Em abril em 2021, o site da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) listava 102 unidades educativas que atendem à primeira etapa da educação básica, sendo 13 conveniadas (FLORIANÓPOLIS, 2021a) e 89 Núcleos de Educação Infantil Municipais (NEIMs), incluindo os vinculados a escolas de educação básica (FLORIANÓPOLIS, 2021b). No entanto, as mudanças na legislação e a expansão da rede em todo o Brasil não se concretizaram na universalização do atendimento em creches e pré-escolas públicas e gratuitas para todas as crianças da classe trabalhadora.

As vagas oferecidas nas unidades educativas de educação infantil das redes de ensino não são suficientes para atender às necessidades das famílias. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) entre 2016 e 2017, mostram que a taxa de escolarização das crianças de zero a três anos não chegava a 33%, e mesmo na faixa etária obrigatória (quatro a cinco anos) cerca de 9% ainda estavam fora das unidades educativas (IBGE, 2018b). Em 2018 havia cerca de 1.330 crianças de 0 a 5 anos nas listas de espera das unidades de educação infantil da Rede Pública Municipal de Ensino de Florianópolis, que oferecia em torno de 15 mil vagas em turnos parcial ou integral (FLORIANÓPOLIS, 2018b).

Essa escassez de vagas impacta principalmente as famílias trabalhadoras, pois, se suas crianças não estiverem frequentando unidades públicas de educação infantil ou se estiverem frequentando em período parcial, caberá às famílias a responsabilidade por compensar a ausência do Estado no compartilhamento da educação destas crianças. Tanto no caso em que o atendimento não é oferecido pelo Estado quanto no caso em que o atendimento é oferecido em período parcial, as consequências para a família afetam diretamente a situação de trabalho de seus membros. Há situações em que uma das pessoas responsáveis pela criança precisa

idades. Transita-se de uma concepção de educação infantil centrada na família, quando as instituições pré-primárias foram concebidas como 'mal necessário', para uma concepção positiva, segundo uma 'partilha de responsabilidades', em que vemos surgir o papel do Estado e das políticas públicas. Isso se deve à ação dos movimentos sociais, no processo de redemocratização da sociedade brasileira, às mudanças sociais e demográficas, transformando a organização das famílias, à emergência de políticas de educação compensatórias, exprimindo intenções governamentais de mudar o meio da infância por uma educação dita comunitária, atingindo a família".

sair do mercado de trabalho para se dedicar exclusivamente à sua educação e ao seu cuidado no período em que ela não está na instituição de educação infantil, passando a contribuir preferencialmente para a reprodução da família por meio do trabalho doméstico, que não é remunerado. Há situações nas quais um ou mais responsáveis pela criança se veem obrigados a flexibilizar ou reduzir suas jornadas de trabalho (tendo por consequência a diminuição de seus salários), ou até mesmo a se submeterem a situações de trabalho precarizado, para que possam se dedicar à criança no período que deveria ser destinado ao descanso. Há ainda situações nas quais responsáveis pela criança recorrem a pessoas que possam substituí-las, na maior parte das vezes uma mulher de parentesco próximo (irmã mais velha, tia, avó), ou até mesmo uma vizinha com a qual a família tenha alguma relação afetiva e/ou de confiança.

Nas sociedades capitalistas ocidentais é comum atribuir a responsabilidade pelos cuidados das crianças pequenas apenas às suas mães, embora no Brasil, legalmente esta responsabilidade deva ser compartilhada entre família, sociedade e Estado. A naturalização dos cuidados como uma tarefa feminina é explicada por Engels (2002), quando apresenta a família monogâmica patriarcal como uma das bases do surgimento da propriedade privada e do Estado. Sendo assim, considerando dados de pesquisas realizadas pelo IBGE, neste trabalho parti da hipótese de que geralmente é a mãe da criança (ou outra mulher responsável pela criança) quem precisa adaptar sua situação de trabalho à oferta de vagas (ou ausência delas) nas instituições de educação infantil públicas. Esta mulher precisa flexibilizar sua jornada de trabalho fora de casa para se dedicar aos cuidados das crianças pequenas no período em que não estão sendo atendidas pelo Estado, ou se dedicar exclusivamente ao trabalho doméstico, o que inclui os cuidados das crianças que não são contempladas com vagas integrais nas creches e pré-escolas públicas.

Em tempo, é necessário explicar que a discussão apresentada acerca da divisão sexual do trabalho mereceria ser aprofundada no sentido de contemplar as discussões de gênero desenvolvidas no contexto atual. Embora tais questões não estejam no escopo desta dissertação, por não terem figurado entre os objetivos de minha pesquisa, é fundamental destacar que a mulher da classe trabalhadora não está reduzida ao seu sexo biológico. Afinal, mulheres que nasceram com o sexo feminino (mulheres cis) e mulheres que nasceram com o sexo masculino (mulheres

trans), assim como os homens que nasceram com o sexo feminino (homens trans), ocupam lugares diversos nesta divisão do trabalho. Neste sentido, quando me referi a mulheres ao longo do trabalho, considerei mulheres *cis* e *trans*, embora minha pesquisa não tenha dado conta das complexas relações de trabalho, exploração e opressão enfrentadas pelas mulheres que nasceram com o sexo masculino. Por outro lado, quando me referi a homens, considerei homens *cis*, pois, do mesmo modo, minha pesquisa não tinha entre seus objetivos compreender e discutir a complexidade em torno das relações de trabalho, exploração e opressão às quais se submetem homens que tenham nascido com o sexo feminino.

Esta dissertação, resultante da pesquisa realizada, está estruturada em três seções principais. Na seção 2, intitulada *Divisão do trabalho e opressão da mulher*, exponho elementos que contribuem para o entendimento da categoria *trabalho*, discutindo também a divisão sexual do trabalho. Em seguida apresento discussões relacionadas às origens das opressões sofridas pelas mulheres da classe trabalhadora e como estas opressões se relacionam com a propriedade privada e a família patriarcal monogâmica. Finalizo a segunda seção discutindo as condições de trabalho duplicado e precarizado às quais são submetidas as mulheres da classe trabalhadora.

A seção 3, intitulada *Estado e Educação Infantil*, discute o Estado burguês e as políticas públicas como resultado da divisão social do trabalho. Procurei caracterizar o Estado de modo a discutir seu papel e a função que desempenha na sociedade dividida em classes antagônicas, expondo brevemente como surgem e que função desempenham as políticas públicas para a classe trabalhadora. Consta também, na terceira seção, um breve histórico de ações e/ou políticas públicas voltadas para a infância e para as crianças no Brasil desde a primeira República. Ademais, a seção 3 apresenta um breve histórico do atendimento assistencial e educacional para crianças pequenas no Brasil, assim como seu processo de institucionalização. Debates em torno da educação infantil após a Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 também foram contemplados nesta seção.

A seção 4, intitulada *Educação Infantil e situação da mulher trabalhadora*, foi dedicada aos resultados das pesquisas documentais e da análise dos dados coletados, iniciando com um apanhado histórico da educação infantil em Florianópolis de modo a discutir a relação entre a oferta de vagas públicas em educação infantil e

a situação das mulheres trabalhadoras. A análise de fontes bibliográficas que tomam por base a abordagem marxista foi fundamental para compreender a totalidade e a materialidade das questões apresentadas neste trabalho. Ademais, parte do processo de pesquisa que dá origem a esta dissertação passou pela análise de legislação relacionada à educação infantil em âmbitos municipal e federal. Outros documentos oficiais foram consultados com o objetivo de sustentar a pesquisa, principalmente atos normativos da PMF, como portarias que se referem ao ingresso de crianças nas unidades educativas municipais e estabelecem critérios de seleção. Diante disto foi necessário coletar dados junto às famílias das crianças matriculadas em unidades educativas públicas da rede municipal de Florianópolis, com o intuito de conhecer a situação de trabalho das mulheres responsáveis por estas crianças.

1.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa realizada apresentou, como principal objetivo, a análise de políticas públicas relacionadas ao acesso de crianças da classe trabalhadora à educação infantil pública e gratuita e seus impactos na situação de trabalho das mulheres responsáveis por crianças matriculadas em três unidades públicas municipais de Florianópolis localizadas na região Norte da Ilha, a partir de dados coletados no ano letivo de 2020.⁸ Paralelamente, a trajetória da pesquisa pretendeu contemplar os seguintes objetivos específicos: problematizar documentos oficiais vigentes relacionados ao oferecimento de vagas na educação infantil; discutir como o direito das crianças à educação infantil se relaciona com as necessidades das famílias trabalhadoras; compreender como a inserção social e econômica da mulher no mercado de trabalho se relaciona à disponibilidade de vagas na rede pública municipal de ensino de Florianópolis; analisar elementos de política social em torno das políticas públicas relacionadas à Educação Infantil e seus impactos para as mulheres; e discutir questões relacionadas às necessidades das mulheres trabalhadoras a partir do trabalho como categoria de análise.

⁸ A realização desta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEPSH) do IFC no dia 17 de fevereiro de 2020, mediante parecer favorável, conforme consta no processo nº 26163119.5.0000.8049 (ANEXO ÚNICO).

Diante de condições materiais que impossibilitavam a impressão e a distribuição de questionários para famílias dos 87 NEIMs que, segundo dados da Diretoria de Planejamento e Dados Educacionais (DIPED), faziam parte da RMEI de Florianópolis em 2020, foi necessário estabelecer critérios de inclusão e exclusão que reduzissem o público potencial e a área a ser percorrida, mantendo a possibilidade de uma amostra considerável.⁹ Neste sentido, considerando a divisão geográfica de Florianópolis, optei por realizar a pesquisa em uma das regiões da cidade, estando inclinada, por questões pessoais e profissionais, a escolher a região do Norte da Ilha, onde trabalho, nasci e morei durante a maior parte de minha existência. Ademais, o Norte da Ilha é a região da cidade com a maior população de crianças com idades entre zero e cinco anos (FLORIANÓPOLIS, 2020), além de ser a região com o maior número de NEIMs e de crianças atendidas pela RMEI, dados que reforçaram a escolha feita.¹⁰

No início do ano letivo de 2020 havia 22 NEIMs localizados na região Norte da Ilha. Este número de unidades educativas exigiria a distribuição, sistematização e análise de mais de 4 mil questionários semiestruturados no período de oito meses inicialmente previsto, concomitantemente à pesquisa bibliográfica e documental. Considerando que o tempo disponível não seria suficiente para a realização de uma coleta de dados tão ampla e que, inicialmente, o projeto que deu origem a esta pesquisa previa a distribuição de cerca de 2 mil questionários, por meio dos critérios de inclusão e exclusão foi possível reduzir a quantidade de NEIMs onde a pesquisa seria realizada. Neste sentido, de modo a otimizar a coleta de dados, optei por unidades que tivessem no mínimo 10 salas de atendimento, sendo excluídas da pesquisa, portanto, 13 unidades. Embora outros critérios tivessem sido previamente definidos — tais como a existência de turmas de creche e de pré-escola, o atendimento em turno parcial e integral e a escolha da maior unidade nos bairros que tivessem mais de um NEIM —, a partir do primeiro critério restaram nove unidades, número equivalente a 10% da RMEI. Informei os nomes destes NEIMs para a Gerência de Formação Continuada (GFC), que elaborou ofícios encaminhando a realização de minha pesquisa condicionada à autorização das responsáveis pelas

⁹ A pesquisa foi realizada levando em consideração unidades públicas e gratuitas de educação infantil sob responsabilidade da PMF, sendo excluídas, portanto, as unidades conveniadas e os NEIMs administrados por Organizações Sociais (OSs).

¹⁰ Informação obtida a partir de dados fornecidos pela DIPED após a autorização para realizar a pesquisa.

unidades educativas. Recebi os ofícios no dia 3 de março de 2020, e caberia a mim entregá-los às diretoras de cada NEIM, solicitando autorização para a pesquisa.¹¹

Nesta pesquisa recorri à metodologia com abordagem quali-quantitativa, partindo do entendimento de que podem existir variadas escolhas em relação aos caminhos a serem tomados na coleta de dados que respondam às problemáticas investigadas em uma pesquisa educacional (GATTI, 2012). Estas escolhas “[...] dependem da natureza das questões, da forma como as colocamos e das perspectivas que temos quanto ao seu sentido” (GATTI, 2012, p. 29). Este entendimento é complementado por Chaer, Diniz e Ribeiro, quando afirmam que: “A escolha da técnica de pesquisa é, na verdade, a escolha não da única, mas, sim, da principal técnica a ser utilizada, pois sempre mais de uma técnica será necessária no transcurso do trabalho a ser desenvolvido” (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 258). Neste sentido, entendo que

[...] não há contradição, em termos metodológicos, assim como não há continuidade, entre pesquisa quantitativa e qualitativa. Ambas possuem natureza, objetivos e aplicações distintas. A investigação quantitativa proporciona melhor visão e compreensão do contexto do problema, enquanto a pesquisa qualitativa procura quantificar os dados e, normalmente, aplica alguma forma de análise estatística (CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 257).

Considerando os aspectos apresentados, para a coleta de dados optei pela utilização de questionários semiestruturados, distribuídos para as famílias de crianças matriculadas nos três NEIMs que aceitaram participar da pesquisa.¹² Com esta coleta busquei compreender a situação de trabalho das mulheres responsáveis por estas crianças. Foram utilizados questionários eletrônicos semiestruturados, enviados pelos meios de comunicação utilizados por cada NEIM para contactar as famílias, especificamente listas de transmissão do aplicativo *WhatsApp*. Suas respostas foram analisadas a partir de uma abordagem dialética, que permite “[...] refletir acerca da realidade social, tomando como referência o empírico e, por meio de sucessivos

¹¹ Devido à pandemia da Covid-19, a realização da pesquisa precisou passar por uma reorganização, cujos detalhes estão descritos na seção 4.2 desta dissertação.

¹² Embora a realização desta pesquisa tenha sido previamente autorizada pela SME de Florianópolis, sua efetivação só foi possível após o aceite das diretoras das seguintes unidades educativas: NEIM Doralice Maria Dias (localizado no bairro Vargem do Bom Jesus), NEIM Doralice Teodora Bastos (localizado no bairro Canasvieiras) e NEIM Stella Maris Corrêa Carneiro (localizado no bairro Ponta das Canas).

movimentos de abstração (elaborações teóricas), chegar ao concreto” (SOUZA, 2014, p. 2). Justifico a escolha de questionários para a realização da coleta de dados a partir de Gil (2008), segundo o qual este tipo de instrumento oferece as seguintes vantagens:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio [no caso de minha pesquisa, enviados em formato eletrônico via *WhatsApp*];
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores [aspecto relevante considerando minha inexperiência como pesquisadora];
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 2008, p. 122).

O tipo de questionário semiestruturado utilizado, enviado por escrito para os sujeitos que participaram da pesquisa, é designado como *autoaplicado* (GIL, 2008), constituído por questões a partir das quais obtive dados e informações que contribuíram para a análise do tema proposto nesta pesquisa. O planejamento inicial previa distribuição de questionários impressos, que seriam entregues em mãos a cada mulher responsável por criança matriculada nos NEIMs que aceitaram minha pesquisa. No entanto, a suspensão do atendimento presencial nestas unidades devido à pandemia da Covid-19 foi determinante para a transferência dos questionários para o *Google Formulários* (APÊNDICE ÚNICO), um aplicativo de gerenciamento de pesquisas sob domínio da *Google*. Neste sentido, durante a etapa de coleta de dados, o *link* que levava ao questionário foi enviado para as famílias de todas as crianças matriculadas nas unidades educativas onde a pesquisa foi realizada.

A partir do conjunto de perguntas formulado, identifiquei a ocupação das mulheres responsáveis pelas crianças matriculadas em três NEIMs da RMEI e o vínculo delas com suas respectivas crianças. O instrumento de pesquisa foi composto por perguntas a partir das quais busquei obter informações acerca da situação de trabalho destas mulheres. Ressalto que poderiam fazer parte do grupo participante da coleta de dados não apenas as mulheres que são mães das crianças, mas também madrastas, tias, avós, irmãs, e quaisquer outras mulheres que, perante o NEIM, fossem responsáveis pela guarda e pelos cuidados destas crianças.

A coleta de dados proporcionou à minha pesquisa informações essenciais para analisar a questão em foco, buscando responder como estas mulheres produzem sua existência material quando o capitalismo lhes exige jornadas integrais, duplas e/ou triplas, enquanto suas crianças não têm pleno acesso à educação infantil pública e gratuita. No entanto, é necessário compreender que os dados coletados expressam partes e versões do problema a ser analisado, não representando a totalidade deste problema.

Optei por realizar a pesquisa em unidades educativas de uma rede pública municipal considerando que, de acordo com o Art. 211 da LDB de 1996, os sistemas de ensino municipais, estaduais e federais são organizados em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, sendo que a este último caberá prioritariamente o ensino fundamental e a educação infantil (BRASIL, 1996). A escolha pela RMEI de Florianópolis se deu pelo fato de ser uma rede municipal, pública e gratuita, critério essencial para que se discuta o dever do Estado com a educação infantil.¹³ Meu vínculo profissional com esta rede municipal, onde trabalho desde 2014 como professora em um NEIM localizado no Norte da Ilha, também motivou esta escolha.

De acordo com dados populacionais disponibilizados no site da PMF (FLORIANÓPOLIS, 2020), o município de Florianópolis é dividido em cinco regiões: Continente (na porção continental do município), Centro, Leste, Norte e Sul (estas quatro regiões na porção insular do município). A opção por realizar a pesquisa em unidades educativas localizadas no Norte de Ilha foi motivada, inicialmente, por minha relação pessoal e meu vínculo profissional com esta região. Esta opção foi reforçada após a constatação, por meio de consulta ao site da PMF, que o Norte da Ilha era a região com a maior população com idades entre 0 e 5 anos, estimada, no ano de 2015, em 7.583 crianças nesta faixa etária (FLORIANÓPOLIS, 2020). Naquele ano a população total da cidade era próxima a 469.690, sendo o Centro a região mais populosa, com 103.940 habitantes, seguida pelo Norte da Ilha, com 100.950 habitantes.

¹³ Segundo resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) que normatiza a educação infantil em Florianópolis, são entendidas como instituições de educação infantil públicas as unidades educativas “[...] criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público Municipal” (CME, 2017, s/p).

Analisando os dados da RMEI disponibilizados pela DIPED para a realização de minha pesquisa, constatei que o Norte da Ilha concentrava o maior número de unidades públicas municipais de educação infantil em relação às outras quatro regiões da cidade. Contudo, embora a região seja composta por 23 bairros distribuídos em seis distritos (JESUS, 2017), os 22 NEIMs localizados no Norte da Ilha — dos quais três estavam vinculados a escolas de educação básica — estavam distribuídos entre 13 bairros da região. Ou seja, além de ser a região com o maior número de NEIMs e com a maior população com idades entre zero e cinco anos, o Norte da Ilha era também a região com o maior número de crianças matriculadas em unidades públicas municipais de educação infantil. De acordo com dados fornecidos pela DIPED em fevereiro de 2020, das 14.427 crianças matriculadas em NEIMs da RMEI, cerca de 33% (4.706) estavam em NEIMs localizados no Norte da Ilha.

Para a análise dos dados levei em consideração três etapas expostas por Gomes (1994): organização, classificação e análise. Primeiro, os dados foram organizados, mapeando as informações apresentadas nos questionários. Em um segundo momento, os dados foram classificados, levando em conta os seguintes aspectos: identificação das respondentes (faixa etária, escolaridade, vínculo com a criança etc.); situação de trabalho das respondentes; relação entre o NEIM e sua condição de trabalho. Por fim, os dados foram analisados, compondo a seção 4 da dissertação, que articula as informações obtidas na coleta de dados com as discussões teóricas apresentadas nas seções anteriores.

Realizei a pesquisa a partir de uma abordagem materialista-dialética, priorizando a análise de uma situação objetiva vivenciada pela classe trabalhadora, e das contradições determinantes em que está inserida. A opção por essa abordagem não se refere tão somente à escolha de uma concepção de mundo, mas à opção por um método que permite apreender a realidade desde a sua raiz (FRIGOTTO, 1994), e de uma abordagem enquanto práxis, unindo aspectos teóricos e práticos com o objetivo de promover discussões que transformem e sintetizem os conhecimentos em torno do tema discutido e a realidade dos sujeitos da classe trabalhadora. De acordo com Frigotto (1994, p. 81):

A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e

a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar.

A partir desta forma de examinar o problema apresentado e de desenvolver a pesquisa, foi possível não apenas compreender a realidade estudada em todas as suas contradições, como apontar para a possibilidade de transformação da realidade concreta por meio da ação organizada dos trabalhadores. Embora as condições de opressão às quais é submetida a classe trabalhadora e que afetam principalmente a situação de trabalho das mulheres sejam características que sustentam a sociedade dividida em classes antagônicas, espero que esta dissertação contribua para que cada mulher que a leia entenda a origem de sua opressão, podendo, assim, reconhecer seu papel na sociedade capitalista e compreender sua função na luta de classes.

2 DIVISÃO DO TRABALHO E OPRESSÃO DA MULHER

Nesta seção apresento algumas discussões relacionadas aos conceitos de *família* e de *divisão sexual do trabalho*, a partir das quais busco alicerçar esta dissertação, que tem o *trabalho* como categoria fundante. Neste sentido, considero imprescindível discutir o conceito de trabalho a partir do qual pretendo encaminhar minhas argumentações. Para a primeira parte desta seção, busquei em Marx (2013) o suporte necessário para iniciar a exposição, entendendo que o quinto capítulo de *O Capital*, intitulado “O processo de trabalho e o processo de valorização”, apresenta elementos que contribuem para o entendimento da categoria trabalho. O conceito de divisão social do trabalho a ser explorado nesta pesquisa é fundamentado a partir de Marx e Engels (2007) e Marx (2013), e atualizado a partir das contribuições de Antunes (2009), sustentando esta discussão no contexto da pesquisa realizada.

Na segunda parte da seção 2, evidencio que a forma como uma sociedade se organiza está diretamente ligada à forma como os seres humanos produzem sua existência e aos meios utilizados para garantir a manutenção de um pensamento hegemônico. Neste sentido, entendo a opressão sobre a mulher como uma forma de garantir a reprodução de uma determinada estrutura familiar, que atenda às necessidades do modo de produção vigente e aos interesses da classe dominante.¹⁴ Portanto, compreender as origens da opressão sobre a mulher no contexto atual — mais especificamente na sociedade capitalista desenvolvida no contexto brasileiro — passa, necessariamente, por compreender as origens da família apresentadas por Engels (2002), colocando-as em diálogo com Saffioti (2013) e Toledo (2017), com o objetivo de discutir questões relacionadas às opressões sofridas pelas mulheres da classe trabalhadora.

Finalizo a seção 2 discorrendo acerca da divisão sexual do trabalho atualmente, mostrando sua relação com as condições de trabalho duplicado e

¹⁴ O conceito de *opressão* aqui utilizado foi buscado em Toledo (2017, p. 30): “Para efeitos de entendimento, classifica-se a opressão como um componente cultural, ou seja, a utilização de diferenças naturais entre os seres humanos — o sexo, a nacionalidade, a cor da pele, ou outras características físicas — para tirar proveito delas, para colocá-las numa situação de sujeição, de humilhação e inferioridade, de forma que estejam mais vulneráveis e disponíveis a obedecer ordens e a se colocar a serviço de outrem. A opressão, portanto, significa aproveitar-se de uma situação de inferioridade em que o outro se encontra para obter vantagens e privilégios”. Em outros termos, opressões possuem raízes ideológicas que tentam justificar uma suposta inferioridade de pessoas com base em determinadas características.

precarizado sobre as mulheres da classe trabalhadora. Retomei Marx e Engels (2007) para compreender o trabalho como atividades de produção e reprodução da vida, tais como o trabalho assalariado e o trabalho doméstico não remunerado. A partir desta compreensão, foi possível entender as discussões acerca da *duplicidade do ato de trabalho* (ANTUNES, 2009). A divisão sexual do trabalho, presente desde as primeiras sociedades humanas, são apresentadas por Engels (2002), que tomo como ponto de partida para apresentar as discussões feitas por Saffioti (2013) e Toledo (2017). Procuro mostrar, também, como as pesquisas realizadas por Hirata (2002) e Nogueira (2011) ajudam na compreensão dos debates acerca da divisão sexual do trabalho, da condição de duplicidade que afeta a mulher da classe trabalhadora e da precarização do trabalho feminino como resultante destes fatores.

2.1 TRABALHO E DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO

Entendo o trabalho como uma ação do ser humano sobre a matéria natural com o objetivo de transformá-la em algo que atenda a alguma de suas necessidades. Segundo Marx (2013, p. 255): “O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza”. Ou seja, utilizando o movimento das forças naturais que seu corpo é capaz de produzir, o ser humano transforma a matéria natural em algo útil para sua vida. Marx explica que o processo de trabalho não é instintivo, e que trabalho diz respeito apenas ao ser humano, conforme pode ser observado no trecho a seguir:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha, é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente (MARX, 2013, pp. 255–256).

Neste sentido, o ser humano modifica elementos naturais de acordo com a sua vontade e de modo a fazer com que o resultado desta modificação atenda a determinados objetivos (seus e/ou de outras pessoas envolvidas no processo) e a determinadas necessidades (suas e/ou de outros seres humanos com quem

estabelece algum tipo de relação). Sendo intrínseco à natureza humana e exclusivo do ser humano, o trabalho é um processo anterior ao desenvolvimento das relações capitalistas de produção. De acordo com Marx (2013, p. 255):

A produção de valores de uso ou de bens não sofre nenhuma alteração em sua natureza pelo fato de ocorrer para o capitalista ou sob seu controle, razão pela qual devemos, de início, considerar o processo de trabalho independentemente de qualquer forma social determinada.

Os *processos de trabalho* são compostos pelo trabalho propriamente dito, pelo objeto e pelos seus meios. O *trabalho* seria, portanto, a ação de modificar elementos da natureza a partir de um planejamento prévio; os recursos naturais, que existem independentemente da interferência do ser humano e que por ele são consumidos, seriam os *objetos universais do trabalho humano*; os *meios de trabalho* seriam as ferramentas utilizadas neste processo de modificação (MARX, 2013). Por exemplo, se para colher uma fruta em uma árvore é utilizado um galho da mesma árvore, a fruta seria o objeto do trabalho, o galho seria o meio, as ações executadas pelo ser humano, desde o planejamento até a coleta em si, seriam o trabalho. Neste sentido, os meios de trabalho de cada época nos ajudam a compreender o grau de desenvolvimento da força de trabalho e as condições sociais nas quais se trabalhava em cada época. Ademais, as condições objetivas necessárias para a realização do processo de trabalho são também *meios do processo de trabalho*; e os meios de trabalho hoje existentes foram, em sua maioria, anteriormente mediados por um trabalho. Marx (2013) explica que em um produto resultante de um valor de uso estão contidos os valores de uso dos meios de produção utilizados nos processos de trabalho anteriores àquele que ao final deu origem a este produto. Marx afirma que: “O mesmo valor de uso que é produto desse trabalho constitui o meio de produção de um trabalho ulterior, de modo que os produtos são não apenas resultado, mas também condição do processo de trabalho” (MARX, 2013, p. 259).

O trabalho é responsável pela transformação de objetos do trabalho em matéria-prima, dependendo das relações estabelecidas neste processo, dos objetivos e das necessidades que se pretende satisfazer. Portanto, existe uma diferença essencial entre o que é considerado *objeto de trabalho* e o que é considerado *matéria-prima*. O objeto de trabalho é a matéria fornecida pela natureza e utilizada pelo ser humano tal como fora encontrada; a matéria-prima é o objeto de trabalho já

transformado pelo trabalho. Segundo Marx (2013), existem objetos que já existiam na natureza antes que seres humanos surgissem, cujo trabalho apenas fez com que estes objetos deixassem de fazer parte da totalidade da natureza. Marx explica que:

Quando, ao contrário, o próprio objeto do trabalho já é, por assim dizer, filtrado por um trabalho anterior, então o chamamos de matéria-prima, como, por exemplo, o minério já extraído da mina e que agora será lavado. Toda matéria-prima é objeto do trabalho, mas nem todo objeto do trabalho é matéria-prima. O objeto de trabalho só é matéria-prima quando já sofreu uma modificação mediada pelo trabalho (MARX, 2013, p. 256).

O objeto do trabalho na indústria extrativista, por exemplo, é fornecido diretamente pela natureza (petróleo, minérios, madeira, entre outros). Outros ramos da indústria lidam com matérias-primas, que são os objetos do trabalho já filtrados, modificados, transformados e/ou adaptados pelo trabalho humano. Diferentes processos de trabalho podem fazer uso do mesmo produto como matéria-prima. Por outro lado, um mesmo produto poderá, no mesmo processo de trabalho, servir ora como matéria-prima ora como meio de trabalho. Existem ainda produtos que ora podem ser entendidos como objetos do trabalho e ora podem ser utilizados como matéria-prima. A uva serve como exemplo, pois tanto pode ser consumida da forma como é encontrada na natureza, como é utilizada na produção de vinho.

Alguns materiais deixam de ser considerados produtos quando, em novos processos de trabalho, são utilizados como meios de produção, passando a ser meios de trabalho resultantes de processos de trabalho que ocorreram anteriormente. Quando a faca utilizada para cortar um pão em pedaços cumpre perfeitamente sua função, seus processos de produção tendem a ser ignorados ou praticamente esquecidos. Contudo, quando a mesma faca se mostra ineficaz e não cumpre sua função, ela volta a ser um produto e seu processo de produção passa a ser questionado tanto em relação aos meios de produção quanto em relação à força de trabalho, uma vez que não produziu uma faca com as características necessárias para a satisfação das necessidades de quem a adquiriu. A relação entre o produto e o trabalho vivo é explicada por Marx da seguinte forma:

O trabalho consome seus elementos materiais, seu objeto e seu meio; ele os devora e é, assim, processo de consumo. Esse consumo produtivo se diferencia do consumo individual pelo fato de que este último consome os produtos como meios de subsistência do indivíduo vivo, ao passo que o

primeiro os consome como meios de subsistência do trabalho, da força ativa de trabalho do indivíduo (MARX, 2013, p. 261).

O processo de trabalho se refere a uma determinada atividade que tem um objetivo específico, relacionado à produção de valores de uso. Portanto, o produto em si não é capaz de demonstrar aspectos relacionados à forma como foi produzido. No contexto do modo de produção capitalista, a classe dominante escolhe a força de trabalho e os meios de produção necessários para o processo de trabalho, no qual ela consome a força de trabalho, que nesta relação se constitui como *mercadoria*. Trata-se, portanto, de um processo de trabalho que apresenta dois elementos extremamente característicos da relação de trabalho capitalista: o capitalista controla o trabalho do trabalhador, pois a força de trabalho deste pertence ao primeiro. Neste sentido, o resultado do trabalho não pertence a quem o executou, mas a quem pagou pelo uso da força de trabalho (o capitalista), sendo este processo de trabalho realizado “[...] entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem” (MARX, 2013, p. 263), sendo estas *coisas* a força de trabalho e os meios de produção. O trabalho tem relação direta com a produção e a reprodução da vida, aspectos que caracterizam a

[...] produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX; ENGELS, 2007, p. 33).

Outro aspecto que caracteriza a atividade social é o surgimento de novas necessidades após a satisfação da necessidade primordial, sendo seguido por um terceiro aspecto, relacionado à procriação e à criação da família. Segundo Marx e Engels (2007, p. 33): “Essa família, que no início constitui a única relação social, torna-se mais tarde, quando as necessidades aumentadas criam novas relações sociais e o crescimento da população gera novas necessidades, uma relação secundária”. Estes três aspectos que caracterizam a atividade social são fundamentais para o desenvolvimento da divisão do trabalho.

O crescimento populacional criou bases para o desenvolvimento da divisão do trabalho, pois, ao mesmo tempo em que promoveu o aumento da produtividade nas fábricas, impulsionou o surgimento de novas necessidades. Existe uma distribuição quantitativa e qualitativamente desigual do trabalho e dos produtos do

trabalho, afinal, as “[...] relações sociais existentes estão em contradição com as forças de produção existentes [...]” (MARX; ENGELS, 2007, p. 36); e a divisão do trabalho expõe todas as contradições da sociedade. Deste modo, não é possível compreender a divisão do trabalho sem compreender sua ligação orgânica com a propriedade privada, base para a divisão da sociedade em classes antagônicas.

As relações de propriedade privada começaram a surgir com as famílias monogâmicas patriarcais, nas quais o homem era considerado o dono, ou o proprietário, da mulher e dos filhos que compunham sua família. Para Marx e Engels (2007, p. 37): “[...] divisão do trabalho e propriedade privada são expressões idênticas — numa é dito com relação à própria atividade aquilo que, noutra, é dito com relação ao produto da atividade”. Na divisão do trabalho desenvolvida no modo de produção capitalista, cada indivíduo tem uma função específica para garantir a produção da vida, embora ocorra a contradição entre os interesses dos indivíduos (ou das famílias) e os interesses coletivos. Estas contradições ficam mais evidentes quando a organização do trabalho no modo de produção capitalista é comparada com outras formas de organização do trabalho existentes em sociedades anteriores. Dentre as inúmeras contribuições de Marx e Engels para este entendimento, destaco a seguinte descrição:

[...] na sociedade comunista, onde cada um não tem um campo de atividade exclusivo, mas pode aperfeiçoar-se em todos os ramos que lhe agradam, a sociedade regula a produção geral e me confere, assim, a possibilidade de hoje fazer isto, amanhã aquilo, de caçar pela manhã, pescar à tarde, à noite dedicar-me à criação de gado, criticar após o jantar, exatamente de acordo com a minha vontade (MARX; ENGELS, 2007, p. 38).

O desenvolvimento da divisão do trabalho é entendido como um fenômeno histórico, pois é determinado pela forma como a geração atual se apropria dos materiais, dos capitais e das forças de produção deixadas pelas gerações anteriores. A forma como o ser humano se relaciona com o processo de trabalho está relacionada aos instrumentos de produção. Na utilização de instrumentos de produção naturais — aqueles que existem sem qualquer intervenção humana — os indivíduos se relacionam diretamente com a natureza. Esta ação pressupõe a união de indivíduos por um laço qualquer, estabelecido pela ação comum de troca entre o ser humano e a natureza, na qual o trabalho é trocado pelos produtos que a natureza fornece. Na

utilização dos instrumentos de produção criados ao longo da história, e que atravessaram diferentes processos de civilização, o indivíduo se relaciona com o produto de um trabalho, sobre o qual estão colocadas diferentes relações de propriedade.

As diferentes fases da indústria foram marcadas por diferentes relações de propriedade. Na indústria extrativista, por exemplo, a propriedade era determinada pelo trabalho em si. Na pequena indústria e na agricultura, a propriedade era determinada pela posse e pela utilização dos instrumentos de produção. Contudo, na grande indústria os instrumentos de produção passaram a estar em oposição à propriedade privada, pois quem os utilizava não eram seus proprietários. Deste modo, a divisão do trabalho e dos instrumentos de produção formaram a base para a divisão da população em duas classes antagônicas. Esta divisão ficava evidenciada nos espaços urbanos devido à concentração de população, instrumentos de produção e capital. Para Marx e Engels (2007, p. 52):

A separação entre cidade e campo também pode ser apreendida como a separação entre capital e propriedade da terra, como o início de uma existência e de um desenvolvimento do capital independente da propriedade da terra, o início de uma propriedade que tem como base apenas o trabalho e a troca.

O crescimento das cidades fez surgir uma massa de indivíduos sem atividades remuneradas específicas, conhecida como *plebe*. Eram pessoas que executavam quaisquer trabalhos que lhes fossem oferecidos, conforme surgiam as demandas e independentemente de quais eram as atividades de trabalho para os quais fossem requisitadas. Crescia também o proletariado, e o trabalho começou a ser dividido entre as grandes corporações, dentro das quais o trabalho não era dividido entre os operários, pois todos tinham que ser capazes de realizar todas as tarefas que fossem possíveis de serem realizadas. Foi o surgimento do comércio separado do processo produtivo que influenciou a divisão do trabalho, pois os comerciantes estabeleciam a ligação das cidades umas com as outras. Por meio das atividades comerciais,

[...] ferramentas foram levadas de uma cidade para outra e a separação entre produção e comércio provocou rapidamente uma nova divisão da produção entre as diversas cidades, que passaram cada qual a explorar um ramo industrial predominante (MARX; ENGELS, 2007, p. 55).

Esta divisão das atividades produtivas entre diferentes cidades promoveu o desenvolvimento da manufatura, principalmente da tecelagem, devido ao aumento da população das cidades e às necessidades de luxo daqueles que mais acumulavam capital.

Além dos camponeses, que continuavam a tecer para seu uso próprio, começaram a surgir tecelões nas cidades, que produziam não só para o mercado interno, mas também para o externo. Ainda assim, a tecelagem era uma atividade mais comum em aldeias e em vilas nas quais a organização das corporações ainda não havia se desenvolvido (MARX; ENGELS, 2007). A partir da manufatura, ocorreu uma modificação na relação entre o trabalhador e o empregador, intermediada pelo fator monetário, proporcionado pela maior circulação de ouro e prata resultante da colonização extrativista em países da América e da Ásia. O desenvolvimento da manufatura, impulsionado pelas atividades comerciais crescentes, resultou no desenvolvimento da grande indústria. As condições de trabalho passam a ser determinadas pela divisão do trabalho, de cujo desenvolvimento deriva o aumento da acumulação e a maior fragmentação dos processos de trabalho. Para compreender a divisão do trabalho é fundamental compreender o desenvolvimento do modo de produção capitalista e suas relações de produção. Afinal,

[...] a produção capitalista só começa, de fato, quando o mesmo capital individual emprega simultaneamente um número maior de trabalhadores, quando, portanto, o processo de trabalho aumenta seu volume e fornece produtos numa escala quantitativa maior que antes. A atividade de um maior número de trabalhadores, ao mesmo tempo e no mesmo lugar (ou, se preferir, no mesmo campo de trabalho), para a produção do mesmo tipo de mercadoria, sob o comando do mesmo capitalista, tal é histórica e conceitualmente o ponto de partida da produção capitalista (MARX, 2013, p. 397).

Portanto, no modo de produção capitalista organizado com base na *cooperação*, uma mercadoria é produzida por muitos trabalhadores sob a exploração de um mesmo patrão. A cooperação é assim explicada por Marx (2013, p. 400): “A forma de trabalho dentro da qual muitos indivíduos trabalham de modo planejado uns ao lado dos outros e em conjunto, no mesmo processo de produção ou em processos de produção diferentes porém conexos”. Deste modo, o mais-valor gerado pelo trabalhador individual é multiplicado pela quantidade de trabalhadores individuais

envolvidos naquele processo de produção.¹⁵ O tipo de atividade realizada por cada trabalhador não interfere no valor da mercadoria, que é determinado pelo tempo total dedicado à sua produção. Para o empregador, a principal vantagem deste tipo de atividade se dá pelo emprego de muitos trabalhadores simultaneamente, fazendo com que o consumo dos meios de produção também ocorra de forma simultânea. Em relação a isto, Marx explica:

Meios de produção consumidos em comum transferem uma parte menor de seu valor ao produto individual, em parte porque o valor total que transferem é simultaneamente repartido por uma massa maior de produtos e em parte porque, em comparação aos meios de produção isolados, entram no processo de produção com um valor certamente maior em termos absolutos, porém relativamente menor quando se considera seu raio de ação (MARX, 2013, pp. 399–400).

Ou seja, o consumo simultâneo dos meios de produção por vários trabalhadores ao mesmo tempo faz com que os custos deste consumo sejam distribuídos de acordo com a quantidade de trabalhadores, otimizando a utilização destes recursos e exigindo um investimento menor do capitalista. O resultado disto é a economia dos meios de produção, que são consumidos coletivamente, ainda que os trabalhadores estejam apenas dividindo o mesmo espaço, sem qualquer tipo de interação produtiva. Esta forma de trabalho não aumenta a força produtiva individual, mas contribui para a criação de uma força produtiva de massas.

Por meio da cooperação, foi desenvolvida uma segmentação no modo como o trabalho era organizado e dividido, podendo ser *trabalho combinado* e/ou *trabalho coletivo*; tanto cada trabalhador realiza uma ação específica no processo de trabalho, como todos os trabalhadores realizam a mesma ação. No trabalho coletivo cada trabalhador realiza a mesma tarefa, que é parte de uma ação conjunta; isto é, todos executam as mesmas ações ao mesmo tempo. Por outro lado, no trabalho combinado todos os trabalhadores executam ações diferentes, embora cada uma delas seja essencial a uma mesma atividade produtiva. A especificidade da ação executada pelo trabalhador é menos importante do que o tempo que ele usa para executá-la e a jornada que ele cumpre. Contudo, alguns ramos da produção exigem que o trabalho

¹⁵ Neste trabalho optei por utilizar a expressão *mais-valor* para me referir à diferença entre o valor final do produto e a soma dos valores da força de trabalho e dos meios de produção necessários (MARX, 2013), embora em algumas obras publicadas no Brasil e citadas nesta dissertação este conceito tenha sido traduzido como *mais-valia*.

seja executado num período específico, que costuma estar atrelado a condições naturais (climáticas, geográficas etc.) favoráveis ou desfavoráveis. Neste sentido, a cooperação é necessária para que a produção seja otimizada ou para que não haja desperdício.

A quantidade de trabalhadores em cooperação depende da capacidade que o capitalista tem de investir no pagamento da força de trabalho, ou “[...] da grandeza do capital que o capitalista individual pode desembolsar [...]” (MARX, 2013, p. 405). Dependerá também da capacidade deste capitalista em investir determinada quantidade de matéria-prima, que será objeto de trabalho de uma determinada quantidade de trabalhadores. Marx explica:

A concentração de grandes quantidades de meios de produção nas mãos de capitalistas individuais é, pois, a condição material para a cooperação de trabalhadores assalariados, e a extensão da cooperação, ou a escala da produção, depende do grau dessa concentração (MARX, 2013, p. 405).

Isto é, o tamanho da cooperação dependerá do capital constante e do capital variável disponíveis para investimento; do número de trabalhadores simultaneamente explorados dependerá também a quantidade de mais-valor produzido. A cooperação, entendida como um processo de trabalho social e combinado, representa o comando do capital sobre o processo de trabalho. O capital dirige, supervisiona e medeia o trabalho em cooperação para que ele funcione de acordo com seus interesses, pois: “Com a cooperação de muitos trabalhadores assalariados, o comando do capital se converte num requisito para a consecução do próprio processo de trabalho, numa verdadeira condição da produção” (MARX, 2013, p. 406). O investimento do capitalista o liberta do trabalho manual, e dá a ele condições de se livrar, também, da supervisão do processo de produção, atribuindo esta função a uma outra camada de trabalhadores assalariados. Embora tenha aparecido nas sociedades primitivas e na idade média, a principal característica da cooperação desenvolvida no modo de produção capitalista é o fato de ser baseada no trabalho assalariado. Marx afirma que:

A cooperação fundada na divisão do trabalho assume sua forma clássica na manufatura. Como forma característica do processo de produção capitalista, ela predomina ao longo do período propriamente manufatureiro, que, em linhas gerais, estende-se da metade do século XVI até o último terço do século XVIII (MARX, 2013, p. 411).

Na manufatura havia, portanto, um sistema de cooperação fundado na divisão do trabalho. Marx (2013) explica que a manufatura surgiu a partir de dois processos distintos. O primeiro modo reunia artesãos autônomos (costureiros, ferreiros, vidraceiros etc.), que produziam diferentes materiais em uma mesma oficina, controlada pelo mesmo capitalista, de forma simultânea, em um modo de *cooperação simples*, que combinava diferentes ofícios para a fabricação de um produto específico. Entretanto, com o tempo cada artesão aperfeiçoou seu ofício para a produção daquele produto específico, deixando de dedicar suas ações produtivas à fabricação de outros produtos de seu ofício. O segundo modo reunia artesãos que praticavam o mesmo ofício, produzindo o mesmo produto ao mesmo tempo, ocupando o mesmo espaço, reunidos pelo mesmo capital, também em uma forma simples de cooperação, na qual cada artesão executa uma operação parcial relacionada ao seu ofício. Para compreender a divisão do trabalho na manufatura é necessário entender alguns pontos: a atividade artesanal é dividida em diversas operações parciais e cada uma destas operações precisa ser analisada em cada etapa do processo de produção; cada operação depende do trabalhador, de sua força, ou de sua destreza, ou de sua rapidez, ou de sua segurança; o trabalho artesanal continua sendo a base da manufatura, mesmo com a divisão do trabalho; cada trabalhador passa a se dedicar a uma única operação parcial.

Destaco que “[...] essa divisão do trabalho é um tipo particular de cooperação, e várias de suas vantagens resultam da essência geral da cooperação, e não dessa sua forma particular” (MARX, 2013, p. 413). O trabalhador se especializa em uma determinada tarefa, se tornando capaz de executar esta atividade em menos tempo e com maior habilidade. Deste modo, do trabalho coletivo combinado deriva uma maior produção em um tempo menor, ou o aumento da força produtiva do trabalhador, devido ao aperfeiçoamento do método de trabalho executado por uma determinada pessoa de forma exclusiva. O trabalhador que tem a função de apertar parafusos, por exemplo, vai passar a fazer isso de forma mecânica, com maior habilidade, mais rapidez e usando menos força. Aumentando a força produtiva, provoca-se um maior dispêndio de força de trabalho num período, reduzindo o consumo improdutivo de força de trabalho.

Considerando as exposições de Marx (2013), podem ser identificadas duas formas de manufatura, ambas fundamentais: a *manufatura heterogênea* e a

manufatura orgânica, cada qual determinada pela natureza do que produz, assumindo diferentes papéis na transformação da manufatura em maquinaria. Enquanto na manufatura heterogênea a mercadoria é composta mecanicamente por *produtos parciais independentes*, na manufatura orgânica a mercadoria é resultado de “[...] uma sequência de processos e manipulações encadeadas” (MARX, 2013, p. 416). A manufatura tem um caráter cooperativo que faz com que a força produtiva aumente. No entanto, a divisão do trabalho acaba limitando o processo produtivo na manufatura, pois é necessário um esforço extra para conectar cada uma das ações que estão sendo executadas autonomamente. Ainda assim, a forma como o trabalho é organizado torna-o *social*, transformando cada trabalhador individual em uma parte de um trabalhador coletivo. Isto se dá principalmente pela troca de matérias-primas entre os trabalhadores parciais. O produto da ação de um trabalhador parcial se torna matéria-prima para a ação de outro trabalhador parcial. Esta dependência entre os trabalhadores faz com que cada um deles não use mais do que o tempo necessário em suas ações produtivas, tornando este processo contínuo, uniforme, regular e ordenado. A importância do tempo no processo produtivo é explicada por Marx da seguinte forma:

Que numa mercadoria seja aplicado apenas o tempo de trabalho socialmente necessário para sua produção é algo que aparece na produção de mercadorias em geral como coerção externa da concorrência, dado que, expresso superficialmente, cada produtor individual é obrigado a vender a mercadoria pelo seu preço de mercado. Na manufatura, ao contrário, o fornecimento de uma dada quantidade de produtos em dado tempo de trabalho torna-se uma lei técnica do próprio processo de produção (MARX, 2013, p. 420).

Operações diferentes são executadas em intervalos diferentes de tempo. Por exemplo: para montar uma bicicleta são necessários o pneu e o aro. Mas o aro leva um tempo maior do que o pneu para ficar pronto. Neste caso, um número maior de trabalhadores é envolvido na produção do aro, para que ele fique pronto ao mesmo tempo em que o pneu e sejam ambos usados na montagem da bicicleta. Segundo Marx (2013, p. 420): “Aqui reaparece o princípio da cooperação em sua forma mais simples, e da ocupação simultânea de muitos indivíduos que executam operações da mesma espécie, porém agora como expressão de uma relação orgânica”.

Diferentes manufaturas podem ser combinadas, em diferentes setores, para a fabricação de um determinado produto. Por exemplo: na manufatura de sapatos pode haver um setor responsável pela manufatura do couro que será usado como matéria-prima na produção dos sapatos, embora este mesmo couro possa ser destinado a outras manufaturas. Em outras palavras, a manufatura de um determinado produto pode estar vinculada a manufatura de um ou mais de seus meios de produção, e/ou a manufatura de uma ou mais de suas matérias-primas. Ainda que estas atividades vinculadas não sejam realizadas no mesmo espaço, elas podem estar sob o domínio do mesmo capital. Entendo ser necessário destacar que um dos princípios da manufatura era a “[...] diminuição do tempo de trabalho necessário para a produção de mercadorias [...]” (MARX, 2013, p. 422). Para contribuir com a diminuição do tempo, foi introduzida a utilização de máquinas, que exerciam uma função secundária na divisão do trabalho.

Na manufatura, as características físicas, motoras e cognitivas de cada trabalhador individual determinam seu lugar na divisão do trabalho, em outros termos, qual parte ele seria daquele trabalhador coletivo, criando uma hierarquia das forças de trabalho, dependendo de suas funções (mais simples ou mais complexas, inferiores ou superiores, que exigiam maiores ou menores graus de formação), que poderiam determinar o valor da força de trabalho. Alguns trabalhadores individuais, dentro de uma determinada operação, possuem ou adquirem a capacidade de exercê-la com maior habilidade ou agilidade ou qualidade, sendo considerados aptos para exercer uma função hierarquicamente superior aos demais trabalhadores individuais.

A forma como o trabalho era dividido na manufatura foi fundamental para a divisão social do trabalho. Contudo, os meios de produção e de subsistência de cada comunidade foram determinados pelas condições naturais encontradas; cada comunidade produzia coisas diferentes, favorecendo a troca de produtos entre as comunidades diferentes. Embora as comunidades fossem independentes entre si em relação à produção, elas dependiam umas das outras em relação à satisfação de suas necessidades. Existia uma divisão fisiológica do trabalho: “Numa família ou, com o desenvolvimento ulterior, numa tribo, surge uma divisão natural espontânea do trabalho fundada nas diferenças de sexo e de idade, portanto, sobre uma base puramente fisiológica” (MARX, 2013, p. 425). Tais características fisiológicas serviram de base para fundamentar a divisão sexual do trabalho. Mas qual a relação entre a

divisão do trabalho na manufatura, e a divisão do trabalho na sociedade? Marx (2013) responde da seguinte forma:

Assim como a divisão do trabalho na manufatura tem como pressuposto material um certo número de trabalhadores empregados simultaneamente, a divisão do trabalho na sociedade tem como pressuposto material a grandeza da população e sua densidade, que ocupa aqui o lugar da aglomeração na mesma oficina (MARX, 2013, p. 426).

É necessário compreender que são pressupostos gerais do modo de produção capitalista a produção e a circulação de mercadorias, pois, a partir destes processos, se desenvolveram as bases para a divisão territorial do trabalho. Contudo:

Enquanto a divisão manufatureira do trabalho pressupõe a concentração dos meios de produção nas mãos de um capitalista, a divisão social do trabalho pressupõe a fragmentação dos meios de produção entre muitos produtores de mercadorias independentes entre si (MARX, 2013, p. 429).

Estes elementos evidenciam que a manufatura já havia assumido um caráter capitalista. O aumento da força de trabalho (capital variável) exige um aumento dos meios de produção e de matéria-prima (capital constante). Quanto mais força de trabalho o capitalista possui, mais capital constante é consumido.

2.1.1 Organização dos processos produtivos e divisão social do trabalho

Nos processos de trabalho combinados, o trabalhador parcial deixa de ser individual e passa a ser uma parte do trabalho social. Sua atividade produtiva só é útil ao capitalista se estiver combinada com outros trabalhos parciais. Na manufatura, o enriquecimento do capital está ligado ao enriquecimento de sua força produtiva, que depende do enriquecimento do trabalhador coletivo, que está atrelado ao empobrecimento do indivíduo trabalhador. Esta fragmentação do trabalhador individual garante sua dominação, pois, quanto mais ele se ocupa de simples operações repetitivas, menos exercita sua capacidade de questionar. De acordo com Marx (2013, p. 438):

A divisão manufatureira do trabalho cria, por meio da análise da atividade artesanal, da especificação dos instrumentos de trabalho, da formação dos trabalhadores parciais, de seu agrupamento e combinação num mecanismo

total, a articulação qualitativa e a proporcionalidade quantitativa dos processos sociais de produção — portanto, uma determinada organização do trabalho social, desenvolvendo, assim, ao mesmo tempo, uma nova força produtiva social do trabalho. Como forma especificamente capitalista do processo de produção social — e, sobre as bases preexistentes, ela não podia se desenvolver de outra forma que não a capitalista —, tal divisão é apenas um método particular de produzir mais-valor relativo ou aumentar a autovalorização do capital [...]. Ela não só desenvolve a força produtiva social do trabalho exclusivamente para o capitalista, em vez de para o trabalhador, como o faz por meio da mutilação do trabalhador individual. Ela produz novas condições de dominação do capital sobre o trabalho. E assim ela aparece, por um lado, como progresso histórico e momento necessário de desenvolvimento do processo de formação econômica da sociedade e, por outro, como meio para uma exploração civilizada e refinada.

A divisão social do trabalho precisa ser entendida do ponto de vista da divisão manufatureira do trabalho, que vislumbra aumentar a produção sem aumentar o trabalho necessário, reduzindo os custos desta produção e favorecendo uma maior acumulação do capital. Entre a metade do século XVI e o final do século XVIII, a manufatura foi a forma de produção predominante do sistema capitalista (MARX, 2013). Surgiu, na manufatura, a hierarquia entre os trabalhadores e a divisão dos processos de trabalho de acordo com as características individuais de cada trabalhador. Apesar de a habilidade artesanal ter sido por muito tempo a base do trabalho manufatureiro, o desenvolvimento deste sistema de organização do trabalho criou novas necessidades, fomentando a produção de máquinas, que passaram a regular a produção social antes regulada pela atividade artesanal.

No século XIX, os avanços científicos e tecnológicos contribuíram para o desenvolvimento das forças produtivas, ao passo que acirraram as contradições em torno da produção. A evolução dos meios de transporte, por exemplo, favoreceu a circulação de produtos, impulsionando um consumo quase predatório em relação aos objetos do trabalho. Este desenvolvimento concentrou a riqueza nas mãos de poucos, fazendo aumentar o número de pessoas miseráveis até mesmo nos países mais poderosos economicamente. Afinal, em uma sociedade dividida em classes e marcada por contradições, quanto maior a concentração de riqueza em um lado, maior a miséria no outro. Neste sentido, os processos de trabalho também passam por transformações e modificações que acompanham o desenvolvimento das forças produtivas. É por meio das relações de produção e de trabalho que são definidos os lugares dos indivíduos na sociedade, ou as classes sociais às quais pertencem — uns fazem parte da classe composta por aqueles que trabalham, outros fazem parte da classe composta por aqueles que exploram o trabalho de uns (daqueles que

trabalham). A forma como o trabalho é organizado e controlado é explicado por Harvey da seguinte forma:

Todo tipo de trabalho exige concentração, autodisciplina, familiarização com diferentes instrumentos de produção e o conhecimento das potencialidades de várias matérias-primas em termos de transformação em produtos úteis. Contudo, a produção de mercadorias em condições de trabalho assalariado põe boa parte do conhecimento, das decisões técnicas, bem como do aparelho disciplinar, fora do controle da pessoa que de fato faz o trabalho. A familiarização dos assalariados foi um processo histórico bem prolongado (e não particularmente feliz) que tem de ser renovado com a incorporação de cada nova geração de trabalhadores à força de trabalho. A disciplinação da força de trabalho para os propósitos de acumulação do capital — um processo a que vou me referir, de modo geral, como “controle do trabalho” — é uma questão muito complicada. Ela envolve, em primeiro lugar, alguma mistura de repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho como na sociedade como um todo (HARVEY, 2014, p. 119).

As diferentes formas como o trabalho vem sendo organizado no modo de produção capitalista são organicamente influenciadas pela divisão social do trabalho, e esta é a razão pela qual se faz necessário analisar os sistemas de organização desenvolvidos a partir do século XX. Ao longo da história, o trabalho vem sendo realizado contínua e ininterruptamente por homens e mulheres, e uma divisão tem se dado entre as pessoas que planejam o trabalho e as pessoas que executam o trabalho. A organização do trabalho com base na divisão em classes contribui para que a classe dominante mantenha o sistema de acumulação de capital. Nesta divisão social, *trabalhadores* são as pessoas que transformam matérias-primas e insumos em artigos prontos para serem vendidos como mercadorias pelos *empregadores*, que são os donos das matérias-primas, das máquinas, dos instrumentos de trabalho e do produto do processo de trabalho. Entende-se que:

A grande proliferação de estratégias cada vez mais agressivas visando aumentar as escalas de produção, padronizar a qualidade dos produtos, diminuir os custos de produção e transporte etc., consolidou e levou ao mais cruel estágio o controle sobre o trabalho humano empregado na produção, tido cada vez mais, pelos empregadores, como simples ‘ingrediente’ dos processos produtivos, agora realizados em lugares especialmente determinados para tal (PINTO, 2013, p. 19).

Essa crueldade atingiu principalmente mulheres e crianças, que eram obrigadas a trabalhar de 8 a 14 horas por dia, recebendo salários muito inferiores aos

dos homens trabalhadores. As condições de trabalho no início do século XIX eram piores, fazendo com que crianças e adolescentes que compunham a força de trabalho crescessem com deformações e sofressem com episódios de desmaios, convulsões e até mesmo morte súbita nos locais de trabalho (PINTO, 2013). Para que a acumulação de capital não fosse prejudicada, recorreu-se a um maior controle dos processos de trabalho, de modo a preservar a eficiência da força de trabalho, sem sacrificá-la. O conhecimento e a prática dos trabalhadores contribuíram para a evolução das técnicas de produção, em combinação com o desenvolvimento do conhecimento científico, que permitiu a redução das jornadas de trabalho, tendo como contrapartida a maior intensidade dos processos de trabalho.

Alguns estudos começaram a despontar, relacionados à organização do trabalho, com o objetivo de proporcionar o aumento da produtividade e dos lucros das empresas, tais como os que deram origem ao *taylorismo* (no final do século XIX) e ao *fordismo* (no início do século XX), desenvolvidos em resposta às crises enfrentadas pelo capital em diferentes momentos históricos. Os padrões de acumulação vigentes em cada contexto expressam as necessidades do capital, que, diante das crises, busca formas de garantir a manutenção de seu nível de acumulação. O fordismo, por exemplo, segundo Iasi (2017, p. 226):

[...] foi uma resposta do capital diante das necessidades da acumulação nas condições do capital monopolista, que inicia pela reorganização da produção, com inovações como a linha de montagem, até novas formas de gestão, como a separação entre comando e execução proposta por Taylor.

No final do século XIX, Taylor criou uma metodologia que predominou ao longo do século XX na produção industrial. Por meio do *sistema de Taylor*, impedia-se que o trabalhador fosse capaz de controlar seu próprio tempo de produção, acabando com o tempo considerado improdutivo pelo patrão. Conforme explicado por Pinto (2013, p. 25): “Verificava que, se por um lado a destreza adquirida com o tempo aumentava a sua produtividade, por outro, parte desta era perdida na troca constante de operações, de ferramentas, nos deslocamentos dentro do espaço fabril etc.”. Isto é, parte do tempo utilizado pelos trabalhadores durante o processo de trabalho era entendido como tempo desperdiçado para o capitalista. O sistema de Taylor consistia, portanto, na divisão e fragmentação extrema das atividades, com rigoroso controle do

tempo, tendo por objetivo otimizar a produção sem provocar desgaste excessivo dos trabalhadores, evitando causar prejuízos ao empregador.

O *taylorismo* previa uma maior divisão tanto nas tarefas de administração quanto nas de produção, fazendo com que cada trabalhador se tornasse inteiramente responsável por uma única tarefa do início ao fim de sua jornada, desenvolvendo maior destreza e se desgastando menos para realizá-la. A divisão rígida do sistema de Taylor previa o “[...] estabelecimento de uma divisão de responsabilidades e de tarefas, na qual, aos executores de um determinado trabalho, fossem delegadas apenas as atividades estritamente necessárias à execução desse trabalho [...]” (PINTO, 2013, pp. 28–29). Além disso, era necessário que existisse uma padronização dos instrumentos utilizados, até mesmo dos movimentos executados pelos trabalhadores na realização de suas tarefas, tendo como maior preocupação o ritmo de trabalho e a produtividade, em detrimento da extração de mais-valor.

O sistema de Taylor foi base para implementação do sistema fordista, no início do século XX, que pretendia reduzir os custos dos produtos a partir de uma produção padronizada e massiva.¹⁶ Como o principal objetivo de Ford era lucrar fazendo com que os automóveis se tornassem objeto de consumo de massas, a redução dos custos da produção poderia ser investida em aumento de salários dos trabalhadores, que se tornariam consumidores dos automóveis que produziam (PINTO, 2013). No entanto, a fabricação de produtos padronizados exigia a padronização dos processos produtivos, o que foi possível com a inovação da linha de produção em série trazida por Ford, na qual cada operário realizava uma única ação simples. Segundo Harvey (2014, p. 122):

Ford também fez pouco mais do que racionalizar velhas tecnologias e uma detalhada divisão do trabalho preexistente, embora, ao fazer o trabalho chegar ao trabalhador numa posição fixa, ele tenha conseguido dramáticos ganhos de produtividade. [...] O que havia de especial em Ford (e que, em última análise, distingue o fordismo do taylorismo) era a sua visão, seu reconhecimento explícito de que a produção de massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista.

¹⁶ De acordo com Harvey (2014, p. 121): “A data inicial simbólica do fordismo deve por certo ser 1914, quando Henry Ford introduziu seu dia de oito horas e cinco dólares como recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros que ele estabelecera no ano anterior em Dearbon, Michigan”.

A padronização do processo de trabalho limita as interações criativas dos trabalhadores, que são resumidos a uma engrenagem, ou a uma peça mecânica da máquina que dita o ritmo de seu trabalho. O fordismo é caracterizado pela eliminação de qualquer intervenção crítica dos trabalhadores e pela diminuição do tempo de treinamento para exercer funções, tendo como principal conceito a *flexibilidade*, ou a “[...] capacidade de substituição direta e rápida dos trabalhadores, sem nenhum custo em termos de qualidade e de produtividade [...]” (PINTO, 2013, p. 41). Sua expansão em um contexto marcado pelo Estado de bem-estar social permitiu a execução do objetivo de promover o consumo massivo, impulsionando uma reestruturação na organização do trabalho. Um dos elementos fundamentais para garantir a formação de um mercado consumidor voltado às massas foi a consolidação de direitos trabalhistas garantidos pelo Estado. Afinal, cabe ao Estado burguês amenizar os efeitos do capitalismo sobre determinados extratos da classe trabalhadora no sentido de garantir a ordem social quando colocada em risco. Conforme evidenciado por Lenin (2007, p. 27):

O Estado é o produto e a manifestação do antagonismo inconciliável das classes. O Estado aparece onde e na medida em que os antagonismos de classes não podem objetivamente ser conciliados. E, reciprocamente, a existência do Estado prova que as contradições de classes são inconciliáveis.¹⁷

Nos anos 1950, o contexto pós Segunda Guerra Mundial foi marcado por condições concretas e objetivas que exigiam do capital respostas aos seus problemas de acumulação. Tais condições contribuíram para o desenvolvimento de um padrão de acumulação flexível no Japão, o toyotismo, que aglutinou elementos que tornaram possível sua reconstrução naquele período. Sustentado por uma força de trabalho polivalente, “[...] o sistema toyotista de organização tinha como fundamento uma metodologia de produção e de entrega mais rápidas e precisas que os demais, associada justamente à manutenção de uma empresa ‘enxuta’ e ‘flexível’” (PINTO, 2013, p. 46). Esta flexibilidade atinge principalmente as relações de trabalho. Transformações econômicas ocorridas após os anos 1970 segmentaram a classe trabalhadora: de um lado os trabalhadores que ocupavam postos mais estáveis; de

¹⁷ A discussão acerca do Estado será aprofundada na seção 3.

outro, aqueles contratados temporariamente, ou para jornadas de trabalho parciais, além de terceirizados e informais.

A segmentação dos processos de trabalho fragmenta os interesses de cada trabalhador individual, dificultando a organização da classe. O fordismo e o taylorismo alcançaram os resultados almejados pelos capitalistas em um contexto de crescimento econômico, e não estavam preparados para os períodos de recessão. A força de trabalho também manifestava sinais de desgaste, pois, “[...] tais sistemas não somente buscaram aumentar o grau de exploração, como também tentaram evitar ao máximo quaisquer possibilidades de manifestação individual ou social contra esse processo de exploração” (PINTO, 2013, p. 54). No sistema fordista, trabalhadores eram vistos como fatores humanos que deveriam ser controlados ou eliminados quando não cumpriam seus papéis, isto é, quando falhavam como parte daquela máquina. Para extrair o máximo possível de mais-valor, o ritmo dos trabalhadores deveria acompanhar o ritmo das máquinas, não o contrário.

Inúmeras foram as estratégias e os estudos realizados para garantir a produtividade almejada pelos capitalistas, com o objetivo de superar o fordismo, considerado obsoleto, por meio da organização flexível. O sistema taylorista-fordista se desenvolveu em um contexto de crescimento econômico, com um vasto mercado consumidor. O *toyotismo*, por outro lado, foi consolidado a partir dos anos 1960, desenvolvendo-se em um contexto de crescimento econômico lento, marcado pela produção baseada no princípio da *autonomação* (autonomia e automação) (PINTO, 2013). Neste processo um único operário era responsável por controlar várias máquinas.

O principal diferencial do sistema toyotista era a permanência de várias máquinas diferentes no mesmo posto de trabalho, que foram se tornando multifuncionais e exigindo que os trabalhadores destes respectivos postos conhecessem, executassem e fossem incumbidos por várias fases do processo produtivo. Enquanto a simplificação proposta por Taylor e o automatismo trazido por Ford reduziam o conhecimento dos trabalhadores, o toyotismo desenvolveu “[...] a ‘desespecialização’ e, ao exigir de todos os trabalhadores a polivalência, desautorizou o poder de negociação detido pelos mais qualificados, obtendo por essa via o aumento do controle e a intensificação do trabalho” (PINTO, 2013, p. 64), apostando no método de reposição rápida. No lugar de linha de produção, existiam as *células* de produção,

formadas por trabalhadores que atuavam em equipes e alternavam as funções entre eles. Além destas equipes organizadas em células de trabalho, existiam as gerências, que prescreviam e regulamentavam o trabalho executado. Pinto reforça que:

É preciso notar que a implementação dos sistemas de organização flexível, em especial o toyotista, gerou não apenas aumento da produtividade, mas também possibilitou as empresas a adquirir maior flexibilidade no uso de suas instalações e do consumo da força de trabalho, permitindo-as, portanto, elevar com rapidez até então inatingível sua disposição de atendimento à demanda sem ter de aumentar para isso o número de trabalhadores — ao contrário, o efetivo de trabalho tem sido reduzido drasticamente (PINTO, 2013, p. 73).

Os poucos operários que conseguiam manter relativa estabilidade no emprego enfrentavam o aumento no volume e no ritmo de trabalho. Isto foi consequência da redução de postos de trabalho combinada a uma demanda de trabalho que se mantinha irreduzível. No modelo toyotista, a grande variedade de ações que cada trabalhador deve executar exige uma alta capacidade de concentração, impedindo contatos e conversas pessoais entre os trabalhadores. A única autonomia permitida aos trabalhadores no sistema toyotista é a autonomia na divisão das atividades dentro dos seus setores. A forma de organização em célula também obriga os trabalhadores a serem fiscais e avaliadores de si mesmos. A equipe é avaliada como um todo; ou seja, se um dos membros da célula de produção apresentar rendimento que comprometa a avaliação daquela célula, a própria equipe de trabalhadores (não o empregador) exige que esse rendimento seja melhorado.

A organização flexível leva ao fechamento de postos de trabalho, principalmente daqueles ocupados por mulheres. O resultado disto é a redistribuição das atividades antes realizadas nestes postos entre os trabalhadores que não forem demitidos, aumentando sobre eles o volume e o ritmo de trabalho. O sistema toyotista faz com que aumente enormemente o número de horas extras trabalhadas, embora nem sempre sejam remuneradas, ficando alocadas em bancos de horas. No entanto, o risco do desemprego, que vem sendo um fenômeno cada vez mais frequente, faz com que os trabalhadores aceitem as medidas de flexibilização impostas pelos seus empregadores. Muitos preferem estar submetidos a esse tipo de exploração do que estarem desempregados. Conforme explicação de Pinto (2013, p. 81):

O desemprego serve ainda há outros dois propósitos. Além de garantir a manutenção de baixos salários, viabiliza o intenso uso de trabalhadores contratados temporariamente, os quais, no período de crescimento da economia, são exauridos em longas jornadas para atender a altíssimos de produtividade, para, no momento de recessão, voltarem a condição de desempregados por representarem capacidade produtiva ociosa.

Em meio à crise do início dos anos 1970, o capital passou por uma reestruturação, que tinha como objetivos a manutenção de seu controle sobre a sociedade e a hegemonia da classe dominante. As transformações promovidas naquele período — como a organização do trabalho baseada no toyotismo — perduram até os dias de hoje. A principal característica remanescente é a intensificação do processo de exploração do trabalho — condição essencial para a sobrevivência do capital —, com base nos fundamentos do padrão de acumulação flexível. O padrão de acumulação flexível intensificou a exploração sobre os trabalhadores, pois um único trabalhador passou a ser responsável por todas as atividades improdutivas necessárias para a produção, como a manutenção das máquinas que ele utiliza e a higienização do espaço onde ele trabalha. Segundo Antunes (2009, p. 55, grifo do autor):

Se no apogeu do taylorismo/fordismo a pujança de uma empresa mensurava-se pelo número de operários que nela exerciam sua atividade de trabalho, pode-se dizer que na era da acumulação flexível e da “empresa enxuta” merecem destaque, e são citadas como exemplos a ser seguidos, aquelas empresas que dispõem de *menor* contingente de força de trabalho e que apesar disso têm maiores índices de produtividade.

O toyotismo é baseado no aumento da produção — sem que para isso seja necessário aumentar o contingente de trabalhadores — e em uma força de trabalho que passa por um forte processo de disciplinamento. Estes trabalhadores têm relativa estabilidade, ao passo que existe outro — e muito mais numeroso — conjunto de trabalhadores temporários, terceirizados ou até mesmo precarizados, em sua maioria mulheres, que mesmo sem estabilidade e com salários mais baixos, trabalham muitas horas a mais por ano, devido à intensificação de suas jornadas e ao elevado número de horas extras que são obrigados a cumprir.

Após a reestruturação produtiva do capital, marcada pela expansão do toyotismo e pelo padrão de organização flexível, intensificou-se o aumento do trabalho precarizado, que durante muito tempo atingiu primordialmente os postos de trabalho

ocupados por imigrantes em diferentes países. Contudo, Antunes (2009) explica que a precarização do trabalho se expandiu e, atualmente:

[...] atinge também os *trabalhadores remanescentes da era da especialização taylorista-fordista*, cujas atividades vêm desaparecendo cada vez mais, atingindo diretamente os trabalhadores dos países centrais que, com a desestruturação crescente do *Welfare State* e o crescimento do *desemprego estrutural* e da crise do capital, são obrigados a buscar alternativas de trabalho em condições muito adversas, quando comparadas àquelas existentes no período anterior. Essa processualidade atinge também, ainda que de modo diferenciado, os *países subordinados de industrialização intermediária*, como Brasil, México, Coreia, entre tantos outros que, depois de uma enorme expansão de seu proletariado industrial nas décadas anteriores, começaram a presenciar mais recentemente significativos processos de *desindustrialização e desproletarização*, tendo como consequência a expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informalizado etc. (ANTUNES, 2009, p. 105, grifo do autor).

Atualmente, grande parte dos postos de trabalho temporários e mais precarizados são ocupados por mulheres, que concomitantemente dedicam um tempo expressivo de suas jornadas ao trabalho doméstico. Essa precarização pode ser identificada, em âmbito nacional, a partir de dados da PNAD de 2015 (MATTOS, 2019), segundo os quais o salário médio recebido pelas trabalhadoras mulheres corresponde a cerca de 76% do salário médio recebido pelos trabalhadores homens. Além de receberem salários mais baixos, as mulheres convivem com taxas de desemprego superiores aos homens: em 2015, no Brasil, 11,7% das mulheres trabalhadoras estavam desempregadas, enquanto para os homens este índice estava em 7,9%. Em âmbito mundial as mulheres representavam, em 2015, cerca de 73% dos trabalhadores em situação de desemprego (MATTOS, 2019). As opressões sobre as mulheres trabalhadoras têm sua origem vinculada aos interesses da classe que domina a sociedade sustentada pelas relações de exploração entre as pessoas. Manter a mulher em condição de trabalho precarizado, submetida a jornadas duplas ou triplas, é uma forma de garantir a manutenção da família patriarcal que sustenta a ordem hegemônica.¹⁸ Portanto, as opressões históricas que atingem as mulheres da

¹⁸ De acordo com Nogueira (2011, p. 25): "Discorrer sobre a divisão sexual do trabalho é muito mais do que constatar a presença das diferenças entre homem e mulher na sociedade contemporânea. Em grande medida, é articular uma análise do real com uma reflexão sobre o processo, ou seja, o conjunto de elementos existentes nas especificidades de gênero e utilizados pela sociedade capitalista para controlar a hierarquização do modo de produção e reprodução do capital. A desigualdade na divisão sexual do trabalho nas esferas produtiva e reprodutiva, portanto, é central para as relações de poder, principalmente o poder exercido pelos homens sobre as mulheres, presente na estrutura da família patriarcal".

classe trabalhadora as submetem à condição de trabalho duplicado, pois em muitas situações é dessa posição de submissão que depende a sua existência material e a sua própria sobrevivência.

2.2 FAMÍLIA, MULHER E OPRESSÃO

Engels (2002) apresenta estudos sobre a história da humanidade que a dividem em três épocas (estado selvagem, barbárie e civilização), subdivididas com base nos “[...] progressos obtidos na produção dos meios de existência [...]” (ENGELS, 2002, p. 23). É importante ressaltar que estas épocas não se referem a etapas evolutivas pelas quais passaram todas as sociedades concomitantemente, mas às formas como cada sociedade se organizava dependendo das condições geográficas, climáticas e materiais encontradas. As relações e as interações estabelecidas entre os seres humanos de determinadas sociedades se transformaram ao longo destas épocas, sendo destacadas as transformações relacionadas aos sistemas de parentescos, que historicamente vêm sendo utilizados como sustentáculo para as relações conjugais.¹⁹

Uma das formações familiares identificadas durante investigações acerca das origens da sociedade foi a *família sindiásmica*, baseada em um sistema de parentesco consanguíneo e caracterizada pela facilidade de dissolução das relações conjugais, tanto por parte dos homens quanto por parte das mulheres envolvidos neste matrimônio (ENGELS, 2002). Para compreender as diferentes formações familiares que já existiram, mesmo aquelas que permanecem existindo, é necessário considerar as complexidades dos diferentes sistemas de parentesco. Engels explica que:

Se tomamos em consideração o papel decisivo da consanguinidade no regime social de todos os povos selvagens e bárbaros, a importância de tão difundido sistema não pode ser explicada com mero palavreado [...]. As designações “pai”, “filho”, “irmão”, “irmã”, não são simples títulos honoríficos, mas, ao contrário, implicam em sérios deveres recíprocos, perfeitamente

¹⁹ Segundo Toledo (2017, p. 19): “A situação da mulher passou por inúmeras variações no decorrer do tempo e dos diversos tipos de sociedades existentes nas diversas épocas históricas. Isso confere ao estudo das primeiras sociedades humanas, feito, sobretudo, pela antropologia, fundamental importância para conhecer esse processo, porque ele comprova que a mulher não nasceu oprimida ou inferiorizada como acreditam muitas mulheres e como prega a ideologia burguesa”. Embora a questão da opressão sobre a mulher seja vista com certa naturalidade, o estudo de Engels mostrou que essa questão não é natural, sendo diretamente relacionada à “organização familiar e à divisão sexual do trabalho” (TOLEDO, 2017, p. 19, grifos do autor).

definidos, e cujo conjunto forma uma parte essencial do regime social desses povos (ENGELS, 2002, p. 30).

Na família sindiásmica, por exemplo, cada filho poderia ter vários pais e várias mães (homens e mulheres que teriam, para com este filho, deveres e responsabilidades esperados das pessoas designadas pais e mães), que mantinham entre si relações grupais de matrimônio. Entendo que a existência deste tipo de relação conjugal, de grande importância para o conhecimento acerca das origens das relações em sociedade, vem sendo pouco discutida na sociedade capitalista por contrariar o ideal de família monogâmica estabelecido de forma hegemônica, embora o matrimônio por grupos possa ser considerado uma das mais antigas formas de família. Engels (2002) defende que não havia espaço para os ciúmes, pois todos os homens e todas as mulheres inseridos em uma relação conjugal se pertenciam; ciúme e incesto referem-se a sentimentos e ideias desenvolvidos muito mais tarde, dando origem a novas formações familiares.

As primeiras formações familiares organizavam-se pelos vínculos consanguíneos dos indivíduos, respeitando determinadas classificações geracionais na formação dos grupos conjugais. Isto significa que avós e avôs eram casados entre si; mães e pais eram casados entre si; filhas e filhos eram casados entre si; e assim sucessivamente. Não poderia haver relações conjugais entre pais e filhos, ou seja, entre pessoas de gerações diferentes, mas irmãos e irmãs podiam se relacionar conjugalmente. Nesta lógica, progressiva e gradualmente, a *família consanguínea* deu origem à *família punaluana*, na qual pessoas que eram consideradas irmãs ou primas não podiam ter relações conjugais entre si; em outras palavras, não eram permitidas relações conjugais consanguíneas.²⁰ Como filhos das mesmas mães não poderiam se relacionar sexualmente, esta organização familiar foi dando origem a outras comunidades, para que filhos de *punaluas* diferentes pudessem se relacionar. Tais formações familiares contribuem para que se compreenda a origem das famílias conhecidas atualmente e das relações de parentesco que as determinam. Engels afirma que:

²⁰ Segundo Engels (2002), dava-se o nome de *punalua* às mulheres casadas com grupos de irmãos e que não eram suas irmãs uterinas, ou aos homens casados com grupos de irmãs e que não eram seus irmãos uterinos. Deste modo, todas as mulheres se tornam mães dos filhos nascidos no seu grupo de irmãs uterinas, todos os homens se tornam pais dos filhos nascidos no seu grupo de irmãos uterinos.

Em todas as formas de família por grupos, não se pode saber com certeza quem é o pai de uma criança, mas sabe-se quem é a mãe. Ainda que ela chame filhos seus a *todos* os da família comum, e tenha deveres maternais para com eles, nem por isso deixa de distinguir seus próprios filhos [aqueles que ela mesma pariu] entre os demais. É claro, portanto, que em toda parte onde existe o matrimônio por grupos a descendência só pode ser estabelecida do lado *materno*, e, por conseguinte, apenas se reconhece a *linhagem feminina* (ENGELS, 2002, pp. 40–41, grifos do autor).

Neste sentido surge o conceito de *direito materno*, concedido à mãe biológica de um filho, mas que não retira das outras mães e dos pais as responsabilidades para com este descendente. A linha materna era utilizada como referência por ser, naquele contexto, a única possível de ser comprovada, pois, mesmo em uma família formada por muitos homens e por muitas mulheres, era possível saber qual mãe havia parido cada criança nascida. O direito materno, surgido da família punaluaana, foi essencial para as transformações ocorridas nas formações familiares, pois este conceito tornou possível ampliar as possibilidades dos sistemas de parentesco existentes e a divisão por *gen*, definida por Engels como um “[...] círculo fechado de parentes consanguíneos por linha feminina, que não se podem casar uns com os outros [...]” (ENGELS, 2002, p. 41).

Embora o matrimônio por grupos fosse composto por inúmeras pessoas em uma relação conjugal, dentro deste matrimônio existiam uniões mais constantes entre determinados indivíduos, que eventualmente poderiam deixar de fazer parte daquele grupo do matrimônio original. Este movimento foi consolidando a união conjugal por pares, que deu origem à *família sindiásmica*. Outro fator que contribuiu para este tipo de formação familiar foi o surgimento de impedimentos para que ocorressem relações conjugais entre pessoas com determinados níveis de parentesco, dificultando as relações matrimoniais por grupos. Contudo, é importante ressaltar uma característica da família sindiásmica que atravessou épocas, e pode ser observada ainda em formações familiares contemporâneas, nas quais

[...] exige-se a mais rigorosa fidelidade das mulheres, enquanto dure a vida em comum, sendo o adultério destas cruelmente castigado. O vínculo conjugal, todavia, dissolve-se com facilidade por uma ou por outra parte, e depois, como antes, os filhos pertencem exclusivamente à mãe (ENGELS, 2002, p. 45).

A redução do número de pessoas com as quais um homem ou uma mulher poderia se relacionar conjugalmente favoreceu a construção de relações monogâmicas, predominantes nas sociedades atuais. Como o número de mulheres com as quais os homens poderiam manter relações conjugais foi se reduzindo, práticas como raptos e compras de mulheres tornaram-se frequentes entre os homens que buscavam relações de matrimônio. A compra era feita por meio de presentes que o homem oferecia para a família materna da mulher de seu interesse, e independia da vontade desta mulher. Contudo, quaisquer um dos dois podia romper a relação, e estabelecer uma nova relação conjugal com outras pessoas; quando isso acontecia, os filhos ficavam com a mãe, respeitando-se o direito materno (ENGELS, 2002).

O direito materno tinha como principal finalidade identificar a linhagem do filho de modo a garantir os sistemas de parentesco e as formações familiares vigentes. Nas sociedades atuais, a maternidade biológica vem sendo utilizada como um instrumento de opressão contra as mulheres e de segregação em relação ao sistema produtivo, visto que no período que envolve a gestação, o parto e a amamentação, tende a ser imposta à mulher uma dedicação quase exclusiva à maternidade. De acordo com Toledo (2017), enquanto nas sociedades pré-capitalistas a mulher era valorizada pela capacidade biológica de gerar filhos — digo, de reproduzir a vida de outras pessoas —, atualmente este é um dos fatores que, na sociedade capitalista, colocam a mulher em uma posição de inferioridade. Com o objetivo de intensificar a exploração sobre as mulheres, criou-se a ideia de que a potencial maternidade vem acompanhada de fragilidade, fraqueza e irracionalidade (TOLEDO, 2017). E tais características passaram a ser atribuídas a todas as mulheres, independentemente de fatores biológicos. No entanto, conforme explicação de Saffioti (2013, p. 86):

A maternidade não pode, pois, ser encarada como uma carga exclusiva das mulheres. Estando a sociedade interessada no nascimento e socialização de novas gerações como uma condição de sua própria sobrevivência, é ela que deve pagar pelo menos parte do preço da maternidade, ou seja, encontrar soluções satisfatórias para os problemas de natureza profissional que a maternidade cria para as mulheres.

Em sua exposição sobre a origem da família, Engels (2002) demonstra que gradativamente a mulher foi sendo colocada em situações de submissão, tendo seus interesses ignorados e desconsiderados. São destacadas as interferências de cultos religiosos nas decisões e nas liberdades das mulheres, que começaram a se ver

obrigadas a seguir mandamentos (muitas vezes direcionados a práticas sexuais) impostos por supostos deuses. Aos poucos, a liberdade que a mulher tinha para se relacionar conjugalmente com diferentes homens foi substituída pela sua obrigação de se entregar a quantos homens lhe quisessem, a depender dos interesses de seus cônjuges ou dos costumes religiosos vigentes. A mulher começou a ser considerada menos importante do que o homem, visto que suas vontades passaram a ser menosprezadas quando se mostravam opostas às vontades dos homens. Atualmente, religiões continuam assumindo um papel importante para manter a opressão sobre as mulheres, ajudando a propagar a ideia de que a mulher é mais frágil do que o homem (TOLEDO, 2017).

Outro fator a ser considerado para que se compreenda as origens das opressões sobre as mulheres é a propriedade privada, que tem sua origem atrelada ao desenvolvimento da pecuária em determinadas sociedades, onde bastava garantir que os rebanhos se reproduzissem. Contudo, a ampliação do espaço produtivo fez com que a força de trabalho passasse a ser valorizada, por ser fundamentalmente necessária na manutenção dos rebanhos. E quando as riquezas — neste caso, o gado que fornecia carne e leite — se transformaram em propriedade particular das famílias, a sociedade sofreu modificações profundas, que afetaram as relações conjugais sindiásmicas e o direito materno. Afinal, a família sindiásmica era composta por pais e mães com seus filhos e tinha uma organização do trabalho baseada na divisão por sexo. Engels (2002) explica que:

De acordo com a divisão do trabalho na família de então, cabia ao homem procurar a alimentação e os instrumentos de trabalho necessários para isso; conseqüentemente, era, por direito, o proprietário dos referidos instrumentos, e em caso de separação, levava-os consigo, da mesma forma que a mulher conservava os seus utensílios domésticos. Assim, segundo os costumes daquela sociedade, o homem era igualmente proprietário do novo manancial de alimentação, o gado, e, mais adiante, do novo instrumento de trabalho, o escravo (ENGELS, 2002, p. 53).

Os bens que pertenciam a um homem que morria eram destinados não aos seus filhos, mas aos seus parentes de linhagem materna (irmãos, sobrinhos etc.); estes bens ficavam na sua família consanguínea. Na família sindiásmica, os filhos herdavam os bens pertencentes à mãe, dividindo-os com os demais parentes de linhagem materna desta mulher. As heranças deixadas por um homem que morria

passaram a ser consideradas mais importantes do que as heranças deixadas por uma mulher que morria, pois frequentemente tratava-se da propriedade de gado e de instrumentos necessários à manutenção de rebanhos e à produção de excedentes. Para que os seus filhos fossem beneficiados com a herança da propriedade de um homem, aboliu-se o direito materno, ato que se deu sem entraves ou dificuldades (ENGELS, 2002). Este ato levou, conseqüentemente, ao fim da filiação pela linhagem materna e à origem do patriarcado, representando o início da servidão da mulher ao homem e, segundo constatação de Engels (2002, p. 55, grifo do autor):

O desmoronamento do direito materno, a *grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo*. O homem apoderou-se também da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora, em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de reprodução. Essa baixa condição da mulher [...] tem sido gradualmente retocada, dissimulada e, em certos lugares, até revestida de formas de maior suavidade, mas de maneira alguma suprimida (ENGELS, 2002, p. 55, grifo do autor).

Surge, assim, a família patriarcal, formada por inúmeros indivíduos submetidos ao poder de um chefe, organizados com o objetivo de cuidar do gado. Família, nesse sentido, fazia referência ao conjunto de pessoas organizadas por um chefe para cuidar das suas propriedades.²¹ De modo a garantir que a propriedade do patriarca fosse plenamente zelada por pessoas que respondessem apenas ao seu domínio — e fosse posteriormente herdada por filhos que ele considerasse legítimos —, institui-se o casamento monogâmico, que garantia tanto a fertilidade da mulher quanto a paternidade dos filhos (ENGELS, 2002).

Mesmo monogâmica e patriarcal, a família primitiva não era uma unidade isolada, pois se constituía em uma comunidade familiar, formada por todas as gerações de descendentes de um mesmo patriarca, com suas respectivas famílias (esposas, filhos etc.). Embora patriarcas que detinham muitas propriedades se dispusessem a dividi-las com filhos de suas relações poligâmicas, a maior parte dos patriarcas vivia em relações conjugais que deram origem à família monogâmica, caracterizada pelo

²¹ Segundo Engels (2002, p. 55, grifos do autor): “*Famulus* quer dizer escravo doméstico e *família* é o conjunto dos escravos pertencentes a um mesmo homem”. Isto é, faziam parte da família pessoas em regime de escravidão ou de servidão ao homem, o que incluía as mulheres com as quais ele mantinha relações conjugais.

[...] predomínio do homem; sua finalidade expressa é a de procriar filhos cuja paternidade seja indiscutível; e exige-se essa paternidade indiscutível porque os filhos, na qualidade de herdeiros diretos, entrarão, um dia, na posse dos bens de seu pai (ENGELS, 2002, p. 59).

Outra característica marcante desta família refere-se aos laços conjugais, que aparentemente são mais sólidos do que eram na família sindiásmica e que só podem ser rompidos se o homem desejar. Engels afirma que:

Essa foi a origem da monogamia [...]. De modo algum foi fruto do amor sexual individual, com o qual nada tinha em comum, já que os casamentos, antes como agora, permaneceram casamentos de conveniência. Foi a primeira forma de família que não se baseava em condições naturais, mas econômicas, e concretamente no triunfo da propriedade privada sobre a propriedade comum primitiva, originada espontaneamente (ENGELS, 2002, p. 62).

Para Engels (2002), o casamento monogâmico equivale ao antagonismo e à opressão de classes existentes na sociedade, sendo a classe dominante representada pelo homem e a classe dominada representada pela mulher. Contudo, na relação conjugal entre mulher e homem da classe trabalhadora, não existem bases que sustentem a supremacia do homem sobre a mulher no domínio da casa, pois ambos são igualmente explorados (ENGELS, 2002). Ainda assim, o entendimento construído socialmente de que a mulher deve obediência ao homem pode resultar na ocorrência de violência física e/ou psicológica cometida pelo homem contra a mulher com a qual mantém uma relação conjugal. Supostamente o homem ofereceria proteção à mulher, vista como um ser frágil, que em troca o ajudava no trabalho e lhe devia obediência e a submissão “[...] que as sociedades de família patriarcal sempre entenderam ser dever da mulher desenvolver em relação ao chefe da família” (SAFFIOTI, 2013, p. 63). A opressão vivida pelas mulheres no interior das uniões conjugais monogâmicas provocou a segregação da mulher em relação ao sistema produtivo. A tradição de submissão da mulher a tornou mais passível de exploração, pois seu ponto de vista em relação às reivindicações sociais era mais fraco, fazendo com que a força de trabalho da mulher fosse mais desvalorizada do que a do homem. Portanto, é importante compreender que

[...] os problemas que as mulheres enfrentam nas sociedades competitivas, na medida em que sejam realmente insolúveis neste tipo estrutural, são problemas de classes sociais manifestando-se diferentemente nas categorias

de sexo e que, portanto, devem ser atacados conjuntamente por homens e mulheres (SAFFIOTI, 2013, p. 107).

Até mesmo quando retorna ao mercado de trabalho — o que tende a acontecer quando outra mulher da família, normalmente uma adolescente ou uma idosa, assume suas tarefas no trabalho doméstico não remunerado — a força de trabalho feminina aparece em funções não produtivas, como o trabalho doméstico remunerado, ou outras funções relacionadas à limpeza de determinados ambientes, entre outros serviços. Para Toledo (2017), a criação de funções femininas e funções masculinas é entendida como subterfúgio para justificar as diferenças salariais entre homens e mulheres que executam o mesmo trabalho. A hierarquização das funções femininas reforça as dificuldades enfrentadas pelas mulheres para se integrarem à sociedade, a começar pela diferença salarial entre as tarefas que elas executam e as tarefas normalmente destinadas a homens. Contudo, Saffioti (2013) destaca que: “[...] entre um sistema produtivo de bens e serviços e a marginalização de uma categoria de sexo em relação a ele, medeia a estrutura familiar na qual a mulher desempenha suas funções naturais e mais a de trabalhadora doméstica e socializadora dos filhos” (SAFFIOTI, 2013, p. 124).

Os adventos das relações conjugais monogâmicas e da propriedade privada transformaram a família em uma organização na qual à mulher passou a ser atribuído um papel inferiorizado, apesar da sua importância para a reprodução das famílias e de sua participação na produção social. Embora a industrialização tenha incorporado a mulher à produção social, não a livrou das condições de opressão às quais ela é continuamente submetida. Toledo explica que:

Apesar de as mulheres como trabalhadoras assalariadas participarem da produção social no âmbito do trabalho coletivo e, com isso, adquirirem maior independência diante do homem, a sua opressão dentro do casamento monogâmico e da família não só se manteve como foi agravada com o advento da indústria moderna (TOLEDO, 2017, p. 22).

Atualmente, considerando o tipo de família hegemônico na sociedade capitalista, muitas mulheres que precisam se dedicar ao trabalho doméstico de suas residências frequentemente têm dificuldades para se integrarem ao mercado de trabalho, tornando-se financeiramente dependentes dos homens com quem vivem em relação conjugal. Por outro lado, as mulheres que são integradas ao mercado de

trabalho precisam continuar se dedicando às tarefas domésticas, enfrentando jornadas de trabalho intermináveis. Segundo Engels (2002, p. 70): “A família individual moderna baseia-se na escravidão doméstica, franca ou dissimulada, da mulher, e a sociedade moderna é uma massa cujas moléculas são as famílias individuais”. Ou seja, a família individual monogâmica é a base sobre a qual se sustenta a sociedade capitalista, e por isso sua manutenção vem sendo fervorosamente defendida. Para Engels (2002, p. 70, grifo do autor):

De igual maneira, o carácter particular do domínio do homem sobre a mulher na família moderna, assim como a necessidade e o modo de estabelecer uma igualdade social *efetiva* entre ambos, não se manifestarão com toda nitidez senão quando homem e mulher tiverem, por lei, direitos absolutamente iguais. Então é que se há de ver que a libertação da mulher exige, como primeira condição, a reincorporação de todo o sexo feminino à indústria social, o que, por sua vez, requer a supressão da família individual enquanto unidade econômica da sociedade.

Conforme mencionado, as opressões sofridas pelas mulheres no contexto atual são resultado de um processo histórico lento e gradual, a partir do qual a mulher perde seu poder e sua importância na sociedade e no âmbito privado. Figuram neste processo as formas de matrimônio apresentadas por Engels (2002), correspondentes às épocas apresentadas como estágios de desenvolvimento das sociedades humanas. Neste sentido, segundo o autor, no *estado selvagem* teriam predominado os matrimônios por grupos; na *barbárie* teriam surgido os matrimônios sindiásmicos; e a *civilização* seria caracterizada pelas relações conjugais monogâmicas, a partir das quais surgiram o adultério e a prostituição. Além disso, a liberdade sexual que prevalecia nos matrimônios por grupos foi gradativamente retirada das mulheres, embora tenha sido mantida com os homens, mesmo com aqueles que vivem em relações conjugais monogâmicas.²² Engels afirma que:

A monogamia nasceu da concentração de grandes riquezas nas mesmas mãos — as de um homem — e do desejo de transmitir essas riquezas, por herança, aos filhos deste homem, excluídos os filhos de qualquer outro. Para isso era necessária a monogamia da mulher, mas não a do homem [...] (ENGELS, 2002, p. 71).

²² Nas sociedades atuais, segundo Saffioti (2013), a defesa da liberdade sexual tende a objetificar a mulher, atribuindo a ela a imagem de uma mercadoria destinada a satisfazer desejos dos homens.

Embora possa existir o sentimento de amor sexual individual no interior das relações monogâmicas, desde a sua origem o matrimônio foi uma relação de conveniência entre indivíduos ou grupos de indivíduos das classes dominantes. Deste modo, em uma sociedade cujo modo de produção vigente transforma todo tipo de coisa em mercadoria, é necessário que as relações existentes sejam socialmente convenientes. O capitalismo, por exemplo, precisa de trabalhadores livres e uma legislação que garanta o mínimo de igualdade de direitos, fatores que favorecem a produção de riquezas e a reprodução da força de trabalho. Quando a classe trabalhadora é colocada também na posição de consumidora de valores de uso, cria-se a ideia de que “[...] produtos da civilização moderna têm, certamente, poupado a mulher da execução de serviços fatigantes e demorados” (SAFFIOTI, 2013, p. 125). Todavia, esta ideia raramente pode ser estendida às mulheres da classe trabalhadora, pois nem todas têm acesso a eletrodomésticos, alimentos prontos, lavanderias, restaurantes, creches, entre outros produtos e serviços que poderiam reduzir as jornadas de trabalho às quais são submetidas dentro e fora de suas casas. Se para as famílias com mulheres que desempenham uma função remunerada o acesso às facilidades do mundo moderno se torna distante devido ao valor de troca, a aquisição destes produtos fica ainda mais difícil para as famílias nas quais a mulher não exerce funções remuneradas. Toledo destaca que:

O trabalho fora de casa, se por um lado significou o início de sua libertação, já que unificou a mulher à classe operária e lhe deu, assim, as ferramentas para lutar contra o capital e por sua emancipação, por outro lado impôs a ela duplicação da jornada de trabalho e, com isso, a duplicação de sua alienação enquanto trabalhadora, já que a mulher não é uma na fábrica e outra em casa. Ela é um ser único que exerce essas duas funções sociais (TOLEDO, 2017, p. 53).

As questões relacionadas ao trabalho doméstico, ao trabalho remunerado, à maternidade e os cuidados com as crianças têm relação direta com a manutenção do sistema capitalista, pois nas famílias da classe trabalhadora as mulheres têm sido responsáveis quase exclusivamente pela reprodução da força de trabalho por meio do trabalho doméstico não remunerado. E, a partir do momento em que as mulheres se tornaram força de trabalho nas fábricas, caberia ao Estado ter assumido a responsabilidade pelas atividades de trabalho doméstico não remunerado, colocando em prática políticas que assegurem a socialização das tarefas domésticas. No

entanto, as mulheres continuaram sendo obrigadas a realizar as tarefas domésticas e os cuidados dos filhos mesmo após terem sido integradas à produção social. Isto é, a mulher da classe trabalhadora assumiu uma dupla condição: força de trabalho e reprodutora do capital (TOLEDO, 2017).²³

A família individual monogâmica se consolidou como unidade econômica da sociedade capitalista, pois, embora se organize de forma individual, a riqueza produzida pelos integrantes desta família é social. Afinal, é no lar que se processa a reprodução da força de trabalho e a dupla alienação do trabalho da mulher, que se efetiva no trabalho do homem (TOLEDO, 2017). Além disso: “O casamento conjugal é a forma-célula da sociedade civilizada [...]” (SAFFIOTI, 2013, p. 120), onde uns são favorecidos e beneficiados à custa do sofrimento de outros. A família não é mais controlada por um patriarca, mas pelo mercado, pelo dono do capital e das fábricas, embora no seu interior a mulher continue inferiorizada em relação ao homem. E por esta razão, no interior da família é dada a continuidade dos antagonismos a partir dos quais se baseia a sociedade, sendo a opressão sofrida pela mulher contemporânea uma característica das relações estabelecidas no modo de produção capitalista, e das condições de vida encontradas pelas mulheres da classe trabalhadora.

2.3 DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO E TRABALHO DUPLICADO

A história da humanidade é atravessada pela história das formas como o ser humano produz e reproduz sua vida, seja por meio de relações naturais — no caso da procriação, com a produção da vida alheia — seja por meio de relações sociais — no caso do trabalho, com a produção da própria vida. Por meio dessa duplicidade que marca a produção da vida “[...] se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade” (MARX; ENGELS, 2007, p. 34). As relações que o ser humano estabelece entre si e com a natureza, entendidas como

²³ Segundo Toledo (2017, p. 71, grifo da autora): “Como força de trabalho, a mulher, igual ao homem, é versátil por natureza. No entanto, a sociedade de classes a conforma segundo os interesses do capital. [...] Isso se faz em nome do *gênero* para que ela não abandone as tarefas de reprodução da mão de obra no lar, continue se ocupando das tarefas domésticas, com as quais supre as deficiências do Estado em relação aos serviços públicos, receba salários precários e sirva de mão de obra barata e descartável. Essas mazelas, que têm relação direta com o gênero feminino, não têm nele a sua explicação concreta”. Deste modo, o capital se aproveita dos dados culturais das mazelas diretamente relacionadas ao gênero feminino para se administrar.

relações sociais e naturais, contribuíram para que a consciência se desenvolvesse e se aprimorasse. Estas relações provocaram um aumento populacional que passou a exigir maior produtividade, de modo a dar conta das necessidades do número maior de indivíduos existentes nas sociedades. Este aumento da produtividade, com o objetivo de atender às necessidades da população crescente, demandou a participação de diversos indivíduos da sociedade, que contribuíram para o trabalho conforme suas capacidades. Segundo Marx e Engels (2007, p. 35):

Com isso, desenvolve-se a divisão do trabalho, que originalmente nada mais era do que a divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida, divisão do trabalho que, em consequência de disposições naturais (por exemplo, a força corporal), necessidades, casualidades etc. etc., desenvolve-se por si própria ou “naturalmente”.

A divisão do trabalho trouxe consigo a possibilidade do surgimento de contradições, emanadas diante da distribuição de diferentes atividades entre diferentes indivíduos; afinal, embora as atividades de produção e consumo sejam complementares — posto que a primeira não teria razão de existir sem que a segunda fosse necessária —, entre ambas existe uma relação baseada em contradições, a partir da qual veio a se originar a propriedade. Isto porque:

Com a divisão do trabalho, na qual todas essas contradições estão dadas e que, por sua vez, se baseia na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias opostas umas às outras, estão dadas ao mesmo tempo a distribuição e, mais precisamente, a distribuição *desigual*, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos; portanto, está dada a propriedade, que já tem seu embrião, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem. A escravidão na família, ainda latente e rústica, é a primeira propriedade, que aqui, diga-se de passagem, corresponde já à definição dos economistas modernos, segundo a qual a propriedade é o poder de dispor da força de trabalho alheia (MARX; ENGELS, 2007, pp. 36–37, grifo dos autores).

Portanto, existe uma conexão entre a divisão do trabalho e as atividades produtivas e reprodutivas inerentes à estrutura familiar, cujo interior é marcado pela divisão do trabalho entre homens e mulheres. O desenvolvimento desta conexão acompanhou o desenvolvimento das forças produtivas. No século XX “[...] esse vínculo indissolúvel entre a esfera das artes domésticas e a esfera diretamente produtiva pode indicar também os limites da taylorização dos postos de trabalho, sobretudo no que diz respeito ao trabalho no escritório” (HIRATA, 2002, p. 31).

Existem características atribuídas às mulheres no interior das famílias monogâmicas, relacionadas ao trabalho doméstico, que são aproveitadas pelos empregadores como requisitos para a realização de atividades executadas em escritórios. Além disso, algumas atividades desenvolvidas no setor industrial exigem habilidades manuais que costumam ser atribuídas às mulheres pela experiência com o trabalho doméstico. Uma das características da divisão do trabalho é a inconciliabilidade entre os interesses individuais e os interesses coletivos que, embora se relacionem mutuamente, são contraditórios. Afinal, interessa à sociedade que seus indivíduos dependam do trabalho para garantir não apenas a reprodução de suas vidas, como a reprodução da sociedade. Neste sentido,

[...] a divisão do trabalho nos oferece de pronto o primeiro exemplo de que, enquanto os homens se encontram na sociedade natural e, portanto, enquanto há a separação entre interesse particular e interesse comum, enquanto a atividade, por consequência, está dividida não de forma voluntária, mas de forma natural, a própria ação do homem torna-se um poder que lhe é estranho e que a ele é contraposto, um poder que subjuga o homem em vez de por este ser dominado (MARX; ENGELS, 2007, p. 37).

A imposição da divisão do trabalho — quando o processo de distribuição das atividades não ocorre de forma natural, conforme as capacidades e as necessidades de cada indivíduo — determina os papéis de cada indivíduo na sociedade, ao passo em que se espera de cada pessoa a dedicação exclusiva a uma atividade específica. Espera-se, ainda, que cada indivíduo cumpra plenamente o papel a ele atribuído e atenda aos interesses da sociedade em relação a este papel; é assim que suas necessidades poderão ser supridas. Deste modo, a divisão do trabalho garante que as necessidades de indivíduos os leve a executar atividades que promovam a satisfação das necessidades de uma sociedade. Contudo, o advento da propriedade privada fez com que indivíduos possuidores de meios de produção se colocassem hierarquicamente acima daqueles que nada possuíam, concedendo aos primeiros o controle sobre a designação das atividades atribuídas aos demais. De acordo com Toledo (2017, p. 29):

Na medida em que o trabalho alienado aliena do homem a natureza e a si mesmo, a sua função ativa própria, a sua atividade vital, aliena do homem o gênero. Ele o aliena dos outros homens. Nesse momento, surge a alienação sexual, a separação-desigualdade entre os sexos. A separação entre os sexos é, portanto, um fato histórico tanto quanto a alienação do trabalhador

em relação a seu trabalho, o surgimento da exploração, da propriedade privada e da divisão da sociedade em classes.

A divisão do trabalho que ocorre no interior de uma sociedade tende a ser refletida no interior das famílias, onde as relações sociais são reproduzidas. Nas famílias monogâmicas patriarcais, o homem é o proprietário dos meios de produção (a enxada utilizada por ele para plantar leguminosas, por exemplo), enquanto a mulher utiliza os produtos do trabalho do homem para garantir a sua força de trabalho (colher as leguminosas para preparar alimentos, por exemplo). Nesta relação existe uma divisão sexual do trabalho que submete a mulher ao controle do homem; e embora os trabalhos de ambos sejam codependentes, a propriedade determinada que um — neste caso a mulher — deve se submeter ao controle do outro, que é aquele que detém a propriedade.

Nas sociedades anteriores ao capitalismo, a mulher foi consideravelmente valorizada (ENGELS, 2002), e é provável que nestas sociedades ela não tenha sido colocada em situação de obediência em relação aos homens. Isto porque sem a determinante da propriedade privada não havia, na sociedade, divisão de classes; deste modo, não havia no interior das famílias a relação de dominação de uma pessoa sobre a outra, pois o direito materno e a divisão do trabalho entre os sexos não geravam antagonismos nas sociedades primitivas. Conforme anteriormente discutido, o desenvolvimento da família patriarcal monogâmica garantiu que fosse transmitida aos filhos do homem a riqueza acumulada a partir dos seus meios de produção. Deste modo, a supremacia do homem sobre a mulher encontrou terreno fértil no interior da família monogâmica estabelecida em uma sociedade marcada pela supremacia de uma classe sobre a outra. À vista disto, Engels construiu o seguinte entendimento:

O governo do lar se transformou em *serviço privado*; a mulher converteu-se em primeira criada, sem mais tomar parte na produção social. Só a grande indústria de nossos dias lhe abriu de novo — embora apenas para a proletária — o caminho da produção social (ENGELS, 2002, p. 70).

Nas sociedades baseadas na propriedade coletiva dos meios de produção não havia divisão entre classes sociais antagônicas; estas sociedades eram divididas de modo a formar grupos e famílias entre os quais não existia uma relação de exploração e/ou dominação. No interior destes grupos, o trabalho era dividido entre homens e mulheres, que realizavam tarefas determinadas, em sua maioria, pelas

condições físicas de cada indivíduo. Engels apresenta um cenário que explica como acontecia esta divisão:

O homem vai à guerra, incumbe-se da caça e da pesca, procura as matérias-primas para a alimentação, produz os instrumentos necessários para a consecução de seus fins. A mulher cuida da casa, prepara a comida e confecciona as roupas: cozinha, fia e cose. Cada um manda em seu domínio: o homem na floresta, a mulher em casa. Cada um é proprietário dos instrumentos que elabora e usa: o homem possui as armas e os apetrechos de caça e pesca, a mulher é dona dos utensílios domésticos. A economia doméstica é comunista, abrangendo várias e amiúde numerosas famílias. O resto é feito e utilizado em comum, é de propriedade comum: a casa, as canoas, as hortas (ENGELS, 2002, p. 154).

Nas sociedades anteriores ao capitalismo, baseadas na propriedade coletiva dos meios de produção, a divisão do trabalho se dava também entre os grupos existentes em determinadas regiões, bem como era determinada pelas condições naturais nas quais viviam. Os trabalhos de cada grupo resultavam em produtos diferentes e as trocas eram realizadas entre os grupos que formavam aquela sociedade. Depois que os rebanhos e outros meios de produção deixaram de ser propriedade comum das tribos, as trocas passaram a ser realizadas entre os indivíduos que os possuíam. Este pode ter sido o início da propriedade privada (ENGELS, 2002). O gado, que após domesticado passou a ser moeda de troca, era de propriedade do homem. Isto é, as mercadorias, os meios de produção e os escravos, adquiridos a partir da troca por gado, eram de propriedade do homem, assim como o excedente da sua produção. A mulher podia apenas consumir, e preparar os produtos de propriedade do homem para que fossem consumidos, ocupando lugar secundário na hierarquia doméstica.

Neste sentido, entendo que a divisão sexual do trabalho, nas sociedades anteriores ao advento da propriedade privada, já era a base para a divisão da propriedade entre homem e mulher, pois cada pessoa era proprietária dos instrumentos que produzia e utilizava. Segundo Engels: “Essa divisão do trabalho na família continuava sendo a mesma, mas agora transformava as relações domésticas, pelo simples fato de ter mudado a divisão do trabalho fora da família” (ENGELS, 2002, p. 157). Nesta nova configuração, o trabalho reprodutivo, realizado pelas mulheres no interior da família, passou a ser considerado menos importante do que o trabalho produtivo, realizado pelos homens fora dos limites do espaço doméstico. Ou seja, o

fim do direito materno, que sustentou o desenvolvimento da família monogâmica patriarcal, contribuiu para a consolidação da supremacia do homem sobre a mulher; contudo, este movimento não resultou da divisão sexual do trabalho, mas do advento da propriedade privada. Engels explica que

[...] a civilização é o estágio de desenvolvimento da sociedade em que a divisão do trabalho, a troca entre indivíduos dela resultante, e a produção mercantil — que compreende uma e outra — atingem seu pleno desenvolvimento e ocasionam uma revolução em toda a sociedade anterior (ENGELS, 2002, p. 168).

Partindo deste entendimento, observo que a participação da mulher nos processos de trabalho — seja por meio da criação de riqueza material, seja por meio da subsistência familiar — é anterior à sociedade capitalista, posto que, nas sociedades pré-capitalistas, as mulheres que não pertenciam às camadas privilegiadas se relacionaram ativamente com o trabalho (SAFFIOTI, 2013). Contudo, o período da Idade Média fora marcado pelo entendimento de que a mulher só seria feliz quando se casasse, pois o casamento não apenas consolidaria sua posição na sociedade, como lhe garantiria uma vida econômica estável e próspera (SAFFIOTI, 2013).²⁴ Neste sentido, eram poucas as mulheres que conseguiam suprir suas necessidades básicas de forma independente em relação a um homem, fosse seu pai ou seu marido.

Além disso, as convenções sociais não eram as únicas barreiras encontradas pela força de trabalho feminina. Saffioti (2013) se refere às *corporações de ofícios* como setores que consolidaram a marginalização das mulheres e dos postos de trabalho por elas ocupados. Fizeram isso da seguinte forma: “Impedindo a penetração das mulheres ou oferecendo-lhes as posições subalternas e menos compensadoras [...]” (SAFFIOTI, 2013, p. 65). Portanto, historicamente a mulher vem sendo submetida a salários mais baixos, ao passo em que é excluída dos postos de trabalho considerados mais importantes no processo produtivo. Destaco que os fatores que

²⁴ Nogueira explica: “Já na Idade Média, no trabalho desenvolvido pelas mulheres havia uma divisão por categorias. As solteiras eram responsáveis por lavar e tecer, as mães se ocupavam dos cuidados relativos às crianças pequenas e as mulheres de meia idade entretinham-se com as tarefas relacionadas com os adolescentes e com a cozinha, dentre outras atividades reprodutivas. Existia ainda nessa divisão sexual do trabalho um desdobramento social relacionado às atividades entre as próprias mulheres: eram as mulheres dos camponeses e servos aquelas que mais trabalhavam, pois, além de atuarem com seus maridos nas atividades de agricultura, também eram responsáveis pelas tarefas domésticas” (NOGUEIRA, 2011, p. 21).

resultaram na opressão da mulher e na manutenção da ideia da supremacia masculina contribuem para que suas capacidades sejam subvalorizadas, sua força de trabalho seja marginalizada e as necessidades do mercado que atende aos interesses do capital — maior extração de mais-valor por meio dos salários mais baixos e do trabalho mais intenso — sejam atendidas. Neste sentido, o modo de produção capitalista

[...] não faz apenas explicitar a natureza dos fatores que promovem a divisão da sociedade em classes sociais; lança mão da tradição para justificar a marginalização efetiva ou potencial de certos setores da população do sistema produtivo de bens e serviços. Assim é que o sexo, fator de há muito selecionado como fonte de inferiorização social da mulher, passa a interferir de modo positivo para a atualização da sociedade competitiva, na constituição das classes sociais. [...] Aparentemente, no entanto, são as deficiências físicas e mentais dos membros da categoria *sexo feminino* que determinam a imperfeição das realizações empíricas das sociedades competitivas. A mulher faz, portanto, a figura do elemento obstrutor do desenvolvimento social, quando, na verdade, é a sociedade que coloca obstáculos à realização plena da mulher. (SAFFIOTI, 2013, p. 66, grifo da autora).

Portanto, entendo que a relação entre mulher e trabalho vem sendo historicamente marcada pelas contradições de cada contexto social e do modo de produção vigente. Um exemplo pode ser dado a partir de Hirata (2002), em estudo no qual comparou fábricas de uma mesma empresa localizadas no Brasil e na França, constatando que a fábrica brasileira era organizada por linha de montagem (sistema fordista), e as ações de cada operária eram independentes umas das outras (não havia interação entre trabalhadores durante o processo de trabalho). Por outro lado, a fábrica francesa era organizada em grupos formados por trabalhadores polivalentes (sistema toyotista), e um substituía o outro quando necessário (havia interação durante o processo de trabalho entre trabalhadores). Segundo Hirata (2002, p. 35): “Essa diferença na organização do trabalho, para um mesmo produto e uma mesma tecnologia, parece se dever, fundamentalmente, aos tipos de intervenção do Estado na França e no Brasil [...]”. A forma como o Estado burguês intervém no sistema produtivo em cada país promove essas diferenças na forma como o trabalho é organizado. O regime político repressivo vigente no Brasil no período da pesquisa, na década de 1980, favoreceu a organização do trabalho baseada no controle autoritário. Isto não significava, contudo, que as operárias francesas não fossem expostas a

sobrecargas de trabalho, mas que cada fábrica encontrou formas diferentes de garantir o aumento da produtividade.

Nas sociedades onde não existia a divisão entre classes antagônicas, sustentada pela exploração e pela propriedade privada, mulheres e homens compartilhavam a participação nos processos produtivos (ainda que houvesse separação das atividades em decorrência de fatores biológicos). O advento da propriedade privada demarcou o início da desigualdade entre homens e mulheres e da família patriarcal monogâmica, caracterizada pela supremacia masculina e pela desvalorização do trabalho realizado pelas mulheres das classes exploradas e desprovidas de propriedade. A opressão patriarcal que existe nas famílias monogâmicas fortalece a divisão sexual do trabalho na esfera produtiva e na esfera doméstica.

Não interessa ao capital uma mudança na divisão sexual do trabalho que proporcione igualdade entre homens e mulheres (NOGUEIRA, 2011). Com o capitalismo, a opressão enfrentada pelas mulheres passou a servir aos interesses do mercado, que, desvalorizando a força de trabalho feminina, aumentou os lucros das empresas e garantiu que as mulheres da classe dominante não precisassem ser integradas aos processos produtivos.²⁵ Entendo que o trabalho reprodutivo possui uma relação direta com a precarização do trabalho assalariado na esfera produtiva. De acordo com Nogueira (2011, p. 180):

A divisão sexual do trabalho é, portanto, um fenômeno do processo histórico, pois se metamorfoseia de acordo com a sociedade da qual faz parte. Mas, na sociedade capitalista, segundo essa divisão, o trabalho doméstico permanece sob a responsabilidade das mulheres, estejam elas inseridas no espaço produtivo ou não. Dessa forma, a divisão sexual do trabalho, tanto na esfera doméstica quanto na produtiva, expressa uma hierarquia de gênero que, em grande medida, influencia na desqualificação do trabalho feminino assalariado, no sentido da desvalorização da força de trabalho e consequentemente desencadeando uma acentuada precarização feminina no mundo produtivo [...].

Outro marco a ser considerado quando se discute a intensificação das contradições que permeiam o trabalho das mulheres no modo de produção capitalista é a transição da manufatura para a maquinaria, posto que o aumento na utilização de máquinas reduziu a necessidade de força física durante determinados processos,

²⁵ Segundo Saffioti (2013, p. 72), lucro seria a “[...] expressão empírica da mais-valia [...]”, ou do mais-valor.

facilitando o emprego de mulheres (consideradas mais fracas e frágeis) e até mesmo de crianças. O desenvolvimento tecnológico das máquinas utilizadas nos processos de trabalho passou a exigir maior qualificação dos trabalhadores, colocando os homens no controle das máquinas, restando às mulheres operarem equipamentos utilizados em funções simples, a elas sendo reservados os postos que oferecem menores salários e exigem pouca qualificação (HIRATA, 2002). Em outros termos, as inovações técnicas atingem homens e mulheres de formas diferentes, talvez até mesmo opostas, pois o que favorece a empregabilidade dos homens prejudica a empregabilidade das mulheres.

O início do capitalismo industrial foi caracterizado pelo emprego de grandes contingentes de crianças e mulheres nas fábricas. A partir disto, todos os membros da família da classe trabalhadora foram inseridos na produção social, incluindo as mulheres que em sua maioria eram, até então, responsáveis pelos trabalhos domésticos que garantiam a reprodução da força de trabalho dos demais. Além disso, “[...] a tradição de submissão da mulher a tornou um ser fraco do ponto de vista das reivindicações sociais e, portanto, mais passível de exploração” (SAFFIOTI, 2013, p. 69). Em vista disso, com o objetivo de acumular mais capital, deu-se preferência ao trabalho feminino, que era mais desvalorizado do que o masculino e não era tão frágil quanto o trabalho infantil, eliminando-se postos de trabalho ocupados por homens. Nesse sentido,

[...] mesmo após o período referente à Revolução Industrial, o qual permitiu, de certa forma, uma acentuada inserção feminina no espaço produtivo industrial, as tarefas domésticas continuavam reservadas exclusivamente à mulher, ou seja, aos poucos foi se organizando a família operária patriarcal: marido provedor e esposa provedora complementar e dona de casa, confirmando a divisão sexual desigual do trabalho que se mantém até o presente (NOGUEIRA, 2011, p. 23).

Parto da compreensão de que o trabalho feminino — seja o produtivo ou o reprodutivo — é fundamental para a manutenção da sociedade capitalista.²⁶ Quando

²⁶ O trabalho doméstico não remunerado realizado pela mulher da família trabalhadora é extremamente valioso para o sistema capitalista, pois, segundo Saffioti (2013, p. 74): “[...] o trabalho não pago que ela desenvolve no lar contribui para manutenção da força de trabalho tanto masculina quanto feminina [...]”. Como resultado, os empregadores têm seus custos reduzidos, pois não precisam arcar com o salário que é necessário para a subsistência destes trabalhadores cuja força de trabalho é explorada pelo capital.

se dedica ao trabalho doméstico, a mulher contribui para a reprodução da força de trabalho explorada no mercado de trabalho; quando trabalha nas fábricas, a mulher contribui para a manutenção dos lucros dos patrões. Deste modo uma mulher que precisa se dedicar tanto ao trabalho doméstico não remunerado quanto ao trabalho industrial contribui duplamente para a manutenção do sistema, pois seu trabalho doméstico não remunerado reproduz a força de trabalho de sua família sem gerar custos para o empregador, que pode reduzir o valor desta força de trabalho (NOGUEIRA, 2011).

Deste modo, quando a mulher se dedica ao trabalho na esfera reprodutiva (trabalho doméstico não remunerado) e, ao mesmo tempo, se dedica a um trabalho na esfera produtiva (trabalho assalariado), fica caracterizada uma dupla ou mesmo tripla jornada de trabalho. Contudo, “[...] é preciso não esquecer que, se a sede de lucro é um componente da exploração do trabalho feminino, é também um dos determinantes da expulsão das mulheres do sistema produtivo” (SAFFIOTI, 2013, p. 71). Pela lógica do mercado de trabalho capitalista, quanto menor é o salário pago aos trabalhadores, maior é o lucro. Se as mulheres recebem salários menores, maior é o lucro dos empresários; ou, quanto menos valorizada for a força de trabalho feminina, maior será o mais-valor extraído.

Em relação aos diferentes ramos e postos de trabalho, existem razões que tornam mais conveniente a contratação de homens para as indústrias de processos contínuos e a contratação de mulheres para as indústrias de produção em série, como as diferentes necessidades de controle que existem entre os tipos de indústria. Devido ao entendimento de que as formas de controle a serem aplicadas aos trabalhadores homens são diferentes das formas de controle a serem aplicadas sobre as trabalhadoras mulheres, cada tipo de trabalho e de controle se torna mais adequado a determinado tipo de indústria. De acordo Hirata (2002, pp. 29–30, grifos da autora):

Não é por acaso que as indústrias de processo contínuo utilizam mão-de-obra essencialmente masculina e as indústrias tayloristas um forte contingente feminino. É de acordo com o sexo de seus assalariados efetivos que a empresa elabora e aplica sua política de gestão da mão-de-obra. A política de *controle*, particularmente, é decidida em função do sexo do trabalhador empregado, e cada pesquisa empírica traz uma nova confirmação sobre a *natureza* diferenciada desse controle para os homens e para as mulheres.

Existem razões relacionadas à política de gestão de cada empresa que definem se para determinado setor é mais vantajoso que haja o maior contingente de trabalhadores homens ou um maior contingente de trabalhadoras mulheres. Parte-se do entendimento de que a opressão à qual as mulheres trabalhadoras vêm sendo submetidas as tornaria mais vulneráveis às técnicas tayloristas de controle, que possuem um caráter mais repressivo. Hirata (2002) explica que algumas técnicas tayloristas utilizadas por indústrias com o objetivo de controlar o tempo de produção das trabalhadoras, o que inclui o controle em relação às suas necessidades fisiológicas, dificilmente seriam impostas aos homens.

Além disso, é importante considerar que “[...] o caráter submisso que há milênios as sociedades vinham moldando nas mulheres facilitava enormemente a elevação do montante de seu trabalho excedente” (SAFFIOTI, 2013, p. 72). Ademais, mulheres que têm filhos ou são responsáveis por outras pessoas tendem a ser mais disciplinadas, por medo de perderem seus postos de trabalho, pois a sobrevivência de suas famílias depende do seu salário. Para estas mulheres o mercado de trabalho é mais instável (HIRATA, 2002), fator que as torna mais vulneráveis diante do risco do desemprego, mais submissas quando são readmitidas após um período desempregadas, e que fica fortalecido com as altas taxas de desemprego entre mulheres de perfil semelhante. E embora, individualmente, cada uma destas mulheres que precisa se dedicar aos trabalhos domésticos ou cuidados dos filhos seja mais vulnerável, seus postos de trabalho permanecem sólidos e ocupados por outras mulheres vulneráveis e submetidas ao controle do mercado.

Nesta perspectiva, a opressão sobre a mulher no interior da classe trabalhadora contribui para o processo de enriquecimento da classe dominante e para a manutenção do sistema capitalista, que determina também quando é oportuno empregar mais mulheres em postos de trabalho assalariado, e quando é conveniente excluí-las da produção social, mantendo-as como responsáveis pela reprodução da força de trabalho por meio do trabalho doméstico não remunerado. Por exemplo, os contingentes femininos aumentam em períodos de guerra, visto que a maior parte da força de trabalho masculina está em campo de batalha ou dedicada à indústria bélica (SAFFIOTI, 2013). Muitas mulheres casadas foram admitidas para trabalhos em período parcial, pois deste modo elas poderiam dedicar o contraturno ao trabalho doméstico não remunerado necessário para reproduzir a força de trabalho de sua

família. A fim de atrair estas mulheres para os postos de trabalho abertos e desocupados nos períodos de guerra, empresas organizaram restaurantes e creches, serviços que deixaram de ser oferecidos ao final das guerras, fazendo com que as vagas de trabalho voltassem a ser oferecidas apenas em período integral (SAFFIOTI, 2013). Saffioti afirma que:

Não obstante, além de reduzidas as facilidades para as mulheres casadas e mães, outro fator parece ter sido decisivo para promover a volta da mulher ao lar e ao trabalho doméstico exclusivamente: a ideia de que, se o número de empregos é menor que o número de pessoas aptas a preenchê-los, aos homens cabe a prioridade (SAFFIOTI, 2013, p. 80).

Contudo, a partir dos anos 1970, o trabalho feminino deixou de ser apenas um complemento na renda das famílias da classe trabalhadora, passando a ser necessário e essencial para a reprodução social da sua força de trabalho, sendo muitas vezes “[...] valor imprescindível para o equilíbrio financeiro doméstico” (NOGUEIRA, 2011, p. 28). Neste sentido, posso afirmar que tanto a situação de emprego das trabalhadoras interfere na situação familiar dessas mulheres, como a situação familiar interfere diretamente na situação de emprego das mulheres da classe trabalhadora. Principalmente porque estas mulheres precisam ajustar suas jornadas de trabalho remunerado com o trabalho não remunerado que realizam no espaço reprodutivo.

Além da absorção da força de trabalho feminina nos setores industriais, é possível observar o aumento da concentração de força de trabalho feminina nos setores terciários e de serviços, em decorrência daquele primeiro movimento de industrialização; afinal mais industrialização movimenta a economia e multiplica a necessidade de empresas atuando nos setores terciários. Os postos de trabalho oferecidos nestes setores costumam ser ou temporários ou terem jornadas reduzidas (que pagam salários menores), características que atraem maiores contingentes femininos, pois, como já explicado, as mulheres trabalhadoras precisam reservar parte de suas jornadas para a realização do trabalho doméstico não remunerado e aos cuidados de crianças pequenas ou outras pessoas de suas famílias.²⁷ Essas

²⁷ Segundo Nogueira (2011), a dedicação da mulher trabalhadora às duas esferas (produtiva e reprodutiva) impulsionou, na década de 1970, a ampliação da participação feminina na luta de classes por meio de sindicatos, organizações políticas e movimentos sociais, destacando-se a “[...] reivindicação de uma divisão sexual mais justa das tarefas domésticas, no espaço reprodutivo, libertando, ao menos parcialmente, a mulher da dupla jornada ou até mesmo na tripla jornada. Isso

condições da mulher trabalhadora, assim como as licenças às quais as mães têm direito, conquistadas pela classe trabalhadora mediante lutas e enfrentamentos, são utilizadas pelos empregadores para defender “[...] a subalternidade das mulheres na hierarquia de posições nas empresas [...]” (SAFFIOTI, 2013, p. 86). Por essa razão os empresários preferem investir na qualificação da mão de obra masculina, pois partem do entendimento de que o trabalhador homem não deixará sua atividade produtiva por conta de uma gestação ou do cuidado com filhos. Segundo Saffioti (2013, p. 87):

Pesquisas realizadas evidenciam que a mulher tem mais necessidade que o homem de se ausentar do trabalho por motivo de doenças leves. Para agravar este problema, quando o homem adoece, a mulher também não comparece ao local de trabalho, pois se espera que permaneça no lar cuidando do marido, o mesmo ocorrendo quando adoecem os filhos.

Embora o fator *maternidade* seja utilizado pelos empregadores como um critério para manter, admitir ou demitir mulheres, o fator *paternidade* é utilizado no sentido oposto, enfatizando a ideia de que o trabalho produtivo deve ser realizado prioritariamente por homens, cabendo às mulheres o trabalho reprodutivo e a iminente necessidade de participarem dos processos de produção. Hirata (2002) constatou que, em épocas de demissões, os homens casados e pais tinham seus empregos protegidos. Contudo, em relação às mulheres, eram demitidas as “[...] operárias com filhos, por serem portadoras de dificuldades; solteiras e operárias não-qualificadas; as que tinham menos tempo de trabalho; operárias que tinham marido para sustentá-las” (HIRATA, 2002, p. 180). Ou seja, no entendimento dos empregadores, os homens que tinham filhos eram mantidos por serem considerados responsáveis por suas famílias, e as mulheres que tinham filhos eram demitidas, pois o fato de terem filhos dificultava seu empenho ao trabalho. A paternidade se convertia em maior estabilidade no emprego, enquanto a maternidade poderia ser traduzida em maior vulnerabilidade.

No entanto, as funções desempenhadas pela mulher trabalhadora no interior de sua família não podem ser consideradas a causa das desigualdades existentes entre as forças de trabalho feminina e masculina, pois às mulheres vêm sendo atribuídas estas funções, independentemente de estarem desempregadas ou

porque muitas vezes ficam também reservadas às mulheres não só as tarefas domésticas do seu próprio lar, mas, também, as de outros lares, como, por exemplo, a casa de seus pais” (NOGUEIRA, 2011, p. 26).

integradas ao mercado de trabalho. Para a mulher da classe trabalhadora, o fato de ser mulher determina a sua função social e o papel que desempenha na sociedade capitalista. Além disso, o papel de cada mulher na família “[...] é a contrapartida necessária de suas funções profissionais, nas sociedades capitalistas” (SAFFIOTI, 2013, p. 96); por esta razão, diferente do homem, a mulher precisa hierarquizar suas funções na sociedade capitalista.²⁸ Outrossim, sua submissão no interior da família contribui para a continuidade de sua submissão na sociedade. A divisão sexual do trabalho não é imutável, pois é histórica e social; embora permaneça ao longo da história da humanidade, se transforma conforme as conjunturas econômicas e as relações de classe.

²⁸ Segundo Nogueira (2011, p. 29): “[...] a divisão sexual do trabalho nos países capitalistas, sejam eles avançados ou dependentes, é claramente desfavorável para a força de trabalho feminina. Principalmente se considerarmos que a acentuada inserção da mulher no mundo do trabalho se dá prioritariamente nos espaços dos empregos precários, de baixos salários, de tempo parcial (ou nas jornadas de meio período), ou seja, com forte exploração da força de trabalho [...]”.

3 ESTADO E EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção tomo como ponto de partida algumas discussões relacionadas ao Estado e às políticas públicas como resultado da divisão social do trabalho. Sustentada por Lenin (2007; 2020) e Engels (2002), procurarei desenvolver uma caracterização de Estado que me permitiu compreender sua origem e discutir seu papel e a função que desempenha na sociedade dividida em classes antagônicas. Para discutir o que são e para que servem as políticas públicas em um Estado capitalista, busquei em Behring e Boschetti (2011) elementos que contribuíram para esta caracterização. Deste modo apresento brevemente como surgem e que função desempenham as políticas públicas, assim como sua importância para a classe trabalhadora e seu processo de emancipação.

Apresento, em seguida, uma discussão acerca do desenvolvimento e das ações do Estado no Brasil, assim como um breve histórico de ações e/ou políticas públicas voltadas para a infância e para as crianças no Brasil desde a primeira República. Adensei esta discussão a partir de contribuições de Rizzini e Pilotti (2011), sendo possível compreender ações do Estado em relação à educação como política pública. Discuto ainda, a partir de Pertile e Rossetto (2016), a relação entre políticas educacionais desenvolvidas no Brasil e as condições da classe trabalhadora, assim como a perspectiva de inclusão vigente na sociedade capitalista.

Ademais, para discutir políticas públicas estatais voltadas às crianças pequenas foi necessário compreender o processo de institucionalização da educação infantil no Brasil. Neste sentido, parti de Kuhlmann Jr. (2007; 2015) e Kramer (2006) para apresentar brevemente parte da história do atendimento educacional para crianças pequenas no contexto brasileiro e introduzir a discussão a respeito do direito à educação infantil, orientada a partir das contribuições de Poloni (2019). Para aprofundar esta discussão, precisei recorrer a legislações revogadas que tenham guiado ações do Estado voltadas às crianças pequenas, como as antigas Constituições (BRASIL, 1824; BRASIL, 1891; BRASIL, 1934; BRASIL, 1937; BRASIL, 1946; BRASIL, 1967) e LDBs (BRASIL, 1961; BRASIL, 1971). Encerro a seção 3 discutindo o direito à educação infantil após 1988, tomando como ponto de partida a promulgação da atual Constituição (BRASIL, 1988), base para discutir legislações vigentes promulgadas posteriormente, tais como o Estatuto da Criança e do

Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), a LDB (BRASIL, 1996), os Planos Nacionais de Educação (PNEs) (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014), dentre outras. Neste sentido, na seção 3, além de buscar compreender o que é o Estado, pretendo discutir sua relação com as classes sociais e como esta relação determina suas ações sobre a sociedade, analisando, também, as políticas públicas voltadas à infância.

3.1 ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO

Caracterizar o Estado, desenvolvendo explicações acerca de sua origem, sua natureza, seu papel e sua função não pode ser entendida como uma tarefa fácil. Lenin ressaltou que “[...] o problema do Estado é um dos mais complicados e difíceis, com certeza aquele em que mais confusão semearam os eruditos, escritores e filósofos burgueses” (LENIN, 2020, p. 348). Algumas explicações relacionadas à natureza do Estado, segundo Lenin (2020), se preocupam principalmente em justificar as razões pelas quais determinadas sociedades são divididas entre pessoas exploradas e pessoas que exploram as pessoas exploradas. São teorias que não se dedicam a problematizar ou mesmo questionar, e muito menos buscam superar, a divisão da sociedade em classes. Segundo Lenin (2020, p. 349):

A teoria do Estado serve para justificar os privilégios sociais, a existência da exploração, a existência do capitalismo, razão pela qual seria o maior dos erros esperar imparcialidade neste problema, abordando-o na crença de que quem se julga cientista possa apresentar uma concepção puramente científica do assunto.

Ou seja, não há imparcialidade nas discussões relacionadas ao Estado: ou se discute do ponto de vista da classe dominante, ou apresenta-se a questão a partir do ponto de vista da classe trabalhadora. Neste sentido, para analisar o Estado, é essencial evidenciar sua história, como surgiu e como se desenvolveu. E o primeiro ponto a se destacar é que, antes que a sociedade começasse a ser dividida em classes antagônicas, o Estado não existia; ele só surgiu a partir do momento em que uma parte da sociedade tomou para si a propriedade da terra e dos meios de produção, colocando-se em posição de explorar o trabalho daqueles que nada possuíam. Em suma, o Estado só surgiu depois que a sociedade foi dividida em

classes antagônicas: exploradores e explorados.²⁹ Lenin desenvolve este entendimento da seguinte forma:

[...] se consultarmos qualquer obra sobre a cultura primitiva, encontraremos descrições, indicações e reminiscências mais ou menos precisas do fato de que houve uma época mais ou menos similar a um comunismo primitivo, em que ainda não existia a divisão da sociedade em escravistas e escravos (LENIN, 2020, p. 350).

Estes seriam indícios de uma sociedade sem Estado, levando ao entendimento de que a primeira divisão da sociedade em classes antagônicas teria ocorrido entre *proprietários de escravos e escravos*. Lenin (2020) destaca ainda, remetendo-se à obra de Engels — *A origem da família, da propriedade privada e do Estado* —, a posição das mulheres nas sociedades em que não existiam propriedade privada e classes antagônicas. Segundo o autor, nestas sociedades, nas quais um Estado não se fazia necessário, as mulheres não eram submetidas a situações de opressão e falta de direitos que são frequentes na sociedade capitalista. Contudo, mudanças na sociedade, resultantes da propriedade privada dos meios de produção, alteraram profundamente as configurações familiares. E tal como a sociedade se dividiu entre dominados e dominantes, na família também se deu semelhante divisão. Segundo Engels (2002, pp. 156–157): “A divisão do trabalho na família havia sido a base para a distribuição da propriedade entre o homem e a mulher”. No interior da família monogâmica patriarcal, a mulher ocupa lugar correspondente ao escravo quando colocada em relação ao patriarca (seu pai, seu marido, seu irmão ou outro homem que nesta família ocupe a posição dominante) (ENGELS, 2002). O antagonismo presente nas relações entre os sujeitos que vivem no interior de uma mesma família é reflexo da sociedade escravista, caracterizada pela divisão entre duas classes antagônicas. Lenin apresenta a seguinte explicação:

²⁹ Engels explica resumidamente a transição da propriedade coletiva para a propriedade privada, e como este processo se relaciona com as configurações familiares e a divisão da sociedade em classes antagônicas: “A diferença de riqueza entre os diversos chefes de família destruiu as antigas comunidades domésticas, em toda parte onde ainda subsistiam; acabou-se o trabalho comum da terra por conta daquelas comunidades. A terra cultivada foi distribuída entre as famílias particulares, a princípio por tempo limitado, depois para sempre; a transição à propriedade privada completa foi-se realizando aos poucos, paralelamente à passagem do matrimônio sindiásmico à monogamia. A família individual principiou a transformar-se na unidade econômica da sociedade” (ENGELS, 2002, p. 158).

A divisão em proprietários de escravos e escravos foi a primeira divisão importante. O primeiro grupo não só possuía todos os meios de produção — a terra e as ferramentas, por muito primitivas que fossem naquela altura —, senão que também eram senhores dos homens. Este grupo era conhecido como o dos proprietários de escravos, enquanto os que trabalhavam e subministravam o trabalho a outros eram conhecidos como escravos (LENIN, 2020, p. 351).

Isto significa que a primeira divisão da sociedade em classes se deu entre as pessoas escravizadas e as pessoas proprietárias das escravizadas. E este é o sentido do antagonismo: uma classe não existe sem a outra; sujeitos de uma classe enriquecem às custas da miséria e do sofrimento dos sujeitos da outra classe, que nada tem a ganhar com esta divisão. Os interesses de cada classe não são apenas inconciliáveis: são antagônicos. Enquanto a classe dominante depende de explorar a classe trabalhadora, se livrar da exploração é a meta primordial da classe trabalhadora. Atender aos interesses de uma classe significa subjugar os interesses da outra. A sociedade dividida em classes só atende aos interesses da classe dominante, favorecida pela exploração da classe antagônica. No feudalismo, embora as classes em luta não fossem as mesmas da sociedade escravista, manteve-se a divisão da sociedade entre classes antagônicas. Naquele contexto, os explorados eram os camponeses, que trabalhavam nas terras pertencentes aos senhores feudais, a classe dominante daquela sociedade.

3.1.1 O Estado: origens, características e funções

Em cada contexto histórico, a despeito das características das classes antagônicas de cada sociedade, existiu a necessidade de garantir formalmente a dominação de uma classe sobre a outra. Neste sentido, coube à classe dominante, a quem o sistema de divisão favorece, a formulação de regras e leis que legitimassem sua dominação e fortalecessem sua hegemonia. No escravismo, por exemplo, uma lei se referia ao “[...] escravo como um objeto que pertencia integralmente ao proprietário de escravos” (LENIN, 2020, p. 352). Havia uma garantia legal para a dominação de uma classe sobre a outra, que legitimava a propriedade de uma pessoa por outra, atribuía aos sujeitos da classe dominante a posse sobre os sujeitos da classe dominada. Já no feudalismo os camponeses que serviam aos senhores feudais não eram considerados sua propriedade, mas a terra em que trabalhavam pertencia a

estes senhores, assim como os meios de produção. Neste sentido, os frutos do trabalho dos camponeses pertenciam aos donos da terra e dos meios de produção; “[...] subsistia a opressão de classe e a dependência, mas não se julgava que os camponeses fossem um objeto de propriedade do terratenente proprietário de servos [...]” (LENIN, 2020, p. 352). Como o camponês não podia ser considerado propriedade do senhor, sua dominação era garantida por meio da opressão.

O Estado é, portanto, uma consequência e uma necessidade da sociedade dividida em classes. Esta instituição representa a sociedade do tempo histórico no qual está inserida, e pertence à classe dominante de determinado tempo histórico. A classe dominante na antiguidade, em determinado contexto, era formada pelos proprietários de escravos, que controlavam o Estado. A classe dominante em determinado contexto da Idade Média era a nobreza feudal, e ela controlava o Estado. Na atual sociedade capitalista a classe dominante é a burguesia, e é ela quem controla o Estado. Quando o Estado se torna um legítimo representante de toda a sociedade significa que a sociedade não está mais dividida em classes antagônicas; o Estado não se faz mais necessário. Neste contexto: “O governo das pessoas é substituído pela administração das coisas e pela direção do processo de produção” (LENIN, 2007, p. 36). Afinal, sem conflitos entre as classes o Estado não precisa intervir, pois os antagonismos passam a ser inexistentes na sociedade, reforçando a ideia de que, quando as classes deixarem de existir, o Estado deixará de ser necessário.

Em uma sociedade dividida em duas classes antagônicas podem surgir e se desenvolver outras classes, que, a depender do desenvolvimento das forças produtivas, assumirão ou não o protagonismo nesta relação antagônica. A burguesia, por exemplo, já existia no feudalismo, contexto no qual os senhores feudais compunham a classe hegemônica. Contudo, a ascensão da burguesia enquanto classe dominante hegemônica levou a sociedade a uma nova divisão, pois os burgueses não exploravam os camponeses; a burguesia fora constituída no antagonismo com o proletariado, a quem explora até os dias atuais. A explicação de Lenin favorece este entendimento:

Os donos do capital, os donos da terra e os donos das fábricas constituíam e continuam a constituir, em todos os países capitalistas, uma insignificante minoria da população, que governa totalmente o trabalho de todo o povo e, portanto, governa, oprime e explora toda a massa de trabalhadores, a maioria dos quais são proletários, trabalhadores assalariados, que ganham a vida no

processo de produção, obrigados a vender a sua mão de obra, a sua força de trabalho (LENIN, 2020, p. 352).

Para entender a divisão da sociedade em classes é necessário partir de um fio condutor que explique essa divisão. Afinal, cada um dos períodos que fazem parte da história deve ser considerado quando discutimos divisão da sociedade em classes, pois cada um deles teve sua configuração específica, com classes específicas que deram origem ao período seguinte. Engels (2002) aponta que o desenvolvimento da domesticação de animais por algumas sociedades asiáticas foi um fator essencial para compreender a divisão da sociedade em classes e a forma como o trabalho se divide. Segundo Engels (2002, p. 154, grifo do autor): “As tribos pastoras se destacaram do restante da massa dos bárbaros. Esta foi a *primeira grande divisão social do trabalho*”. Apesar desta divisão, a propriedade era coletiva e os diferentes grupos que compunham esta sociedade coexistiam e dependiam uns dos outros. Contudo, com o advento da propriedade privada — inicialmente dos meios de produção e posteriormente da terra — surge na sociedade um elemento comum resultante do antagonismo de classes: o Estado. Para entender o surgimento das classes antagônicas recorro a Engels (2002, p. 156, grifo meu):

O desenvolvimento de todos os ramos da produção — criação de gado, agricultura, ofícios manuais domésticos — tornou a força de trabalho do homem capaz de produzir mais do que o necessário para a sua manutenção. Ao mesmo tempo, aumentou a soma de trabalho diário correspondente a cada membro da gens, da comunidade doméstica ou da família isolada. Passou a ser conveniente conseguir mais força de trabalho, o que se logrou através da guerra; os prisioneiros foram transformados em escravos. Dadas as condições históricas gerais de então, a primeira grande divisão social do trabalho, ao aumentar a produtividade deste, por conseguinte a riqueza, e ao estender o campo da atividade produtora, tinha que trazer consigo — necessariamente — a escravidão. *Da primeira grande divisão social do trabalho, nasceu a primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, exploradores e explorados.*

Independentemente do tipo de sociedade, se ela for dividida em classes antagônicas, haverá um Estado, que governará — por meio da coerção, da opressão e da violência física — de acordo com os interesses da classe que domina esta sociedade. Para Lenin (2020, p. 353): “O Estado é uma máquina para manter a dominação de uma classe sobre outra”. Engels já havia se referido ao Estado como “[...] essencialmente uma máquina destinada a reprimir a classe oprimida e explorada” (ENGELS, 2002, p. 170). Para manter esta dominação, os aparelhos de repressão

são cruciais, pois em cada uma das sociedades nas quais o Estado surgiu a imensa maioria da população compunha a classe dominada. Não haveria outra forma de sustentar a dominação da minoria sobre a maioria que não fosse pela força, com aparelhos repressivos e impedindo a maioria de se armar. Por esta razão o Estado possui uma força armada composta não só por pessoal armado, mas também por prisões e outras instituições coercitivas, que fazem parte do poder público. Segundo Engels (2002, p. 166):

Como o Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo das classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas, é, por regra geral, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida.

Como a população de pessoas escravizadas ou dominadas normalmente é muito maior do que a população de exploradores, consentir que todos se armem põe em risco o poder da classe dominante. Lenin (2007) reforça que o Estado não é um órgão de conciliação das classes, pois os antagonismos existentes entre as classes em luta são inconciliáveis. O Estado é, portanto, um órgão de dominação de uma determinada classe hegemônica que não pode se conciliar com a classe antagônica. É importante destacar que a forma de governar o Estado pode variar de acordo com cada contexto histórico, sendo uma monarquia, uma república, uma aristocracia, uma democracia, ou diversas outras formas de se governar um Estado. Em suma, Estado é um órgão de dominação, submissão, opressão da classe dominante sobre a classe explorada. Consolida por vias legais essa submissão, procurando atenuar os conflitos entre as classes, e cria meios de oprimir e explorar a classe dominada. Lenin explica deste modo:

O Estado é uma máquina para que uma classe reprima outra, uma máquina para a sustentação de uma classe por outras classes subordinadas. Esta máquina pode apresentar diversas formas. O Estado escravista podia ser uma monarquia, uma república aristocrática e mesmo uma república democrática. Na realidade, as formas de governo variavam extraordinariamente, mas a sua essência era sempre a mesma: os escravos não gozavam de qualquer direito e continuavam a ser uma classe oprimida; não eram considerados seres humanos. Achamos o mesmo no Estado feudal (LENIN, 2020, p. 354).

Evidentemente em diferentes momentos históricos foram constatadas formas de resistência da classe dominada, além de tentativas de dar fim ao processo de exploração a qual estavam sendo submetidas. Por isso as classes dominadas são impedidas de possuir armas ou quaisquer outros elementos que facilitem o processo de trocar quem ocupa o lugar de dominado com quem ocupa o lugar de dominante, que coloque em risco a hegemonia da classe dominante de exploradores. Deve-se considerar que na sociedade dividida em classes inimigas, uma população armada atrapalharia a dominação de uma classe sobre a outra, e levaria a uma luta armada. Na sociedade dividida em classes só existe uma classe explorada porque os sujeitos desta classe são obrigados, por inúmeras formas de coerção, a aceitarem a exploração a que são submetidos. Por outro lado, as classes que não fazem parte deste antagonismo encontram caminho livre para se desenvolverem e organizarem diferentes formas de produção. Os comerciantes, que no feudalismo acumularam riquezas com a troca de mercadorias, por exemplo, deram origem à burguesia, permitindo o desenvolvimento do capital. Lenin explica que:

O capital conformou-se como tal em fins da Idade Média, quando, depois da descoberta da América, o comércio mundial adquiriu um desenvolvimento enorme, quando aumentou a quantidade de metais preciosos, quando a prata e o ouro se tornaram meios de troca, quando a circulação monetária permitiu a certos indivíduos acumular enormes riquezas (LENIN, 2020, p. 356).

A riqueza acumulada pela burguesia lhe permitiu acumular cada vez mais propriedades, resultando no desenvolvimento de uma classe antagônica, constituída por aqueles que nada possuíam além de sua força de trabalho. Este antagonismo dá sentido à existência de um Estado que protege a propriedade privada, pois, se a classe dominada tiver a possibilidade de tomar os meios de produção que a burguesia possui, não precisará mais se submeter à exploração de sua força de trabalho. Contudo, o Estado se empenha para impedir que este movimento ocorra, ora fazendo uso da força, ora concedendo uma limitada liberdade. As classes exploradoras procuram a todo custo manter a exploração, submetendo a maioria trabalhadora à minoria detentora dos meios de produção. Se esforçam para manter o domínio sobre a classe explorada, permitindo sua limitada liberdade e participação política e social, conforme e enquanto durarem seus interesses. Um destes empenhos se traduz na democracia burguesa, que permite à classe trabalhadora escolher quais serão os representantes da classe dominante a governarem o Estado, provocando a sensação

de liberdade e dando aos escolhidos a legitimidade de que necessitam para aprofundar as opressões e a exploração.³⁰ Lenin (2007) se refere ao sufrágio universal como mais um instrumento de dominação burguesa, que ocorre por meio da inculcação da ideia de representatividade. Recorrendo à obra de Engels, Lenin explica que

[...] um Estado capitalista será sempre uma máquina em mãos dos capitalistas para a sujeição da classe operária e dos camponeses pobres. E o sufrágio universal, a Assembleia Constituinte ou o Parlamento são meramente formas, espécies de obrigação de pagamento que não mudam a essência do assunto (LENIN, 2020, p. 358).

Deste modo propaga-se a ideia de que o Estado é independente e soberano, ou seja, estaria acima da luta de classes e atenderia aos interesses e às necessidades de todas as pessoas, sem diferenciar a classe à qual pertencem.³¹ Este entendimento contribui para se inculque a ideia de que todas as pessoas são livres, não importando a classe à qual pertencem. Contudo, este entendimento é facilmente refutado quando são expostos os antagonismos entre as classes: se uns são explorados e outros não, não há igualdade; se uns possuem meios de produção e outros não, não há igualdade. Embora o Estado burguês pregue a igualdade de direitos entre todas as pessoas independentemente da classe à qual pertencem, é evidente que os despossuídos têm acesso a uma quantidade mínima de direitos. Neste sentido, as condições para que todas as pessoas sejam livres são desiguais; poucas são as pessoas que usufruem de total liberdade na sociedade dividida em classes. E estas poucas pessoas pertencem à classe dominante. Assim dizendo, exploração e igualdade são incompatíveis. Apenas quando a propriedade privada deixar de existir haverá plena igualdade, pois não existirão mais classes antagônicas em luta na sociedade. Deste

³⁰ Apesar de sua crítica à democracia burguesa, Lenin faz a seguinte ponderação: “Nós somos partidários da república democrática como sendo a melhor forma de governo para o proletariado sob o regime capitalista, mas andaríamos mal se esquecêssemos que a escravidão assalariada é o quinhão do povo mesmo na república burguesa mais democrática” (LENIN, 2007, p. 39).

³¹ É possível encontrar em Engels (2002) uma síntese das discussões acerca da natureza do Estado. O autor caracteriza o Estado da seguinte forma: “É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da 'ordem'. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado” (ENGELS, 2002, p. 164).

modo, o Estado, que existe para garantir a dominação de uma classe sobre a outra, deixará de ser necessário.

3.1.2 Políticas públicas e o Estado do capital

Ao longo de sua existência, o Estado vem organizando ações no sentido de garantir a manutenção da ordem e o controle sobre a classe explorada, manifestando-se, entre outras formas, nas políticas sociais. O desenvolvimento das políticas sociais está atrelado ao desenvolvimento da intervenção estatal sobre as pessoas que vivem em dado período de determinada sociedade.³² Esse tipo de intervenção é anterior ao capitalismo, pois as “[...] primeiras iniciativas reconhecíveis de políticas sociais [...] se gestaram na confluência dos movimentos de ascensão do capitalismo com a Revolução Industrial, das lutas de classe e do desenvolvimento da intervenção estatal” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 47). A estas iniciativas — caracterizadas por caridade, filantropia e assistencialismo, desenvolvidas principalmente na Inglaterra antes da Revolução Industrial — as autoras se referem como *protoformas de políticas sociais*. As primeiras legislações reconhecidas como protoformas de políticas sociais apresentavam, desde suas origens, caráter punitivo, repressivo e não protegiam os indivíduos da classe trabalhadora. Essas legislações tinham por objetivo obrigar as pessoas a trabalharem por meio de repressão e à custa de punições; eram baseadas no trabalho forçado e na assistência, eram punitivas e assistencialistas, fundamentadas nos seguintes princípios:

[...] estabelecer o imperativo do trabalho a todos que dependiam de sua força de trabalho para sobreviver; obrigar o pobre a aceitar qualquer trabalho que lhe fosse oferecido; regular a remuneração do trabalho, de modo que o trabalhador pobre não poderia negociar formas de remuneração; proibir a mendicância dos pobres válidos, obrigando-os a se submeter aos trabalhos “oferecidos” [...] (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 48).

As pessoas que tinham condições mínimas de executar algum tipo de trabalho eram obrigadas a trabalhar para se manter, independentemente de idade, deficiências e problemas de saúde. Estas legislações favoreciam a exploração que melhor

³² Segundo Behring e Boschetti (2011, p. 47): “As políticas sociais e a formatação de padrões de proteção social são desdobramentos e até mesmo respostas e formas de enfrentamento — em geral setorializadas e fragmentadas — às expressões multifacetadas da questão social no capitalismo, cujo fundamento se encontra nas relações de exploração do capital sobre o trabalho”.

atendesse aos interesses dos empregadores, e quem não tinha posses era obrigado a se sujeitar às condições de trabalho disponíveis para ter direito a alguma assistência. Estabeleceu-se um tratamento distinto entre os considerados *merecedores* — pessoas pobres cujas condições físicas as incapacitavam de executar qualquer tipo de trabalho, além dos nobres que haviam perdido suas posses — e os *não merecedores* — pessoas que tinham uma mínima capacidade de realizar qualquer atividade laborativa (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Seguindo esta lógica, uma pessoa que, por exemplo, não tivesse duas pernas e um dos braços, deveria trabalhar realizando tarefas que exigissem o uso de seu único braço, a despeito de suas dificuldades e das consequências desta exploração.

Em 1795, com a *Lei Speenhamland* (Inglaterra), o Estado passou a reconhecer o *direito de viver* (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Essa lei era menos repressiva e garantia aos pobres a assistência suficiente para que não morressem e pudessem trabalhar. Foi revogada em 1834, sendo substituída por lei que entendia os trabalhos forçados como uma obrigação daqueles que precisavam trabalhar para sobreviver. Como a prioridade era garantir que a força de trabalho fosse livre e competitiva, tanto na compra quanto na venda, a proteção e a assistência à população — principalmente à camada mais empobrecida da classe trabalhadora — ficaram em segundo plano. Nesse contexto já estava em ascensão o entendimento do trabalho livre como produtor de valor de troca, digo, a força de trabalho é convertida em mercadoria cujo valor determina o valor da mercadoria que produz (tempo de trabalho socialmente necessário).

No contexto da Revolução Industrial, os pobres eram livres apenas para trabalhar, sem qualquer proteção do Estado, favorecendo a exploração do trabalho pelo capital na sociedade capitalista emergente. Behring e Boschetti (2011) afirmam que:

Se as legislações sociais pré-capitalistas eram punitivas, restritivas e agiam na intersecção da assistência social e do trabalho forçado, o “abandono” dessas tímidas e repressivas medidas de proteção no auge da Revolução Industrial lança os pobres à “servidão da liberdade sem proteção”, no contexto de plena subsunção do trabalho ao capital, provocando o pauperismo como fenômeno mais agudo decorrente da chamada questão social (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 51).

As questões sociais de cada contexto são produto das relações de produção e reprodução de determinado período histórico. As condições necessárias para que se produza e reproduza as necessidades vitais de cada indivíduo não ocorrem de forma igual no interior da sociedade dividida em classes antagônicas, cabendo ao Estado estabelecer formas de atenuar os efeitos de questões sociais que podem colocar em risco a dominação da classe dominante sobre os trabalhadores. O trabalho é essencial para o processo de acumulação de riqueza no sistema capitalista de produção. O aumento da utilização de maquinaria fez com que mais trabalhadores ficassem desempregados, resultando num processo de pauperização que expressa as contradições do capitalismo.

É importante destacar, também, que as discussões referentes à jornada de trabalho relacionam a questão social às políticas sociais, pois, sendo o trabalho a principal fonte de acumulação de capital, um maior tempo de trabalho corresponde a uma maior riqueza produzida. Esta tem sido a razão pela qual trabalhadores e exploradores disputam o tempo destinado às jornadas de trabalho, sendo a redução deste tempo uma constante reivindicação das lutas da classe trabalhadora.³³ Assim sendo, a luta de classes expõe a questão social de sua época. Contudo, segundo Iasi (2017, p. 212):

[...] os direitos sociais acabam por se chocar com a desigualdade fundante e necessária à acumulação capitalista, a desigualdade entre o capitalista e o trabalhador assalariado e, mais do que isso, se localiza na distribuição de riqueza entre o fundo de acumulação privada e a riqueza pública [...].

Atualmente uma das principais e recorrentes reivindicações dos movimentos organizados pela classe trabalhadora se refere ao salário, que deveria garantir as necessidades básicas para reprodução da classe trabalhadora. Quando os trabalhadores começam a realizar greves pela redução da jornada de trabalho, estão buscando aumentar o valor pago pela sua força de trabalho. Essa luta para limitar jornadas de trabalho opõe os interesses da classe trabalhadora aos interesses dos capitalistas, e as respostas do Estado burguês a esta oposição expressam a questão social. O capital toma todo o tempo disponível do trabalhador, pois, embora o

³³ De acordo com Behring e Boschetti (2011, p. 54): “[...] o tempo médio de trabalho socialmente necessário é fundamental para o processo de valorização do capital e também de reprodução da força de trabalho”. Neste sentido, o trabalho socialmente necessário deve ser entendido como uma medida de tempo que influencia na valorização do capital e na reprodução da força de trabalho.

capitalista acredite ter direito a utilizar a força de trabalho pela qual pagou, a lei garante à pessoa que vende sua força de trabalho o direito a algum tempo disponível para si mesma. Nesta luta, a classe dominante tem seu direito atendido. Behring e Boschetti (2011) afirmam que: “Portanto, com o monopólio da força, em meio a e embebido da luta de classes, atua o Estado, sob a direção do capital, mas com relativa autonomia [...]” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 55). Ou seja, da questão social no contexto da Revolução Industrial resultam as primeiras lutas da classe trabalhadora e a regulamentação das relações de trabalho por parte do Estado burguês, sem que se problematize o modo de produção sustentado pela exploração da classe trabalhadora. Segundo Pertile e Rossetto (2016, p. 335): “Dessas relações decorre uma lógica de exclusão que prevalece mundialmente e convive como o discurso de inclusão, numa aparente contradição que precisa ser debatida”. Dito isto, entendo que os impactos das relações de exploração que sustentam a sociedade capitalista tendem a ser apaziguados por meio dos discursos e das políticas estatais difundidos como “ações de inclusão”.

Em meados do século XIX, as lutas impetradas pela classe trabalhadora foram essenciais para garantir a redução da jornada de trabalho. As pressões da classe trabalhadora pela ampliação de seus direitos foram fundamentais para que as políticas sociais se expandissem e alguns direitos fossem garantidos por lei. Contudo, o período entre a metade final do século XIX e o início do século XX esteve marcado pelos ideais do liberalismo (BEHRING; BOSCHETTI, 2011), predominando o interesse individual sobre as questões sociais, e sendo atribuído ao Estado um papel limitado aos interesses do mercado.³⁴ Para Iasi (2017, p. 62): “O Estado estaria aí para garantir, por um lado, direito de propriedade e a acumulação capitalista e, por outro, obrigar os despossuídos a trabalhar [...]”. Embora o liberalismo precise de um Estado que efetue poucas intervenções, essa ideologia reconhece sua necessidade para conter as tensões entre as classes, principalmente por meio da força pública de repressão e das leis estatais que garantem o livre mercado. Deste modo:

³⁴ Segundo Behring e Boschetti (2011, p. 132): “[...] a estrutura de financiamento e gastos públicos no período de hegemonia neoliberal vem produzindo uma sobrecarga de aumento de impostos regressivos para a classe trabalhadora e a redução de gastos com políticas sociais, sem ter conseguido retomar o crescimento econômico. Tais medidas agravam as desigualdades sociais e a concentração da riqueza socialmente produzida [...]”.

Fica evidente, assim, que a débil intervenção do Estado na garantia de direitos sociais sob o capitalismo liberal não emanou de uma natureza predefinida do Estado, mas foi criada e defendida deliberadamente pelos liberais, numa disputa política forte com os chamados reformadores sociais (Lux, 1993). Para aqueles, o Estado não devia intervir na regulação das relações de trabalho nem deveria se preocupar com o atendimento das necessidades sociais. Mas, paradoxalmente, podia e devia agir firmemente para garantir os interesses liberais de estabelecimento do mercado livre na sociedade civil [...] (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 61).

No final do século XIX, embora as reivindicações dos trabalhadores tenham sido incorporadas nas legislações com vistas a assegurar melhores condições de trabalho, os problemas provocados pela sociedade dividida em classes não poderiam ser solucionados. Para Iasi (2017, p. 208):

As mudanças ocorridas na produção material da riqueza, a passagem da livre concorrência para os monopólios, a dinâmica da luta de classes e a entrada na cena histórica do movimento operário e da alternativa socialista, colocam novas condicionantes, econômicas, políticas, novas expressões na consciência social de uma época, que exigem do Direito uma mudança e, por sua vez, essa mudança incide sobre a dinâmica da própria luta de classes e do desenvolvimento material que se encontram em sua base [...].

Buscou-se reconhecer direitos da classe trabalhadora sem abalar o sistema. Segundo Behring e Boschetti (2011, p. 63): “Nesse sentido, as primeiras iniciativas de políticas sociais podem ser entendidas na relação de continuidade entre Estado liberal e Estado social [que não são inconciliáveis ou incompatíveis]”. Um é extensão do outro, não no sentido de continuidade evolutiva, mas no sentido de serem faces da mesma moeda. O Estado é o mesmo e serve à mesma classe dominante; contudo, os princípios liberais deram lugar às orientações social-democratas. Diante disto, mobilizações e organizações da classe trabalhadora conquistaram importantes direitos políticos, que se diferenciam dos direitos civis por se referirem a um coletivo, e não a indivíduos. Behring e Boschetti (2011) explicam que:

Assim, a generalização dos direitos políticos é resultado da luta da classe trabalhadora e, se não conseguiu instituir uma nova ordem social, contribuiu significativamente para ampliar os direitos sociais, para tencionar, questionar e mudar o papel do Estado no âmbito do capitalismo a partir do final do século XIX e início do século XX (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p. 64).

Direitos relacionados ao seguro social e à cidadania são elementos resultantes da luta da classe trabalhadora no final do século XIX que ajudam a demarcar a emergência de políticas sociais e as mudanças na relação estabelecida

entre Estado e cidadãos, tais como: o Estado, que antes se limitava a manter a ordem, agora procura atender a algumas reivindicações sociais dos trabalhadores relacionadas às suas necessidades; os direitos e deveres dos cidadãos contemplam agora seguros sociais; o acesso aos direitos sociais passa a equivaler ao exercício da cidadania; as políticas sociais passam a receber maiores investimentos do poder público (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Em relação aos benefícios relacionados à seguridade social, no entanto, apenas os trabalhadores que contribuía tinham acesso.

O predomínio das ideias liberais foi preservado até o início do século XX, quando começaram a ser enfraquecidas por processos políticos e econômicos, entre os quais o crescimento do movimento operário. *A Grande Depressão*, como foi chamada crise do capital entre 1929 e 1932, também teve importância na consolidação de políticas sociais. Afinal, o capital dependia do trabalho explorado para se reproduzir e se recuperar dos efeitos da crise. Conforme explicação de Iasi (2017, p. 69):

Ao lado da possibilidade de intensificação da luta da classe trabalhadora, que se vê jogada em condições de intensificação da exploração, desemprego, rebaixamento de salários e precarização das condições de vida, a crise atualiza, de maneira muito enfática, a possibilidade do pacto social.

Este período evidenciou as contradições com as quais o capital precisava lidar para garantir o acúmulo de riqueza: por um lado, a redução do exército industrial de reserva significa mais trabalhadores empregados, fortalecendo o movimento operário; por outro lado, muitas pessoas desempregadas têm como resultado a redução do consumo, o que também não interessa ao capitalismo. Este foi um contexto fértil para o desenvolvimento de políticas sociais.³⁵

³⁵ Exército industrial de reserva pode ser entendido como uma reserva de força de trabalho formada por trabalhadores desempregados ou mesmo por trabalhadores que estejam *sobrando* no mercado de trabalho (*trabalhadores excedentes*). Segundo Marx (2013, p. 707): “[...] se uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece a suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional”.

3.2 DESENVOLVIMENTO E AÇÕES DO ESTADO NO BRASIL

A expansão do capitalismo no Brasil possui características muito específicas, que acompanham o desenvolvimento das políticas sociais e são percebidas até os dias atuais. Aliás, as condições de trabalho de grande parte da população brasileira atual carregam como herança negativa o peso do escravismo, relação de trabalho presente na maior parte da história do Brasil. Em 1822 ocorreu a Independência, resultando na criação de um Estado nacional. A partir deste acontecimento, pilares do capitalismo começaram a ser introduzidos no Brasil, como a divisão do trabalho livre e a construção de uma sociedade nacional.

A classe dominante que começava a ser formada no Brasil tinha um entendimento diferente em relação aos princípios do liberalismo. O princípio da equidade não se aplicava às massas. Nessa compreensão a sociedade civil era composta basicamente pelas classes dominantes, e o Estado servia apenas aos seus interesses econômicos. Contudo, havia muita tensão entre as ideias liberais e a sociedade escravista. Isto porque, embora a elite formada no Brasil exaltasse os princípios liberais, ela defendia a manutenção do trabalho escravo, expressando a ambiguidade do surgimento do Estado brasileiro (BEHRING; BOSCHETTI, 2011).

As políticas sociais se desenvolveram no Brasil conforme as especificidades da formação da sociedade capitalista brasileira, a partir da Independência. O escravismo se mostrava como um entrave para a modernização econômica, e, para que o Brasil se integrasse à dinâmica do mercado mundial, deveria modernizar o sistema colonial (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Naquele contexto, a elite brasileira faria de tudo para não ser equiparada ou igualada em direitos e condições sociais com pessoas das classes exploradas, fossem elas trabalhadores assalariados, colonos ou pessoas escravizadas. Para garantir essa distinção, qualquer política social deveria ser voltada ao disciplinamento e ao controle das massas.

No Brasil, o desenvolvimento da classe trabalhadora, assim como dos movimentos operários, esbarrou na longa e intensa existência de trabalho escravo. Apenas no início do século XX ocorreram as primeiras manifestações protagonizadas por operários no Brasil. E, à medida que estas movimentações foram avançando, foi avançando também sobre elas a repressão do Estado. À custa de repressão sobre a classe operária, a burguesia se consolidou no Brasil. Naquele contexto, uma questão

social se aprofundou: a população, que já era muito empobrecida, estava ficando ainda mais pobre, principalmente após o fim da escravidão. Essa questão social só virou uma questão política no início do século XX, quando começaram a ocorrer mobilizações de trabalhadores, resultando, ao longo das décadas seguintes, na conquista de leis trabalhistas. De acordo com Behring e Boschetti (2011, pp. 78–79):

É interessante notar que a criação dos direitos sociais no Brasil resulta da luta de classes e expressa a correlação de forças predominante. Por um lado, os direitos sociais, sobretudo trabalhistas e previdenciários, são pauta de reivindicação dos movimentos e manifestações da classe trabalhadora. Por outro, representam a busca de legitimidade das classes dominantes em ambiente de restrição de direitos políticos e civis — como demonstra a expansão das políticas sociais no Brasil nos períodos de ditadura (1937–1945 e 1964–1984), que as instituem como tutela e favor [...].

É importante ressaltar, contudo, que o fato de os direitos serem convertidos em leis não garante sua implementação e efetivação. Transformar um direito em lei serve principalmente para acalmar os ânimos das massas que o reivindicam na expectativa de terem seus direitos atendidos, embora eles possam nunca ser efetivados. Os direitos sociais eram limitados a medidas instáveis e frágeis até os anos 1930; faziam referência à proteção social e estabeleciam a ligação entre política social e luta de classes. Conforme explicado por Kramer (2006), fazendo referência às políticas para a infância: “O atendimento sistemático às crianças significava uma possível utilização e cooptação destas em benefício do Estado. Essa valorização da criança seria gradativamente acentuada nos anos pós-1930” (KRAMER, 2006, p. 56). Neste período, a questão educacional começou a aparecer nas discussões relacionadas às políticas estatais dirigidas às crianças, embora continuassem a priorizar os interesses da classe dominante. As mulheres começaram a ter intensa participação na força de trabalho industrial, e as crianças da classe trabalhadora eram a força de trabalho em potencial. Segundo Rizzini e Pilotti (2011, p. 25):

Na era Vargas, a família e a criança das classes trabalhadoras passaram a ser alvo de inúmeras ações do governo, inaugurando uma política de proteção materno-infantil. Num período em que um contingente significativo de mulheres começou a se lançar no mercado de trabalho, provocando mudanças na estrutura e dinâmicas familiares, Estado e sociedade se uniram para manter a estabilidade da família e garantir a adequada educação da criança, de acordo com a concepção de cidadania da época, isto é, a formação do trabalhador como “capital humano” do país, através do preparo profissional e o respeito à hierarquia pela educação moral.

Considerando que o Código de Menores de 1927 permitia que adolescentes fossem empregados a partir dos doze anos de idade, em 1930 ocorreu a implantação da rede de ensino profissionalizante com escolas para este fim. Tendo sido esta rede implantada pelo Estado, fica evidente seu interesse para que as crianças da classe trabalhadora se formassem nas escolas profissionais de acordo com as necessidades das indústrias da época. A partir de 1940 empresários criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), assumindo o controle do sistema de ensino profissionalizante (RIZZINI; PILOTTI, 2011). Deste modo garantiam que a educação profissional formasse a força de trabalho que melhor atenderia aos seus interesses.

As políticas sociais são recentes na história do Brasil, considerando, por exemplo, que apenas em 1891 (130 anos atrás) foi criada uma legislação de assistência à infância, voltada à regulamentação do trabalho infantil (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Em 1923 a política social brasileira começou a tomar forma, com a aprovação da Lei Eloy Chaves, por meio da qual foram criadas as Caixas de Aposentadoria e Pensão, que deram origem à previdência social no Brasil. Em relação às crianças, em 12 de outubro de 1927 foi sancionado o Decreto nº 17.943-A, conhecido como *Código de Menores*, voltado às pessoas menores de dezoito anos de idade (BRASIL, 1927).³⁶ De caráter punitivo, seu objetivo era evitar a delinquência, com a justificativa de regular a assistência e a proteção às crianças e adolescentes. Por meio do Decreto-Lei Nº 3.799, de 5 de novembro de 1941, com base nos dispostos pelo Código de Menores de 1927 foi criado o Serviço de Assistência a Menores (SAM).³⁷

Apesar do descompasso em relação ao desenvolvimento do capitalismo no resto do mundo, a economia brasileira também foi bastante abalada pela *Grande Depressão*, no final da década de 1920. O capitalismo se expandiu rapidamente no Brasil após essa época, provocando “[...] intensas repercussões para as classes sociais, o Estado e as respostas à questão social” (BEHRING; BOSCHETTI, 2011, p.

³⁶ O Decreto de 1927 foi revogado pela Lei nº 6.697 de 1979, que instituía o Código de Menores. Este Código de Menores de 1979, por sua vez, foi revogado em 1990, pela Lei nº 8.069, que estabelece o ECA (BRASIL, 1927; BRASIL, 1979; BRASIL, 1990).

³⁷ O Decreto-Lei de 1941 foi revogado em 1964, pela Lei nº 4.513, que criava a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) e a ela incorporava o SAM. A lei de 1964, por sua vez, foi revogada em 1990, pela lei de criação do ECA.

104). A Velha República ficou marcada pela instabilidade política. Naquele contexto a questão social se acentuou, inflando movimentos grevistas e mobilizações de trabalhadores, possibilitando a elaboração de leis com o objetivo de aquietar os ânimos das massas, sendo que, no período entre 1930 e 1943, começaram a ser introduzidas no Brasil algumas políticas sociais.

Uma das características das políticas estatais brasileiras tem sido a distância de uma perspectiva de universalização de direitos, assumindo um caráter fragmentado e corporativo (BEHRING; BOSCHETTI, 2011). Determinados benefícios e direitos eram concedidos para categorias específicas de trabalhadores de acordo com as contribuições previdenciárias que realizavam, isto é, eram diferentes de trabalhador para trabalhador. Os primeiros eixos de intervenção estatal por meio de políticas sociais ocorreram nos âmbitos da saúde pública e da medicina previdenciária, e o Estado desenvolveu sua intervenção sobre a classe trabalhadora. Em 1930 ocorreu a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, seguida pela criação do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Consultivo do Ensino Comercial.³⁸ Em 1942 foi criada a Legião Brasileira de Assistência (LBA), que começou a centralizar as políticas nacionais de assistência.

Em 1945, após a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), por meio do Decreto-Lei Nº 5.452, de 1º de maio de 1943, o Estado passou a intervir mais profundamente na sociedade civil a partir das questões sociais. Naquele contexto o movimento operário se tornou mais organizado, acumulando reivindicações, e a economia brasileira se desenvolveu. Surgiram as ligas camponesas, reivindicando reforma agrária e lutando contra a concentração de terras; o movimento estudantil começou a se desenvolver como resultado da ampliação do ensino público superior. De acordo com Behring e Boschetti (2011, p. 110):

Esse processo de salto para diante na economia capitalista acirrava a luta de classes, pois implicava o aumento numérico e a concentração da classe trabalhadora, com suas consequências em termos de maior organização política e consciência de classe.

³⁸ Em 1953 foi criado o Ministério da Saúde, e o então Ministério da Educação e Saúde Pública passou a se chamar Ministério da Educação e Cultura.

Embora de forma lenta, a política social no Brasil começou a se expandir. Em 1953 ocorreu a separação entre os Ministérios da Saúde e da Educação, abrindo a possibilidade para outro tipo de política social de Estado: as políticas educacionais.³⁹ A política educacional pode ser entendida como expressão da luta de classes, com todas as suas mediações, que passam tanto pela coerção e pela repressão como pela cooptação. De acordo com Pertile e Rossetto (2016, p. 335):

[...] a política educacional é componente das políticas sociais e, por consequência, resulta da disputa entre interesses colidentes que estão em constante conflito e se posicionam pela manutenção da hegemonia ou pela superação das condições vigentes.

Esses aspectos ficaram mais evidentes durante a ditadura. No Brasil, o final da década de 1960 ficou conhecido como a época do *milagre econômico*, caracterizada pelo incentivo ao consumo em massa. Para enfrentar a questão social, recorreu-se à assistência e à repressão, sendo essas as características da política social brasileira durante a ditadura militar. O Estado burguês buscou ampliar as políticas sociais para que a sociedade voltasse pouca atenção à redução de direitos civis e das liberdades democráticas, que marcou aquele período.

A partir de 1964 a “[...] questão da assistência à infância passou, como tantas outras coisas, para a esfera de competência do governo militar” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 26). Para os militares, a questão social referente ao *menor* — expressão utilizada pelos órgãos estatais para se referirem a crianças e adolescentes que não haviam completado 18 anos de idade — era um problema de segurança nacional. Para cuidar especificamente desta questão foram criadas a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor (FUNABEM) e a Política Nacional de Bem-estar do Menor (PNBEM), com o objetivo de “[...] velar para que a massa crescente de ‘menores abandonados’ não viesse a transformar-se em presa fácil do comunismo e das drogas [...]” (RIZZINI; PILOTTI, 2011, p. 26-27).

O Estado burguês, portanto, não estava preocupado com as crianças e com os adolescentes, mas com os riscos que eles poderiam vir a apresentar para a

³⁹ Considerando a sociedade capitalista, Pertile e Rossetto caracterizam “[...] o papel das políticas educacionais na sociedade de classes como expressão da relação entre a educação e o mundo produtivo. Assim, na intenção de discutir os pressupostos que sustentam as políticas de inclusão escolar, estudam-se as políticas educacionais como integrantes das políticas sociais” (PERTILE; ROSSETTO, 2016, p. 335). Neste sentido, entendo que as políticas de inclusão têm sido formuladas a partir de pressupostos sociais e educacionais.

manutenção da ordem social vigente. Ao invés de políticas voltadas para a assistência e a educação de crianças e adolescentes pertencentes às camadas mais empobrecidas da população, o Estado os tratava como a questão social (ou o problema) a ser resolvida. Controlar essas crianças e adolescentes para impedir que eles fizessem parte de um movimento contrário ao regime era uma justificativa que ocultava outra razão para a implantação destas políticas autoritárias de controle: o governo militar tinha um projeto de desenvolvimento para o qual a existência de crianças abandonadas nas ruas, tidas como “marginais” ou “delinquentes”, não contribuía. Portanto, serviram as instituições comandadas pela FUNABEM e pela PNBEM para a repressão e o encarceramento de crianças e adolescentes.

É importante ressaltar que o termo *marginal*, para se referir a um segmento das classes dominadas, tem ainda hoje um cunho pejorativo, utilizado como sinônimo de delinquente ou infrator, referindo-se àquele que não se encaixa nas normas e padrões desejáveis pela sociedade. Muitas das ações voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes se referem a grupos “marginalizados” sem explicitar a situação de classe social das pessoas atendidas. Para “ocultar” esta realidade, utiliza-se o conceito de *disfunção social*, que “[...] distorce o conceito básico da ‘contradição’ inerente à sociedade de classes, em que a situação marginal e a não-participação são elementos fundamentais para a manutenção do sistema capitalista” (KRAMER, 2006, p. 103).

Em 1979 o Código de Menores de 1927 foi substituído pelo Novo Código de Menores, trazendo a designação de *menor em situação irregular* para se referir às crianças e aos adolescentes que no período de vigência do código anterior eram tratadas como *delinquentes e/ou menores carentes*. Contudo, isto não provocou grandes mudanças nas vidas das crianças e dos adolescentes pertencentes às camadas mais empobrecidas da população, pois o Novo Código de Menores manteve, junto a esta população, o caráter de arbitrariedade, assistencialismo e repressão que caracterizava o código de 1927. Ademais, a criação de um novo código não significou grandes avanços em relação às políticas sociais, pois caberia ao *juiz de menores* tomar providências acerca de determinadas situações particulares consideradas problemáticas que envolvessem crianças e/ou adolescentes com menos de 18 anos. A questão social em torno dos *menores* deveria ser tratada individualmente com base em um julgamento proferido por um representante do judiciário, sem que as causas

reais deste problema fossem discutidas. Ou seja, embora essa legislação permitisse a atuação do poder judiciário, não existiam as condições concretas de infraestrutura para que o trabalho dos juízes fosse efetivado. Os problemas julgados normalmente tinham relação com as famílias, variando entre falta de condições materiais para garantir a subsistência das crianças e omissão em relação aos seus cuidados. E, ao invés de serem promovidas ações no sentido de ajudar as famílias nos cuidados com estas crianças, o Estado burguês se limitava a executar a sentença de um juiz, que, com base no *Novo Código de Menores* (1979), poderia retirar a criança do convívio familiar, entregando-a para instituições ou outras famílias.

Em 1980 havia cerca de 30 milhões de crianças e adolescentes considerados em situação de abandono ou marginalização no Brasil (RIZZINI; PILOTTI, 2011); isto é, a maior parte da população de crianças e adolescentes brasileiros neste período era composta por crianças pertencentes às camadas mais empobrecidas da classe trabalhadora. Contudo, diferente do que ocorreu durante a maior parte da ditadura, a partir dos anos 1980, com o ascenso de greves e de lutas sociais, parte da população se organizou para reivindicar direitos relacionados às crianças e aos adolescentes. Foi formada uma frente de defesa das crianças e dos adolescentes, composta por Organizações não Governamentais (ONGs) e outros grupos da sociedade civil, igrejas, parlamentares etc. Um dos resultados destas mobilizações aparece na Constituição de 1988:

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 (BRASIL, 1988, Art. 227).

As questões sociais acumuladas nos anos de ditadura forçaram a elite brasileira a buscar o controle das massas por meio da transição *lenta, gradual e segura* para um regime democrático. Embora a década de 1980 tenha sido marcada por uma crise econômica que atingiu o Brasil, chegando a ser chamada de “década perdida”, setores da sociedade comemoraram conquistas democráticas resultantes das lutas sociais, expressas no texto da Constituição de 1988. Segundo Behring e Boschetti (2011, p. 141): “O texto constitucional refletiu a disputa de hegemonia, contemplando avanços em alguns aspectos, a exemplo dos direitos sociais, com

destaque para a seguridade social, os direitos humanos e políticos [...]”. Neste sentido, é importante ressaltar que a Constituição de 1988 expressa os interesses das elites políticas daquele contexto, ainda que incorpore, dentro dos limites dos interesses das classes dominantes, parte das reivindicações dos movimentos sociais.

Sob o comando do presidente José Sarney, a Nova República continuou não dando atenção à questão social, a não ser pela distribuição de tickets para a compra de leite e por alguns avanços na seguridade social (FALEIROS, 2011). Como reflexo das conquistas das mobilizações dos trabalhadores, houve uma significativa ampliação de direitos a partir da política previdenciária, que estabeleceu licença-maternidade de 120 dias, incluindo para trabalhadores rurais e empregadas domésticas — uma política que de alguma forma atinge as crianças. Além disso, a defesa de direitos de crianças e adolescentes resultou no ECA, em 1990.

Apesar da aprovação dessa recente legislação, entendo que as políticas públicas voltadas às crianças, no Brasil, tiveram como preocupação formar *cidadãos* que contribuíssem para a reprodução do capital. Crianças provenientes de famílias da classe trabalhadora e de contextos sociais que estimulem o desenvolvimento de uma consciência de classe não interessam a este Estado, pois estes sujeitos não aceitariam servir passiva e docilmente aos interesses da burguesia. De acordo com Rizzini e Pilotti (2011, p. 16):

Reconhecemos o sincero e valioso empenho de personagens — ilustres ou incógnitos — que dedicaram suas vidas à causa da infância. Contudo, a história das políticas sociais, da legislação e da assistência (pública e privada), é, em síntese, a história das várias fórmulas empregadas, no sentido de manter as desigualdades sociais e a segregação das classes — pobres/servis e privilegiadas/dirigentes.

Ao longo da existência do Estado no Brasil, as questões sociais relacionadas à infância vêm sendo tratadas como resultado da pobreza de determinados indivíduos, que são responsabilizados por viverem nesta condição. As causas da pobreza, no entanto, não são discutidas, pois por parte do Estado burguês não há pretensão em solucioná-las. Ao sistema capitalista não interessa que todos tenham acesso à educação, à saúde e que seja dado fim às desigualdades, pois são estas desigualdades que permitem a acumulação de riquezas por uma pequena parte da população.

3.2.1 Educação de crianças pequenas no Brasil

A institucionalização do atendimento educacional para crianças pequenas evidencia, também, o lugar da mulher trabalhadora na sociedade brasileira.⁴⁰ O discurso e as práticas higienistas presentes no processo de expansão das instituições de educação infantil partiam do pressuposto de que as mães que não faziam parte das camadas privilegiadas da população, ou seja, aquelas que pertenciam à classe trabalhadora, não eram capazes de criar crianças de acordo com os interesses da sociedade capitalista. A implantação do atendimento pré-escolar no Brasil, no final do século XIX, é marcada por uma profunda desigualdade, considerando que privilegiou as crianças e as mulheres das classes dominantes. Além disso, partia-se de uma concepção de educação que buscava atender às necessidades pré-determinadas de crianças *idealizadas*, sem levar em consideração as necessidades concretas de sujeitos reais, principalmente em se tratando das crianças oriundas da classe trabalhadora.

Tinha forte expressão a ideia de que era necessário proteger e/ou retirar as crianças das famílias que não as educassem conforme os interesses daquela sociedade. Neste sentido, o aspecto educativo presente na função de guarda das crianças pequenas fica nítido, com o objetivo de “[...] retirar a criança das mãos de uma guardiã julgada incapaz, preservando-a das más influências” (KUHLMANN JR., 2015, p. 168). Deste modo o Estado burguês consegue se apropriar da criança pequena, educando-a de acordo com os interesses da sociedade capitalista. Em relação às políticas educacionais voltadas para as crianças pequenas, o processo de expansão de creches e pré-escolas no Brasil começou na década de 1970, sendo as primeiras instituições marcadas por características assistencialistas que as inseriram em uma proposta de *pedagogia da submissão* (KUHLMANN JR., 2015).⁴¹ Referindo-

⁴⁰ “A própria expressão Educação Infantil foi adotada recentemente em nosso país, consagrada nas disposições expressas na Constituição de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, para caracterizar as instituições educacionais pré-escolares, abrangendo o atendimento dos zero aos seis anos de idade” (KUHLMANN JR., 2015, pp. 7–8).

⁴¹ Em relação à *pedagogia da submissão*, Kuhlmann Jr. tece a seguinte explicação: “O que cabe avaliar e analisar é que, no processo histórico de constituição das instituições escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma proposta educacional específica para esse setor social, dirigida para a submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Ou seja, a educação não seria necessariamente sinônimo de emancipação. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma

se à história das instituições de atendimento educacional para crianças pequenas, Kuhlmann Jr. se opõe à ideia de que a origem da educação infantil tenha sido exclusivamente assistencial:

As concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação. Essa polarização, presente nos estudos sobre a educação pré-escolar, chega a atribuir à história da Educação Infantil uma evolução linear, por etapas: primeiro se passaria por uma fase médica, depois por assistencial, etc., culminando, nos dias de hoje, no atingir da etapa educacional, entendida como superior, neutra ou positiva, em si, em contraposição aos outros aspectos (KUHLMANN JR., 2015, p. 166).

Considerando a educação como um dos elementos fundamentais nos processos de produção e reprodução da vida social, pesquisas relacionadas à educação de crianças pequenas precisam compreender a importância do contexto social e histórico no qual essa educação acontece e no qual a criança está inserida. Afinal, infância é uma construção social, e a origem social de cada criança contribui diretamente para seu desenvolvimento, determinando-o e condicionando-o. Neste sentido: “As instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção [...]” (KUHLMANN JR., 2015, p. 16). Por esta razão, a partir do final do século XIX, o higienismo exerceu forte influência não apenas na educação, mas também na organização das famílias, favorecendo, por meio do Estado burguês, os interesses das classes dominantes. Os objetivos do Estado mediante as políticas higienistas ficam mais compreensíveis a partir da explicação de Kramer (2006, p. 54):

Como fatores determinantes do maior reconhecimento por parte dos setores públicos quanto à importância do atendimento da criança brasileira pobre ou abandonada constata-se, então: (a) a necessidade de preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã e (b) a necessidade de fortalecimento do Estado.

parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional” (KUHLMANN JR., 2015, p. 166). Neste sentido, tal entendimento pode ser reforçado pelo questionamento de Kramer (2006, p. 42): “A pré-escola compensará as carências, ou a discriminação e a inculcação ideológica terão início mais cedo através dela?”.

É importante destacar que, conforme já explicado, o Estado representa a classe dominante, embora busque transparecer alguma neutralidade. Neste sentido, os interesses do Estado são os interesses da classe dominante (burguesia), diretamente antagônicos aos interesses e às necessidades da classe trabalhadora. As políticas higienistas favoreciam um intenso controle sobre a pobreza, de modo a controlar a classe trabalhadora. Segundo Kuhlmann Jr. (2015, p. 27):

Após a década de 1870, o desenvolvimento científico e tecnológico consolida as tendências de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior, privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes, as Gotas de Leite. Essas instituições, inicialmente com uma postura paternalista mas bondosa, assumem uma dimensão cada vez autoritária diante da população pobre e trabalhadora [...].

Para reforçar este controle, tornando-o mais facilmente aceito, foram disseminadas ideias preconceituosas e pejorativas, relacionando pobreza a abandono e negligência. Isto contribuiu para que crianças das classes dominadas fossem vistas como abandonadas ou negligenciadas, principalmente se estivessem brincando na rua, sem supervisão de adultos ou controle de instituições. Neste sentido, portanto, “[...] a discussão sobre a assistência, os direitos, a saúde e a educação da criança envolve, assim, diferentes elementos que se combinam, tendo como referência a construção de padrões comuns para a intervenção do social [...]” (KUHLMANN JR., 2015, p. 52). A partir das últimas décadas do século XIX, o próprio surgimento de instituições de educação infantil e sua difusão no sentido de oferecer cuidado e educação para as crianças de famílias da classe trabalhadora tinha entre seus objetivos melhorar determinados aspectos na vida do operário e da operária, de modo a fazer com que ambos sentissem (ou percebessem) de forma reduzida os males da exploração à qual estavam submetidos.⁴²

Na transição do Império para a República, as políticas sociais brasileiras foram marcadas por uma concepção de *assistência científica*, pautada por medidas que buscavam recompensar os trabalhadores subservientes, vistos como *merecedores*.⁴³

⁴² Embora as primeiras instituições dedicadas à educação de crianças pequenas tenham sido criadas entre o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX, “[...] as evidências históricas mostram que elas encontraram suas condições de meio favoráveis na segunda metade do século XIX, acompanhando o processo de expansão do ensino elementar” (KUHLMANN JR., 2015, p. 70).

⁴³ Segundo Kuhlmann Jr. (2015, pp. 77-78): “As instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como parte de um conjunto de

A assistência científica tem três características que se destacam (KUHLMANN JR., 2015): primeiro, suas medidas passavam longe de uma discussão relacionada aos direitos de todos os trabalhadores e de todas as trabalhadoras, estando muito mais relacionadas a uma subserviência meritocrática. Ou seja, quanto mais subserviente o trabalhador, mais ele merece receber determinado auxílio ou assistência. A segunda característica é a conciliação harmoniosa entre Estado e organizações da sociedade civil em relação à prestação de assistência. A terceira característica é a legitimação das medidas a partir de determinado conhecimento científico. De acordo com Kuhlmann Jr. (2015, p. 63):

Essa capa de cientificidade, que implicava a humilhação dos que necessitavam da assistência, tinha uma contrapartida: a identificação dos indigentes válidos significava a existência dos não válidos, os que não se ajustavam às regras, resistindo e mesmo promovendo as lutas nas fábricas, os que não aceitavam a exploração. Contra esses, estava aberto o sinal verde à repressão; para eles valeria o critério de que a questão social é caso de polícia.

A primeira creche para filhos de operários no Brasil foi inaugurada em 1899, no Rio de Janeiro, e pertencia à Companhia de fiação e tecidos Corcovado, que garantia matrículas às crianças filhas de suas operárias e de seus operários. Mas a ideia de instituições para as crianças circulava antes disso. Em 1879, havia ocorrido o lançamento de um jornal destinado às mulheres mães da classe dominante. Nos seis primeiros números deste jornal, foi publicado em partes um artigo dedicado à discussão em torno da necessidade de creches diante da promulgação da Lei do Ventre Livre, para que os cuidados com os filhos das mulheres escravizadas não ficassem sob responsabilidade das *senhoras* da classe dominante (KUHLMANN JR., 2015).

Um aspecto apontado por Kuhlmann Jr. (2015) que caracteriza as primeiras creches criadas, e mantido ao longo do tempo por grande parte destas instituições, é o atendimento que prioriza a demanda de trabalhadoras domésticas, dando menor atenção às trabalhadoras de fábricas e indústrias. Já as crianças das classes dominantes — cujas mães não eram obrigadas a vender sua força de trabalho e/ou se dedicarem à reprodução da força de trabalho de outros membros de suas famílias

medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a assistência científica, abarcando aspectos como a alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres [...]”.

— eram atendidas em instituições denominadas *jardins de infância*, de orientação *froebeliana*, que utilizavam a expressão *pedagógico* como propaganda para se diferenciarem das *creches* e das *pré-escolas*, instituições destinadas ao atendimento de crianças das classes dominadas.⁴⁴

O caráter pedagógico dos jardins de infância, inspirados no *kindergarten* — modelo europeu de instituições destinadas às crianças — atraía a atenção das famílias ricas (KUHLMANN JR., 2015). Este aspecto promoveu por muito tempo a ideia de que as instituições destinadas às crianças das classes dominantes ofereciam atendimento pedagógico, enquanto as instituições destinadas às crianças das classes dominadas se limitavam ao atendimento assistencialista e à educação compensatória e preparatória, reforçando a dicotomia entre educar e cuidar. De acordo com Kuhlmann Jr. (2015, p. 166): “Na história do jardim de infância, essas divisões sociais aparecem de maneira bastante clara, com o jardim de infância para os ricos, em instituições particulares ou mesmo públicas, e aquele para os pobres [...]”. É importante destacar que esta dicotomia não estava diretamente relacionada ao fato de determinadas instituições serem públicas ou privadas (KUHLMANN JR., 2015). O autor cita como exemplo o jardim de infância da Escola Normal Caetano de Campos, localizada em São Paulo, que em 1896 atendia aos filhos da burguesia, embora fosse mantida pelo poder público. Conforme exposto por Kuhlmann Jr. (2015, p. 82):

O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites, como os jardins de infância de orientação froebeliana, teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875; e em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877.

A instituição expoente no setor público foi o já mencionado jardim de infância da Escola Normal Caetano de Campos, criado em 1896. Complementando tais informações, Kramer (2006) se refere ao Menezes Vieira como o primeiro Jardim de Infância do Brasil. O desenvolvimento do capitalismo gerou a necessidade de regular as relações de trabalho, promovendo a recomendação para que creches fossem

⁴⁴ O sistema pedagógico criado por Froebel foi utilizado nos jardins de infância implantados no Brasil ao passo em que o capitalismo foi se desenvolvendo no país. Kuhlmann Jr. apresenta a seguinte explicação: “O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas — ou qualquer outro nome dado a instituições com características semelhantes às *salles d’asile* francesas — seriam assistenciais e não educariam. Entretanto, essas últimas também educavam — não para a emancipação, mas para a subordinação” (KUHLMANN JR., 2015, p. 69).

criadas junto às indústrias, de modo a atender filhos de operárias e operários. Segundo Kuhlmann Jr. (2015, p. 82):

Durante as duas décadas iniciais do século XX, implantaram-se as primeiras instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil [...]: em geral, as entidades primeiro fundavam creches, prevendo uma posterior instalação de jardins de infância.

Após a criação da creche da Companhia de fiação e tecidos Corcovado, em 1899, foram criadas a Creche da Companhia de Tecidos Aliança, também no Rio de Janeiro, em 1904, em 1918 a Creche da Vila Operária Maria Zélia, e em 1925 a creche da Indústria Votorantim, ambas em São Paulo (KUHLMANN JR., 2015). O Instituto de Proteção e Assistência à Infância (IPAI), fundado também em 1899 pelo médico Arthur Moncorvo Filho, foi uma das entidades responsáveis pela expansão das instituições de atendimento a crianças pequenas. Em 1929 existiam 11 creches ligadas à entidade carioca, localizadas em Belo Horizonte, Curitiba, Fortaleza, Juiz de Fora, Niterói, Petrópolis, Ribeirão Preto, Rio de Janeiro, Salvador, Santos e São Luís. Também vinculada ao IPAI do Rio de Janeiro, em 1908 a Associação das Damas da Assistência à Infância fundou a Creche Senhor Alfredo Pinto, destinada a atender crianças cujas mães trabalhassem como empregadas domésticas (KUHLMANN JR., 2015). Kramer reforça, em relação ao IPAI, o seguinte entendimento:

A fundação do Instituto foi contemporânea a uma certa movimentação em torno da criação de creches, jardins de infância, maternidades e da realização de encontros e publicações. Em 1908, teve início a “primeira creche popular cientificamente dirigida” a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e jardins de infância desde o século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX (KRAMER, 2006, p. 52).

Entendo que a criação de creches destinadas às crianças filhas de mulheres que trabalhavam como empregadas domésticas servia para que essas trabalhadoras não precisassem levar seus filhos para as casas de suas patroas, evitando, assim, incômodos às mulheres das classes dominantes. Neste sentido, em relação ao atendimento educacional para crianças de zero a seis ou sete anos de idade (a depender do período histórico), pode-se dizer que a diferença entre os jardins de infância e as creches, escolas maternais e pré-escolas estava, primordialmente, na

classe social da criança atendida em cada uma destas instituições.⁴⁵ Algumas entidades que se envolveram na expansão do atendimento educacional às crianças pequenas da classe trabalhadora se dedicavam, também, a orientar as mães acerca dos cuidados que entendiam ser os mais adequados a estas crianças desde o nascimento (KUHLMANN JR., 2015). Era o caso do IPAI, que além de serviços relacionados aos cuidados pré-natais, se ocupava de ações relacionadas a distribuição de leite, consultas médicas, exames, vacinas, entre outros; eram realizadas ainda campanhas de incentivo ao aleitamento materno.

As primeiras discussões relacionadas à necessidade de creches foram marcadas por tensões. Enquanto parte da sociedade defendia que a educação das crianças pequenas deveria ser a principal responsabilidade das mães, outra parte entendia a creche como um *mal necessário* (KUHLMANN JR., 2015). Conforme explicação de Kuhlmann Jr. (2015, p. 87),

[...] a afirmação de sua necessidade pressupunha que essas instituições poderiam colaborar para conciliar a contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, embora essa não deixasse de ser responsabilizada por sua situação.

A questão da infância era um dos principais pilares da política assistencial que estava sendo desenvolvida no início do século XX, sendo a constituição de instituições de atendimento às crianças pequenas defendidas por argumentos jurídicos, médicos e religiosos (KUHLMANN JR., 2015). Além disso, a influência das concepções médico-higienistas era presente na sociedade e na assistência à infância, mais especificamente nas primeiras décadas do século XX, sendo uma das principais marcas das primeiras creches construídas no Brasil. Tais discussões foram desenvolvidas a partir de 1922, quando ocorreu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, que trouxe ainda discussões em torno de diferentes temas que afetavam direta e indiretamente as crianças, como as relações entre família, sociedade e Estado.

A preocupação do Estado com os altos índices de mortalidade infantil no Brasil criou bases para a influência do higienismo nas instituições de atendimento às

⁴⁵ Em relação à discussão em torno de classes sociais, Kramer reforça que “[...] a criança deve ser concebida em função da sociedade de classes, não existindo em si mesma. Encarar a infância dentro da sociedade de classes significa que não existe ‘a’ criança, mas sim indivíduos de pouca idade que são afetados diferentemente pela sua situação de classe social” (KRAMER, 2006, p. 24).

crianças e no controle das famílias mais pobres e carentes da classe trabalhadora. De acordo com Kramer (2006, p. 45): “A exploração capitalista imprime marcas sérias às suas vítimas, expressas nas taxas de mortalidade infantil, nas condições de habitação, de saúde etc.”. Neste sentido, as elevadas taxas de mortalidade entre as crianças das camadas mais empobrecidas da classe trabalhadora não era a única preocupação da sociedade capitalista em desenvolvimento no Brasil e de sua elite, que via na educação infantil formas de controlar as famílias das crianças atendidas. No período entre 1930 e 1980 “[...] se concretizaram trabalhos de assistência social e educacional à infância tendo em vista, principalmente, o ‘desenvolvimento nacional’” (KRAMER, 2006, p. 47). Difundia-se a ideia de que a maternidade exigia determinados comportamentos e requisitos, sendo as mães burguesas apresentadas como modelos a serem seguidos pelas mães que não pertenciam às classes dominantes. Além do higienismo, a concepção *jurídico-policia*l contribuiu para o controle das famílias trabalhadoras por meio da educação oferecida às suas crianças pequenas, de benefícios para os trabalhadores e de assistencialismo para os carentes (KUHLMANN JR., 2015).

Outra função das pré-escolas que evidencia a priorização dos interesses do Estado em detrimento das necessidades das crianças tem a ver a concepção desta etapa da educação como uma etapa preparatória para a etapa seguinte (hoje denominada ensino fundamental). Esta concepção atribui à educação infantil um caráter *compensatório*, como se por meio do atendimento educacional às crianças pequenas fosse possível reduzir as carências biológicas e sociais que futuramente resultariam no *fracasso escolar* destas crianças. A defesa da educação compensatória parte do entendimento de que “[...] a criança é culpada pelo seu fracasso, não sendo questionada a escola e, muito menos, as causas socio-econômicas determinantes do seu desempenho” (KRAMER, 2006, p. 98). Neste sentido, são indicadas ações educativas focadas no desenvolvimento de potencialidades, como se as carências da criança e o modelo escolar não estivessem diretamente relacionados ao tipo de sociedade na qual estão inseridas. Contudo, é o tipo de sociedade — e de escola — que deve ser questionado.

Até mesmo as intervenções da igreja na sociedade contribuíram para o controle da classe trabalhadora, de acordo com os interesses do Estado burguês. Afinal, enquanto a igreja fornecesse caridade à população mais pobre, a propriedade

privada dos ricos e o capital estariam em segurança. Ou seja, religião e assistência científica eram conciliadas de acordo com o sistema defendido pelo Estado. Neste sentido, era atribuída à família que não tinha condições materiais de comprometer-se com o desenvolvimento de suas crianças de acordo com os padrões estabelecidos pela sociedade a culpa pelos problemas que afetassem estas crianças. Segundo Kramer (2006, p. 60): “A culpabilização da família servia não só para escamotear as relações de classes existentes na sociedade brasileira, como também fortalecia a responsabilidade e o poder do Estado — um Estado considerado neutro, com já foi apontado”. A família, portanto, era culpabilizada pela situação da criança, fosse pela ausência de uma figura paterna, fosse pela necessidade de vender a força de trabalho da figura materna. Neste sentido, o Estado aparecia como *protetor* das crianças que viviam em condições de miséria e *abandono*, culpabilizando suas mães e suas famílias, desconsiderando seus contextos e suas condições materiais e de exploração.

Contudo, tais influências e controle sobre a classe trabalhadora e sobre a educação de suas crianças não deixaram de ser questionados. Em 1921 um artigo da revista *Clarté*, de orientação socialista, questionava a ausência de discussões relacionadas ao abandono infantil e fazia críticas ao filantropismo (KUHLMANN JR., 2015). Questões relacionadas à educação da mulher e à assistência foram discutidas, e foram denunciadas as propostas assistencialistas, que se propunham a solucionar pequenos problemas de pouquíssimas crianças. Neste sentido cabe o conceito de *pedagogia da submissão* desenvolvido por Kuhlmann Jr. (2015), referindo-se às propostas educacionais sustentadas por ações assistencialistas. Com o objetivo de garantir a submissão da classe trabalhadora às opressões que garantem a manutenção de sua exploração, são organizadas propostas educacionais que impedem sujeitos da classe trabalhadora de se posicionarem na luta de classes, apaziguando, deste modo, as tensões que poderiam levar a uma explosão social.⁴⁶ Ou seja, o objetivo de propostas baseadas em uma pedagogia da submissão — concepção educacional da qual o assistencialismo faz parte — é oferecer à classe

⁴⁶ Segundo Kuhlmann Jr. (2007, p. 54): “Já há algum tempo vimos ponderando como, no processo histórico de constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo, ele mesmo, foi configurado como uma *proposta educacional* específica para esse setor social, dirigida não só para a submissão das famílias, mas também das crianças das classes populares”.

trabalhadora um tipo de educação que atenda aos interesses da sociedade capitalista e que contribua para a reprodução do capital. Kuhlmann Jr. explica que:

A Pedagogia nas instituições educacionais para os pobres é uma Pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber. Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estariam destinados (KUHLMANN JR., 2015, pp. 166-167).

No meu entendimento, ainda hoje, a concepção que apresenta essa política para a infância como favor a uns poucos merecedores pode ser observada nos processos de inscrição e nos critérios definidos para selecionar as crianças matriculadas e aquelas que devem ser colocadas em listas de espera nas instituições públicas e gratuitas de educação infantil. Estes critérios, comumente relacionados à situação das famílias (trabalho, renda etc.) definem quais crianças terão garantido o acesso à educação infantil pública e gratuita, embora este seja um direito de todas. No município de Florianópolis (SC), por exemplo, as crianças inscritas para o atendimento em *creche* (com idades entre 4 meses e três anos) são matriculadas de acordo com sua classificação, sendo contempladas aquelas classificadas dentro do número de vagas oferecidas. A classificação para o ano letivo de 2020 ocorreu de acordo com os seguintes critérios expostos na portaria que regimentou as matrículas:

- I - Criança cuja mãe se enquadra na Lei nº 10252/17;
- II - Criança abrigada;
- III - Criança cujos pais e/ou responsável legal sejam beneficiados pelo Programa Bolsa Família;
- IV - Menor renda per capita (FLORIANÓPOLIS, 2019).⁴⁷

Entendo que a própria existência de critérios evidencia a realidade enfrentada pelas famílias da classe trabalhadora: não existem vagas suficientes para garantir a todas o direito à educação infantil pública e gratuita. Deste modo o Estado não cumpre seu dever estabelecido em lei de acordo com a demanda social existente —

⁴⁷ O inciso I se refere à Lei municipal que concede às crianças cujas mães tenham sido vítimas de violência doméstica a preferência para matrícula nas unidades educativas públicas mantidas pela PMF.

principalmente porque a demanda social costuma ir de encontro aos interesses do sistema.

Embora a educação infantil seja, atualmente, um direito de todas as crianças e das famílias, e seja definido como dever do Estado garantir o acesso a esta etapa da educação básica, famílias contempladas nestes processos fazem o possível para manter a vaga *oferecida*, mesmo que precisem se submeter a regras e normas institucionais difíceis de serem cumpridas ou submeter a criança ao atendimento que não atenda às suas necessidades. Estas famílias se submetem ao ponto de serem gratas e se sentirem privilegiadas pelo simples fato de terem acesso a um direito. Afinal, na sociedade dividida em classes e controlada pelo Estado burguês, a classe dominada só tem acesso aos direitos se isto for do interesse da classe dominante, sendo levada a acreditar que, quando o Estado cumpre seu dever, está lhe fazendo um favor. Em concordância com Kramer, entendo que:

Evidentemente, o atendimento ao pré-escolar em nada irá alterar a infraestrutura econômica da sociedade brasileira. Já se disse aqui que não é dele que depende a mudança social. No entanto, a educação pré-escolar precisa ser considerada como um direito dos filhos das classes dominadas, a quem são dificultadas, e até mesmo impossibilitadas, as mínimas condições de vida (KRAMER, 2006, p. 91).

Neste sentido, o reconhecimento do dever do Estado em relação à Educação Infantil (BRASIL, 1988) e da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica (BRASIL, 1996) é resultado de um processo histórico, impulsionado por lutas que se desenvolveram desde a década de 1970, incluindo greves de professores e de operários que ocorreram por todo o país. Aliás, a expansão de creches e pré-escolas é uma conquista resultante dessas lutas, conforme explicação abaixo:

Sabe-se que foi apenas com a expansão da força de trabalho feminina aos setores médios da sociedade, em todo o mundo ocidental, a partir da década de 1960, que se ampliou o reconhecimento das instituições de Educação Infantil como passíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentassem. A demanda desses setores promoveu uma recharacterização das instituições, que passaram a ser vistas como apropriadas a crianças de todas as classes sociais (KUHLMANN JR., 2015, p. 181).

Entendo, portanto, que o cerne dos movimentos de luta por creches da década de 1960 não estava nos interesses da classe trabalhadora e da população mais pobre, mas das camadas médias e altas da população, mais especificamente das mulheres

dessas camadas. Ainda assim, o conjunto da classe trabalhadora participou destas lutas e é responsável por suas conquistas. No entanto, embora os avanços científicos da segunda metade do século XX tenham contribuído para libertar parte das mulheres de tarefas entendidas como “femininas” (principalmente o trabalho não remunerado realizado em suas casas), o desenvolvimento do capitalismo e o acirramento das contradições que dividem a sociedade em classes foram fatores que obrigaram a mulher da classe trabalhadora a vender sua força de trabalho.

Embora existam inúmeros entraves que dificultam a universalização da educação infantil pública, o atendimento gratuito em creches e pré-escolas é direito constitucional das famílias trabalhadoras. Neste sentido, é primordial que os sistemas públicos de educação atendam às demandas e aos interesses da classe trabalhadora que deles necessitam, respeitando os conhecimentos e a cultura das crianças atendidas, “[...] valorizando a cultura de origem da criança, permitindo-lhe progressivamente compreender a dominação que sofre e questioná-la, instrumentalizando tal criança para atuar nessa sociedade desigual e competitiva que a torna ‘carente’” (KRAMER, 2006, p. 45). Ainda assim, são necessárias precauções para garantir que a criança da classe trabalhadora tenha acesso à cultura historicamente acumulada pela sociedade. A criança precisa ser compreendida na sua relação com a sociedade na qual está inserida e com a classe à qual está vinculada. Cabe, portanto, à educação infantil possibilitar à criança da classe trabalhadora o acesso ao conhecimento acumulado pela sociedade, sem anular a cultura trazida por esta criança e da classe à qual ela está vinculada.

3.2.2 O direito à Educação Infantil

No Brasil Colônia eram praticamente inexistentes ações estatais voltadas ao atendimento de crianças; estas ações começaram a despontar no Brasil Império, fundamentadas na distinção entre crianças das classes dominantes e crianças das classes dominadas. Até mesmo as iniciativas públicas de atendimento eram usufruídas predominantemente pelas crianças originárias das elites, restando às crianças de famílias trabalhadoras — principalmente das camadas mais empobrecidas — as ações de iniciativas privadas. Apenas nos primeiros anos do Brasil República começaram a ser discutidas ações sociais voltadas ao atendimento

de crianças pequenas, de acordo com os interesses da sociedade que estava se desenvolvendo. Tais ações, contudo, começaram a se concretizar apenas em meados do século XX, com a criação, em 1940, do Departamento Nacional da Criança (DNCR), vinculado inicialmente ao então Ministério da Educação e Saúde Pública, passando a ser responsabilidade do Ministério da Saúde a partir de sua criação, em 1953. O DNCR priorizava, em suas atribuições, a *proteção à maternidade, à infância e à adolescência* (BRASIL, 2011).⁴⁸ Embora dentre seus focos estivesse o denominado *Programa Educativo*, suas atribuições não faziam referência a ações ou instituições educativas, sendo apresentado da seguinte forma: “O primeiro programa estatal de proteção à maternidade, à infância e à adolescência [...]” (BRASIL, 2011, p. 9). Ou seja, a assistência, a proteção e a educação das crianças pequenas e de suas figuras maternas podem ser consideradas os objetivos mais frequentes das primeiras instituições de educação infantil implantadas no início do século XX.

A partir dos anos 1970, o trabalho feminino se tornou essencial e fundamental para garantir a sobrevivência e a subsistência das famílias da classe trabalhadora. Além disso, o mercado de trabalho também via no trabalho feminino uma maior possibilidade de acumulação de riqueza, partindo do entendimento de que a força de trabalho da mulher vem sendo desvalorizada em relação à força de trabalho do homem. Neste sentido, começa a ser desenvolvido o entendimento de que a educação e o cuidado de crianças pequenas se constituem em tarefas de toda a sociedade, e não exclusivamente da mulher responsável por esta criança, pois ao capital interessa que esta mulher tenha condições de vender sua força de trabalho. Para Rosemberg (2010, p. 172):

A sociedade, a nova família, a nova mãe, a nova mulher, o novo filho, a nova criança precisam de uma instituição social que, fora do espaço doméstico, complemente e enriqueça o educar e 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. Daí a Constituição de 1988 reconhecer à criança pequena o direito à educação que passa, também, a ser um dever do Estado e de toda a sociedade.

⁴⁸ A principal ação do DNCR foi coordenar “[...] a assistência materno-infantil no Brasil até o ano de 1969, desenvolvendo atividades dirigidas à infância, à maternidade e à adolescência, com o objetivo de normatizar o atendimento à dupla mãe-filho e combater a mortalidade infantil” (BRASIL, 2011, p. 11).

O atendimento educacional público destinado às crianças pequenas como ação do Estado começou a se materializar a partir de 1975, com a criação da COEPRE, vinculada ao então Ministério da Educação e Cultura. Contudo, o Ministério da Saúde ainda demonstrava preocupação com a relação entre educação e saúde das crianças pequenas, visto que dentre as políticas desenvolvidas pela Coordenação de Proteção Materno-Infantil — área do Ministério da Saúde responsável pela saúde das crianças entre 1973 e 1976 — constava: “Promoção de creches locais com ênfase na saúde integral em menores de cinco anos” (BRASIL, 2011, p. 18). O controle da saúde de crianças por meio de instituições educacionais continua vigente, considerando, por exemplo, a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis, cujo acesso e permanência das crianças é determinado mediante a apresentação de *certificado de atualização vacinal* nos processos de inscrição (para creche), matrícula (para pré-escola) e rematricula das crianças já atendidas pela RMEI (FLORIANÓPOLIS, 2019).

Em relação ao atendimento das crianças no Brasil entre 1930 e 1980, Kramer (2006) apresenta brevemente a estrutura, os objetivos e os pressupostos de órgãos que tinham tal atribuição. O já mencionado DNCR, assim como o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, criado em 1972, são classificados pela autora como *Iniciativas Voltadas à Saúde da Criança* (KRAMER, 2006, p. 63). Em relação às crianças e aos adolescentes menores de dezoito anos das camadas mais empobrecidas da população (aos quais os documentos se referiam como *menores abandonados*), as iniciativas e as ações partiram do SAM, implantado em 1942 — vinculado ao então Ministério da Justiça e Negócios Interiores (1889–1930) —, que em 1964 foi substituído pela FUNABEM. A assistência à infância, por sua vez, ficava a cargo da LBA, criada em 1942, e o Projeto Casulo, criado em 1974 e vinculado à LBA (KRAMER, 2006).

Em relação à educação pré-escolar, Kramer (2006) destaca a Organização Mundial para Educação Pré-Escolar (OMEP) — criada em 1948 e vinculada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) — que começou a atuar no Brasil em 1953, por meio do Comitê Nacional Brasileiro da OMEP. Em 1968 a OMEP estreitou seus vínculos com o setor público, estabelecendo convênio com o Ministério da Saúde. Além disso, “[...] foram firmados convênios com o Ministério do Trabalho, para a orientação e implantação de creches,

em 1978, e com a LBA” (KRAMER, 2006, p. 81). Outra instância responsável pelo atendimento pré-escolar era a COEPRE, criada em 1975, vinculada ao então Ministério da Educação e Cultura. Kramer (2006) ainda destaca o aspecto estratificado que vem marcando o atendimento à criança no Brasil, com órgãos vinculados a pelo menos quatro ministérios: da Educação, da Assistência e Previdência Social, da Saúde e da Justiça. Segundo a autora, “[...] o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões de saúde, ora do ‘bem-estar’ da família, ora da educação” (KRAMER, 2006, p. 87). Desta forma ficam ocultas as causas da precariedade à qual às crianças da classe trabalhadora são submetidas nos âmbitos da educação, da saúde e da assistência, provocada pela condição de exploração à qual é submetida a classe trabalhadora, que não tem acesso aos direitos básicos e não tem garantida a sua subsistência. Aliás, é importante destacar que a maior parte das famílias que hoje buscam atendimento pré-escolar para suas crianças em instituições públicas pertence à classe trabalhadora e vive em condições precárias para a reprodução de sua força de trabalho e para a manutenção de sua existência.

Em relação à legislação nacional, a partir de 1960 a educação brasileira começou a ser dirigida pelas LDBs, tendo sido sua primeira versão a Lei nº 4.024, promulgada em dezembro de 1961. A primeira LDB dedicava um capítulo à *Educação Pré-Primária*, que se limitava a apresentar dois artigos:

Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária (BRASIL, 1961).

Vale ressaltar que a educação pré-primária, conforme o texto original da LDB de 1961, atendia às crianças de até sete anos de idade. Alinhada à Constituição de 1946, que definia a educação como um direito de todos, a LDB de 1961 reforçava este direito em seu Art. 2º, e determinava como assegurá-lo:

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 desta, 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 (BRASIL, 1961, Art. 3º).

Ou seja, o Estado era obrigado assegurar a efetivação do direito à educação. Fica evidente também nesta legislação o interesse que o Estado procura demonstrar pela situação da mãe trabalhadora, embora o estímulo para que empresas implantem instituições para crianças não possa ser considerado uma efetiva ação estatal de política pública. No contexto de desenvolvimento do capitalismo, o trabalho da mulher se torna necessário para a reprodução do capital, reforçando a necessidade de instituições que se dediquem a atender as crianças pequenas sob responsabilidade destas mulheres. Afinal, o interesse da classe dominante em acumular riqueza se beneficia da necessidade da classe trabalhadora em vender sua força de trabalho.

Em 1971 a LDB foi reformada pela Lei nº 5.692, com base na Constituição de 1967, e os dois artigos referentes à educação pré-primária foram suprimidos, sendo substituídos pelo seguinte texto: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971, Art. 19, § 2º). Ou seja, o direito à educação foi substituído por uma orientação, a partir da qual os sistemas de ensino deveriam *velar* para que crianças pequenas recebessem educação. Contudo, foi mantida a preocupação em garantir que as mulheres da classe trabalhadora estivessem parcialmente liberadas dos cuidados com suas crianças e pudessem, assim, ser exploradas no mercado de trabalho. Conforme determinação do Art. 61 da LDB de 1971, caberia aos sistemas de ensino *estimular* empresas a organizarem locais de atendimento para as crianças pequenas filhas de suas funcionárias (BRASIL, 1971). É importante destacar a superficialidade desta legislação referente à educação pré-escolar, que permaneceu vigente até 1996. A LDB de 1971 não fazia referência a ações que efetivassem o atendimento às crianças pequenas, limitando-se a orientar que os sistemas de ensino *velassem* pela pré-escola e *estimulassem* a implantação de creches pelas empresas. Contudo, de acordo com Kramer (2006, p. 93, grifos da autora):

Ausência de legislação, no entanto, não significa ausência de política. Ao contrário, ela caracteriza a política educacional voltada para o pré-escolar como *estagnada* e *omissa*, plena de discursos com recomendações, sugestões e interpretações e vazia de medidas concretas de amplo alcance.

A política pré-escolar era baseada nos interesses da classe dominante, representada pelo Estado, cujas ações são encaminhadas no sentido de formar sujeitos submissos, que não questionam a situação de exploração à qual são submetidos, não contestando, portanto, a situação da classe à qual pertencem. Assim como cada legislação expressa elementos relacionados às políticas públicas conjunturais, a ausência ou a superficialidade de legislações em determinados contextos também nos indicam aspectos relacionados às políticas públicas. Vieira (2010) se refere à legislação como fonte para entender as políticas voltadas à educação infantil:

Essa legislação empregou termos e denominações, estabeleceu critérios e condições para o acesso aos estabelecimentos, definiu preferências e prioridades. E expressou certamente alguns conceitos e concepções sobre os objetivos dos serviços, sobre as crianças, sobre as responsabilidades públicas e privadas. Ela nos permitiu algumas conclusões sobre o lugar da educação infantil nos sistemas de ensino ao longo do século XX (VIEIRA, 2010, p. 143).

Em relação às políticas pré-escolares mais recentes, é importante destacar o ano de 1981, quando ocorreu o lançamento do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar pelo MEC (KRAMER, 2006). Este programa pode ser considerado um dos resultados do avanço de movimentos sociais relacionados à política de educação pré-escolar, fator que contribuiu para a ampliação de discussões relacionadas a esse tema e à defesa da educação pré-escolar como um direito social. As fortalecidas lutas pela escola pública

[...] aumentam as pressões para que o Estado reconheça, cada vez mais, a educação pública em todos os níveis como sua responsabilidade e dever. O direito à educação de todas as crianças de 0 a 6 anos é bandeira de movimentos de mulheres, de educadores, de trabalhadoras e trabalhadores em geral (KRAMER, 2006, p. 122).

É necessário compreender as perspectivas teóricas em torno do direito à educação, de modo a alicerçar a discussão apresentada a respeito do direito à educação infantil, pois “[...] direito e educação, além da palavra em si e de seu valor semântico, traz consigo uma configuração que incide no desenvolvimento da vida humana” (POLONI, 2019, p. 75). Na sociedade capitalista, a garantia e o acesso a alguns direitos podem ser determinantes para que sujeitos pertencentes à classe

trabalhadora consigam reproduzir suas vidas, principalmente aqueles que fazem parte das camadas mais empobrecidas e oprimidas. Para Poloni (2019, p. 81): “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”. As condições de exploração às quais estas pessoas são submetidas não lhes garantem condições de igualdade quanto ao acesso à educação em relação às condições dos sujeitos da classe dominante e até mesmo daqueles que compõem as camadas médias da classe trabalhadora. Poloni compreende que “[...] o direito, enquanto dimensão normativa, possibilita uma vida em sociedade, pautada em relações que estabeleçam segurança” (POLONI, 2019, p. 76). Neste sentido, por meio do direito é possível aperfeiçoar e qualificar a própria vida.

Em relação ao direito à educação infantil, por meio do acesso a creches e pré-escolas públicas e gratuitas, embora a primeira Constituição brasileira tenha sido promulgada ainda no período imperial (em 1824), demorou 164 anos até que este direito fosse contemplado em um texto constitucional, a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988. Poloni destaca que:

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, [...] 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 (POLONI, 2019, p. 88).

O direito à educação, contudo, já estava previsto na Constituição de 1934, embora questões relacionadas à gratuidade do ensino tivessem aparecido nas Constituições anteriores. A Constituição de 1824, por exemplo, previa que era direito civil e inviolável: “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (BRAZIL, 1824, Art. 179, inciso XXXII). Contudo, Poloni (2019) aponta que, para um contexto em que praticamente não existiam escolas, a existência de uma determinação legal não era suficiente para que este direito fosse acessado por todos. Promulgada após a Proclamação da República, a Constituição de 1891, por sua vez, não fazia referências ao direito à educação, nem mesmo à sua obrigatoriedade. Dentre as poucas menções encontradas em relação à educação pública na Constituição de

1891, constava esta: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891, Art. 72, § 6º). Além disso, a criação de instituições de ensino superior e de ensino secundário apareceu, nesta constituição, como uma incumbência do Congresso.

Na Constituição de 1934, o direito à educação apareceu de forma explícita, especificamente no segundo capítulo do documento, denominado *Da Educação e da Cultura*, que trazia o Art. 149, estabelecendo a educação como um direito de todos (BRASIL, 1934). No mesmo capítulo são definidos deveres, competências e incumbências da União, dos estados e dos municípios, demarcando os deveres do Estado em relação à educação. A Constituição seguinte, promulgada em 1937, demarcou o início do período denominado *Estado Novo*, caracterizado por uma maior centralização do poder público, pelo autoritarismo do Estado e por ideologias anticomunistas dedicadas a combater qualquer manifestação contrária ao regime e em defesa da classe trabalhadora. Apesar de ter mantido o capítulo referente à educação e à cultura, esta Constituição apresentou de forma superficial o dever do Estado em relação à educação:

A arte, a ciência e o *ensino* são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas *públicas* e particulares. *É dever do Estado contribuir*, direta e indiretamente, para o *estímulo e desenvolvimento* de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino (BRASIL, 1937, Art. 128, grifos meus).

Ou seja, bastava que o Estado *contribuísse para o estímulo* de ações voltadas ao ensino e para a fundação de instituições educacionais, não sendo seu dever garantir que todos os cidadãos tivessem acesso à educação. O dever de garantir a educação caberia à família de acordo com esta Constituição, que determinava:

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (BRASIL, 1937, Art. 125).

Caberia ao Estado, portanto, se responsabilizar pela educação *da prole* cuja família não tivessem condições de fazê-lo, no sentido de prover e doutrinar estas crianças de acordo com seus próprios interesses. Além disso, o Art. 130 daquela

Constituição estabelecia o ensino primário como uma obrigação (BRASIL, 1937), não como um direito a ser garantido pelo Estado.

Em 1946 foi promulgada a Constituição que demarcou o fim do Estado Novo, a partir da qual a educação voltou a ser definida como um “direito de todos” (BRASIL, 1946, Art. 166). Além disso, essa Constituição estabelecia que caberia ao poder público ministrar o ensino “dos diferentes ramos” (BRASIL, 1946, Art. 167). Embora a existência dessa legislação não significasse que, na prática, todos os cidadãos teriam acesso à educação oferecida pelo poder público, sua redação deixa evidente que os interesses do Estado haviam tomado um rumo diferente. A Constituição brasileira de 1946 trazia o seguinte texto: “[...] o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos [...]” (BRASIL, 1946, Art. 168, inciso II). Neste sentido, o direito à educação começa a ser compreendido como uma forma de garantir a dominação e a submissão da classe trabalhadora, principalmente das camadas mais empobrecidas.

Já durante a ditadura militar — período que durou entre 1964 e 1985 — foi promulgada a Constituição de 1967, que, por meio do Art. 168, manteve um texto que estabelecia a educação como um direito de todos e o poder público como responsável por ministrar o ensino (BRASIL, 1967). O interesse do Estado pela educação das camadas mais empobrecidas da classe trabalhadora também fica evidente nesta Constituição, como pode ser observado neste texto: “Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (BRASIL, 1967, Art. 169, § 2º). Analisando o direito à educação nas constituições brasileiras “[...] 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” (POLONI, 2019, p. 99). Tanto o direito à educação quanto a obrigatoriedade de determinados níveis de ensino representam os interesses do Estado em cada contexto e suas formas de manter o controle sobre a classe trabalhadora, se considerarmos que nem mesmo a existência legal do direito garante igualdade de condições para o acesso e a permanência dos sujeitos da classe trabalhadora no sistema educacional. Além disso, o direito à educação infantil e o dever do Estado em garantir o direito à educação não aparecem de forma explícita nas constituições anteriores a 1988.

3.3 EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS 1988

Atualmente o direito à educação é garantido pela Constituição de 1988, promulgada na Nova República, período iniciado com o fim da ditadura militar:

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, Art. 205).

Neste sentido, cabe ao Estado garantir que este direito seja acessado pelos cidadãos. Contudo, o texto constitucional deixa evidente quais são os interesses do Estado no contexto de sua promulgação: garantir que o sistema educacional forme trabalhadores qualificados de acordo com os interesses do sistema. Ainda assim, não podemos desconsiderar que desde 1988 a educação é um dos *direitos sociais* de toda a população, conforme o seguinte texto:

São direitos sociais a *educação*, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, Art. 6º, grifo meu).

Embora o acesso aos direitos sociais não esteja efetivamente ao alcance de todos os sujeitos da classe trabalhadora, vale ressaltar que nesta Constituição constam determinados direitos que não se aplicam aos sujeitos da classe dominante. Isto pode ser observado no já mencionado Art. 7º, que enumera direitos específicos para *trabalhadores rurais e urbanos*, tais como assistência em creches e pré-escolas para seus filhos e dependentes de até cinco anos de idade (BRASIL, 1988).⁴⁹ Neste sentido, fica evidente o direito à educação infantil para as crianças da classe trabalhadora, sendo dever do Estado efetivar ações que garantam o acesso a este direito, conforme determinado pelo texto a seguir:

⁴⁹ Originalmente esta assistência era estendida aos filhos e dependentes de até seis anos de idade. O texto foi alterado com base na Lei nº 11.114 de 2005, que torna obrigatório o ensino fundamental a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2005). Ainda assim, é importante destacar que a criança que completa seis anos no decorrer de um ano letivo, a depender da data de corte estabelecida, continua sendo atendida por instituições de educação infantil até o início do ano letivo seguinte.

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; [...] VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde [...] (BRASIL, 1988, Art. 208).⁵⁰

Vale lembrar, contudo, os limites desta Constituição em relação à efetivação dos direitos da classe trabalhadora, expressados explicitamente no Título VII, denominado *Da ordem econômica e financeira*, onde constam os princípios da ordem econômica, dentre eles a propriedade privada, mencionada no Art. 170 (BRASIL, 1988). Entendo que se a manutenção da *ordem econômica* depende da defesa da *propriedade privada*, esta ordem precisa que uma parte da população seja privada daquilo que outra parte possui; ou seja, a classe trabalhadora não possui os meios de produção, que pertencem à classe dominante. A defesa da propriedade privada garante, por meio da Constituição de 1988, que a classe trabalhadora continue sendo explorada em benefício da manutenção da ordem capitalista. A exploração do trabalho que sustenta a acumulação de riquezas por parte da classe dominante impede que a maior parte da população tenha acesso aos direitos e às oportunidades apresentadas pelo poder público, que, quando disponíveis, ficam acessíveis apenas à camada da classe trabalhadora cujas condições materiais lhes possibilitam minimamente sua manutenção por meio da reprodução da força de trabalho.

Neste sentido, embora a educação seja um direito de todos, e todos sejam iguais perante a lei, conforme Art. 5º da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), à classe trabalhadora são negados os direitos que tornariam iguais todos os seus sujeitos. A privação à vida, à liberdade, à igualdade e à segurança atinge a maior parte da população, dificultando ou mesmo impedindo seu acesso a direitos, pois, embora o texto constitucional os garanta, os interesses da classe representada pelo Estado são soberanos. Portanto, a efetivação plena de quaisquer dos denominados *direitos sociais* — “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (BRASIL, 1988, Art. 6º) — é impraticável diante da necessidade de manutenção de um sistema baseado na

⁵⁰ O texto original desta Constituição, publicado em 1988, não trazia as expressões *educação infantil e educação básica*, incluídos a partir da promulgação da LDB de 1996.

exploração de uma classe sobre a outra. Deste modo, mesmo que a lei afirme ser dever do Estado efetivar a garantia de acesso à educação básica para todas as crianças e todos os adolescentes (dos quatro aos 17 anos), este direito permanece restrito aos sujeitos cujo acesso à educação básica interessa ao Estado. E sendo a classe trabalhadora maioria absoluta da população, manter uma grande parcela impedida de acessar seus direitos garante a existência de um exército industrial de reserva necessário à manutenção do sistema.

Uma evidente expressão dos interesses da classe dominante na Constituição de 1988 é o artigo que se refere à criação de um PNE, determinando que as ações do poder público devem promover: “I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1988, Art. 214). Ou seja, o objetivo é universalizar a escolarização qualificada para formar os trabalhadores submetidos à exploração capitalista. Neste sentido, em 2001 foi promulgada a Lei nº 10.172, que aprova o PNE. Dentre as metas deste plano, cuja duração foi de dez anos, estava a universalização do atendimento escolar. Considerando que a educação infantil, de acordo com a LDB, compõe a educação escolar, sua universalização também estaria contemplada com o PNE. Neste sentido, dentre seus objetivos e metas aparecia a ampliação na oferta de educação infantil, conforme texto do primeiro item:

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 e 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos (BRASIL, 2001).

Contudo, ao final dos dez anos de vigência do plano, esta meta não foi alcançada em relação ao atendimento em creche, embora tenha sido alcançada em relação ao atendimento em pré-escola (POLONI, 2019). Isto se expressa nos dados do Censo Escolar referentes às matrículas na educação infantil. Enquanto as matrículas na etapa pré-escola se mantiveram quase estáveis entre os anos de 2014 e 2018, crescendo cerca de 3,7%, as matrículas na etapa creche aumentaram em cerca de 23,8% no mesmo período (INEP, 2019b). Ainda assim, é observado um desequilíbrio nos números de matrículas nas duas etapas da educação infantil, provavelmente consequência da concentração de vagas em período parcial na pré-escola: em 2014 havia 7.869.869 crianças matriculadas na primeira etapa da

educação básica, das quais 36,8% em creche e 63,2% em pré-escola. Em 2018 houve um total de 8.745.184 matrículas na educação infantil, sendo 41% em creche e 59% em pré-escola (INEP, 2019a). Ademais, segundo dados do IBGE referentes às taxas de escolarização de acordo com a faixa etária, em 2017 cerca de 91,7% das crianças brasileiras com idades entre 4 e 5 anos estavam matriculadas na educação infantil; este índice fica em torno de 32,7% para as crianças de 0 a 3 anos. Isto significa que, em 2017, cerca de 441 mil crianças com idades entre 4 e 5 anos e 6,9 milhões de crianças com idades entre 0 e 3 anos não estavam frequentando a educação infantil. Cabe destacar que em ambas as faixas etárias a taxa de escolarização aumenta conforme aumenta a renda *per capita* da família (IBGE, 2018b).

Partindo de dados do IBGE, Poloni (2019) explica que ao final de 2005 o atendimento em creche deveria ter alcançado 30% das crianças de 0 a 3 anos, mas apenas 14,5% das crianças nesta faixa etária estavam sendo atendidas. Este índice chegou a 22,9% ao final de 2011, quando a meta apresentada pelo PNE em vigor naquele ano definia que 50% destas crianças deveriam estar sendo atendidas (POLONI, 2019). Ou seja, foi priorizada a expansão do atendimento para crianças de 4 a 6 anos, cuja meta do PNE de 2001 fora cumprida em detrimento do atendimento das crianças de 0 a 3 anos.⁵¹ De validade decenal, o atual PNE, aprovado pela Lei nº 13.005 de 2014, ficará vigente até 2024 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 (POLONI, 2019, p. 111).

Quanto às metas do PNE atualmente vigente, a educação infantil aparece em primeiro lugar, com a universalização da pré-escola até 2016 e a ampliação da “[...]”

⁵¹ Em relação à prioridade dada pelo poder público ao atendimento de crianças na faixa etária obrigatória (pré-escola), Campos (2010) avalia que “[...] os governantes têm optado pela focalização do atendimento nas instituições públicas para crianças de quatro-cinco anos, na perspectiva da universalização do direito à educação. Em contrapartida, para as crianças entre zero-três anos cujo direito também precisa ser assegurado, vêm sendo adotadas políticas que transferem para organizações da sociedade civil, portanto, para a esfera privada, a responsabilidade pela oferta desse serviço” (CAMPOS, 2010, p. 300). Em Florianópolis tal iniciativa fica explícita na Lei nº 10.372, de 2018, conhecida como *Lei das OSs*, que permite ao município, por meio do *Programa Creche e Saúde Já*, contratar associações e fundações de iniciativa privada para que ofereçam o serviço de creche à população (FLORIANÓPOLIS, 2018a).

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” (INEP, 2015, p. 21). Para o cumprimento destas metas, foram estabelecidas as seguintes estratégias: definição de “[...] metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil [...]” e realização periódica de “[...] levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos de idade [...]” (BRASIL, 2014, Anexo). Ou seja, mesmo sendo a educação um direito de todas as crianças, muitas não têm acesso a este direito. A partir de dados da PNAD, Poloni (2019) concluiu que são às crianças mais pobres que mais se tem negado o direito à educação. Das crianças que estão entre as 25% mais pobres do país, apenas 22,4% frequentam creche, enquanto este percentual chega a 51,2% para as crianças que estão entre as 25% mais ricas do país; em relação à pré-escola o percentual é 86,3% das mais pobres contra 96,8% das mais ricas (POLONI, 2019).

Dois anos após a promulgação da Constituição de 1988, foi aprovada a Lei nº 8.069 de 1990, dispondo sobre o ECA, que reforça o direito das crianças à educação por meio do acesso a instituições públicas e gratuitas (BRASIL, 1990). Assim como a atual Constituição, o ECA estabelece que tanto a família quanto o Estado têm o dever de assegurar que o direito à educação seja efetivado, conforme texto abaixo:

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, Art. 4º).

Fica evidente, portanto, que a educação de crianças e adolescentes é definida como um direito, reforçado pelo Art. 53, que determina a efetivação deste direito mediante: “[...] acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, [...]” (BRASIL, 1990, Art. 53). O ECA ainda determina a educação infantil tal como um dever do Estado, que deve assegurar “[...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade [...]” (BRASIL, 1990, Art. 54, inciso IV). Em relação ao dever da família quanto à efetivação do direito à educação, a Constituição determina que: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, Art. 55). Ou seja, o dever da família está atrelado ao dever do Estado e depende de seu cumprimento pois, se não existirem vagas para todas as crianças nas instituições públicas e gratuitas, a família não poderá

cumprir sua obrigação de efetivar a matrícula. Portanto, mesmo que o dever de assegurar a educação das crianças seja compartilhado entre família, sociedade e Estado, cabe ao Estado criar condições para que este direito seja efetivado.

A LDB atualmente vigente foi sancionada em 1996 pela Lei nº 9.394, se adequando, portanto, à Constituição de 1988 e ao ECA de 1990. Conhecida como *nova LDB*, esta legislação trouxe expressivas modificações para a educação nacional, dentre as quais a organização da educação escolar, que é composta de: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL, 1996, Art. 21). Neste sentido, é importante ressaltar que, quando uma legislação se refere à educação escolar, estão incluídas, além das escolas e das instituições de ensino superior, todas as instituições de educação infantil. Além disso, a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica, conforme texto do Art. 29, (BRASIL, 1996) contribuiu para a expansão das creches e pré-escolas nos sistemas de ensino.

O dever do Estado com relação à educação continua descrito na LDB, assim como as ações a serem efetivadas no sentido de garantir o direito à educação escolar pública para todos, dentre as quais o atendimento gratuito em creches e pré-escolas para todas as crianças. De acordo com a LDB, além de ter o dever de garantir a educação básica obrigatória, é dever do Estado garantir “[...] educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade [...]” (BRASIL, 1996, Art. 4º). Portanto, o direito à educação infantil deve ser garantido por meio de ações efetivas do Estado, mais especificamente dos poderes públicos municipais em coparticipação com os poderes públicos estaduais e com a União. Dentre as ações enumeradas na LDB de 1996 constam “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” (BRASIL, 1996, Art. 4º, inciso VIII). Ou seja, o dever do Estado em relação à educação não se limita ao oferecimento de vagas em instituições escolares. Para que todos tenham garantido o direito à educação, o Estado deve garantir as condições mínimas de acesso e permanência no sistema educacional. É importante destacar ainda que esta LDB deixou de fazer referências aos jardins de infância e às escolas maternas, formalizando a creche e a pré-escola como as modalidades de atendimento em educação infantil. Quanto ao dever da família (matricular as crianças maiores de quatro anos na educação básica),

permanece a dependência em relação à oferta de vagas por parte do Estado e às condições materiais quem possibilitem o acesso destas crianças à pré-escola.

Modificações significativas foram sendo incorporadas à LDB desde a sua promulgação. Em 2005 a Lei nº 11.114 alterou quatro artigos da LDB, tornando obrigatório o início do ensino fundamental a partir dos seis anos de idade (BRASIL, 2005). Antes da redução da faixa etária atendida pela educação infantil, era dever das famílias matricularem suas crianças no ensino fundamental quando completassem sete anos de idade. Logo em seguida, no ano de 2006, foi promulgada a Lei nº 11.274, que ampliou a duração do ensino fundamental de oito para nove anos e diminuiu a duração da educação infantil; ou seja, adequava o ensino fundamental à admissão das crianças de seis anos completos, que eram até então atendidas pela educação infantil.

Em 2007 foi promulgada a Lei nº 11.494, que, mesmo não alterando a LDB, provocou expressivas modificações quanto às políticas para educação infantil, por meio da implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).⁵² A promulgação da lei que deu origem ao FUNDEB reflete os interesses defendidos pela classe dominante em relação à manutenção do fundo, iniciando uma nova etapa da educação infantil brasileira. Um aspecto importante diz respeito às crianças entre 5 e 6 anos de idade. Como a LDB determina que a educação infantil atenda às crianças de até cinco anos de idade, e que o ensino fundamental comece aos seis anos de idade, os processos de matrícula levam em consideração os cortes etários estabelecidas em lei. Ou seja, as crianças da educação infantil que completavam seis anos de idade no decorrer de um ano letivo continuavam sendo atendidas na pré-escola, mas não estavam amparadas por uma lei. Contudo, a partir da Lei nº 11.494, de 2007: “O direito à educação infantil será assegurado às crianças até o término do ano letivo em que completarem 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2007, Art. 7º, § 2º).⁵³ Neste sentido é correto afirmar que têm direito ao acesso e à permanência na educação infantil todas as crianças entre 0 e 6 anos de idade.

⁵² O FUNDEB foi criado em 2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que existiu entre 1997 e 2006, e não contemplava as outras etapas da Educação Básica (ensino médio e educação infantil).

⁵³ Atualmente o FUNDEB está regulamentado pela Lei nº 14.113, de 2020, mantendo a redação que garante a permanência das crianças de seis anos de idade na educação infantil (BRASIL, 2020).

Em 2009 uma modificação na Constituição referente à garantia do direito à educação como um dever do Estado provocou mudanças expressivas na educação de crianças pequenas. Até então, a obrigatoriedade da educação se aplicava apenas ao ensino fundamental. A partir da Emenda Constitucional nº 59 de 2009, a educação básica se tornou obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade, ampliando a obrigatoriedade para o ensino médio e para parte da educação infantil (BRASIL, 2009a). Esta alteração foi legitimada em 2013 com a Lei nº 12.796, que trouxe novas modificações significativas à LDB de acordo com o novo texto constitucional, afetando diretamente o atendimento na educação infantil. A lei promulgada em 2013 ampliou a área de cobertura dos interesses do Estado sobre a educação das crianças pequenas, tornando obrigatória a educação básica a partir dos quatro anos de idade (BRASIL, 2013). Esta modificação determinou uma nova divisão na educação infantil: a faixa etária não obrigatória (creche) e a faixa etária obrigatória (pré-escola).

Vale destacar que, de acordo com a LDB: “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” (BRASIL, 1996, Art. 29). O ensino fundamental, por sua vez, “[...] terá por objetivo a formação básica do cidadão [...]” (BRASIL, 1996, Art. 32). A partir de 2013, portanto, os sistemas de ensino municipais procuraram formas de ampliar o atendimento em pré-escolas, reduzindo os números de vagas em turno integral ou para as faixas etárias de creche (zero a três anos). Segundo dados do Censo Escolar referentes à educação infantil entre 2014 e 2018, as matrículas em tempo integral vêm diminuindo tanto na etapa creche quanto na pré-escola. Em 2014, 11,3% das crianças de quatro a seis anos e 58,7% das crianças menores de quatro anos estavam matriculadas em tempo integral; em 2018 este percentual referente às matrículas em tempo integral caiu para 11,1% na pré-escola e 56,6% na etapa creche (INEP, 2019b).

Embora estas leis pareçam expressar uma mera alteração burocrática em relação às idades atendidas na educação básica, na prática elas representam os interesses do Estado e da burguesia quanto à formação dos cidadãos escolarizados. Deste modo, a lei garante que União, estados e municípios sejam responsáveis pela organização dos seus sistemas de ensino em regime de colaboração (BRASIL, 1996).

Quanto à educação infantil, os municípios são incumbidos de efetivar o acesso a este direito, devendo:

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, 1996, Art. 11).

Neste sentido, a formação inicial do cidadão de acordo com os interesses do Estado, que ocorre por meio da educação obrigatória, começa aos quatro anos de idade, e fica sob responsabilidade dos municípios, que devem priorizar os primeiros anos da educação básica. Campos (2011), partindo de estudo relacionado à educação infantil em diferentes países latino-americanos, constatou “[...] uma crescente institucionalização da educação das crianças de quatro a cinco anos nos sistemas formais de ensino e uma crescente desinstitucionalização (ou informalização) da educação das crianças de zero a três anos [...]” (CAMPOS, 2011, p. 222). Deste modo, a obrigatoriedade da educação para crianças de 4 a 6 anos evidencia que o Estado tem interesses na institucionalização de crianças pequenas da classe trabalhadora, vistas pela classe dominante como os cidadãos que no futuro servirão como força de trabalho necessária para a reprodução do capitalismo; interesses que vão de encontro às necessidades das famílias destas crianças.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL E SITUAÇÃO DA MULHER TRABALHADORA

Nesta seção busco discutir a relação entre educação infantil pública e a situação de mulheres trabalhadoras, partindo de dados coletados em três NEIMs localizados na região norte de Florianópolis, de modo a contemplar a discussão acerca de necessidades das mulheres da classe trabalhadora a partir do *trabalho* como categoria de análise. Cabe destacar que, de acordo com a LDB de 1996, é dever do Estado oferecer condições para que o direito de todos os cidadãos à educação seja efetivado. Um primeiro passo para garantir a efetivação do direito à educação pode ser compreendido como a organização de sistemas de ensino federal, estaduais e municipais, realizada por meio de colaboração entre União, estados e municípios, além do Distrito Federal (BRASIL, 1996). Nesta organização, ficam os municípios incumbidos por oferecer educação infantil em creches e pré-escolas. Por isso, conforme apontado anteriormente, parto da compreensão de que uma pesquisa relacionada à educação de crianças pequenas provenientes da classe trabalhadora precisaria estar centrada em uma rede municipal de educação. Nesta pesquisa foi escolhida a rede pública municipal de Florianópolis, considerando as justificativas apresentadas na primeira seção desta dissertação (Introdução), bem como meus vínculos pessoais e profissionais com este município.

A primeira parte desta seção traz um breve panorama da educação infantil pública municipal de Florianópolis, a partir de referências que discutem a criação e a expansão da rede — tais como Ostetto (2000); Oestreich (2014) e Nazário (2014) — e de documentos oficiais que contribuíram para o desenvolvimento deste panorama, entre eles legislações municipais — tais como as que deram origem à SME (FLORIANÓPOLIS, 1985) e ao CME (FLORIANÓPOLIS, 2007a) — e os Planos Municipais de Educação (PMEs) (FLORIANÓPOLIS, 2010; FLORIANÓPOLIS, 2016). Na segunda parte descrevo os aspectos metodológicos da pesquisa que deu origem a esta dissertação, me debruçando sobre os critérios de inclusão e exclusão — cuja definição tomou por base dados fornecidos pela DIPED e informações disponibilizadas no site institucional da PMF — e sobre os procedimentos metodológicos que fundamentam sua execução. Neste sentido serão explicadas as bases que fundamentam a terceira e última parte deste trabalho, onde apresento e analiso dados coletados a partir de questionários respondidos por mulheres

responsáveis por crianças matriculadas em três unidades educativas municipais. Estes dados foram analisados em relação aos documentos oficiais que regem e normatizam o acesso à rede pública municipal de educação infantil de Florianópolis — dentre os quais legislações municipais e nacionais —, e à base teórica que fundamenta a pesquisa realizada.

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL EM FLORIANÓPOLIS

Em Florianópolis a constituição da rede pública de educação infantil teve início em 1976. Partindo de Oestreich (2014), entendo que até 2011 ocorreram quatro ondas de expansão da Rede Municipal de Educação (RME) da capital catarinense em relação à educação infantil, sendo a primeira onda identificada entre 1980 e 1983. A segunda onda, conforme exposição da autora, ocorreu entre 1989 e 1992, como resultado da promulgação da Constituição de 1988, onde a educação aparece como um direito a ser garantido para as crianças de zero a seis anos. Em 1997 chegou a ser identificada uma nova onda de expansão, mas provocada pelo aumento no número de vagas em unidades conveniadas com a RME. Em relação às unidades municipais houve uma terceira expansão a partir de 1999, impulsionada principalmente pela parcialização de vagas integrais. A partir de 2005 foi identificada a quarta onda, promovida a partir da ampliação no número de salas de unidades educativas já existentes (OESTREICH, 2014).

No contexto em que a RMEI começou a se desenvolver, estava em vigência a LDB de 1971, determinando que cabia aos sistemas de ensino velar para que as crianças com até sete anos de idade recebessem educação em instituições de educação infantil, tais como escolas maternas, jardins de infância, entre outras (BRASIL, 1971). Neste sentido, a construção da RMEI de Florianópolis foi iniciada com o “Projeto Núcleos de Educação Infantil”, da extinta SESAS (OSTETTO, 2000).⁵⁴ Prestando atendimento, inicialmente, a crianças em idade pré-escolar (quatro a seis anos de idade), o projeto da SESAS, coordenado por profissionais da Saúde, da Educação e do Serviço Social, começou a ser pensado e implantado sob os seguintes argumentos: a comprovação científica de que o processo intelectual é mais rápido dos

⁵⁴ Para Ostetto (2000, p. 34): “1976 é realmente um marco para a educação infantil em Florianópolis, pois é a partir deste ano que vamos encontrar notícias e fatos sobre o atendimento público a crianças pequenas no âmbito da administração municipal”.

dois aos seis anos de idade (fase pré-escolar); o alto índice de repetência nos primeiros anos de escolarização; as dificuldades de aprendizagem e de integração social das crianças provenientes de áreas carentes do município, localizadas, de acordo com o projeto, no interior da Ilha (Ribeirão da Ilha e Rio Vermelho) e na região continental da cidade (Coloninha) (OSTETTO, 2000). De acordo com Ostetto (2000, p. 38):

A época em que foi elaborado o projeto é, sem dúvida, uma época relevante para a educação da criança pequena em termos de contexto nacional. Por quê? É que 1975 marca a criação da Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE), ligada ao MEC, num momento em que a educação pré-escolar recebe atenção especial, sendo mesmo proclamada como solução para os problemas da escola de primeiro grau.

Ao encontro da hipótese apresentada por Ostetto (2000), Oestreich (2014) avalia que a criação das primeiras unidades públicas de educação infantil do município de Florianópolis foi orientada pela política educacional característica da época, que priorizava o atendimento às crianças das camadas mais empobrecidas da população. Ostetto (2000) parte da hipótese de que a implantação da COEPRE tenha influenciado diretamente o desenvolvimento do projeto responsável pela expansão da educação infantil na rede municipal de Florianópolis. O primeiro NEI foi inaugurado ainda em 1976, na Coloninha, uma localidade da área continental de Florianópolis que era reconhecida naquela época pela carência econômica que a atingia.⁵⁵ A escolha desta localidade levou em consideração pesquisas realizadas por assistentes sociais envolvidas no projeto, voltado a atender famílias social e economicamente carentes (OSTETTO, 2000). O primeiro NEI do Projeto Núcleos de Educação Infantil iniciou suas atividades em uma antiga capela cedida temporariamente para a prefeitura, com professoras formadas em curso materno-infantil de nível médio prestando atendimento a 96 crianças com idades entre quatro e sete anos. Ostetto explica que:

Neste espaço o NEI Coloninha funcionou até 1979 quando, com a construção de prédio próprio, ampliou o atendimento incorporando crianças menores de três anos, com uma modalidade de instituição também nova no âmbito público municipal: a creche (OSTETTO, 2000, p. 48).

⁵⁵ Segundo Ostetto (2000, pp. 35–36): “[...] Núcleo de Educação Infantil é pensado como uma ‘unidade de ensino’, com um tempo de atividade diária de quatro horas, incluindo a oferta de merenda”.

As primeiras crianças atendidas pelo NEI Coloninha moravam naquele bairro e eram “[...] filhas de *pais que trabalhavam o dia todo, que tinham dificuldades*” (OSTETTO, 2000, p. 56, grifo da autora); ou seja, crianças cujas famílias pertenciam à classe trabalhadora. Desde o início da rede pública municipal, a educação infantil de Florianópolis foi marcada pela existência de uma demanda superior ao número de vagas oferecidas. Neste sentido, a adoção de critérios para matrícula de crianças na educação infantil, com base nas condições socioeconômicas de suas famílias, foi uma medida utilizada diante das limitações iniciais (OSTETTO, 2000). Embora a rede tenha se expandido ao longo de décadas, este critério ainda é utilizado, mostrando que a oferta de vagas continua inferior à demanda que representa as necessidades da classe trabalhadora.

Dentre as demandas das famílias residentes na localidade atendida pelo NEI Coloninha, estava o atendimento das crianças com menos de três anos de idade e a ampliação do horário de atendimento (OSTETTO, 2000). Assim, em 1979 o NEI Coloninha começou a funcionar em um prédio próprio, mantendo o atendimento às crianças em idade de pré-escola e passando a oferecer atendimento para as crianças na faixa etária de creche. Com essa nova modalidade, o NEI Coloninha se transformou em Creche Professora Maria Barreiros, a primeira creche municipal de Florianópolis.

A segunda instituição pública municipal de educação infantil em Florianópolis, resultante do Projeto Núcleos de Educação Infantil, foi o NEI São João Batista, no bairro Rio Vermelho. Localizada no interior do Norte da Ilha, a unidade foi inaugurada em 1977, atendendo inicialmente 39 crianças com idades entre três e seis anos em duas salas da antiga Escola do Rio Vermelho (OSTETTO, 2000). A escolha pela localidade se deu com base nos objetivos do projeto, que previa atender tanto à *zona marginal* da cidade (Continente) quanto à *zona rural* (interior da Ilha, mais especificamente regiões Norte e Sul), consideradas regiões cujas populações estariam enfrentando situações de carências diversas (OSTETTO, 2000). Este entendimento em relação à população do Rio Vermelho pode ter sido estimulado pela distância geográfica entre o interior da Ilha e a região central da cidade, que resultava no desenvolvimento cultural diversificado entre cada uma destas regiões.

Contudo, os principais fatores que levaram à instalação de um NEI no Rio Vermelho foram o interesse (ou a necessidade) das famílias e a existência de um local

público adequado para receber a unidade de educação infantil, anexo à escola pública municipal da localidade (OSTETTO, 2000).⁵⁶ Em 1983 foram construídas novas salas, possibilitando a ampliação no número de crianças atendidas pelo NEI. Segundo Ostetto (2000), conforme a demanda crescia em relação ao número de vagas oferecidas, foram sendo estabelecidos critérios para a seleção das crianças atendidas com base na renda das famílias e no fato de as mães trabalharem ou não fora de suas residências.

Ostetto (2000) narra dificuldades no acesso às documentações que contribuíssem com informações acerca da expansão da rede pública de educação infantil em Florianópolis. Segundo a autora: “[...] a história da Rede de educação infantil municipal é uma história oral, pertencente às pessoas que viveram o processo de criação e desenvolvimento de creches e NEIs no município de Florianópolis, é memória particular [...]” (OSTETTO, 2000, p. 73). Ainda assim, a autora destaca que foram encontrados alguns documentos que lhe possibilitaram analisar o processo de expansão da rede. A SESAS produziu, em 1978, o documento *Informações Básicas*, relatando metas e atividades promovidas pela PMF em diversas áreas, incluindo educação, abrangendo o período de 1975 a 1978. Este documento confirma a existência de dois NEIs (Coloninha e Rio Vermelho) naquele período, atendendo o total de 166 crianças (OSTETTO, 2000). Em 1980 o Departamento de Educação, vinculado à SESAS, elaborou um plano de ação vigente por três anos (OESTREICH, 2014).

Dentre os programas previstos pelo plano está o “Programa de desenvolvimento da educação pré-escolar”, tendo como objetivo “atender à população carente de 0 a 6 anos de idade, das zonas rurais e periféricas do município, através de creches e núcleos de Educação Infantil” [...] (OSTETTO, 2000, p. 76).

O *Plano de Ação 1980–1983* previa a expansão do atendimento público municipal em educação infantil por meio da implantação de NEIs e creches em localidades específicas.⁵⁷ A situação familiar era um dos critérios relacionados ao tipo

⁵⁶ O atendimento das turmas de educação infantil do NEI acontecia nas dependências onde antes funcionava a Escola do Rio Vermelho, que havia sido desativada após a construção da Escola Básica Municipal Antônio Paschoal Apóstolo, no terreno ao lado.

⁵⁷ No processo de implantação e criação das unidades públicas municipais de educação infantil, NEIs eram as unidades que atendiam crianças de 3 a 6 anos em turnos parciais. O atendimento integral era oferecido nas creches, onde eram atendidas também as crianças menores de três anos.

de atendimento oferecido, sendo “[...] o período integral (semi-internato) para as crianças do berçário e maternal, estando condicionado ‘à mãe que trabalha fora de casa e de que a renda da família não ultrapasse três salários mínimos’ [...]” (OESTREICH, 2014, p. 376). Em relatório do Departamento de Educação da SESAS publicado em 1980 consta que, naquele ano, a rede municipal atendia 550 crianças em seis unidades de educação infantil: além das duas já mencionadas — na Coloninha (Creche Professora Maria Barreiros) e no Rio Vermelho (NEI São João Batista) — estavam em funcionamento os NEIs Raul Francisco Lisboa (em Santo Antônio de Lisboa, no Norte da Ilha), Alto Ribeirão (no Sul da Ilha), Orisvaldina da Silva (em Lagoa da Conceição, no Leste da Ilha) e Judite Fernandes de Lima (em Saco Grande, no Leste da Ilha) (OSTETTO, 2000).⁵⁸ Documentos referentes ao ano de 1981 analisados por Ostetto (2000) acrescentam à lista os NEIs Armação (sul da Ilha), Córrego Grande (região central), Ingleses (norte da Ilha) e Prefeito Nagib Jabor (bairro Capoeiras, na região continental), totalizando 10 unidades públicas municipais de educação infantil.

Em 1981, professoras e diretoras das unidades públicas municipais de educação infantil existentes em Florianópolis, em colaboração com a SESAS, elaboraram o primeiro currículo da rede voltado ao atendimento educacional para crianças de até seis anos de idade (OSTETTO, 2000). Este currículo tentava se diferenciar do projeto de 1976, pois buscava ir além da compensação de carências, trazendo preocupações relacionadas ao desenvolvimento da criança em diversos aspectos. Neste sentido, o currículo proposto em 1981 não fazia referência à origem social das crianças que deveriam ser atendidas pelas creches e pelos NEIs sob responsabilidade do poder público municipal. Em 1983 foi elaborado um relatório referente ao período 1980–1983, que apontava a existência de 16 unidades de educação infantil sob responsabilidade da Prefeitura Municipal de Florianópolis no final do ano de 1982. No ano seguinte, em 1984, foi apresentado relatório segundo o

Contudo, com o passar dos anos, diante dos diferentes processos de expansão da rede, e de acordo com as variações nas demandas, esta divisão na modalidade do atendimento foi deixando de existir na prática, havendo NEIs que atendiam turno integral e creches com crianças maiores de três anos sendo atendidas em turnos parciais. A partir de 2018, por meio do Decreto nº 18.494, a nomenclatura das unidades públicas de educação infantil da RMEI de Florianópolis foi padronizada, e tanto as creches como os NEIs receberam a denominação de Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM).

⁵⁸ Divisão das regiões feita com base em informações disponibilizadas no site da PMF, referentes à população de 2015 (FLORIANÓPOLIS, 2020).

qual existiam 25 unidades públicas de educação infantil no município, sendo 18 NEIs e 7 creches (OSTETTO, 2000). A Tabela 1 apresenta brevemente alguns dados referentes à expansão da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis do seu surgimento, em 1976, até o ano de 1984:

Tabela 1 – Expansão da RMEI entre 1976 e 1984

Ano	UEs existentes	Crianças atendidas	Diferença do atendimento em relação ao ano anterior
1976	1	92	- - - - -
1977	2	150	+63,04%
1978	2	166	+10,67%
1979	5	463	+178,92%
1980	6	550	+18,79%
1981	10	581	+5,64%
1982	16	923	+58,86%
1983	19	1.612	+74,65%
1984	25	1.967	+22,02%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ostetto, 2000; Oestreich, 2014; Nazário, 2014.

Vale ressaltar que os *NEIs* ofereciam atendimento para as crianças de 4 a 7 anos de idade em turno parcial, enquanto as *creches* atendiam às crianças menores de quatro anos de idade em turno integral. Neste sentido, percebo que, em oito anos de existência, a rede pública municipal de educação infantil de Florianópolis passou por uma expansão significativa, iniciando a partir de uma unidade improvisada em uma capela e chegando a 25 instituições no final do ano de 1984. Segundo Ostetto (2000, p. 86):

O que podemos notar, claramente, é que o poder municipal respondia às demandas da população por creches e pré-escolas com alternativas “barateadas”, previstas inclusive na política de educação pré-escolar elaborada e divulgada pelo MEC/COEPRE em 1982. Alternativas que podemos caracterizar como a de lidar “pobremente com a pobreza”, visto que os objetivos dos programas estavam todos voltados às chamadas “crianças carentes”, provenientes das famílias de “baixa renda”.

Ao final do período da ditadura militar, no contexto de democratização, o caráter compensatório começou a dar espaço para políticas de atendimento que

levavam em consideração a educação das crianças (OESTREICH, 2014). Em 1985 foi publicada a Lei nº 2.350, criando a SME, que começou a funcionar no ano seguinte (FLORIANÓPOLIS, 1985). Uma das primeiras ações da Secretaria foi a elaboração do *Plano de Ação* para o período entre 1986 e 1988, tendo entre suas propostas a garantia de matrícula em instituições públicas e gratuitas para as crianças de até seis anos de idade cujas famílias buscassem vagas (OSTETTO, 2000; OESTREICH, 2014). No final do ano de 1985, a rede pública municipal contava com 32 instituições de educação infantil, sendo 24 NEIs e 8 creches. Durante o a vigência do *Plano de Ação*, de acordo com relatório referente ao período 1986–1988, foram instaladas novas unidades públicas municipais de educação infantil, sendo constatada a existência de 36 unidades no ano de 1989 (OSTETTO, 2000). Em 1988 foi implantando o *Programa Pré-escolar*, apresentando princípios que deveriam nortear o atendimento nos NEIs e nas creches públicas municipais, dentre os quais a função da pré-escola no desenvolvimento das crianças, com pouca referência às especificidades de cada criança ou à sua origem social.

A expansão da RMEI de Florianópolis por todo o município aconteceu de forma lenta e gradual. Em 1991, contexto no qual estavam vigentes a Constituição de 1988 e o ECA, o número de vagas oferecidas nos NEIs e nas creches municipais correspondia a 15% da população de 0 a 6 (MAISTRO, 1997). Portanto, o número de vagas oferecidas em instituições públicas de educação infantil era inferior à demanda, impedindo as crianças de zero a seis anos de terem o atendimento em creches e pré-escolas, direito de todas previsto na Constituição. No início de 1992, a SME elaborou um plano de trabalho no qual constava que existiam, até o final do ano anterior, 12 creches e 30 NEIs, totalizando 42 unidades municipais de educação infantil (OSTETTO, 2000). Neste período começaram a se expandir também os convênios entre a PMF e instituições filantrópicas e/ou comunitárias de atendimento às crianças pequenas. A Tabela 2 apresenta brevemente alguns dados referentes à expansão da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis entre 1985 e 1993:

Tabela 2 – Expansão da RMEI entre 1985 e 1993

Ano	UEs existentes	Crianças atendidas	Diferença do atendimento em relação ao ano anterior
1985	32	1.989	+1,12%
1986	35	2.080	+4,58%
1987	36	2.098	+0,87%
1988	37	2.214	+5,53%
1989	36	2.206	-0,36%
1990	38	2.391	+8,39%
1991	42	2.777	+16,14%
1992	49	3.387	+21,97%
1993	57	3.741	+10,45%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ostetto, 2000; Oestreich, 2014; Nazário, 2014.

Em 1993 a recém-empossada equipe da SME, na gestão da Frente Popular, (Sérgio Grando prefeito e Afrânio Boppré vice-prefeito) elaborou o documento *Diretrizes e metas para a educação. Governo Frente Popular – 1993/1996* (OSTETTO, 2000), onde é apresentado um diagnóstico da RME até aquele momento. Este documento, segundo Ostetto (2000, p. 90), “[...] além de explicitar concepções e objetivos para a educação municipal, através da delimitação de diretrizes, metas e ações, fornece um interessante quadro de informações sobre a educação no município”. Entre as principais mudanças que ocorreram na gestão educacional deste período estão as eleições diretas para diretores das unidades educativas (em 1994) e a implantação de conselhos escolares (em 1995). Contudo, apenas a partir de 1996 a educação das crianças de até seis anos de idade se destacou entre as diretrizes educacionais da PMF (OESTREICH, 2014).

Em 1996, 20 anos após a criação do NEI Coloninha e no contexto de vigência da *nova* LDB, a rede pública municipal de educação infantil era formada por 34 NEIs e 23 creches, totalizando 57 unidades e atendendo 4.837 crianças de até seis anos de idade (OSTETTO, 2000) — sem contar a rede de instituições conveniadas, que se expandia concomitantemente. Neste ano foi elaborada uma Proposta Curricular no qual o termo *educação pré-escolar* foi substituído por *educação infantil*, conforme as determinações da LDB vigente.

Em relação aos objetivos de atendimento nos primeiros anos da rede, Ostetto (2000) aponta que tanto o projeto de criação quanto as iniciativas de expansão faziam referência à *criança carente*. Esta concepção estava alinhada às políticas nacionais de atendimento e proteção às crianças, que concebiam o comportamento das crianças e das famílias pertencentes às classes privilegiadas como o padrão a ser seguido pelas demais. Portanto, era considerada carente aquela criança que não correspondia ao padrão preestabelecido; ou seja, a criança cuja família pertencia à classe trabalhadora era tida como *criança carente*. De acordo com Ostetto (2000, pp. 114–115): “Seguindo essa tendência nacional, creio que o projeto da SESAS/76 inscrevesse na linha dos programas governamentais que se preocupavam em atender às carências, de inúmeras ordens, das crianças dos setores mais pobres da população”. Neste sentido, o objetivo do Estado com a expansão da rede pública de educação infantil em Florianópolis estava pautado na compensação de carências baseadas nos padrões e nos interesses da classe dominante, conforme as determinações da COEPRE.

Entre 1989 e 1996, a expansão do atendimento às crianças de até seis anos de idade foi impulsionada pela formalização de convênios com instituições filantrópicas e/ou comunitárias. Ou seja, o atendimento em educação infantil oferecido de forma gratuita para a população passou a ser realizado pelas creches e pelos NEIs da prefeitura, bem como pelas unidades conveniadas. Ao final de 1996, o número de crianças atendidas por instituições conveniadas quase se igualou ao número de crianças atendidas por unidades da RME (OESTREICH, 2014).

A partir de 1997, na gestão da prefeita Ângela Amin (PP), que governou a cidade por dois mandatos (até 2004), o poder público municipal aderiu a formas alternativas para ampliar o número de matrículas nas unidades públicas de educação infantil. O agrupamento de crianças de faixas etárias diferentes, a redução de vagas em período integral — e a consequente ampliação das vagas parciais (matutinas ou vespertinas) — foram algumas das ações utilizadas naquele período pela PMF para expandir as vagas. Além da promulgação da LDB no ano anterior, durante esta gestão começou a vigorar a Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, primeira em âmbito nacional para a educação infantil, a partir da qual foram instituídas suas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999).

O primeiro mandato da prefeita Ângela Amin foi iniciado em um contexto no qual a educação de crianças pequenas recebia ênfase por parte das legislações nacionais. Diante disso, segundo Oestreich (2014, p. 386): “A RME, em consonância com a esfera federal, legitimou as Diretrizes para a Educação Infantil nacional (1999)”. Ainda assim, a expansão mais visível ocorreu por meio dos convênios entre a PMF e instituições que não faziam parte da RME: nos anos do período entre 1997 e 2000 o número de unidades conveniadas superou a quantidade de creches e NEIs da rede pública municipal de Florianópolis (OESTREICH, 2014). O número de vagas oferecidas pelas unidades públicas municipais crescia mediante remanejamentos das turmas, formação de grupos de crianças de faixas etárias diferentes, transformação de vagas integrais em parciais e maior oferta de vagas em meio período para crianças novas. Essas ações foram utilizadas principalmente no segundo mandato da prefeita Ângela Amin.⁵⁹

Entre 2005 e 2012, Dário Berger (PSDB e MDB) esteve no comando da prefeitura. Neste período, além das estratégias relacionadas aos convênios com instituições filantrópicas e/ou comunitárias, a expansão no número de vagas ocorreu por meio da ampliação das unidades públicas existentes, além da municipalização de creches estaduais e de algumas unidades conveniadas. A aprovação do FUNDEB, em 2006, pode ser incluída como um fator que contribuiu para o processo de expansão da rede pública municipal durante a gestão de Berger. Em documento lançado naquele ano pela administração municipal, era apresentada como meta a ampliação do atendimento em educação infantil nas unidades da RME mediante a organização de grupos compostos por crianças de idades diferentes nas unidades educativas da rede (OESTREICH, 2014).

Embora a LDB indique desde 1996 a organização de sistemas de ensino municipais, apenas no final de 2007, por meio da Lei nº 7.508, de 27 de dezembro de 2007, foi criado o Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis. Sua lei de criação reforça a educação enquanto direito de todos e o dever do Estado em oferecer educação pública e gratuita, sendo o atendimento gratuito em educação infantil uma

⁵⁹ Não encontrei dados referentes ao número de unidades educativas públicas municipais de educação infantil ao final de cada mandato de Ângela Amin; contudo, em relação ao atendimento oferecido pela RMEI, em 2000 foram atendidas 5.536 crianças e em 2004 foram 7.522 as crianças atendidas (OESTREICH, 2014).

das formas de efetivação deste dever (FLORIANÓPOLIS, 2007b). Por meio desta lei foi legitimada a possibilidade de convênios com instituições privadas de educação infantil, que passaram a compor o Sistema Municipal de Ensino.⁶⁰ Poucos dias antes, em 19 de dezembro de 2007, havia sido promulgada a lei de criação do CME.⁶¹ Nesta gestão também foi elaborado o PME de Florianópolis 2009, aprovado pela Lei Complementar nº 379, de 2010.⁶² De acordo com este PME, em 2007 havia 8.295 crianças sendo atendidas por unidades municipais de educação infantil, o que correspondia a 22% da população de crianças com até 5 anos de idade (FLORIANÓPOLIS, 2010). Cabe ressaltar que este índice seria ainda menor se no seu cálculo forem incluídas as crianças de 6 anos, também atendidas pela educação infantil, mas cujos dados referentes à sua população total não foram encontrados. O PME 2009 trazia como primeira meta para a educação infantil:

Ampliar progressivamente o atendimento integral às crianças da Educação Infantil, em 50%, para as crianças de 0 a 3 anos, e 80 %, para crianças de 4 a 6 anos, em um prazo de 10 anos, a contar da aprovação deste Plano, levando em consideração as demandas locais e regionais, de acordo com os padrões de qualidade definidos pelo Município e pela Legislação Vigente (FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 41).

Com o interesse de reduzir as listas de espera das creches e dos NEIs existentes entre 2005 e 2012, o atendimento da RMEI se expandiu mediante o aumento da capacidade destas unidades. A construção de mais salas de atendimento nas unidades já existentes pode até ter favorecido o aumento no número de vagas oferecidas e no número de crianças atendidas; contudo, esta estratégia não contribuiu para a expansão da rede de modo a possibilitar que a educação infantil chegasse a localidades onde não existiam creches e/ou NEIs.⁶³ Ou seja, havia preocupação com

⁶⁰ Segundo a Lei nº 7.508 de 2007: “São integrantes do Sistema Municipal de Ensino: I - Secretaria Municipal de Educação; II - Conselho Municipal de Educação; III - unidades educativas públicas municipais; e IV - *instituições de educação infantil privadas*” (FLORIANÓPOLIS, 2007b, Art. 6º, grifo meu).

⁶¹ A estrutura administrativa e organizacional do CME foi estabelecida pela Lei nº 7.503 (FLORIANÓPOLIS, 2007a).

⁶² Além de diversos setores e entidades dos poderes públicos municipal, estadual e federal, participaram da elaboração do PME de Florianópolis em 2009 e de sua reelaboração em 2015 diversas entidades da sociedade civil e setores ligados à iniciativa privada e entidades patronais, como o SENAC e o Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina (SINEPE/SC).

⁶³ As consequências deste tipo de expansão persistem ainda nos dias atuais. Na região do Norte da Ilha, por exemplo, composta por 23 bairros, existiam 22 NEIMs distribuídos em 13 localidades. Ou seja, as famílias que moram e/ou trabalham em 10 bairros desta região — incluindo Cachoeira do Bom Jesus, que em 2015 tinha uma população estimada em 6.926 pessoas — não têm acesso à educação infantil nas proximidades de suas residências ou de seus locais de trabalho.

a demanda visível por meio das listas de espera, mas não eram consideradas as crianças cujas famílias não tinham condições materiais para buscar vagas fora das localidades onde residiam.⁶⁴ Ademais, vale destacar que nem todos os espaços de creches ampliadas foram adaptados para o aumento no número de crianças atendidas e de profissionais que atuariam nestas unidades, comprometendo inúmeros fatores relacionados ao atendimento oferecido, tais como capacidade dos refeitórios, quantidade de banheiros, entre outros.

Em suma, o foco da expansão não estava na criação de novas unidades educativas, mas na criação de mais vagas, ampliando e precarizando o atendimento nas unidades já existentes. Ainda que a prioridade estivesse na ampliação de vagas em creches e NEIs já existentes, novas unidades foram construídas por meio de recursos financeiros federais e creches estaduais foram municipalizadas (OESTREICH, 2014). O atendimento da RME se expandia, e ao mesmo tempo ocorria a redução no número de vagas ofertadas pelas unidades conveniadas. No período entre 2005 e 2008, a quantidade de vagas ocupadas a cada ano nas unidades conveniadas não chegou à metade das matrículas realizadas pelas unidades educativas da rede pública de educação infantil, resultado da extinção de alguns convênios (OESTREICH, 2014). A Tabela 3 apresenta brevemente alguns dados referentes à expansão da Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis entre 2005 e 2011:

⁶⁴ Em relação às diferentes demandas, Rosemberg (2001) apresenta a seguinte contribuição: “A *demanda* é uma necessidade sentida e expressa. Ela pode ser explícita ou latente: a explícita é avaliada através da procura de um serviço. A demanda latente é aquela que não se expressa espontaneamente, por alguma razão (distância entre domicílio e equipamento, qualidade ou tipo de serviço oferecido etc)” (ROSEMBERG, 2001, p. 25, grifo da autora).

Tabela 3 – Expansão da RMEI entre 2005 e 2011

Ano	UEs existentes	Crianças atendidas	Diferença do atendimento em relação ao ano anterior
2005	69	7.768	+3,27%
2006	67	8.091	+4,16%
2007	67	8.295	+2,52%
2008	69	9.027	+8,82%
2009	78	10.263	+13,69%
2010	78	10.488	+2,19%
2011	83	10.720	+2,21%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ostetto, 2000; Oestreich, 2014; Nazário, 2014; Florianópolis, 2012; Florianópolis, 2016.

Como resultado da expansão, em 2011 a RMEI prestou atendimento a 10.720 crianças. Outras 2.088 crianças eram atendidas pelas 21 instituições que mantinham convênio com a PMF (OESTREICH, 2014). Complementando estas informações, de acordo com Nazário (2014), em 2011 existiam 83 unidades públicas municipais de educação infantil em Florianópolis, distribuídas da seguinte forma: 8 no Leste da Ilha, 14 no Continente, 17 no Centro, 22 no Norte da Ilha e 22 no Sul da Ilha, sendo estas últimas duas as regiões onde a RMEI mais cresceu. O *Relatório de Gestão 2005 – 2012* da SME apresenta dados relacionando o atendimento em educação infantil e as metas do PNE para esta etapa da educação básica. De acordo com o relatório, ao final da gestão de Dário Berger 43,8% das crianças de 0 a 3 anos e 99,5% das crianças de 4 a 5 anos recebiam atendimento em unidades de educação infantil. Estes dados deixavam o município de Florianópolis próximo das metas do PNE — universalização do atendimento para crianças de 4 a 5 anos até 2016 e atendimento de 50% das crianças de 0 a 3 anos até 2020 (FLORIANÓPOLIS, 2012).⁶⁵ Contudo, é necessário destacar que estas metas não se referem à educação infantil pública e gratuita, mas ao atendimento pelo Sistema Municipal de Educação de Florianópolis, composto não apenas pelas unidades da RMEI, mas também pelas conveniadas e pelas instituições privadas de educação infantil.

A expansão da rede pública municipal de educação infantil na região Norte da Ilha — região onde estão localizados os NEIMs participantes de minha pesquisa — foi

⁶⁵ O relatório não especifica o percentual de crianças atendidas pela RMEI, pela rede de conveniadas e pela rede privada.

lenta e gradual, assim como ocorreu na rede em sua totalidade. Entre 1976 e 1980 foram criados dois NEIs na região; entre 1981 e 1990 mais sete unidades (1 creche e 6 NEIs) foram postas em funcionamento;⁶⁶ entre 1991 e 2000 outras sete foram criadas (3 creches e 4 NEIs);⁶⁷ de 2001 a 2011 foram construídas mais seis unidades na região norte, sendo 5 creches e 1 NEI, totalizando as 22 unidades existentes naquele ano (NAZÁRIO, 2014). Esta expansão se expressa tanto na quantidade de unidades instaladas na região como no crescimento do número de matrículas. A partir de 2002 foi nesta região que o atendimento da RME mais cresceu, impulsionado pelo crescimento populacional do Norte da Ilha (NAZÁRIO, 2014), que, conseqüentemente, levou ao aumento na demanda. A Tabela 4 apresenta brevemente alguns dados referentes à expansão da RMEI de Florianópolis na região do Norte da Ilha entre 1976 e 2011:

Tabela 4 — Expansão da RMEI no Norte da Ilha entre 1976 e 2011

Período	UEs criadas	Total de instituições no Norte da Ilha
1976–1980	2	2
1981–1990	7	9
1991–2000	7	16
2001–2011	6	22

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ostetto, 2000; Oestreich, 2014; Nazário, 2014.

Em janeiro de 2013, Cesar Souza Júnior tomou posse como prefeito de Florianópolis. Em abril de 2016, último ano de sua gestão na PMF, foi publicado o PME de Florianópolis 2015–2025, apresentado como uma “[...] (re)construção do Plano (em vigor desde 2010)” (FLORIANÓPOLIS, 2016). A nova versão do PME foi elaborada levando em consideração as mudanças na Constituição e na LDB, ocorridas respectivamente em 2009 e 2013, que tornaram a educação básica

⁶⁶ Entre as unidades que começaram a funcionar neste período estão duas unidades de grande importância para a realização de minha pesquisa: o NEI Canasvieiras (existente desde 1982, passando a ser denominado Creche Doralice Teodora Bastos a partir de 1993) e o NEI Ponta das Canas (existente desde 1985, passando a ser denominado Creche Stella Maris Corrêa Carneiro a partir de 2002).

⁶⁷ Neste período entrou em funcionamento o NEI Ponta da Morro, existente desde 1992 e que a partir de 2010 foi denominado NEI Doralice Maria Dias, uma unidade de grande importância para a realização de minha pesquisa.

obrigatória a partir dos quatro anos de idade, e foi elaborado a partir do PNE aprovado em 2014. Neste sentido, a Meta 1 do PME diz respeito à universalização da educação infantil até 2016 para as crianças de 4 a 6 anos de idade e à ampliação do atendimento para as crianças menores de quatro anos, que deve chegar a 75% até o final de 2025 (FLORIANÓPOLIS, 2016). É necessário reforçar que esta meta se refere ao atendimento em educação infantil pelo Sistema Municipal de Educação, que inclui, como já afirmei, além das unidades da RMEI, as instituições conveniadas e as privadas que operam no município.

Quanto ao atendimento oferecido pela RMEI, partindo de dados apresentados pelo PME 2015–2025 (FLORIANÓPOLIS, 2016), no ano de 2015 foram atendidas 11.912 crianças em unidades públicas municipais de educação infantil; este número equivale a cerca de 39% da população de crianças de zero a cinco anos, composta por 30.563 crianças em 2015 (FLORIANÓPOLIS, 2020). Nas portarias de matrícula mais recentes continuam a ser estipulados critérios de seleção, visto que a demanda é superior à quantidade de vagas oferecidas pela RMEI. Os critérios utilizados para matricular crianças, considerando o contexto no qual a demanda é superior ao número de vagas públicas, priorizam o acesso de crianças provenientes das camadas mais empobrecidas da classe trabalhadora. Contudo, considerando a educação infantil como um direito de todas as crianças e das famílias trabalhadoras, a existência de critérios para matrícula evidencia que o Estado continua a não cumprir o dever estabelecido em suas próprias leis, pois interessa à classe dominante que o acesso aos direitos não esteja ao alcance de toda a classe trabalhadora.

4.2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA DESENVOLVIDA

São inúmeras as adversidades encontradas pelas famílias da classe trabalhadora para que tenham garantido o direito de suas crianças à educação infantil. Contudo, mesmo as famílias que conseguem acesso a este direito continuam a enfrentar adversidades, principalmente as mulheres trabalhadoras responsáveis por crianças que frequentam unidades públicas e gratuitas de educação infantil. Nesta perspectiva, entre outubro e dezembro de 2020, coletei dados com o objetivo de compreender a relação entre o direito à educação infantil e as dificuldades enfrentadas por mulheres da classe trabalhadora. Embora os instrumentos para a coleta tenham

sido distribuídos a partir de outubro, a pesquisa foi iniciada no dia 28 de fevereiro de 2020, quando coletei, junto à DIPED, dados referentes à composição da RMEI. Naquele momento a rede pública municipal de educação infantil era composta por 87 NEIMs em funcionamento, atendendo 14.427 crianças.⁶⁸

Até então eu estava, desde maio de 2019 — quando ingressei no curso de Mestrado Acadêmico em Educação oferecido pelo IFC — iniciando os procedimentos necessários para a realização de minha pesquisa, tais como o levantamento bibliográfico que daria a sustentação teórica ao meu trabalho. Concomitantemente dei início aos encaminhamentos necessários para a realização da coleta de dados, especificamente a submissão do projeto ao CEPESH e a solicitação de anuência da PMF para realizar a pesquisa. No dia 1º de novembro de 2019, entrei em contato com a GFC, divisão da SME responsável por autorizar e acompanhar o desenvolvimento de pesquisas no âmbito da educação municipal. A partir dos retornos da equipe da GFC, tomei conhecimento dos procedimentos necessários para a realização da pesquisa no âmbito da SME e em unidades educativas municipais.

No dia 18 de novembro de 2019, enviei formalmente à GFC solicitação para realizar a pesquisa, me deparando com um impasse: para autorizar a realização da pesquisa a PMF solicitava o comprovante de submissão ao CEPESH. No entanto, para submeter o projeto à avaliação do CEPESH era necessária a autorização do local onde a pesquisa seria realizada. Contudo, diante da proximidade dos recessos de final de ano e do prazo para que meu projeto fosse avaliado na última reunião do CEPESH do IFC, realizei a submissão no dia 25 de novembro, ainda que sem o documento de anuência da PMF, recebido posteriormente, no dia 29 de novembro.⁶⁹ Diante do parecer *pendente* do CEPESH, liberado no dia 13 de dezembro de 2019, realizei nova submissão após o recesso, no dia 13 de janeiro de 2020, desta vez com a devida

⁶⁸ Aqui estão incluídos os NEIMs vinculados a Escolas Básicas Municipais. Não estão sendo contabilizadas as unidades conveniadas e os NEIMs administrados por OSs.

⁶⁹ Por terem chegado em data posterior à submissão ao CEPESH, não foi possível anexar as autorizações da PMF à documentação. Deste modo, em 13 de dezembro de 2019 foi liberado o primeiro parecer de meu projeto, considerado *pendente*, pois seria necessário enviar o parecer favorável da PMF para a realização da pesquisa. Além disso, foi solicitado um *termo de utilização de dados*, no qual eu e minha orientadora nos comprometemos com o sigilo dos dados informados e com o anonimato das pessoas que participaram da pesquisa. Providenciei a documentação solicitada e no dia 13 de janeiro de 2020 efetivei uma nova submissão, resultando em parecer favorável emitido no dia 17 de fevereiro de 2020 (ANEXO ÚNICO).

anuência da SME. No dia 17 de fevereiro de 2020, recebi o parecer favorável do CEPESH do IFC, sob o processo nº 26163119.5.0000.8049 (ANEXO ÚNICO).

Após a aprovação da pesquisa pelo CEPESH e a anuência da PMF, busquei dados no site institucional da PMF, onde consta a relação das unidades educativas que compõem a RMEI, de modo a definir quais unidades receberiam minha solicitação para realizar pesquisa com as famílias da comunidade escolar. Partindo do endereço de cada NEIM, os classifiquei de acordo com a divisão por regiões do município, usando como referência a distribuição dos distritos sanitários de Florianópolis disponibilizada no site da PMF (FLORIANÓPOLIS, 2020). Identificada a localização de cada NEIM, solicitei à DIPED, outra divisão da SME, dados referentes à estrutura da RMEI. Então, no dia 28 de fevereiro de 2020, busquei, junto à DIPED, relatórios físicos com dados necessários para a realização de minha pesquisa.

Até então, embora já estivessem frequentes as notícias relacionadas ao *novo coronavírus* e as recomendações de alguns cuidados para evitar contágio, nos primeiros dias de março de 2020 não estávamos enfrentando uma situação pandêmica.⁷⁰ Deste modo, continuava prevista uma coleta de dados presencial, a ser realizada por meio de questionários impressos entregues em mãos às participantes. Portanto, conforme anteriormente apresentado,⁷¹ foi necessário estabelecer critérios no sentido de definir onde a pesquisa seria realizada, considerando as dificuldades materiais e as limitações geográficas que impossibilitariam a coleta de dados em todos os NEIMs que compunham a RMEI de Florianópolis. Diante disto, defini que a pesquisa seria realizada na região Norte da Ilha, onde, de acordo com dados disponibilizados no site da PMF (FLORIANÓPOLIS, 2020) e pela DIPED, estava concentrada a maior população de crianças com idades entre 0 e 6 anos e o maior número de NEIMs por região.

Após escolher a região do Norte da Ilha, onde existiam 22 NEIMs em funcionamento no ano letivo de 2020, utilizei critérios de inclusão e de exclusão para definir as unidades que seriam procuradas com o objetivo de solicitar autorização para a pesquisa. A partir do primeiro critério estabelecido — NEIMS, com no mínimo 10 salas de atendimento — restaram as nove unidades para as quais eu solicitei autorização, por meio de ofícios encaminhados pela GFC, no início de março de 2020.

⁷⁰ A pandemia do *novo coronavírus* foi declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) no dia 11 de março de 2020.

⁷¹ Vide seção 1.1 (Aspectos Metodológicos).

Naquele momento o temor em relação ao coronavírus estava se tornando frequente nas conversas e nos cotidianos. Paralelamente, trabalhadores do serviço público municipal de Florianópolis organizavam assembleias em defesa do serviço público e encampavam lutas relacionadas à data-base, antecipada por conta do pleito eleitoral de 2020. Em meio a esta instabilidade, aguardei definições de assembleias antes de entrar em contato com as diretoras, em respeito às tensões e às angústias que afetavam a categoria de trabalhadores naquele contexto. Além disso, não faria sentido tentar iniciar uma pesquisa quando a greve se mostrava iminente. No dia 11 de março de 2020, trabalhadores e trabalhadoras do serviço público municipal de Florianópolis deflagraram greve por tempo indeterminado, para ser iniciada no dia 16 daquele mesmo mês.

Devido ao avanço da pandemia da Covid-19 na cidade, de modo a garantir que a população tivesse acesso ao atendimento em serviços de saúde prestado por trabalhadores municipais, em assembleia emergencial realizada no dia 15 de março os próprios servidores decidiram suspender a greve que seria iniciada no dia seguinte. Embora a greve não tenha acontecido, no dia 16 de março de 2020 a PMF emitiu o Decreto n. 21.347, que entre outras determinações suspendeu o atendimento presencial em todas as unidades educativas localizadas no município devido ao avanço da pandemia. Naquele momento ainda não era possível dimensionar os impactos que seriam resultantes da crise pandêmica ou mesmo seu tempo de duração. Neste sentido, embora os NEIMs estivessem com atendimento suspenso, no dia 17 de março de 2020 entrei em contato por e-mail com as diretoras das nove unidades educativas selecionadas por meio dos critérios de inclusão e exclusão, enviando o ofício da GFC e solicitando autorização para realizar a pesquisa quando a situação fosse normalizada. No entanto, a pandemia avançou, muitas pessoas começaram a ser diretamente impactadas, e passei mês após mês aguardando que a situação voltasse à normalidade.

Enquanto a crise pandêmica se agravava e a suspensão do atendimento presencial nos NEIMs era mantida, me dediquei a dar continuidade à pesquisa bibliográfica, de modo a sustentar o referencial teórico da dissertação que apresento. Ao mesmo tempo, acompanhei por meio de redes sociais e páginas oficiais da PMF o desenvolvimento de atividades remotas promovidas pelos NEIMs, que, apesar da suspensão do atendimento presencial, tentavam manter contato com as famílias das

crianças matriculadas. Diante disto e do aumento no número de casos de Covid-19, em julho comecei a avaliar a possibilidade de substituir a distribuição presencial de questionários impressos pela distribuição virtual de questionários eletrônicos. Foi uma difícil decisão a ser tomada, pois era necessário considerar que a maior parte das famílias atendidas pelos NEIMs poderiam não ser alcançadas pela minha pesquisa, fosse por dificuldades de acesso à internet ou mesmo por estarem enfrentando graves consequências resultantes da pandemia. Contudo, diante do avanço do ano letivo e com a proximidade do prazo para a conclusão de minha pesquisa, optei pela alternativa de substituir os questionários impressos por formulário eletrônico, apesar das perdas que a distribuição virtual dos questionários representaria em relação à distribuição presencial. Assim sendo, no dia 14 de agosto de 2020 informei à GFC que, devido à pandemia, minha pesquisa seria realizada remotamente, desde que os questionários em formato eletrônico pudessem ser distribuídos para as famílias das crianças matriculadas nos NEIMs participantes. Em resposta fui orientada acerca do desenvolvimento da pesquisa de forma remota, tanto em relação aos ofícios solicitando autorização quanto em relação à distribuição dos questionários pelos meios de comunicação dos NEIMs.

Iniciei a elaboração dos instrumentos de coleta de dados a partir do *Google Formulários* e no dia 9 de setembro de 2020 entrei novamente em contato com as diretoras dos nove NEIMs selecionados, solicitando autorização para realizar a pesquisa de forma remota. Das nove unidades contactadas, três não autorizaram, duas não responderam às minhas tentativas de contato e quatro responderam positivamente, encaminhando o ofício que autorizava a realização de minha pesquisa. No entanto, quando entrei em contato para combinar a distribuição dos questionários, uma das quatro unidades parou de responder às minhas mensagens e não obtive sucesso em tentativas de contato telefônico, por e-mail ou por *Whatsapp*. Perante o exposto, foquei minha atenção ao que havia de concreto, dando continuidade às conversas com as três unidades educativas que autorizaram a realização da pesquisa: NEIM Doralice Maria Dias, NEIM Doralice Teodora Bastos e NEIM Stella Maris Corrêa Carneiro, localizados nos bairros Vargem do Bom Jesus, Canasvieiras e Ponta das Canas respectivamente.

Além de manter contato com as diretoras destes NEIMs, antes da coleta de dados em cada unidade participei de uma de suas reuniões pedagógicas remotas,

apresentando minha pesquisa ao conjunto de profissionais de cada NEIM, com o objetivo de elucidá-las acerca de minha intervenção com as famílias. Esta participação nas reuniões pedagógicas foi essencial, pois, além de dúvidas, surgiram inúmeras sugestões que contribuíram imensamente para a formulação do questionário e para a forma como os contatos com as famílias foram realizados. Seguindo sugestões elaborei um vídeo de apresentação, com o objetivo de personificar a pesquisa, considerando que as famílias receberiam o link de um questionário elaborado por uma pessoa desconhecida. Outra sugestão apresentada por profissionais dos NEIMs durante as reuniões das quais participei se referiam à extensão do questionário, pois, diante da suspensão do atendimento presencial nas unidades, as mulheres responsáveis pelas crianças estariam com tempo reduzido para se dedicar à pesquisa. Ademais, algumas profissionais destacaram que a maior parte das famílias que compunham a comunidade escolar vinha tendo dificuldades materiais e tecnológicas para manter a comunicação e a interação com a unidade educativa durante o período de atendimento remoto.

Deste modo, procurei elaborar um questionário com mais perguntas fechadas, poucas com resposta obrigatória, mas garantindo espaços para que as participantes se manifestassem abertamente caso sentissem necessidade. Embora constem 82 perguntas no instrumento apresentado (APÊNDICE ÚNICO), muitas foram condicionadas às respostas anteriores, o que reduziu em cerca de 40% o número de perguntas feitas a cada participante. Por exemplo: quem respondeu que estava desempregada foi levada automaticamente à seção com perguntas relacionadas a esta situação. Do mesmo modo, quem respondesse que não realizava trabalho doméstico não remunerado em sua residência não teve acesso às perguntas relacionadas a este tipo de trabalho.

Com o instrumento pronto e acompanhado de mensagem e vídeo de apresentação, os questionários começaram a ser distribuídos no dia 7 de outubro de 2020, a partir do *WhatsApp* de cada NEIM.⁷² Ao final da coleta, encerrada no dia 14

⁷² O envio do link para o questionário foi realizado por profissionais dos NEIMs utilizando listas de transmissão do aplicativo *WhatsApp*, forma de comunicação que as unidades educativas que receberam a pesquisa estavam utilizando para manter contato com as famílias durante a suspensão do atendimento presencial. Acompanharam o link uma breve mensagem explicando o teor do questionário e um pequeno vídeo de apresentação, no qual falei brevemente acerca do tema da pesquisa e dos meus objetivos, convidando as mulheres responsáveis pelas crianças a participarem da pesquisa.

de dezembro de 2020, 139 questionários foram respondidos, representando 18% do total de crianças matriculadas nas três unidades educativas que acolheram minha pesquisa.⁷³ Embora o índice de respostas pareça baixo, cada questionário respondido apresenta informações relevantes para a pesquisa. O próprio fato de poucas mulheres terem conseguido se dedicar a respondê-lo pode ser entendido como consequência da exaustão daquelas que não responderam devido às suas intensas jornadas de trabalho, ou mesmo à privação de parte da classe trabalhadora em relação ao acesso à internet. Ademais, a proximidade do final do ano e as incertezas em relação à pandemia e suas consequências para a classe trabalhadora — como a possível situação de desemprego — são fatores a serem considerados como causas do baixo número de respostas recebidas, afinal são profundas as preocupações e as dificuldades enfrentadas por estas famílias.⁷⁴ Ainda assim, cada resposta enviada contribuiu para a realização desta pesquisa, apresentando elementos que fortaleceram sua relevância e tornando possível a análise de dados que será apresentada a seguir.

4.3 SITUAÇÃO DAS MULHERES TRABALHADORAS RESPONSÁVEIS POR CRIANÇAS DE TRÊS NEIMS DO NORTE DA ILHA

O questionário distribuído via *Whatsapp* a partir do dia 7 de outubro de 2020 foi respondido por 139 mulheres, com idades entre 20 e 48 anos, responsáveis por crianças matriculadas nos NEIMs Doralice Maria Dias, Doralice Teodora Bastos e Stella Maris Corrêa Carneiro.⁷⁵ Partindo das primeiras informações fornecidas por meio do questionário, temos um quadro panorâmico a respeito das participantes. A maioria (88,5%) respondeu que é mãe de criança pela qual é responsável, tem entre 25 e 35 anos (55,4%) e no momento da pesquisa estava em algum tipo de relacionamento conjugal (80%). Quanto ao nível de escolarização das mulheres participantes — conforme dados apresentados no Gráfico 1 —, cerca de 71% das

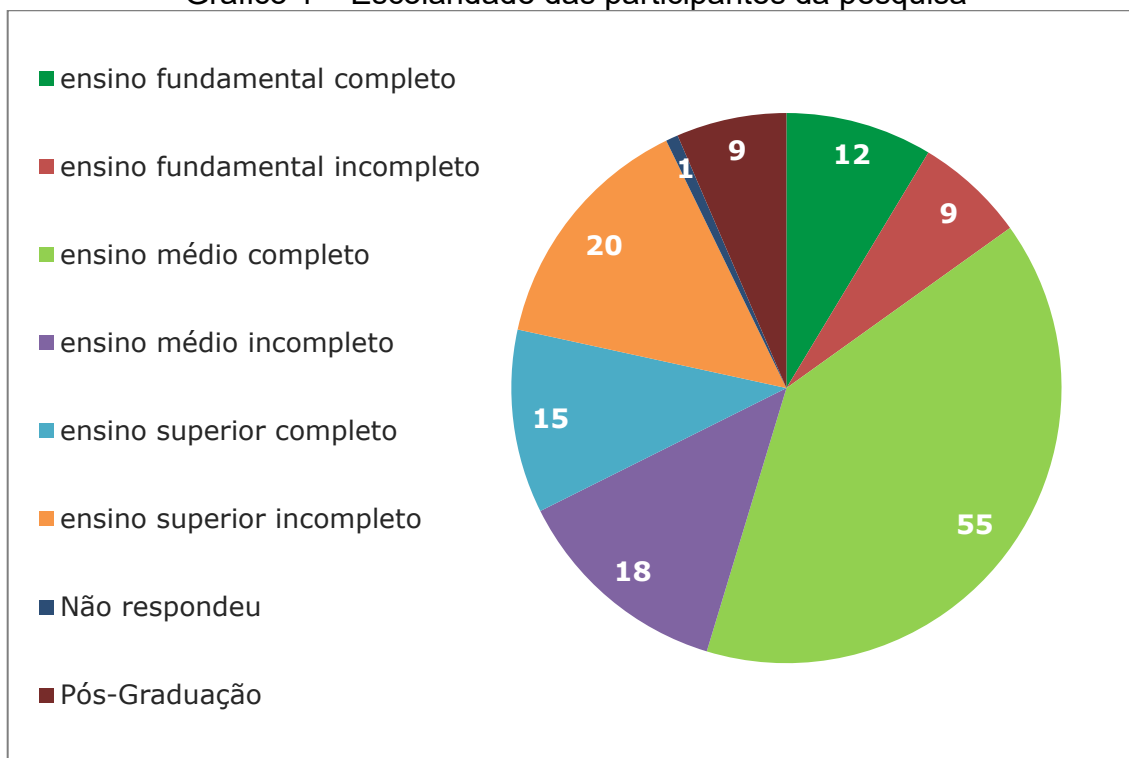
⁷³ De acordo com os dados disponibilizados pela DIPED, referentes a fevereiro de 2020, os NEIMs Doralice Maria Dias, Doralice Teodora Bastos e Stella Maris Corrêa Carneiro atendiam juntos 778 crianças.

⁷⁴ Estes fatores precisam ser relativizados, pois não existem dados empíricos relacionados às famílias que não participaram da pesquisa respondendo ao questionário.

⁷⁵ Faixa etária determinada a partir das idades declaradas por 137 das participantes; duas não responderam.

participantes responderam que completaram o ensino médio, sendo que, destas, cerca de 44% tiveram acesso ao ensino superior.⁷⁶

Gráfico 1 – Escolaridade das participantes da pesquisa



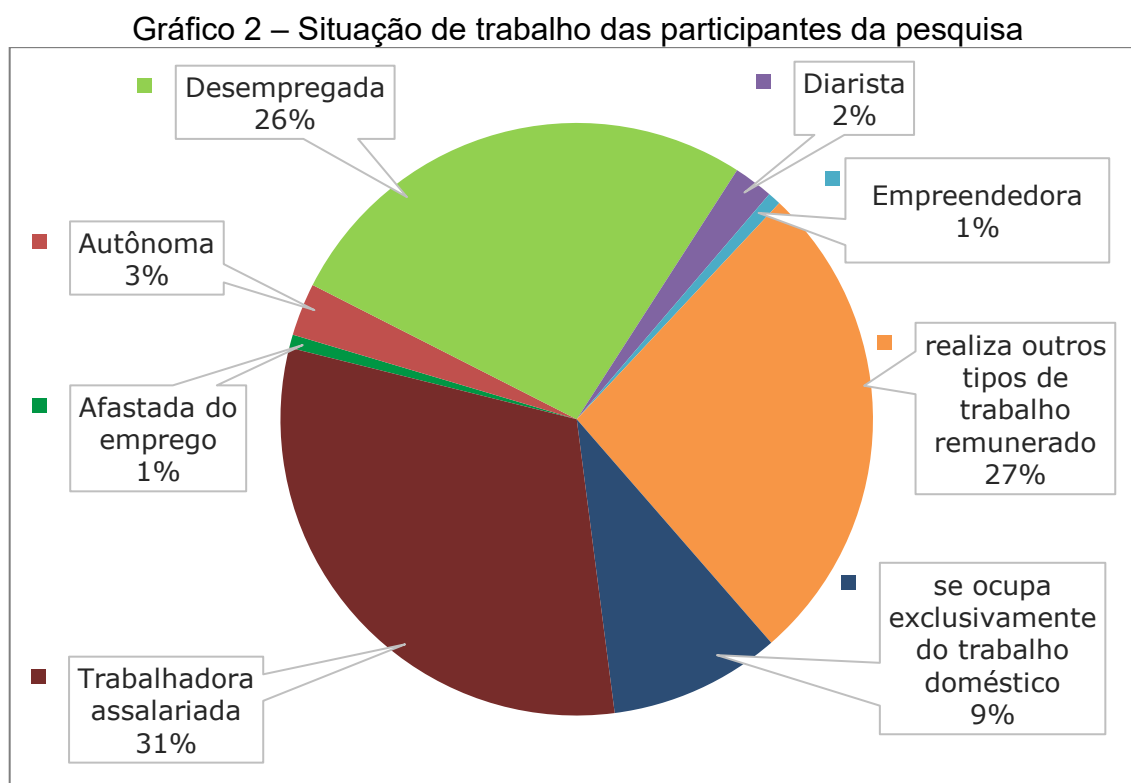
Fonte: Elaborado pela autora.

Neste sentido, foi possível constatar que 33,8% das mulheres participantes têm entre 25 e 35 anos, são casadas e completaram o ensino médio. Das mulheres com este perfil, que compõem um terço do total das participantes, 34 (72,34%) declararam que são trabalhadoras assalariadas ou que realizam algum outro tipo de trabalho remunerado; 9 (19,14%) se declararam desempregadas e 4 (8,5%) responderam que se ocupam exclusivamente do trabalho doméstico.

Analisando as respostas relacionadas à situação de trabalho das 139 participantes, chama a atenção que a maioria (63,3%) respondeu que realiza algum tipo de trabalho remunerado, seja assalariado ou informal. As demais (36,7%) declararam que estão desempregadas, afastadas do trabalho, ou que se dedicam

⁷⁶ Segundo dados do IBGE (2018a), em 2016 cerca de 73,5% das mulheres haviam frequentado o ensino médio na idade considerada adequada a este nível de ensino, e cerca de 16,9% das mulheres com 25 anos ou mais haviam concluído um curso de nível superior.

exclusivamente ao trabalho doméstico.⁷⁷ Uma destas participantes desempregadas relatou estar nesta situação por não ter ensino médio completo, pois, segundo seu registro no questionário, “a grande maioria de contratantes querem ensino médio completo, mesmo que seja para limpeza” (Participante nº 4).⁷⁸ Fazendo uma relação entre trabalho formal, trabalho informal e desemprego, constatamos que 30,9% se declararam assalariadas, enquanto 69,1% responderam que estão desempregadas ou trabalham como diaristas ou autônomas, realizando trabalhos informais ou *bicos*. Ou seja, a maioria das participantes estava passando por situações que não previam a estabilidade proporcionada pelo recebimento de um salário fixo. No Gráfico 2 é possível observar a situação de trabalho das mulheres a partir de suas respostas ao questionário:



Fonte: Elaborado pela autora.

⁷⁷ Embora toda a classe trabalhadora venha enfrentando as graves consequências do desemprego no contexto da pandemia, as mulheres vêm sendo as mais afetadas. Segundo dados da PNAD Contínua referentes às taxas de desocupação no 4º trimestre de 2020, que atingiu 13,9% do total da classe trabalhadora no Brasil, cabe destacar que as mulheres representavam 52,9% desta população de desempregados. Enquanto o desemprego atingiu a 11,9% dos homens trabalhadores, 16,4% das mulheres que compõem a força de trabalho no Brasil estavam desempregadas no período de referência (IBGE, 2021).

⁷⁸ Para manter em sigilo a identidade e os dados informados pelas mulheres que responderam ao questionário, as participantes que tiveram transcritas respostas estão identificadas nesta dissertação por números correspondentes à ordem em que suas respostas foram computadas. Exemplo: a primeira a responder foi identificada como Participante nº 1.

A partir destas respostas, foi possível constatar que grande parte das mulheres participantes estava submetida a situações de trabalho caracterizadas pelo desemprego, pela instabilidade e pela precarização. A situação destas mulheres está inserida na realidade do conjunto da classe trabalhadora. Antunes (2009) discorre acerca do aumento do trabalho precarizado, principalmente a partir do final do século XX e do início do século XXI, e destaca o crescimento do trabalho feminino que ocorre paralelamente. Para o autor, a expansão do trabalho feminino vem acontecendo nos setores mais precarizados, principalmente na informalidade. Ou seja, os salários recebidos pelas mulheres costumam ser menores em relação aos salários dos homens, embora as jornadas de trabalho das mulheres sejam mais intensas e prolongadas devido aos trabalhos não remunerados que realizam. Deste modo, as dificuldades enfrentadas pelas mulheres para encontrarem postos de trabalho que se encaixem nas suas rotinas tornam-nas mais suscetíveis às novas formas de exploração. Segundo Antunes:

Sabe-se que esta expansão do trabalho feminino tem, entretanto, significado inverso quando se trata da temática salarial, terreno em que a desigualdade salarial das mulheres contradita a sua crescente participação no mercado de trabalho. Seu percentual de remuneração é bem menor do que aquele auferido pelo trabalho masculino. O mesmo frequentemente ocorre no que concerne aos direitos e condições de trabalho (ANTUNES, 2009, p. 105).

Pesquisas mais recentes apontam para a continuidade dessa tendência. Mattos (2019) apresenta dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), segundo os quais o mercado de trabalho vem sendo marcado pela precariedade, cujo principal reflexo tem sido o trabalho *informal*. Contudo, cabe reforçar que até mesmo no interior de empresas formalizadas vêm crescendo os postos de trabalho informais e precarizados. As trabalhadoras que precisam se submeter a este tipo de trabalho ficam privadas de inúmeros direitos trabalhistas, tais como: férias remuneradas, descanso semanal, horas extras pagas em dinheiro, adicionais por insalubridade e periculosidade, jornadas de trabalho com tempo limitado, licença maternidade e amamentação, entre outros direitos (MATTOS, 2019). E além da precarização, o desemprego também vem atingindo mais as mulheres do que os homens da classe

trabalhadora: em 2015, cerca de 70% da força de trabalho desempregada mundialmente era composta por mulheres. Para Mattos:

Se o mercado de trabalho, em sua dimensão mundial, é marcado atualmente pela precariedade, há setores sociais mais atingidos, como mulheres e jovens, e os países de industrialização mais tardia [caso do Brasil] são um solo ainda mais fértil para a precarização das relações de trabalho (MATTOS, 2019, p. 82).

O cenário de dificuldades das mulheres participantes desta pesquisa também se mostra nos dados de desemprego. Analisando as respostas das participantes que se declararam desempregadas, fica evidente que existe uma relação entre o desemprego e a pandemia. Das 37 mulheres que estavam desempregadas no momento da coleta de dados, 9 (24,3%) responderam que estavam há mais de 1 ano nesta situação, enquanto 27 (73%) estavam desempregadas há um ano ou menos tempo. Além disso, 16 mulheres participantes que responderam estarem desempregadas no momento da pesquisa estavam nesta situação há 9 meses ou menos; ou seja, 43,2% das mulheres que responderam estar desempregadas ficaram nessa condição durante a pandemia. É o caso da Participante nº 42, que estava desempregada “por causa da pandemia do coronavírus”, de acordo com seu próprio registro no questionário respondido.

Contudo, além das participantes que perderam o emprego devido à pandemia, há aquelas que já estavam desempregadas e que no atual contexto encontraram maiores dificuldades para sair desta situação. Quando questionadas acerca da relação entre a situação de desemprego e a pandemia, 73% das participantes desempregadas responderam que existe relação, seja diretamente ou por conta da suspensão do atendimento presencial nas unidades educativas. Uma das mulheres desempregadas, responsável por criança matriculada em período parcial, deixou registrado no questionário que “a pandemia impactou muito” a sua área de atuação profissional (Participante nº 124). Outra participante, responsável por criança matriculada em turno integral, atribuiu sua situação de desemprego à suspensão das atividades educativas provocada pela pandemia, relatando ter faltado a uma entrevista de emprego por não ter quem cuidasse da criança pela qual é responsável, deixando registrado no questionário que “sem a volta das escolas da prefeitura, fica impossível ter um compromisso de trabalho” (Participante nº 66). Neste caso, mesmo tendo acesso à educação infantil em período integral, a suspensão do atendimento como

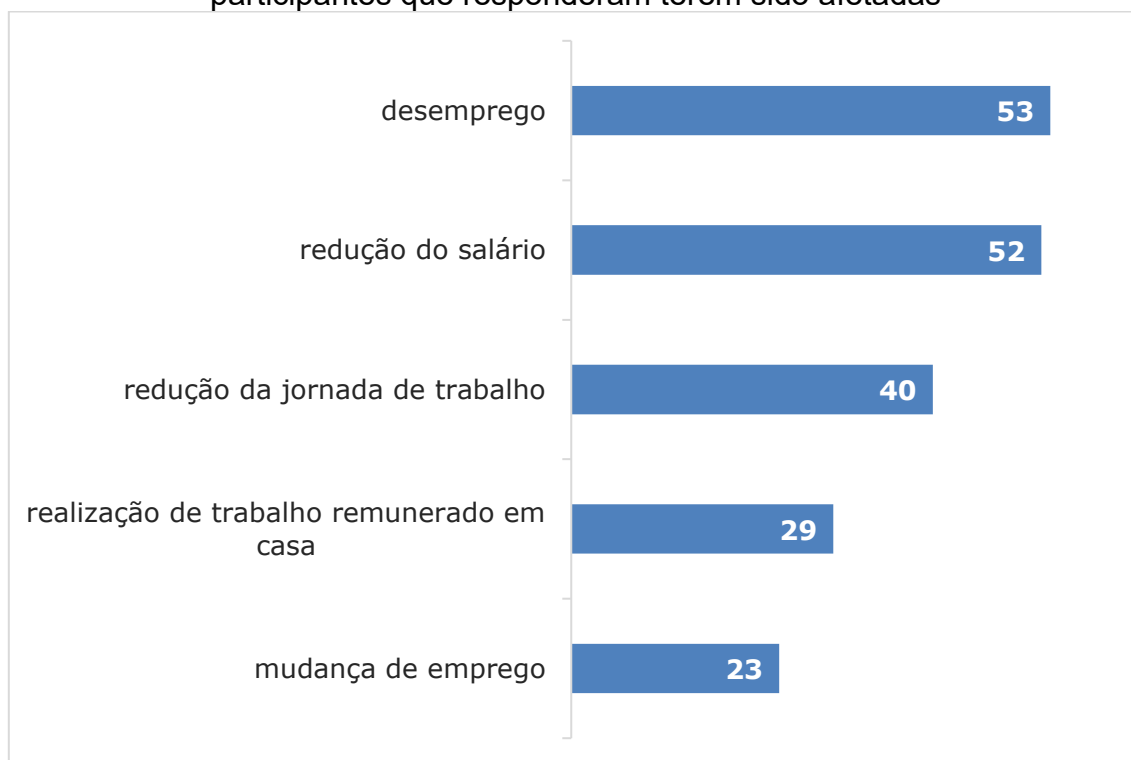
medida para reduzir os impactos da pandemia provocou nesta participante o entendimento de que sua situação de desemprego teria sido resultante desta suspensão. Este entendimento é provocado pela insuficiência de políticas públicas voltadas às crianças, o que leva suas famílias a, em sua maioria, acreditarem que a mulher trabalhadora depende unicamente do atendimento em instituições de educação infantil para produzir sua existência. Grande parte das respostas demonstram, ainda, que as políticas de atenção à infância não podem ficar limitadas ao atendimento na educação infantil, haja vista que as necessidades das famílias trabalhadoras perpassam questões relacionadas às áreas da assistência social, da saúde, além da cultura, dos esportes e da proteção social. Neste sentido, urge a necessidade de se discutir de forma ampla e intersetorial políticas públicas que atendam às demandas de famílias e crianças da classe trabalhadora. Afinal, a situação de desemprego recorrente entre as famílias da classe trabalhadora é inerente ao sistema capitalista.

Os impactos da pandemia sobre as mulheres da classe trabalhadora também são constatados a partir das respostas das participantes quando questionadas acerca de suas ocupações, estando desempregadas ou não. Das 37 participantes que declararam que estavam desempregadas no momento da pesquisa, realizada no contexto da pandemia, apenas 5 realizavam algum tipo de trabalho remunerado autônomo ou informal enquanto estavam na situação de desemprego. Ou seja, considerando as respostas das 139 mulheres que participaram da pesquisa, 23% não estavam exercendo qualquer tipo de trabalho remunerado para enfrentar as dificuldades materiais resultantes da pandemia e as demais consequências desta situação. Ademais, é necessário considerar os impactos da pandemia sobre o conjunto da classe trabalhadora, que vem enfrentando o desemprego e o risco de contágio para aqueles que estão trabalhando presencialmente.

Além do desemprego, a pandemia vem provocando outros impactos sobre a situação de trabalho das mulheres que participaram da pesquisa. Das 139 participantes, 114 (82%) responderam que a pandemia afetou sua situação de trabalho. Dentre as consequências assinaladas, apareceram mudança de emprego, redução de jornada de trabalho, necessidade de realizar trabalho remunerado em casa, desemprego e redução de salário, sendo as duas últimas consequências que atingiram o maior número de participantes. No Gráfico 3 é possível observar as

consequências enfrentadas pelas 114 mulheres participantes cuja situação de trabalho foi afetada pela pandemia:

Gráfico 3 – Consequências da pandemia sobre a situação de trabalho das participantes que responderam terem sido afetadas



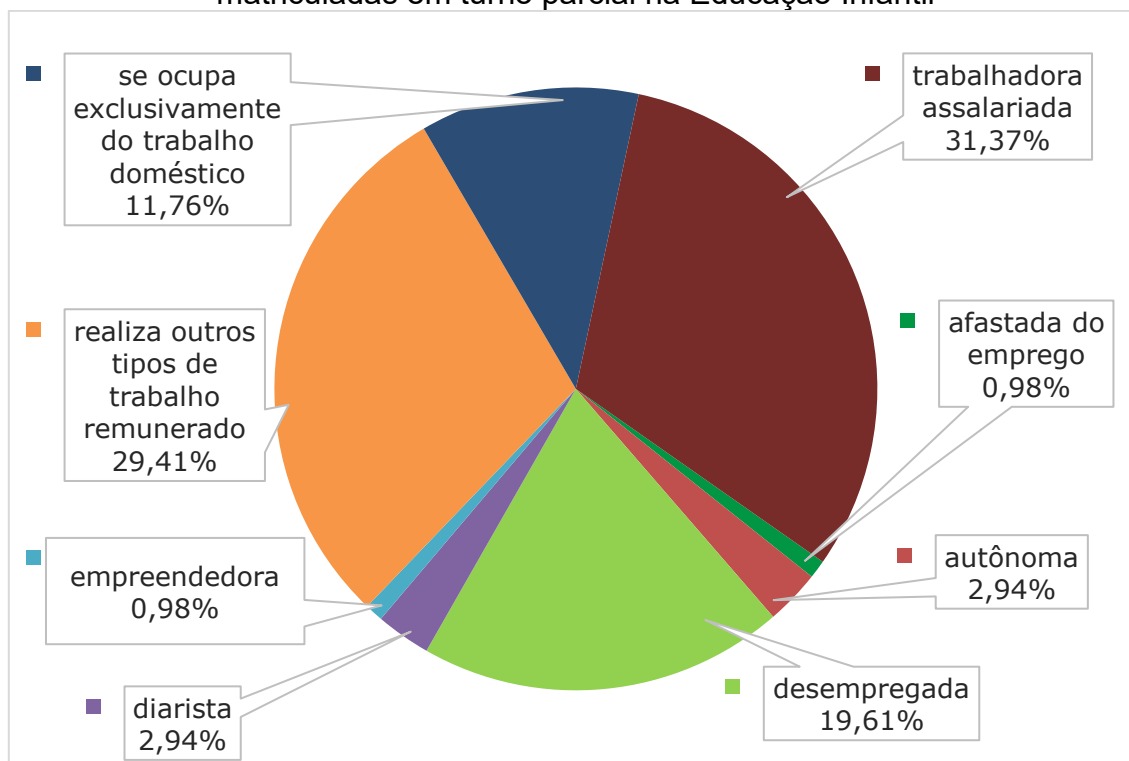
Fonte: Elaborado pela autora.

Embora o contexto da pandemia seja levado em consideração, pois afeta profundamente toda a classe trabalhadora, relatos registrados por participantes que estavam em condição de desemprego confirmam que a situação de trabalho das mulheres também está relacionada com o direito à educação infantil, especificamente com as dificuldades enfrentadas diante da ausência de vagas nos NEIMs em período integral. Uma das participantes deixou o seguinte registro: “O horário da creche não encaixa com algum emprego pois é somente meio período” (Participante nº 43). Outra mulher responsável por criança matriculada em período parcial (Participante nº 7) deixou um registro no qual afirma que para sair da situação de desemprego precisaria contratar uma babá por 8 a 9 horas diárias, o que estaria além de suas condições financeiras. Outras participantes registraram que o fato de terem crianças sob suas responsabilidades pode tê-las colocado em situação de desemprego, como a Participante nº 90, que deixou um registro afirmando ter ficado desempregada após engravidar. Uma das mulheres desempregadas registrou que ter um filho e não ter

com quem compartilhar os cuidados com a criança a impedem de “conseguir um serviço”, deixando um registro no qual afirma estar desempregada por não ter com quem *deixar* seu filho (Participante nº 33). Outra participante registrou a seguinte afirmação: “Pesa na hora da entrevista falar que tem filho!” (Participante nº 58). Portanto, estas mulheres, que estavam desempregadas durante a pesquisa, reconhecem que algumas situações e dificuldades por elas enfrentadas estão relacionadas com o fato de serem mães e/ou responsáveis por crianças pequenas.

Considerando a população de Florianópolis na faixa etária entre zero e seis anos e a quantidade de crianças atendidas pela RMEI, constatamos que a maior parte das famílias trabalhadoras residentes no Norte da Ilha não tem garantido o direito à educação infantil integral. A pesquisa realizada entre setembro e dezembro de 2020 contribuiu para reforçar este entendimento, pois 102 (73,4%) mulheres participantes responderam que são responsáveis por crianças matriculadas em turno parcial em um dos três NEIMs que distribuíram os questionários. Destas 102 mulheres, pouco mais de 31% (33 mulheres) responderam que realizam trabalho assalariado. Ou seja, a maior parte das mulheres responsáveis por crianças matriculadas em turno parcial (68,6%) não possuem vínculos formais de trabalho. No Gráfico 4 é possível observar a situação de trabalho das mulheres responsáveis por crianças matriculadas em turno parcial na Educação Infantil:

Gráfico 4 – Situação de trabalho de mulheres responsáveis por crianças matriculadas em turno parcial na Educação Infantil



Fonte: Elaborado pela autora.

Neste sentido, compreendo que pelo fato de suas crianças ocuparem vagas parciais nos NEIMs em que estão matriculadas — com jornadas de no máximo seis horas diárias —, estas mulheres têm dificuldades para se inserirem no mercado de trabalho formal, que costuma exigir jornadas de trabalho de, pelo menos, oito horas diárias.⁷⁹ Este problema enfrentado pelas mulheres responsáveis por crianças não é algo recente, como se percebe em Saviani (2012), quando se remete aos movimentos sociais que contribuíram na luta pelo direito à educação infantil:

Com a ampliação da participação da mulher no mercado de trabalho, multiplicou a demanda pelo atendimento a essa faixa etária, ensejando o aparecimento de movimentos pela melhoria de sua qualidade e pela ampliação do tempo de permanência da criança na instituição: em número de 6 anos (até seis) e de horas diárias (tempo integral) (SAVIANI, 2012, p. 66).

Considerando a relação entre trabalho produtivo e trabalho reprodutivo, constatamos que das 102 mulheres responsáveis por crianças matriculadas em turno

⁷⁹ Segundo dados nacionais do IBGE (2018a), em 2016 a taxa de mulheres ocupando postos de trabalho em tempo parcial era de 28,2%, enquanto cerca de 14% dos homens estavam ocupados em tempo parcial.

parcial, 33 não estavam realizando trabalho remunerado quando participaram da pesquisa. Embora não estejam inseridas no mercado de trabalho, estas mulheres têm papéis importantes na manutenção do sistema capitalista: enquanto as desempregadas compõem o exército industrial de reserva, aquelas que se dedicam ao trabalho doméstico de suas residências são responsáveis pela reprodução da força de trabalho de sua família. Para Nogueira (2011, p. 181):

[...] as atividades não remuneradas realizadas pela dona de casa (como, por exemplo, a comida, a roupa lavada/passada, a limpeza da casa etc.) têm papel relevante na redução dos custos da reprodução da força de trabalho, mantendo o seu próprio valor em patamares mais baixos.

Por outro lado, das 102 mulheres responsáveis por crianças matriculadas em período parcial, 69 (67,6%) responderam que realizam trabalho remunerado. Destas, 32 (46,4%) responderam que têm carga horária de trabalho superior a oito horas, 26 (37,7%) trabalham de seis a oito horas por dia e 9 (13%) responderam que trabalham menos de seis horas por dia. Ou seja, o atendimento em turno parcial oferecido pela RMEI não atende às necessidades destas mulheres trabalhadoras. Uma destas mulheres afirmou estar realizando o trabalho remunerado em sua residência devido à pandemia. Sobre a experiência do trabalho remoto, ela deixou o seguinte registro no questionário: “Acho mais cansativo o trabalho remoto, porque tu trabalha na profissão e ao mesmo tempo acaba tendo de dar conta das funções da casa e filhos. No trabalho presencial, pelo menos naquele horário fica tudo direcionado somente ao trabalho” (Participante nº 65). Ou seja, esta mulher realiza simultaneamente o trabalho remunerado, o trabalho doméstico e os cuidados com a criança. Outra participante relatou que existem dias em que precisa levar a criança para o trabalho, pois não tem com quem deixá-la. Em tempo, a maior parte (98,55%) das 69 mulheres que realizam trabalho remunerado e são responsáveis por crianças matriculadas em período parcial realiza também o trabalho doméstico em suas residências, tendo suas jornadas de trabalho duplicadas ou mesmo triplicadas. Em relação às múltiplas jornadas às quais as mulheres trabalhadoras são submetidas, Nogueira explica que

[...] o modo de produção capitalista associado ao patriarcalismo constitui-se no principal responsável pelas desigualdades de gênero e de classe. A mulher, por sua vez, encontra-se inserida [...] tanto na esfera produtiva quanto na reprodutiva; porém, no mundo do trabalho, ela se efetiva como força de

trabalho sub-remunerada e mais precarizada, justamente porque existe uma contradição na sua presença nesse espaço: ao mesmo tempo em que o capital explora ao limite a sua força de trabalho, rebaixando, em grande medida, o valor do trabalho de toda uma classe, ele também necessita da mulher no espaço reprodutivo para garantir a sua manutenção e reprodução (NOGUEIRA, 2011, p. 194).

Em relação às 24 mulheres que responderam serem responsáveis por crianças matriculadas em turno integral, 21 (87,5%) declararam que estavam realizando algum tipo trabalho remunerado no momento da pesquisa. Ou seja, a grande maioria destas mulheres está inserida de alguma forma no mercado de trabalho, seja formal ou informalmente. Quanto às suas jornadas de trabalho remunerado, 14 mulheres (58,33%) responderam que trabalhavam de 6 a 8 horas por dia; cinco (20,83%) trabalhavam de 8 a 10 horas por dia e duas (8,33%) tinham jornadas de no máximo seis horas diárias. Destaco que nenhuma das 24 mulheres responsáveis por crianças matriculadas em turno integral respondeu que sua jornada de trabalho remunerado era superior a dez horas por dia. Aliás, chama a atenção o fato de que, quando perguntadas se a educação infantil pública atendia às suas necessidades, 23 (95,83%) mulheres responsáveis por crianças matriculadas em tempo integral responderam que sim. Não obstante, a única que respondeu negativamente deixou registrado o seguinte comentário acerca do que seria necessário: “Que volte a ser das 07:00 às 19:00, como a alguns anos atrás, pois quem inicia o trabalho às 8 da manhã, não consegue deixar o filho na creche e chegar a tempo no trabalho e quem sai às 17 não consegue pegar os filhos às 18 na creche” (Participante nº 100). Ou seja, para esta trabalhadora seria necessário que existisse sincronia entre o horário de atendimento nos NEIMs e os horários de trabalho das responsáveis pelas crianças, ou que fosse permitido a ela organizar seu horário de trabalho de tal forma a ter sua demanda suprida pela creche. É possível, novamente, perceber que devido ao fato de políticas públicas de atenção à infância estarem, muitas vezes, limitadas ao acesso à educação infantil, provoca em mulheres da classe trabalhadora o entendimento de que caberia exclusivamente ao setor educacional atender às suas necessidades relacionadas à produção de sua existência por meio do trabalho. Ou seja, os problemas que atingem a mulher da classe trabalhadora não seriam solucionados com a ampliação do atendimento em educação infantil de acordo com a carga horária imposta à classe trabalhadora. No entanto, políticas que garantissem às mulheres responsáveis por crianças pequenas a redução na carga

horária de trabalho, assim como o atendimento em outros setores, poderiam contribuir para que suas demandas e as necessidades de suas crianças começassem a ser minimamente atendidas.

Contudo, estes dados corroboram o entendimento de que o atendimento integral em unidades de educação infantil contribuiu para que estas mulheres pudessem produzir suas existências a partir do trabalho. Além disso, a garantia da educação infantil em tempo integral permitiu que estas mulheres se ocupassem de trabalhos remunerados que não exigiam extensas jornadas diárias e, aparentemente, mais estáveis. No entanto, devido ao contexto no qual a pesquisa foi realizada, caracterizado pela suspensão do atendimento nas unidades educativas como medida para combater a transmissão do *coronavírus*, os efeitos da pandemia foram sentidos pelas mulheres trabalhadoras responsáveis por crianças matriculadas em turno integral da mesma forma que foram sentidos por aquelas responsáveis por crianças matriculadas em turno parcial. Das 24 mulheres responsáveis por crianças matriculadas em turno integral, 22 (91,66%) responderam que tiveram a situação de trabalho afetada de alguma forma pela pandemia. Quanto às consequências enfrentadas por estas 22 participantes durante a pandemia, 3 delas afirmaram que precisaram mudar de emprego, 6 ficaram desempregadas, 7 começaram a realizar o trabalho remunerado em suas residências (trabalho remoto), 9 tiveram suas jornadas de trabalho reduzidas e 13 enfrentaram a redução salarial. Contudo, embora estes dados tenham sido coletados no contexto da pandemia, vale ressaltar que a situação de trabalho das mulheres responsáveis por crianças matriculadas em turno integral é afetada por outros fatores, principalmente aqueles relacionados ao trabalho não remunerado que elas realizam em suas residências.

A educação infantil em tempo integral contribuiu para que mulheres da classe trabalhadora consigam postos de trabalho com alguma estabilidade. Contudo, estas mulheres continuam submetidas à lógica de um sistema que atribui a elas a responsabilidade pela reprodução da força de trabalho de sua família, executada a partir do trabalho doméstico. Estas mulheres ficam expostas à duplicidade do ato do trabalho, pois das 24 participantes da pesquisa que são responsáveis por crianças matriculadas em período integral, 22 responderam que realizavam o trabalho doméstico não remunerado em suas respectivas residências, além de se dedicarem ao trabalho remunerado (as outras duas não responderam a esta pergunta). Destas

22 mulheres, 17 (77,3%) são as únicas responsáveis pelo trabalho doméstico não remunerado em suas residências, enquanto as demais dividem esta responsabilidade com outras pessoas. Além disso, a maior parte destas mulheres (81,8%) respondeu que se ocupa do trabalho doméstico não remunerado em suas residências todos os dias.

A carga horária que o trabalho doméstico não remunerado toma de cada uma delas varia de acordo com suas jornadas de trabalho remunerado: enquanto 13 (59,1%) dedicam até 4 horas de seus dias a este tipo de trabalho, cinco (22,7%) ocupam de 4 a 8 horas diárias para realizar o trabalho doméstico de suas residências e outras quatro (18,2%) precisam dedicar mais de 10 horas de seus dias a este tipo de trabalho. Considerando que estas mulheres responderam que suas jornadas de trabalho remunerado ocupam de 6 a 10 horas de seus dias, a duplicidade do ato de trabalho acarreta pouco tempo livre para que estas mulheres trabalhadoras se dediquem a atividades de lazer, formação, descanso, entre outras. Embora, conforme explicado por Engels (2002), nas primeiras sociedades fosse hegemônica uma divisão sexual do trabalho a partir da qual as mulheres se responsabilizavam pelo trabalho reprodutivo, na atual sociedade capitalista o capital se beneficia com esta divisão. Nogueira explica que:

[...] a crítica da sociedade capitalista não pode se limitar à análise da exploração existente no espaço produtivo, por mais importante que ela seja. A crítica deve abranger também todos os profundos e multifacetados aspectos negativos dessa lógica, tal como a compreensão da opressão que se encontra presente no espaço reprodutivo, aqui representado pela estrutura da família patriarcal que impõe uma desigual divisão do trabalho para a mulher (NOGUEIRA, 2011, p.193).

O trabalho doméstico está ainda mais presente nas rotinas das 102 mulheres responsáveis por crianças matriculadas em turnos de meio período nos três NEIMs do Norte da Ilha que receberam esta pesquisa. Considerando todas as participantes responsáveis por crianças matriculadas em turnos parciais, constatamos que 72 (70,6%) realizam algum tipo de trabalho remunerado, incluindo aqui aquelas que exerciam alguma atividade remunerada enquanto estavam em situação de desemprego. Destas 72 mulheres, a grande maioria (98,61%) respondeu que se ocupa do trabalho doméstico não remunerado em sua própria residência, sendo que cerca de 68% destas mulheres precisam executar o trabalho doméstico todos os dias.

Quanto à jornada de trabalho doméstico não remunerado destas mulheres, 52 (73,24%) declararam que ocupam de 2 a 6 horas de seus dias para a realização deste trabalho.⁸⁰ Além disso, elas são responsáveis por crianças matriculadas em turnos parciais que ficam sob seus cuidados nos períodos em que não estão nos NEIMs. Segundo Nogueira (2011, p. 190): “[...] a articulação entre a esfera da produção e a esfera da reprodução ocorre baseada na lógica da divisão sexual do trabalho existente tanto do mundo assalariado quanto na família patriarcal”. Portanto, estas mulheres estão submetidas a jornadas triplas de trabalho: além do trabalho remunerado e do trabalho doméstico, dedicam-se aos cuidados das crianças que não têm acesso à educação infantil em tempo integral. Contudo, o trabalho não remunerado realizado por estas mulheres é essencial para a reprodução social do capital, conforme explica Antunes (2009, p. 108):

A mulher trabalhadora, em geral, realiza sua atividade de trabalho duplamente, dentro e fora de casa [...]. E, ao fazê-lo, além da duplicidade do ato do trabalho, ela é duplamente explorada pelo capital: desde logo por exercer, no espaço público, seu trabalho produtivo no âmbito fabril. Mas, no universo da vida privada, ela consome horas decisivas no trabalho doméstico, com o que possibilita (ao mesmo capital) a sua reprodução, nessa esfera do trabalho não diretamente mercantil, em que se criam as condições indispensáveis para a reprodução da força de trabalho de seus maridos, filhos/as e de si própria.

Por meio dos questionários, foi possível ainda constatar aspectos relacionados às fontes de renda das mulheres responsáveis por crianças pequenas que participaram desta pesquisa. Embora a maioria das mulheres (64%) tenha apontado os trabalhos remunerados que realizam como suas principais fontes de renda, para cerca de 16% das participantes as remunerações recebidas por seus cônjuges são suas principais fontes de renda. Outras cinco mulheres (3,5%) responderam que não possuíam uma fonte de renda principal, enquanto uma parte considerável (16,5%) não respondeu qual era, no momento da pesquisa, a sua principal fonte de renda. Vale a pena destacar que cerca de 83% das mulheres responsáveis por crianças matriculadas em período integral têm seus trabalhos remunerados como principal fonte de renda, índice que cai para 67% no grupo de

⁸⁰ Segundo dados do IBGE referentes ao ano de 2016, as mulheres dedicavam 18,1 horas semanais aos afazeres domésticos, incluindo os cuidados com pessoas da família (crianças ou adultos), enquanto os homens dedicavam 10,5 horas semanais a este mesmo trabalho (IBGE, 2018a).

mulheres responsáveis por crianças matriculadas em turnos parciais. Outras fontes de renda foram apontadas pelas participantes da pesquisa, tais como pensão alimentícia (18%), bolsa família (11,5%), seguro-desemprego (6,5%), ajuda de parentes (3%), e auxílio emergencial (58,3%), recebido por 81 mulheres que participaram da pesquisa.

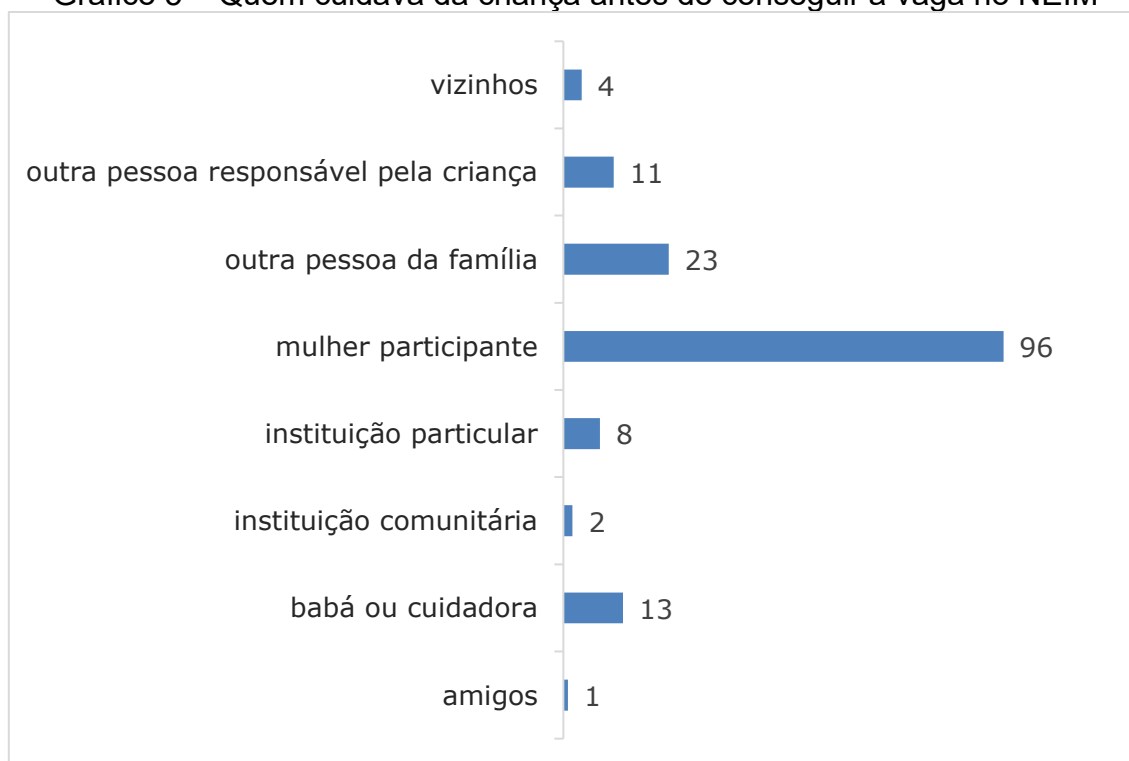
As respostas das 139 mulheres que participaram da pesquisa apontam que o direito à educação infantil em período integral contribui para uma situação de trabalho, pois mulheres responsáveis por crianças matriculadas em turnos parciais têm dificuldades para conciliarem os cuidados com as crianças, o trabalho doméstico não remunerado que realizam em suas residências e as jornadas de trabalho remunerado. No entanto, pelo fato de a pesquisa ter sido realizada em um contexto no qual toda a classe trabalhadora vem sofrendo com os impactos da pandemia, o questionário se mostrou insuficiente em alguns aspectos, principalmente por não ter sido possível estabelecer comparações significativas entre as mulheres responsáveis por crianças matriculadas em período integral e as responsáveis por crianças que frequentam turnos parciais nas unidades educativas que receberam a pesquisa; afinal, durante a pandemia, a maior parte das crianças permaneceu em tempo integral em suas residências. Contudo, perguntas relacionadas a outros contextos apontaram dados relevantes em relação às responsabilidades das mulheres trabalhadoras para com as crianças pequenas. Vale ressaltar que a maior parte das participantes estava em um relacionamento conjugal no momento da pesquisa, além de terem completado o ensino médio e estarem realizando trabalho remunerado. Neste sentido, cabe a explicação de Saffioti (2013, p. 95):

A ideia de que a missão da mulher é o casamento e a procriação conduziu não propriamente a uma qualificação da força de trabalho feminina, mas a uma especialização que destina as mulheres das camadas intermediárias da sociedade às ocupações subalternas, mal remuneradas e sem perspectivas de promoção. As famílias proletárias, por sua vez, e na medida de suas possibilidades, adotam, num simulacro de prestígio, a ideologia da classe dominante: a mulher deve ser exclusivamente dona de casa, guardiã do lar.

Neste sentido, foi questionado quem era responsável pelos cuidados das crianças antes de estarem matriculadas nos NEIMs, ou seja, quando estes cuidados não eram compartilhados com uma instituição pública e gratuita de educação infantil. Das 139 participantes, 69% (96 mulheres) responderam que eram responsáveis por

cuidar de suas crianças antes de conseguirem vagas nos NEIMs. Ainda a respeito deste dado, 68 mulheres (48,92%) afirmaram que eram as únicas pessoas responsáveis pelas crianças, enquanto 28 mulheres (20,14%) dividiam esta responsabilidade com outras pessoas ou instituições particulares. Ou seja, nas famílias monogâmicas predominantes na sociedade capitalista (formadas por uma figura paterna e uma figura materna), conforme discutido na seção 2 desta dissertação, recai sobre a mulher, esteja ela realizando trabalho remunerado ou não, a responsabilidade pelas crianças pequenas. No Gráfico 5 é possível observar quem foi apontado como responsável por cuidar da criança antes do acesso à instituição pública e gratuita de educação infantil:

Gráfico 5 – Quem cuidava da criança antes de conseguir a vaga no NEIM



Fonte: Elaborado pela autora.

Cabe ressaltar, ainda, que das 139 mulheres participantes, 32 (cerca de 23%) eram responsáveis por crianças de até seis anos que não estavam matriculadas em NEIMs, das quais 24 recebiam cuidados e educação por meio da família. Ou seja, o Estado não compartilhava com estas mulheres a responsabilidade por todas as suas crianças pequenas, que não tinham efetivado o direito à educação infantil pública e

gratuita. Às participantes foi perguntado ainda os tipos de situações que já enfrentaram devido à falta de vagas em instituições públicas e gratuitas de educação infantil. A maior parte (92 mulheres, equivalente a cerca de 66% das participantes) já enfrentou inúmeras consequências, desde a necessidade de reduzir a jornada de trabalho até o desemprego. No Gráfico 6 constam as situações pelas quais passaram estas mulheres trabalhadoras quando o direito à educação infantil pública e gratuita para suas crianças não foi efetivado.

Gráfico 6 – Situações enfrentadas devido à falta vagas em instituições públicas e gratuitas de educação infantil



Fonte: Elaborado pela autora.

Outro dado relevante observado por meio das respostas das 139 participantes se refere às duplas e triplas jornadas de trabalho, conforme já explicado ao longo desta exposição, e aos diferentes tipos de trabalho realizados por estas mulheres. Isto havia sido apontado por Toledo (2017), ao explicar a divisão do trabalho em famílias monogâmicas formadas por um homem e uma mulher — característica das famílias às quais pertencem a maior parte das participantes desta pesquisa. Nestas famílias, comumente, “[...] a mulher passa a trabalhar para o marido e para os filhos, e o homem trabalha para a troca e a aquisição de propriedade” (TOLEDO, 2017, p. 22). Ou seja, a mulher se dedica a produzir os valores de uso, destinados à reprodução da força de

trabalho, enquanto o homem se dedica a produzir os valores de troca e a vender sua força de trabalho, que é de sua propriedade enquanto não estiver ao serviço de um capitalista.

Ainda acerca da forma como o trabalho é dividido no interior das famílias, Nogueira (2011) explica que é necessário destacar o aspecto histórico das relações estabelecidas entre os sujeitos em uma sociedade, pois desta forma é possível “[...] compreender que a família é um fenômeno social, e que a divisão social do trabalho gera uma forma de divisão sexual entre as ditas funções femininas e masculinas” (NOGUEIRA, 2011, p. 20).⁸¹ Essas contradições ficaram perceptíveis nos dados identificados pela pesquisa. Todas as participantes responderam que realizam algum tipo de trabalho, remunerado ou não. Todas dedicam partes de seus dias aos cuidados com as crianças pelas quais são responsáveis e aos trabalhos domésticos nas suas residências. Embora essas mulheres precisem dedicar mais tempo do que outras a determinadas tarefas, embora compartilhem parte de suas atividades com outras pessoas, embora enfrentem mais e maiores dificuldades em relação a outras, todas as participantes são mulheres da classe trabalhadora, e a manutenção da existência de suas famílias depende do trabalho que cada uma delas realiza.

⁸¹ Nogueira continua com a explicação: “Em suma, a divisão sexual do trabalho é um fenômeno histórico e social, pois se transforma e se reestrutura de acordo com a sociedade da qual faz parte em um determinado período. Assim, na sociedade capitalista, segundo essa divisão, o trabalho doméstico fica sob a responsabilidade das mulheres, independentemente de elas terem ou não um emprego no mercado de trabalho. Vale acrescentar que a atividade doméstica não assalariada, realizada na esfera reprodutiva, é também uma forma evidente de trabalho, apesar de bastante distinta da forma assumida pelo trabalho assalariado no mundo da produção” (NOGUEIRA, 2011, p. 24).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentei no início deste trabalho, o modelo de família hegemônico na sociedade capitalista é o composto por uma figura paterna (responsável pelo trabalho social produtivo) e uma figura materna (responsável não apenas pelo trabalho social produtivo, assim como pela reprodução da força de trabalho de sua família e pelas crianças). A predominância desse modelo, aliás, foi constatada por meio dos questionários distribuídos para mulheres responsáveis por crianças matriculadas em três NEIMs localizados na região Norte da Ilha, em Florianópolis. Ou seja, além de existir, no interior destas famílias, uma divisão do trabalho baseada no gênero das figuras parentais — o homem, que representa o *pai*, trabalha fora de casa enquanto a mulher, que representa a *mãe*, cuida do lar —, esta divisão é desigual, pois as mulheres da classe trabalhadora, assim como os homens, precisam vender sua força de trabalho para garantir condições materiais de subsistência para suas famílias, ao mesmo tempo em que garantem a reprodução da força de trabalho.⁸²

Diante disto, quando o Estado não garante educação infantil em tempo integral para todas as crianças da classe trabalhadora — de acordo com suas necessidades e com as demandas de suas famílias —, os impactos são sentidos de forma mais direta e intensa pelas mulheres responsáveis por estas crianças, especificamente na situação de trabalho destas mulheres. Ademais, embora as vagas parciais em educação infantil garantam o acesso a esta etapa da educação básica para uma maior quantidade de crianças — ampliando o direito à educação infantil pública e gratuita para todas as crianças, independentemente da classe à qual pertencem —, crianças da classe trabalhadora e suas famílias são prejudicadas e acabam não conseguindo usufruir deste direito. Isto ocorre porque as necessidades materiais das famílias da classe trabalhadora as impossibilitam de organizar suas vidas de modo a garantir a permanência de suas crianças em instituições públicas e gratuitas de educação infantil durante apenas meio período do dia. Ou seja, a família da classe trabalhadora, principalmente das camadas mais empobrecidas, cuja criança

⁸² Reforço que o tempo destinado à realização desta pesquisa de mestrado se mostrou insuficiente para adensar a discussão acerca da divisão sexual do trabalho no sentido de contemplar as complexas relações de trabalho, a exploração e as opressões enfrentadas pelas pessoas *trans*.

não tem acesso à educação infantil em tempo integral, tem suas condições materiais afetadas, seja pelo desemprego, seja pela precarização do trabalho da mulher.

A pesquisa realizada aponta para o papel cumprido pelo Estado como instrumento de dominação de classe. Esse papel se evidencia, entre outras coisas, na elaboração de políticas educacionais para a educação infantil, a partir das quais o Estado legitima a exclusão de parte das crianças da classe trabalhadora — por meio da criação de critérios de seleção que não garantem a universalidade da oferta de vagas —, atuando também como instrumento de opressão contra as mulheres.⁸³ Além disso, a parcialização das vagas em instituições públicas e gratuitas de educação infantil leva as camadas mais empobrecidas da classe trabalhadora a buscarem ações emergenciais e paliativas que garantam sua existência e sua reprodução, tais como programas assistenciais, além da submissão a situações de exploração intensa provocadas pela precarização do trabalho. Portanto, o debate acerca do Estado, realizado neste trabalho a partir do referencial materialista-dialético, permitiu analisar a dinâmica da reprodução do capital, fundamentando a compreensão acerca da sociedade capitalista atual, suas mudanças e o processo de intensificação e precarização do trabalho, que atinge principalmente os postos de trabalho ocupados por mulheres.

A naturalização do trabalho feminino, que parte da convenção de que existem tarefas intrínsecas à condição de ser mulher (limpar os espaços, cuidar das crianças, cozinhar, lavar, costurar, entre outras), tem relação com o processo de exploração que sustenta a sociedade capitalista. Dentro da divisão social do trabalho, conforme identifiquei nesta pesquisa, também se manifesta a divisão sexual do trabalho, que atribui às mulheres tarefas consideradas de menor importância, seja dentro da fábrica, seja no ambiente doméstico. Na divisão sexual do trabalho o homem é responsável pela maior parte da produção social, vendendo sua força de trabalho para os proprietários dos meios de produção, enquanto a mulher se dedica aos trabalhos domésticos ao mesmo tempo em que também vende sua força de trabalho.

O cuidado com as crianças pequenas faz parte do conjunto de tarefas normalmente atribuídas pela sociedade às mulheres. Homens e mulheres são

⁸³ Compartilho do seguinte entendimento: “As políticas de inclusão apresentam limites decorrentes da realidade a que estão vinculadas e da finalidade de perpetuação das contradições a que se destinam” (PERTILE; ROSSETTO, 2016, p. 341).

igualmente versáteis para a realização de qualquer tipo de tarefa, mas, conforme identifiquei na pesquisa, a sociedade de classes conformou as mulheres aos interesses do capital, ou seja, ao exercício de tarefas identificadas como domésticas, que não exigem qualificação profissional ou formação escolar/acadêmica. Deste modo a mulher se responsabiliza pela reprodução da força de trabalho, executando tarefas que deveriam ser realizadas pelo Estado por meio de serviços públicos. Entendo, portanto, que o papel do Estado burguês no seu dever de garantir educação gratuita para as crianças pequenas está atrelado ao seu papel na sociedade capitalista, que dá origem à duplicidade do ato do trabalho. Este tema remete à condição da mulher trabalhadora, que se vê obrigada a dividir suas atividades cotidianas entre o trabalho doméstico e o trabalho fora de casa.

Na pesquisa pude identificar que as políticas de Estado voltadas à educação infantil prejudicam o acesso de parte das crianças, principalmente as originárias de famílias trabalhadoras, à primeira etapa da educação básica.⁸⁴ Ao analisar os impactos para a classe trabalhadora da limitada disponibilização de vagas integrais em unidades de educação infantil, pude compreender como a inserção social e econômica da mulher no mercado de trabalho se relaciona à disponibilidade de vagas públicas e gratuitas em unidades de educação infantil. Analisando elementos de política social em torno das políticas públicas relacionadas ao cuidado e à educação de crianças, foi possível discutir questões relacionadas às necessidades das mulheres trabalhadoras. Deste modo compreendo que a escassez de vagas disponibilizadas pelo Estado em creches públicas contribui para a intensificação da exploração da classe trabalhadora, por meio da precarização do trabalho, do desemprego e do rebaixamento de salários, que afetam principalmente as mulheres da classe trabalhadora.

Creio ser necessário reforçar, insistentemente, que a Constituição de 1988 prevê o direito das famílias trabalhadoras ao atendimento para suas crianças

⁸⁴ Esta questão remete aos temas do fundo público — formados pela “[...] riqueza socialmente produzida pela classe trabalhadora e apropriada pelo Estado capitalista [...]” (GRANEMANN, 2018, p. 183) — e de sua apropriação pelo capital com o objetivo de enfrentar suas crises, por meio das *parcerias público-privadas*, dentre outras formas que não teve condições de desenvolver nesta pesquisa. Segundo Granemann, “[...] a riqueza socialmente produzida e centralizada pelo Estado tem sido manipulada no enfrentamento (sempre provisório) das crises dos capitais. A complexa vinculação do fundo público aos capitais, na última década do século XX e nestes quase inteiros decênios do século XXI, radicalizou a necessidade de transmutar os direitos sociais em mercadorias” (GRANEMANN, 2018, p. 180).

pequenas em instituições de educação infantil públicas e gratuitas. Embora famílias e crianças não tenham as mesmas necessidades, desde a Constituição de 1988 a sociedade reconhece que o direito à educação infantil deve ser garantido pelo Estado tanto às famílias trabalhadoras como às suas crianças. Para Rosemberg (2001), enquanto as famílias têm a necessidade da *guarda*, as crianças têm a necessidade do *acolhimento*.⁸⁵ Neste sentido, a redução no período de atendimento em educação infantil deveria ser acompanhada de uma redução na jornada de trabalho das famílias trabalhadoras responsáveis por crianças pequenas, de modo a garantir que o direito à educação infantil atenda às necessidades de uns e de outros. Além disso, parto da concepção de que o direito das crianças à educação infantil possui intrínseca relação com as necessidades das famílias trabalhadoras e com os interesses do capital, dois aspectos que se opõem um ao outro devido às contradições que caracterizam a sociedade dividida em classes antagônicas. Contudo, ainda são muitas as famílias trabalhadoras que não têm garantido o direito de suas crianças a creches e pré-escolas; do mesmo modo, são muitas as crianças da classe trabalhadora que não têm garantido seu direito à educação infantil.

Ao passo que a exploração da classe dominada se intensifica conforme o capitalismo se desenvolve, aumentam as demandas da classe trabalhadora em relação à educação e aos cuidados de suas crianças, seja pela inserção das mulheres no mercado de trabalho, seja pela atenção dada pelas mulheres ao trabalho doméstico no sentido de garantir a reprodução da força de trabalho de outros membros da família. Tal entendimento exige que eu assumo uma postura radical em relação à exploração à qual a classe trabalhadora é submetida na sociedade capitalista, contribuindo para nosso processo de emancipação.⁸⁶

Esta pesquisa discutiu a atuação do Estado burguês no seu dever de garantir educação gratuita para as crianças pequenas, manifestada pela insuficiência de vagas NEIMs da RMEI. Neste sentido, foi possível problematizar os impactos das políticas

⁸⁵ A autora ainda avalia que tais necessidades podem se opor, visto que “[...] jornada de trabalho dos pais/mães pode ser muito extensa para a necessidade de acolhimento da criança” (ROSEMBERG, 2001, p. 24).

⁸⁶ Segundo Iasi (2007, pp. 40–41): “A partir do momento em que o trabalhador se apercebe do caráter das relações sociais em que está inserido, coloca-se a necessidade de buscar uma transformação. No entanto, nesse momento do processo de consciência, já não é suficiente saber que é necessário mudar a sociedade, destruir o capitalismo, mas como fazê-lo e o que colocar no lugar. A concepção da potencialidade da classe, a consciência da possibilidade de vitória, é parte integrante da consciência de classe”.

públicas relacionadas ao oferecimento de vagas em unidades de educação infantil na vida de mulheres trabalhadoras, a partir da realidade de Florianópolis. Ademais, a partir de uma abordagem materialista-histórica foi possível demonstrar como as políticas públicas do Estado burguês relacionadas à educação infantil excluem parte das crianças — principalmente as originárias de famílias trabalhadoras — do acesso à educação infantil pública e gratuita, agindo no sentido de reproduzir a exploração de trabalhadores e trabalhadoras no sistema capitalista.

Portanto, o aprofundamento de discussões referentes à classe trabalhadora e à condição da mulher na sociedade dividida em classes exige a compreensão do conceito de *trabalho*, além de outros conceitos relacionados a esta categoria central nos estudos marxistas, apresentados e discutidos neste trabalho. Afinal, a partir do conceito de trabalho foi possível compreender mais profundamente quem são as pessoas que compõem a classe trabalhadora, seus papéis na sociedade dividida em classe e suas funções na luta de classes. Neste sentido, creio ser possível afirmar que o acesso das crianças da classe trabalhadora à educação infantil pública e gratuita tem profunda relação com a situação de trabalho das mulheres desta classe.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 17 fev. de 2021.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 18 fev. 2021.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em 18 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Rio de Janeiro, 12 out. 1927. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.799 de 1941**. Transforma o Instituto Sete de Setembro em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Rio de Janeiro, 5 nov. 1941. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/528886/publicacao/15635723>>. Acesso em 25 fev. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59, de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 11 nov. 2009a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>.

Acesso em: 14 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.513, de 1964**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Brasília, 1º dez. 1964. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4513impressao.htm>. Acesso em: 25 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 11 ago. 1971. Disponível em:

<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 1979**. Institui o Código de Menores. Brasília, 10 out. 1979. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1970-1979/L6697.htm#art123>. Acesso em 25 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 25 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 16 mai. 2005. Disponível em

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.274, 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 6 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 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, 20 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 4 abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, 25 de dezembro de 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm#art53>. Acesso em: 24 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Área Técnica de Saúde da Criança e Aleitamento Materno. **Gestões e gestores de políticas públicas de atenção à saúde da criança: 70 anos de história** / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Área Técnica de Saúde da Criança e Aleitamento Materno. Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/70_anos_historia_saude_crianca.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 1 de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: MEC; CNE/CEB, 7 abr. 1999. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0199.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. MEC. CNE/CEB. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009b. 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: 25 ago. 2020.

BRAZIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 17 fev. 2021.

CAMPOS, Roselane Fátima. Democratização da educação infantil: as concepções e políticas em debate. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 299–311, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/88/276>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

CAMPOS, Roselane Fátima. Educação infantil: políticas e identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 9, p. 217–228, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/05/educacao-infantil.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência, Araxá**, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

CME, Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. **Resolução Nº 01, de 04 de outubro de 2017**. Fixa normas para a Educação Infantil no âmbito do Sistema Municipal de Ensino do Município de Florianópolis, Santa Catarina. Florianópolis, SC: Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, 2017. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/18_04_2018_16.04.06.210f838ecce966c863b23c3318d550af.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Centauro, 2002.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In.: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3a. edição. São Paulo: Cortez, 2011.

FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 2.350 de 1985**. Cria a Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Câmara Municipal de Florianópolis, 27 dez. 1985. Disponível

em: <http://sistemas.sc.gov.br/cmfp/pesquisa/docs/1985/lpmf/lei2350_85.doc>. Acesso em: 5 mar. 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 7.503 de 2007**. Dispõe sobre a estrutura administrativa e organizacional do Conselho Municipal de Educação de Florianópolis. Câmara Municipal de Florianópolis, 21 dez. 2007a. Disponível em: <http://sistemas.sc.gov.br/cmfp/pesquisa/docs/2007/lpmf/lei7503_07.doc>. Acesso em: 8 mar. 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 7.508 de 2007**. Dispõe sobre a organização, o funcionamento e a manutenção do Sistema Municipal de Ensino de Florianópolis. Câmara Municipal de Florianópolis, 31 dez. 2007b. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/29_10_2009_17.09.55.56aae06691be587b28fd284c86929b36.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Lei nº 10.372 de 2018**. Institui o Programa Creche e Saúde Já no âmbito do município de Florianópolis e dá outras providências. Câmara Municipal de Florianópolis, 25 abr. 2018a. Disponível em: <http://sistemas.sc.gov.br/cmfp/pesquisa/docs/2018/lpmf/lei10372_18.doc>. Acesso em: 15 mar. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2009**. Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/16_09_2010_9.28.18.8290f2b42afc4fc446de3761c17366e1.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

FLORIANÓPOLIS. **Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015 – 2025**. Florianópolis, SC: 2016.

FLORIANÓPOLIS. **População 2015**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/sistemas/saude/unidades_saude/populacao/uls_2015_index.php>. Acesso em: 10 nov. 2020.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão 2005 – 2012**. Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2012. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/24_10_2013_11.57.02.a031b7f0dbe3ef0447b70cdd93753b34.pdf>. Acesso em 15 mar. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Conveniadas**. Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=conveniadas&menu=4&submenuid=139>>. Acesso em: 13 abr. 2021a.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Núcleos de Educação Infantil Municipais**. Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação. Disponível em:

<<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=nucleos+de+educacao+infantil+municipais&menu=4&submenuid=139>>. Acesso em: 13 abr. 2021b.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria Nº 460/2019**, de 14 de outubro de 2019. Estabelece as diretrizes para rematrícula, inscrição, matrícula, transferência e permuta das crianças na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis, bem como nas instituições parceiras, para o ano letivo de 2020. Florianópolis, 2019. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/21_10_2019_12.59.11.c60fa7af42967de64c8cd1eb42edc9af.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2021.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. **Prefeitura reduz número de crianças na fila de espera em creche**. Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2018b. Disponível em: <<http://portal.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?pagina=notpagina¬i=19293>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

JESUS, Giselli Ventura de. **Desenvolvimento urbano da porção norte da Ilha de Santa Catarina**. 2017. 422p. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 28, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/36066/23315>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GRANEMANN, Sara. Capitalismo “puro”, Estado e fundo público. In.: GRANEMANN, Sara (Org.). **Teoria social, formação social e serviço social: pesquisas marxistas em debate**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, 2018.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 25. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HIRATA, Helena. **Nova divisão sexual do trabalho?** Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo: Boitempo, 2002.

IASI, Mauro Luis. **Ensaio sobre consciência e emancipação**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

IASI, Mauro. **Política, Estado e ideologia na trama conjuntural**. São Paulo: ICP, 2017.

IBGE, Instituto Brasileira de Geografia e Estatística. **Estudos e Pesquisa:** Informação demográfica e Socioeconômica. N. 38 (Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil). Rio de Janeiro: IBGE, 2018a.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indicadores IBGE:** Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) - Quarto Trimestre de 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 10 mar. 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2421/pnact_2020_4tri.pdf>. Acesso em 23 abr. 2021.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD):** Educação 2017. (S. l.): IBGE, 2018b.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas:** Censo Escolar 2018. Brasília: INEP, MEC, 2019a.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014–2024:** Linha de Base. Brasília, DF: INEP, 2015.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica 2018 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019b.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil:** a arte do disfarce. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação infantil e Currículo. In.: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LENIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução:** o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LENIN, Vladimir Ilitch Ulianov. Sobre o Estado - Conferência na Universidade Sverdlov. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 11, n. 3, p. 348-368, abr. 2020. ISSN 2175-5604. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/36411>>. Acesso em: 28 out. 2020.

MAISTRO, Maria Aparecida. **As relações creche-famílias**: um estudo de caso. 1997. 190 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 1997.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora**: de Marx ao nosso tempo. São Paulo: Boitempo, 2019.

NAZÁRIO, João Dimas. Aspectos político-históricos: a educação infantil em Florianópolis (1976 – 2011). **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 395-422, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/download/1984723815292014395/pdf_19/15491>. Acesso em 15 mar. 2021.

NOGUEIRA, Claudia Mazzei. **O trabalho duplicado**: a divisão sexual no trabalho e na reprodução: um estudo das trabalhadoras do telemarketing. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OESTREICH, Marlise. A expansão do atendimento na rede pública municipal de educação infantil de Florianópolis: estratégias dos governos municipais (1976 – 2011). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 370–399, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815282014370/3096>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação infantil em Florianópolis**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth. As políticas de inclusão e a educação escolar: contrapontos necessários. **Educação** (Porto Alegre), v. 39, n. 3, set.-dez. 2016. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/19998>>. Acesso em: 28 out. 2020.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**. 3. ed. Expressão Popular, 2013.

POLONI, Maria José. **Creche**: do direito à educação à judicialização da vaga. São Paulo: Todas as Musas, 2019.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. A infância sem disfarces: uma leitura histórica. In.: RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 3. edição. São Paulo: Cortez, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 19–26, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 mar. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil pós-Fundeb: avanços e tensões. In: SOUZA, Gizele de (org.). **Educar na infância: perspectiva histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAVIANI, Nereide. Educação infantil *versus* educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In.: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Educação infantil versus educação escolar?: entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, José Vieira de. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção. In: CUNHA, Célio da; SOUZA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados / Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014.

STEMMER, Márcia Regina Goulart. Educação Infantil: gênese e perspectivas. In: ARCE, Alessandra; JACOMELI, Mara Regina Martins. **Educação infantil versus educação escolar?: entre as (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TOLEDO, Cecília. **Gênero e classe**. São Paulo: Sundermann, 2017.

VIEIRA, Livia Fraga. Políticas de educação infantil no Brasil no século XX. In: SOUZA, Gizele de (org.). **Educar na infância: perspectiva histórico-sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

APÊNDICE ÚNICO – Questionário de coleta de dados

O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL E A SITUAÇÃO DA MULHER TRABALHADORA

Olá! Meu nome é Mariana. Sou professora em instituição pública de educação infantil e atualmente faço mestrado em Educação no Instituto Federal Catarinense (IFC), uma instituição pública de educação básica e superior.

Estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada provisoriamente como "Educação infantil e divisão do trabalho: qual o lugar da mulher trabalhadora". O trabalho que estou realizando busca analisar impactos das políticas públicas relacionadas às vagas em unidades de educação infantil na vida de mulheres trabalhadoras.

O local do estudo é a rede pública municipal de ensino de Florianópolis, mais especificamente NEIM's localizados no norte da Ilha. Este questionário é dirigido às mulheres responsáveis por crianças atendidas nestas unidades de educação infantil públicas.

Por isso convido você a participar da pesquisa, respondendo a este questionário. Suas respostas contribuirão para discussões acerca da situação familiar e de emprego das mulheres responsáveis por crianças pequenas, cujo direito à educação infantil não tem sido atendido de forma integral.

Comprometo-me a manter confidencialidade e sigilo sobre todas as informações fornecidas neste questionário. Além disso, mantereí o anonimato das participantes envolvidas na pesquisa.

É importante que você leia o o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE), clicando no link a seguir: <<https://bit.ly/334Vfgq>>. Com as explicações que constam no TCLE, espero que você esteja suficientemente informada a respeito da pesquisa que será realizada, e concorde em responder ao questionário.

Caso você tenha alguma dúvida ou queira mais informações entre em contato comigo. Estarei à sua inteira disposição.

Mariana Silveira dos Santos Rosa
telefone (48)99813-7494
e-mail marianassrosa@yahoo.com.br

*Obrigatório

1. Você concorda de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa respondendo ao questionário? *

Marcar apenas uma oval.

- CONCORDA
 Não concorda

INFORMAÇÕES GERAIS

2. Quantos anos você tem?

3. Você está casada, ou em algum tipo de relacionamento conjugal?

escolha uma resposta por linha

Marcar apenas uma oval.

- SIM
 NÃO

4. Qual é a sua maior escolaridade?

Marcar apenas uma oval.

- não frequentou escola
 ensino fundamental (1º grau) incompleto
 ensino fundamental (1º grau) completo
 ensino médio (2º grau) incompleto
 ensino médio (2º grau) completo
 ensino superior incompleto
 ensino superior completo
 Outro: _____

5. Você tem formação profissional, técnica ou tecnológica?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

6. Atualmente você: *

Marcar apenas uma oval.

- está desempregada *Pular para a pergunta 7*
 é trabalhadora assalariada *Pular para a pergunta 12*
 realiza outros tipos de trabalho remunerado *Pular para a pergunta 17*
 se ocupa exclusivamente do trabalho doméstico *Pular para a pergunta 26*
 Outro: _____

Clique em PRÓXIMA para avançar

Se estiver desempregada

7. Há quanto tempo está desempregada?

8. Seu último emprego era:

marque todas que se aplicam ao seu último trabalho

Marque todas que se aplicam.

- autônoma
- carteira assinada
- concursado
- contrato de trabalho
- empregada doméstica
- estágio
- estatutário
- informal
- intermitente
- temporário
- terceirizada

Outro: _____

9. escolha uma resposta por linha

Marcar apenas uma oval por linha.

	SIM	NÃO
Você está procurando emprego?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sua situação de desemprego tem relação com a pandemia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sua situação de desemprego tem relação com a interrupção de atendimento nas unidades educativas durante a pandemia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Que outras informações você considera relevantes sobre sua situação de desemprego?

11. Enquanto está desempregada você: *

Marcar apenas uma oval.

- realiza alguma atividade remunerada *Pular para a pergunta 17*
- dá prioridade ao trabalho doméstico de sua residência, sem remuneração *Pular para a pergunta 26*
- se ocupa exclusivamente de cuidar e/ou educar as crianças *Pular para a pergunta 33*
- Outro: _____

Sem título

Clique em PRÓXIMA para avançar

Pular para a pergunta 17

Se for assalariada

12. Há quanto tempo está no atual emprego?

13. Qual é o tipo de vínculo empregatício?

marque todas que se aplicam ao(s) seu(s) trabalho(s) atual(is)

Marque todas que se aplicam:

- carteira assinada
- concursado
- contrato de trabalho
- empregada doméstica
- estatutário
- estágio
- intermitente
- temporário
- terceirizada
- não tem vínculo empregatício

Outro: _____

14. Qual a carga horária semanal de trabalho assalariado?

Marcar apenas uma oval.

- menos de 20 horas por semana
- 20 a 24 horas por semana
- 25 a 30 horas por semana
- 31 a 40 horas por semana
- cerca de 44 horas por semana
- mais de 44 horas por semana
- carga horária semanal variável
- Outro: _____

15. escolha uma resposta por linha

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
Você tem mais de um trabalho assalariado?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você realiza algum outro tipo de atividade remunerada?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Que outras informações você considera relevantes sobre o seu trabalho assalariado?

Sem título

Clique em PRÓXIMA para avançar

[Pular para a pergunta 17](#)

Condições de trabalho

17. escolha uma resposta por linha

Marcar apenas uma oval por linha.

	SIM	NÃO
Você exerce trabalho informal?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você trabalha como autônoma?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você atua como MEI (Microempreendedora individual)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Como é realizado o deslocamento entre sua residência e o seu local de trabalho e/ou atividade remunerada?

(responda o modo de locomoção mais frequente)

Marcar apenas uma oval.

- caminhando
- ônibus
- veículo próprio
- veículo da empresa onde trabalha
- não há deslocamento, pois realiza trabalho remoto
- Outro: _____

19. Quanto tempo você gasta diariamente no deslocamento entre sua residência e o local de trabalho/atividade remunerada?

(responda o tempo gasto em média ou mais frequentemente)

Marcar apenas uma oval.

- menos de 30 minutos
- de 30 minutos a 1 hora
- de 1 a 2 horas
- de 2 a 3 horas
- mais de 3 horas
- não há deslocamento, pois trabalha em casa
- Outro: _____

20. Considerando os tipos de trabalho remunerado que você realiza, qual a carga horária diária de trabalho?

Marcar apenas uma oval.

- menos de 6 horas por dia
 6 a 8 horas por dia
 8 a 10 horas por dia
 10 a 12 horas por dia
 12 a 14 horas por dia
 mais de 14 horas por dia
 Outro: _____

21. Marque os períodos correspondentes à sua jornada de trabalho
marque todas que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

- matutino
 vespertino
 noturno
 não tem período ou horário fixo
Outro: _____

22. O que você costuma fazer aos finais de semana?
marque todas que se aplicam frequentemente

Marque todas que se aplicam.

- trabalho assalariado
 trabalho autônomo
 trabalhos informais
 trabalho doméstico
 cuidados com crianças
 descanso e/ou lazer
Outro: _____

23. Que outras informações você considera relevantes sobre suas condições de trabalho?

24. Em relação às consequências da pandemia:

escolha uma resposta por linha

Marcar apenas uma oval por linha.

	SIM	NÃO
A pandemia provocou mudanças em suas condições de trabalho?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você mudou de emprego em razão da pandemia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sua jornada de trabalho foi reduzida em razão da pandemia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sua remuneração (salário) foi reduzida em razão da pandemia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você começou a trabalhar em casa por causa da pandemia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Você ficou desempregada em razão da pandemia?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Você realiza o trabalho doméstico em sua residência? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim Pular para a pergunta 26
- Não Pular para a pergunta 44

Sem título

Clique em PRÓXIMA para avançar

Pular para a pergunta 26

Trabalho doméstico

26. Quem é responsável pelo trabalho doméstico na sua residência?

marque todas que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

- você
- pessoa(s) que moram com você
- empregada doméstica ou faxineira

Outro: _____

27. Em que períodos você costuma realizar o trabalho doméstico de sua residência?

(escolha a opção mais frequente)

Marcar apenas uma oval.

- durante o dia inteiro
- de manhã
- de tarde
- de noite
- não tem período fixo
- Outro: _____

28. Quando você realiza o trabalho doméstico de sua residência

(escolha a opção mais frequente)

Marcar apenas uma oval.

- todos os dias
- durante a semana
- nos dias de folga
- nos períodos em que não realiza trabalho remunerado
- não tem dias fixos
- Outro: _____

29. Quantos dias por semana você ocupa com o trabalho doméstico em sua residência?

Marcar apenas uma oval.

- 1 ou 2 dias
- 3 ou 4 dias
- 5 ou 6 dias
- todos os dias
- não tem frequência semanal

30. Quanto tempo você gasta no dia em que realiza o trabalho doméstico em sua residência:

Marcar apenas uma oval.

- menos de 2 horas por dia
- 2 a 4 horas por dia
- 4 a 6 horas por dia
- 6 a 8 horas por dia
- 8 a 10 horas por dia
- 10 a 12 horas por dia
- mais de 12 horas
- você não realiza trabalho doméstico em sua residência

31. Seu trabalho doméstico inclui:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sim	Não
cuidar de crianças?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
prestar assistência a pessoas adultas?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cuidar de peças do vestuário (roupas, sapatos, etc)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
preparar refeições?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
fazer arrumação e/ou faxina?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
cuidar de plantas e/ou animais domésticos?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Você é responsável por quantas crianças matriculadas em NEIM? *

Marcar apenas uma oval.

- 1 criança *Pular para a pergunta 33*
- 2 crianças *Pular para a pergunta 44*
- 3 crianças *Pular para a pergunta 44*
- 4 ou mais crianças *Pular para a pergunta 44*

Clique em PRÓXIMA para avançar

A criança e o NEIM

33. Em qual NEIM a criança está matriculada?

Marcar apenas uma oval.

- NEIM Doralice MARIA Dias (Vargem do Bom Jesus)
- NEIM Doralice TEODORA Bastos (Canasvieiras)
- NEIM São João Batista (Rio Vermelho)
- NEIM Stella Maris Corrêa Carneiro (Ponta das Canas)
- Outro: _____

34. Qual é o grupo etário da criança?

Marcar apenas uma oval.

- G 1
- G 2
- G 3
- G 4
- G 5
- G 6
- Outro: _____

35. Qual é a idade da criança?

Marcar apenas uma oval.

- menos de 12 meses
- 1 a 2 anos
- 2 a 3 anos
- 4 a 5 anos
- mais de 5 anos

36. Qual é o seu vínculo com a criança?

Marcar apenas uma oval.

- você é mãe da criança
- você é madrasta da criança
- você é avó da criança
- você é irmã da criança
- você é tia da criança
- Outro: _____

37. A criança está matriculada em que período?

Marcar apenas uma oval.

matutino

vespertino

integral

38. Onde a criança costuma ficar quando não está no NEIM?

marque todas que se aplicam frequentemente

Marque todas que se aplicam.

em casa

na casa de familiares

no seu local de trabalho

no local de trabalho de outra pessoa

na casa de vizinhos

na casa de babá ou cuidadora

Outro: _____

39. Como é realizado o deslocamento da criança no trajeto entre a residência e o NEIM?

marque todas que se aplicam frequentemente

Marque todas que se aplicam.

transporte com monitores

ônibus

veículo particular

bicicleta

caminhando

Outro: _____

40. Quem é responsável pelo deslocamento da criança entre a residência e o NEIM?

marque todas que se aplicam frequentemente

Marque todas que se aplicam.

você

mãe/pai da criança

madrasta/padrasto da criança

avô/avó da criança

irmão/irmã da criança

tio/tia da criança

madrinha/padrinho da criança

monitores do transporte pago

babá ou cuidadora

Outro: _____

41. Quem, além de você e das profissionais do NEIM, é responsável pela educação e pelo cuidado da criança?

marque todas que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

- mãe/pai da criança
- madrasta/padrasto da criança
- avô/avó da criança
- irmão/irmã da criança
- tio/tia da criança
- madrinha/padrinho da criança
- babá/cuidadora
- não existem outras pessoas responsáveis

Outro: _____

42. Durante a pandemia, onde a criança recebe cuidados e/ou educação?

marque todas que se aplicam frequentemente

Marque todas que se aplicam.

- família
- amigos
- com vizinhos
- creche de conselho comunitário
- na casa de pessoa paga regularmente para cuidar de crianças ("cuida-se")
- creche/escola particular
- babá ou cuidadora
- ONG (Organização não governamental)

Outro: _____

43. Quem cuidava da criança antes de conseguir a vaga no NEIM?

marque todas que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

- você
- outra pessoa responsável pela criança
- outra pessoa da família
- amigos
- vizinhos
- babá ou cuidadora
- creche ou escolinha comunitária
- creche ou escolinha particular

Outro: _____

Sem título

Clique em PRÓXIMA para avançar

Pular para a pergunta 55

As crianças e o NEIM

44. Onde as crianças estão matriculadas?

marque todas que se aplicam à cada criança

Marque todas que se aplicam.

- NEIM Doralice Maria Dias (Vargem do Bom Jesus)
- NEIM Doralice Teodora Bastos (Canasvieiras)
- NEIM São João Batista (Rio Vermelho)
- NEIM Stella Maris Corrêa Carneiro (Ponta das Canas)
- NEIM Clair Gruber Souza (Canasvieiras)
- NEIM Franklin Cascaes (Ponta das Canas)
- NEIM Gentil Mathias da Silva (Ingleses)
- NEIM Hermenegilda Carolina Jacques (Ratones)
- NEIM Ingleses I (Ingleses)
- NEIM Profª Sueli Gadotti Rodrigues (Ingleses)
- NEIM Lausimar Maria Laus (Rio Vermelho)
- NEIM Luiz Paulo da Silva (Santinho)
- NEIM Vila União (Vargem do Bom Jesus)
- NEIM Maria Elena da Silva (Ingleses)
- NEIM Maria Terezinha Sardá da Luz (Jurerê Internacional)
- NEIM Vicentina Maria da Costa Laurindo (Vargem Pequena)
- NEIM Vinculado Virgílio dos Reis Várzea (Canasvieiras)
- NEIM Vinculado Jurerê (Jurerê)
- NEIM Vinculado Albertina Madalena Dias (Vargem Grande)

Outro: _____

45. Quais são os grupos etários das crianças?

marque todas que se aplicam a cada criança

Marque todas que se aplicam.

- G 1
- G 2
- G 4
- G 5
- G 6

Outro: _____

46. Quais são as idade das crianças?

marque todas que se aplicam a cada criança

Marque todas que se aplicam.

- menos de 12 meses
- de 1 a 2 anos
- de 2 a 3 anos
- de 4 a 5 anos
- mais de 5 anos

47. Quais são os seus vínculos com as crianças?

marque todas que se aplicam a cada criança

Marque todas que se aplicam.

- você é mãe da criança
- você é madrasta da criança
- você é avó da criança
- você é irmã da criança
- você é tia da criança

Outro: _____**48. As crianças estão matriculadas no NEIM em que período? (pode assinalar mais de um)**

marque todas que se aplicam a cada criança

Marque todas que se aplicam.

- matutino
- vespertino
- integral

49. Onde as crianças costumam ficar quando não estão no NEIM?

marque todas que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

- em casa
- na casa de familiares
- no seu local de trabalho
- no local de trabalho de outra pessoa
- na casa de vizinhos
- na casa de babá ou cuidadora

Outro: _____

50. Como é realizado o deslocamento das crianças no trajeto entre a residência e o NEIM?

marque todas que se aplicam frequentemente

Marque todas que se aplicam.

- transporte com monitores
- ônibus
- veículo particular
- bicicleta
- caminhando

Outro: _____

51. Quem é responsável pelo deslocamento das crianças entre a residência e o NEIM?

marque todas que se aplicam frequentemente

Marque todas que se aplicam.

- você
- mãe/pai da criança
- madrasta/padrasto da criança
- avô/avó da criança
- irmão/irmã da criança
- tio/tia da criança
- madrinha/padrinho da criança
- monitores

Outro: _____

52. Quem, além de você e das profissionais do NEIM, é responsável pela educação e pelo cuidado das crianças?

marque todas que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

- mãe/pai da criança
- madrasta/padrasto da criança
- avô/avó da criança
- irmão/irmã da criança
- tio/tia da criança
- madrinha/padrinho da criança
- babá/cuidadora
- não existem outras pessoas responsáveis

Outro: _____

53. Durante a pandemia, onde a(s) criança(s) recebe(m) cuidados e/ou educação?
marque todas que se aplicam frequentemente

Marque todas que se aplicam.

- família
- amigos
- com vizinhos
- creche de conselho comunitário
- na casa de pessoa paga regularmente para cuidar de crianças ("cuida-se")
- creche/escola particular
- babá ou cuidadora
- ONG (Organização não governamental)

Outro: _____

54. Quem cuidava das crianças antes de conseguirem vaga em NEIM?
marque todas que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

- você
- outra pessoa responsável pela criança
- outra pessoa da família
- amigos
- vizinhos
- babá ou cuidadora
- creche ou escolinha comunitária
- creche ou escolinha particular

Outro: _____

Sem título

Clique em PRÓXIMA para avançar

Pular para a pergunta 55

O NEIM e a situação da mulher

55. A educação infantil pública atende às suas necessidades?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

56. O que é necessário para que a educação infantil pública atenda suas necessidades relacionadas ao trabalho?

57. Marque as situações pelas quais você já passou por falta vagas em educação infantil pública e gratuita:

marque todas que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

- redução de carga horária de trabalho
- redução de salário
- desemprego
- mudança de posto de trabalho
- precisou mudar de emprego
- não teve seu trabalho afetado

Outro: _____

58. O atendimento em meio período (parcial) atende às suas necessidades como mulher trabalhadora?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

59. O que é necessário para que o atendimento nos NEIMs atenda suas necessidades relacionadas ao trabalho?

60. Marque as situações pelas quais você já passou por falta vagas em tempo integral:

marque todas que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

- redução de carga horária de trabalho
- redução de salário
- desemprego
- mudança de posto de trabalho
- precisou mudar de emprego
- não teve o trabalho afetado

Outro: _____

61. Você já precisou levar criança para o seu local de trabalho?

Marcar apenas uma oval.

- nunca aconteceu
- aconteceu uma vez
- sim, mas raramente acontece
- acontece com frequência
- Outro: _____

62. Você já precisou sair mais cedo do trabalho para buscar criança no NEIM?

Marcar apenas uma oval.

- nunca aconteceu
- aconteceu uma vez
- sim, mas raramente acontece
- acontece com frequência

63. A suspensão do atendimento nos NEIM's durante a pandemia alterou sua situação de trabalho?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte
- Outro: _____

64. Você é responsável por crianças de zero a seis anos que não estejam matriculada em NEIM?

Marcar apenas uma oval.

- Sim *Pular para a pergunta 65*
 Não *Pular para a pergunta 68*

Sem título

Clique em PRÓXIMA para avançar

Crianças que não estão em NEIM

65. Você é responsável por quantas crianças de zero a seis anos que não estejam matriculadas em NEIM?

Marcar apenas uma oval.

- 1
 2
 3
 4
 5 ou mais

66. Quais são os seus vínculos com a(s) criança(s)?

marque todas que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

- é mãe de criança que não está em NEIM
 é madrasta de criança que não está em NEIM
 é avó de criança que não está em NEIM
 é irmã de criança que não está em NEIM
 é tia de criança que não está em NEIM

Outro: _____

67. Onde essa(s) criança(s) recebe(m) cuidados e educação?

marque todas que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

- família
- amigos
- vizinhos
- creche de conselho comunitário
- na casa de pessoa paga regularmente para cuidar de crianças ("cuida-se")
- creche/escola particular
- babá ou cuidadora
- ONG (Organização não governamental)

Outro: _____**Sem título**

Clique em PRÓXIMA para avançar

Você e a(s) criança(s)

68. Caso você seja casada, ou esteja em relacionamento conjugal, esta pessoa tem que tipo de vínculo(s) com a(s) criança(s)?

marque todas que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

- é pai ou mãe
- é padrasto ou madrasta
- é avô ou avó
- é tio ou tia
- é irmão ou irmã
- a pessoa com quem você se relaciona não tem vínculo com a criança

Outro: _____

69. Que outras pessoas da família dividem com você responsabilidade pela(s) criança(s)?

marque todas que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

- pai ou mãe da criança
- padrasto ou madrasta da criança
- avô ou avó da criança
- tio ou tia da criança
- irmão ou irmã da criança
- não há outras pessoas responsáveis pela(s) criança(s)

Outro: _____

70. A responsabilidade pelas crianças é dividida com pessoas que não são da família? Se sim, quem são estas pessoas?

71. Que tipo de contato você tem com o(s) pai(s) da(s) criança(s)?

marque todas que se aplicam a cada criança

Marque todas que se aplicam.

- moram juntos
 compartilham guarda
 contato periódico (semanal ou quinzenal)
 contato esporádico (raras ocasiões)
 nenhum contato

Outro: _____

72. Você recebe algum tipo de auxílio financeiro ou pensão alimentícia destinados à(s) criança(s)? Se sim, que tipo de auxílio?

73. Todas as pessoas que são responsáveis pela(s) criança(s) moram na mesma residência?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

74. Quanto tempo por dia você ocupa para cuidar da(s) criança(s)?

75. Que outras informações você considera relevantes sobre a(s) criança(s) por quem você é responsável?

Clique em PRÓXIMA para avançar

Fontes de renda diversas

76. Você está aposentada?

Marcar apenas uma oval.

SIM

NÃO

77. Qual é a sua principal fonte de renda?

78. Você solicitou auxílio emergencial na pandemia?

Marcar apenas uma oval.

não solicitou

solicitou, mas não conseguiu

solicitou e conseguiu por alguns meses

solicitou e conseguiu todos os meses

Outro: _____

79. Você recebe bolsa família?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

80. Que tipos de auxílio recebe:

marque todas que se aplicam

Marque todas que se aplicam.

auxílio assistencial

auxílio previdenciário

auxílio emergencial

seguro desemprego

nenhum destes

Outro: _____

Sem título

Clique em PRÓXIMA para avançar

81. Caso você deseje fazer algum comentário, use o espaço abaixo:

82. Se você deseja receber informações acerca de desdobramentos desta pesquisa, deixe seu e-mail e/ou telefone:

Clique em ENVIAR para finalizar o questionário.

ANEXO ÚNICO – Parecer do Comitê de Ética



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INFANTIL E DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO: QUAL O LUGAR DA MULHER TRABALHADORA?

Pesquisador: Idorlene da Silva Hoepers

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 26163119.5.0000.8049

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.842.658

Apresentação do Projeto:

Este projeto discutirá a omissão do Estado no seu dever de garantir educação gratuita para as crianças pequenas e a relação desta omissão com a "duplicidade do ato do trabalho", condição da mulher trabalhadora que se vê obrigada a dividir suas atividades cotidianas entre o trabalho doméstico e o trabalho fora de casa, e agravada pela ausência de vagas nas creches públicas. O local do estudo será a Rede Pública Municipal de Ensino de

Florianópolis. Para embasar a discussão será necessário analisar dados relacionados à situação familiar e de emprego das mulheres responsáveis por crianças atendidas em creches e pré-escolas públicas. Esta proposta de pesquisa se mostra relevante pelas recentes mudanças na legislação educacional, principalmente a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a obrigatoriedade desta etapa para as crianças com 4 a 5 anos de idade, mudanças que geram fortes impactos nas vidas das mulheres trabalhadoras e das crianças atendidas pelas redes públicas de educação infantil. Diante disto será possível contribuir para discussões relacionadas à luta da classe trabalhadora pela sua emancipação, em especial as discussões de gênero voltadas às mulheres que compõem esta classe, provocando reflexões acerca de suas necessidades e de sua realidade concreta. Para a realização da pesquisa será necessário recorrer à legislação vigente relacionada à educação infantil, além de outros documentos oficiais, como atos normativos da Prefeitura de Florianópolis. Por meio de questionários serão coletados dados junto às famílias das crianças matriculadas em

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA 9N - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIU

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 3.842.658

unidades educativas públicas da rede municipal de Florianópolis, com o intuito de compreender a situação de trabalho das mulheres responsáveis por estas crianças. Inicialmente serão enviados questionários estruturados para as famílias de

todas as crianças matriculadas nas unidades educativas definidas para a realização da pesquisa. Após a análise dos dados coletados neste primeiro momento, serão enviados questionários para as mulheres identificadas como trabalhadoras responsáveis por crianças matriculadas nas unidades que receberão a pesquisa. Ao final da pesquisa será possível mostrar como as políticas de Estado relacionadas à educação infantil excluem parte

das crianças, principalmente as originárias de famílias trabalhadoras.

Metodologia da Pesquisa

Inicialmente serão enviados questionários para as famílias de todas as crianças matriculadas nas unidades educativas definidas para a realização da pesquisa. Este primeiro questionário terá o objetivo de identificar as famílias nas quais existem mulheres responsáveis pelas crianças, assim como a ocupação destas mulheres, e o vínculo delas com suas respectivas crianças. O segundo momento de coleta de dados, quando serão enviados questionários para as mulheres identificadas como trabalhadoras responsáveis por crianças matriculadas nas unidades que receberão a pesquisa. Serão utilizados dois modelos diferentes de questionários: um a ser respondido por mulheres responsáveis por crianças que frequentam grupos de Creche (0 a 3 anos), e outro a ser respondido por mulheres responsáveis por crianças que frequentam grupos de Prê-escola (4 a 5 anos), com a inclusão de perguntas que têm como objetivo analisar o impacto da obrigatoriedade da educação infantil na situação de trabalho destas mulheres. O envio dos questionários às famílias será efetuado de acordo com critérios definidos pelos responsáveis de cada unidade educativa, podendo ser: a) entrega em mãos efetuada pelas professoras nos momentos em que os familiares estiverem levando ou buscando as crianças; b) envio pelos instrumentos de comunicação entre creche e família (agenda ou cadernos de comunicações); c) entrega pela pesquisadora durante reuniões realizadas nas unidades educativas com a presença das famílias. Serão ainda avaliadas outras possibilidades, conforme necessidades e orientações das profissionais responsáveis pelas unidades educativas que receberão a pesquisa.

Critério de Inclusão:

A coleta de dados por meio de questionários dirigidos às mulheres responsáveis por crianças que frequentam unidades de educação infantil em período parcial proporcionará grandezas numéricas essenciais para a discussão da questão em foco, que pretende responder como estas mulheres produzem sua existência material quando o mundo do trabalho lhes exige jornadas integrais, e

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
UF: SC Município: CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 3.842.658

suas crianças não tem acesso à educação infantil em tempo integral.

Definiu-se, portanto, que a pesquisa será realizada no maior NEIM de cada bairro, respeitando os seguintes critérios: ter no mínimo 10 salas de atendimento, oferecer vagas nos turnos parciais e integral, atender grupos etários de creche e de pré-escola (pelo menos 1 de cada). As informações relacionadas aos critérios serão buscadas na SME, após a autorização para realizar a pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar impactos das políticas públicas relacionadas ao oferecimento de vagas em unidades de educação infantil na vida da mulher trabalhadora.

Objetivo Secundário:

- a) Problematizar documentos oficiais vigentes relacionados ao oferecimento de vagas na educação infantil.
- b) Discutir como o direito das crianças à educação infantil se relaciona com as necessidades das famílias trabalhadoras.
- c) Compreender como a inserção social e econômica da mulher no mundo do trabalho se relaciona à disponibilidade de vagas na rede pública municipal de ensino de Florianópolis.
- d) Analisar elementos de política social em torno das políticas públicas relacionadas à Educação Infantil e seus impactos para as mulheres.
- e) Discutir questões relacionadas às necessidades das mulheres trabalhadoras a partir do trabalho como categoria de análise.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os procedimentos que serão utilizados foram pensados de modo a não oferecer riscos à dignidade, à saúde ou à integridade dos sujeitos participantes. No entanto, caso o preenchimento dos questionários provoque qualquer desconforto, será indicado que o preenchimento seja interrompido, e que, caso seja do desejo do participante, entre em contato com a pesquisadora responsável para relatar este desconforto. Ainda assim, é

importante ressaltar que esta pesquisa pode apresentar alguns riscos mínimos, tais como: tomar o tempo do sujeito participante ao responder ao questionário; provocar cansaço ou aborrecimento ao responder ao questionário; causar desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante o preenchimento do questionário; invadir a privacidade; solicitar respostas a questões sensíveis, tais como relacionamento e sexualidade; levar o sujeito participante da pesquisa a se revitimizar e/ou perder o autocontrole e a integridade, diante da possibilidade de levar estes sujeitos a revelarem pensamentos e sentimentos nunca revelados; provocar sentimentos de discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; provocar alterações

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA BN - CAIXA POSTAL 2016

Bairro: CENTRO

CEP: 88.340-055

UF: SC

Município: CAMBORIÚ

Telefone: (47)2104-0882

E-mail: cepsh@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 3.842.858

de visão de mundo, de relacionamentos e de comportamentos em função de reflexões realizadas; além da divulgação de dados confidenciais, que estarão registrados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para diminuir a chance desses riscos acontecerem, serão tomadas as seguintes providências: garantia de acesso aos resultados individuais e coletivos; garantia de liberdade para não responder questões constrangedoras; assegura-se a privacidade, uma vez que as participantes não serão identificadas; garantir a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras); garantir o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos do participante. A pesquisadora assegurará que as participantes desta pesquisa recebam uma via do TCLE a fim de salvaguardar todos os seus direitos como participante desta pesquisa.

Benefícios:

Não há previsão de benefícios pessoais diretos. Contudo, a pesquisa pode promover o questionamento aos padrões estabelecidos na divisão do trabalho entre mulheres e homens em relação aos cuidados e à educação de crianças pequenas, e contribuir para a igualdade de gênero.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto atende aos aspectos teóricos e metodológicos exigidos em uma pesquisa desta natureza e também as resoluções que embasam o sistema CEP/CONEP (Resolução 510/16).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto apresenta todos os elementos exigidos pela Resolução 510/16.

Recomendações:

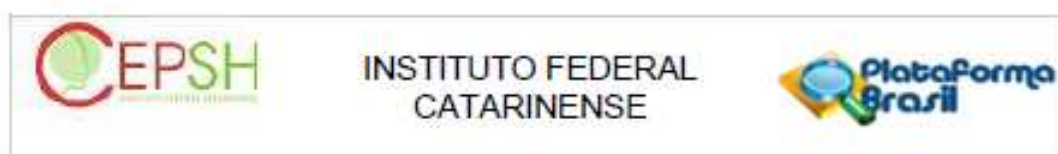
Recomenda-se manter o CEPESH do IFC informado, sempre que houver mudanças no protocolo, por meio da Emenda de Protocolo, para análise.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A partir do exposto o protocolo está aprovado, pois está de acordo com as prerrogativas éticas exigidas na Resolução CNS 510/16.

Em conformidade com a normativa em vigor do Sistema CEP/CONEP, os projetos aprovados pelos

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
 Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
 UF: SC Município: CAMBORIÚ
 Telefone: (47)2104-0882 E-mail: cepsh@ifc.edu.br



Continuação do Parecer: 5 842.656

CEPs, ao serem finalizados, o pesquisador deve apresentar junto a Plataforma Brasil, o Relatório Final do mesmo (o documento deverá ser encaminhado até 30 dias após a última data prevista no cronograma de execução da pesquisa).

Considerações Finais a critério do CEP:

No caso de dúvidas, os esclarecimentos poderão ser obtidos pelo contato com o CEP SH localizado no Campus Camboriú, cujo horário de atendimento é de segunda a sexta das 13:30 as 16:30, ou entrar em contato pelo email ceps@ifc.edu.br ou telefone 47 2104-0882.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1470932.pdf	13/01/2020 20:42:05		Aceito
Outros	termo_sigilo_MARIANA.pdf	13/01/2020 20:34:59	MARIANA SILVEIRA DOS SANTOS ROSA	Aceito
Outros	termo_sigilo_dados_IDORLENE.pdf	13/01/2020 11:39:37	MARIANA SILVEIRA DOS SANTOS ROSA	Aceito
Outros	Declaracao_CEP_PMF.pdf	12/01/2020 11:20:28	MARIANA SILVEIRA DOS SANTOS ROSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Idorlene_Mariana.pdf	25/11/2019 16:17:50	MARIANA SILVEIRA DOS SANTOS ROSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_Idorlene_Mariana.pdf	25/11/2019 16:15:46	MARIANA SILVEIRA DOS SANTOS ROSA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_Idorlene_Mariana.pdf	25/11/2019 16:11:51	MARIANA SILVEIRA DOS SANTOS ROSA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA 2N - CAIXA POSTAL 2016
 Bairro: CENTRO CEP: 88.340-055
 UF: SC Município: CAMBORIÚ
 Telefone: (47)2104-0882 E-mail: ceps@ifc.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
CATARINENSE



Continuação do Parecer: 3.842.858

CAMBORIU, 17 de Fevereiro de 2020

Assinado por:
Michele Catherin Arend
(Coordenador(a))

Endereço: RUA JOAQUIM GARCIA SN - CAIXA POSTAL 2016
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.340-055
UF: SC **Município:** CAMBORIU
Telefone: (47)2104-0882 **E-mail:** cepsh@ifc.edu.br