

A CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE DE CRECHE A PARTIR DAS LUTAS SINDICAIS

JOSEANE MARIA PARICE BUFALO (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMINAS).

Resumo

Esta pesquisa de doutorado teve por objetivo a análise do modo como a profissão docente de creche está sendo construída nos movimentos de resistências culturais, tendo sido eleito para o desenvolvimento desta o "Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas" (STMC). Nessa perspectiva, examinei os documentos do STMC no período de 1988 a 2001. A ideia de docência aqui apresentada vai além do trabalho na creche com as meninas e os meninos de 0 a 3 anos, incluindo, assim, a complexa formação política e cultural das docentes, com focalização na organização sindical. Para o desenvolvimento das análises destas categorias pauto-me, principalmente, em Edward Palmer Thompson (1981, 1998), pois ele abre caminhos, a partir do marxismo, para a percepção das culturas como dimensão fundamental de luta e tensão. Além do que, o conceito de classe social, nesse autor, está entre suas principais contribuições teóricas. Nesta pesquisa as docentes de creche são entendidas como produtoras de culturas, como sujeitos da história que se constroem nas relações de trabalho, de gênero, de idades, de etnias. Neste sentido, as analiso como pertencentes a uma classe social. Ao mesmo tempo, situo historicamente o Sindicato, focalizando-o através dos tempos em sua composição e organização, destacando nas análises as relações de gênero e a educação infantil. Destaco, finalmente, que descobri, nesta pesquisa, que na trajetória das reivindicações dessa categoria, nem só o salário estava presente nos respectivos documentos, e, sim, encontram-se tantas outras reivindicações, tais como a exigência de melhoria da formação docente, mostrando, assim, que nem só de salário vivem as docentes de creche.

Palavras-chave:

formação de professoras e professores, classes sociais, resistência cultural.

Este artigo traz uma parte da minha tese de doutorado[1], que teve como objetivo a análise do modo como a profissão docente de creche está sendo construída nos movimentos de resistências culturais. Tendo sido eleito para o desenvolvimento desta tese o "Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas" (STMC).

A ideia de docência discutida vai além do trabalho na creche com as crianças pequenininhas[2], incluindo, assim, a complexa formação política e cultural das docentes, com focalização na organização sindical. Nessa perspectiva, trabalhei com as categorias: docência de creche e movimentos de resistências culturais, examinando os documentos do STMC no período de 1988 a 2001. O estudo sobre as docentes da educação infantil de 0 a 3 anos ainda é pouco explorado, sobretudo no âmbito sindical, o que tornou esta pesquisa inovadora em sua temática.

Na análise dos documentos do STMC, estabeleci um diálogo com: os documentos do MEC sobre educação infantil (1994-2006); os cadernos do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (1987 e 1988) e a Proposta de discussão da operacionalização das diretrizes ", do grupo: Atendimento integral da criança de 0 a 6 anos para o Governo do Estado de São Paulo (1982)".

Ao entender o sindicato também como instância formadora, procuro ver este aspecto nas documentações, na construção da profissão docente de creche. Assim,

trago como destaque para este artigo duas atas analisadas na tese e que foram redigidas por monitoras de creche em reunião de representantes sindicais.

ANEXO 1 (ATA CEMEI SOL)

A ata do "CEMEI Lua" traz palavras de monitoras de creche, reivindicando o direito à formação para o exercício da sua profissão, problematizando as formas como esta deveria ocorrer. Ao mesmo tempo, junto com essas palavras de reivindicações, pode-se ler uma denúncia: a de que, apesar de as creches públicas campineiras terem sido incorporadas à Secretaria de Educação em 1989, sendo pioneiras no país, no momento do registro dessa ata, já haviam decorrido 10 anos e ainda existiam monitoras que sequer tinham concluído o ensino fundamental. Em 2001, o quadro de formação das monitoras da Prefeitura Municipal de Campinas apresentava-se conforme a tabela 1, colocada a seguir.

(ANEXO 3: Tabela 1)

O Movimento Interfóruns da Educação Infantil do Brasil (MIEIB) tem sua atuação em caráter nacional e, em 2001, defende o seguinte:

Estabelecendo a educação infantil como primeira etapa da educação básica, a partir da promulgação dessa lei (LDB) criam-se condições para que os profissionais que atuam em creches, pré-escolas e instituições similares venham a deter direitos e deveres equivalentes aos de **docentes** (professores) e não docentes (profissionais da administração, planejamento, inspeção, supervisão, coordenação e orientação educacional) vinculados a outros níveis de ensino, tal como o fundamental (MIEIB, idem, p. 61, grifos meus).

Com a reivindicação pela formação, as monitoras em Campinas estariam fazendo coro com o movimento nacional através do MIEIB? Por um lado, avalio que sim, pois verifica-se que há uma consonância do município com o que ocorria no país, no sentido de reivindicações por formações para a construção profissional como docentes. No entanto, entre as atas dos CEMEIs Sol e Lua também aparecem alguns confrontos no que diz respeito à constituição de uma carreira. Há nos documentos do STMC a discussão de carreira e, analisando especificamente essas duas atas, encontra-se, na primeira, nos itens 2 e 3, as monitoras reivindicando um plano de carreira *dentro da sua função*, e também *a mesma valorização das professoras*. Diante de tais afirmações, ficam algumas dúvidas: elas não queriam ser professoras? Contrapondo-se, inclusive, à LDB? Queriam ter uma carreira própria de monitoras e com reconhecimento materializado como a de professora?

Não queriam incorporar a carreira do magistério? Já na ata do "CEMEI Lua", no item 9, elas questionam: *Existe atualmente alguma lei ou emenda constitucional que dê direito ao monitor de ingressar ou ser incluído no Estatuto do Magistério?*

Parafraseando o poeta Drummond: "No encontro há o confronto" e, como se pode ver, as atas são reveladoras de trajetórias vividas em um campo profissional em construção, sendo as próprias monitoras as autoras desse processo, que não está definido a priori, e que traz em si uma série de especificidades. No entanto, apesar desses confrontos no entendimento da incorporação à carreira do magistério, vejo que há um reconhecimento, pelas próprias reivindicantes, de que estão se tornando docentes de creche em suas funções, bem como a cada luta, a cada documento que se publica, tanto em Campinas como em nível nacional.

Paulo Freire afirmava que não se "é" docente, que se "está sendo" docente; assim, leio nessas atas a trajetória de um construir-se coletivo em "estar sendo" docentes de creche. Nessa construção em ser docente de creche, analisada a partir também de todos os outros documentos do STMC, percebo que existe grande incidência de reivindicações por formação para a categoria. As pessoas trazem em suas experiências, imbricadas em diferentes olhares, (Thompson, 1998) e tornam-se docentes de meninas e meninos. O fazer-se docente é impregnado de constructos sociais, políticos e culturais, e os fios dessa complexidade são tecidos um por um, mão a mão, entendendo que as mãos não fazem sem a cabeça e a cabeça não pensa sem as mãos. (Malaguzzi, 1994)[3].

A ata do "CEMEI Lua" traz reivindicações fortíssimas sobre formação das docentes de creche e, no conjunto dos documentos analisados, sem exceção, a temática da formação também se faz presente. Desde 1982 (Proposta para o governo do Estado de São Paulo) até o último documento analisado do (MEC/2006) é enfatizada a grande importância e o diferencial para a composição dos quadros de docentes de meninas e meninos de 0 a 3 anos, que se dá pelas suas formações.

As atas estão compostas com muitas simbologias, pois "as palavras criam sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação" (Larrosa, 2001, p. 20). Assim, o que indicaria essa forte insistência em reivindicação por formações? Na ata do "CEMEI Lua" encontram-se as seguintes palavras referentes à formação: *escolaridade, cursos, formação, nível superior, especialização, institutos superiores de educação, faculdades, estudar, capacitação, grupos de formação, segundo grau, matérias específicas*. A partir desse texto, no contexto de Campinas, vejo que há uma série de formações sendo reivindicadas, especialmente em relação ao campo da escolaridade. Diante também dos índices de formação desse período das monitoras, verifica-se que havia, de fato, um quadro heterogêneo no que diz respeito aos seus níveis de escolaridade. Mas a ata não apresenta somente essas demandas; mas também questiona: *Como serão aproveitadas as experiências já vivenciadas?* Essa questão remete-me ao diálogo com a reivindicação que está na ata do "CEMEI Sol", em que elas afirmam: *Fazer uma lei amparando o monitor, em que ele possa ter Planos de Carreira dentro da sua função*. Ou seja, elas consideram não só como trabalho o que já vinham desempenhando e demonstram, fundamentalmente, que querem ver reconhecida, no seu desempenho como monitoras, uma função docente. Esse processo me faz pensar que elas afirmam sua identidade profissional de docente ao se remeterem a cursos voltados à área educacional. Mesmo que em nenhum momento elas tragam a palavra Pedagogia, falam no ingresso à carreira do magistério. O que seriam essas experiências? Larrosa (op. cit.) define experiência da seguinte maneira: "A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece." (p. 21).

Nesse texto, Larrosa dialoga com Benjamin (1994) no sentido de que, na maneira como a sociedade está organizada, em geral não há espaços para as experiências. Ou seja, para as produções de conhecimentos, o que é totalmente diferente de estar informado (Larrosa, op. cit.).

Olhando para as experiências de Campinas, observa-se que sua rede municipal de educação tem uma trajetória relativamente recente quanto à carreira do magistério, pois o próprio Estatuto do Magistério foi aprovado em 1991[4], após ter sido objeto de discussão no 1º Congresso Municipal de Educação em 1990. Conforme texto dos anais dos congressos:

A criação de um Conselho de Representantes em 1989 e a realização do I Congresso de Educação em 1990 foram passos importantes. Não podemos nos esquecer de que muitos dos avanços em nossas condições de trabalho foram frutos das mobilizações dos trabalhadores naquele período. Poderíamos citar como frutos destas mobilizações o Estatuto do Magistério (Campinas, 2002, p. 6).

Portanto, pode-se perceber que, mesmo em se tratando de uma carreira das professoras e das especialistas da educação, que é mais consolidada no país do que a das monitoras de creche, tinha uma trajetória de 10 anos em Campinas, na época da realização da ata do "CEMEI Lua". Esse processo de elaboração do Estatuto do Magistério ocorre paralelamente à inserção das creches na Secretaria de Educação, - considerando, que em 1994 foi aprovado o "Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais". Também, como fruto de mobilizações, as monitoras ganham uma denominação nova na Prefeitura de Campinas com a criação da "família de apoio educacional" e passam a integrar este núcleo: "o administrador de unidade educacional e o monitor de educação infantil" (Campinas, 1994, p.15).

É importante destacar que, as monitoras, depois de um longo período de debates e mobilizações visando à efetivação de uma carreira própria no quadro da educação ou sua incorporação na carreira do magistério, foram incluídas na "família" da educação, conforme definia a Lei Municipal nº 12.012/2004, que instituiu um Plano de Cargos, Carreiras e Salários, consolidando um avanço, ainda que tímido, para inclusão dessas profissionais na carreira do magistério.

Em 2007, houve uma nova alteração[5] nas carreiras dos trabalhadores e das trabalhadoras no serviço público municipal de Campinas, que fragmentou o plano então vigente em cinco outros "Planos de Cargos, Carreiras e Vencimentos" e impôs perdas de direitos aos trabalhadores e trabalhadoras, como a redução do salário base de uma grande parcela da categoria e a extinção de cargos, visando à ampliação das terceirizações.

Em particular, a carreira das monitoras passou a ser regulada por uma lei distinta das trabalhadoras e dos trabalhadores da educação[6]. Com o novo Plano, as monitoras passaram a ser denominadas "agentes de apoio educacional", remetendo à nomenclatura que tinham em 1992, e ficaram alocadas no quadro geral dos trabalhadores e das trabalhadoras no serviço público municipal, embora as descrições de suas funções não tivessem sido alteradas.

Essas considerações remetem-me ao debate sobre a cultura sindical *versus* a cultura da creche, compreendendo a cultura da creche no mesmo sentido que aborda Julia (2001): um conjunto de práticas que atribuem significados aos lugares, aos indivíduos e aos grupos. Esse autor trabalha com a instituição escolar em vários níveis de ensino e não com a especificidade da educação infantil, ou seja: como essas situações apresentadas pelas docentes de creche se revelam na creche e no sindicato? Como se pode perceber, não há uma unidade materializada em forma de carreira e formação como política pública no município, no que diz respeito às professoras e às monitoras. Na creche, há uma hierarquia entre essas profissionais, inculcada de várias formas - pelo salário mais elevado da professora; pela jornada de trabalho menor da professora com as crianças; e pelos dizeres e representações do cotidiano, como: "a sala da professora", embora nesse local trabalhe, no mínimo, mais uma monitora, dependendo do número de crianças matriculadas. Parto do entendimento de que todas desempenham as mesmas funções com as crianças e compreendo que as monitoras se reconhecem na mesma função das professoras. Os documentos do MEC (1994 a 2006) constroem uma trajetória em relação a isso, pois nos primeiros documentos encontram-se termos diferenciados para designar as professoras e as monitoras; já os últimos documentos publicados do MEC (2005 e 2006) tratam por professoras e professores todas/os que atuam com os meninos e as meninas de 0 a 3 anos.

Dentro das mobilizações no STMC, monitoras e professoras organizam suas pautas: primeiro, separadamente; e depois, num segundo momento, unificam-nas. Isso revela que se distinguem, mas também que se unificam como área educacional e como trabalhadoras públicas municipais. Mas há uma questão central que distingue as professoras das monitoras de creche: o sentimento de que a formação intelectual, refletida na hierarquia e nos níveis salariais diferenciados, vincula-as a classes sociais diferentes. Tal sentimento desvela-se quando as monitoras resistem a afirmarem-se como monitoras, tentando construir uma carreira própria, e as professoras argumentam que só podem compor o quadro do magistério aquelas que têm uma determinada trajetória escolar. Esse sentimento traz as contradições da sociedade brasileira reproduzidas na trajetória dessa luta, conforme a abordagem de Thompson (1981,1998) que, ao falar das resistências culturais, trabalha com a categoria luta de classes como categoria histórica. Ou seja, que se movimenta em tempos e espaços determinados por homens e mulheres. Desse modo, o conceito thompsoniano permite-me compreender a capacidade que os trabalhadores e as trabalhadoras têm de resistir a dadas situações e de conseguir mudá-las em seu favor. Para esse autor, a resistência tem um caráter cultural, pois ele entende a prática social como fundante em seus escritos, com possibilidades de movimentos nas sociedades, sejam eles grandes ou pequenos. As professoras e as monitoras produzem conhecimentos, e é nessa produção, nesse movimento cultural, que a vida acontece. Acontece nas classes sociais e entre elas. Percebe-se, então, que não há um bloco monolítico de pensamento de classe nas ideias de Thompson (idem), pois a luta ocorre também no interior das classes sociais.

Observo que, de modo geral, entre as professoras e as monitoras há relações de poder que perpassam e reafirmam uma cultura existente na creche, pautada na forma de conceber "a sala da professora", que não considera naquele mesmo espaço, com as mesmas crianças, a existência de outras docentes. Dessa maneira é estabelecida uma hierarquia entre as profissionais, o que fortalece uma luta no interior da classe já existente a priori: em geral, essas duas profissionais alimentam o sentido de pertencimento a classes sociais diferentes, como apontam os números de nível de escolaridade desse período em análise e a grande diferença salarial[7].

De certa forma, pode-se ver a cultura da creche, ou os saberes escolares, como diria Goodson (1995), apontados nas palavras de reivindicação do STMC. Quando, na ata do "CEMEI Sol", as monitoras querem uma valorização, um reconhecimento

igual ao da professora, mas ao mesmo tempo negam que queiram se tornar uma professora, o que, de fato, estariam negando? As práticas das professoras com as crianças? Ou pensar que, não pertencendo a esse grupo, são inferiores e que jamais poderiam ser iguais a elas? Ainda trazem as seguintes dúvidas em suas reivindicações: Por que devem ganhar menos? Por que não têm a mesma formação? Por que não são valorizadas naquilo que desempenham? Ou seja, reconhecem-se na função de docente, mas são diferentes da professora?

Já na ata do "CEMEI Lua", há um outro olhar para a composição da carreira, que está pautada na formação como professoras, mas sem a perda das suas histórias, traduzidas da seguinte forma: *como serão aproveitadas as experiências já vivenciadas?* Isto revela o entendimento de suas trajetórias como experiências significativas, tanto no que diz respeito às suas funções docentes com as meninas e com os meninos, quanto nos cursos realizados, sejam eles em formato mais escolares, sejam grupos de formação que a própria Secretaria Municipal de Educação promove. Dizem isso da seguinte maneira: *Os cursos ministrados pelos grupos de formação serão aproveitados como experiências?* Assim, ao trazerem a reivindicação por formações e uma carreira vinculada ao Estatuto do Magistério não se distanciam do que já vinham desempenhando em suas experiências como monitoras de creche. Mas, analisando esse contexto, entendo que buscavam encontrar uma valorização, dando visibilidade àquilo que não estava sendo reconhecido pelo poder público municipal: que as monitoras de creche são docentes, sim, senhor!!

Ao analisar os documentos do STMC, nesse encontro que é do campo da história, da educação, da política e da cultura, exige-se, como Thompson (1998) estimula, uma relação que não é de aceitação ou de saudosismo, mas de desconstrução e crítica. Dessa forma, li os documentos entre presente-passado entrecruzados, vendo a história como narrativa, o que, no sentido que aborda Benjamin (1994, 1995), significa apreender o tempo histórico a que se referem as experiências vividas, procurando-o em termos de intensidade e não de cronologia. Ou ainda, poderia dizer: é necessário ver além das palavras, ou seja, "é preciso transver o mundo" (Manoel de Barros, 17º COLE, 2009).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. In: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 71-142. (Obras escolhidas, v.2).

_____. Experiência e Pobreza. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 114-119. (Obras escolhidas, v. 1).

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 197-221. (Obras escolhidas, v. 1).

BRASIL. **Creche Urgente**. Criança compromisso social. N. 1. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos direitos da Mulher. Brasília, 1987a.

_____. **Creche Urgente.** Organização e Funcionamento. N. 2. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1987b.

_____. **Creche Urgente.** Espaço físico. N. 3. Conselho Estadual da Condição Feminina e Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1988a.

_____. **Creche Urgente.** O Dia-a-Dia. N. 4. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1988b.

_____. **Creche Urgente.** Relatos de Experiências. N. 7. Conselho Nacional dos Direitos da Mulher. Brasília, 1988c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Infantil:** proposta. Brasília: MEC, 1994a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação Infantil no Brasil:** situação atual. Brasília: MEC, 1994b.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil.** Brasília: MEC, 1994c.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação Infantil:** bibliografia anotada. Brasília: MEC, 1995a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** Brasília: MEC, 1995b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC, SEB, 2005a.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2006a. v. 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2006b. v. 2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil.** Encarte. Brasília: MEC, 2006d.

BUFALO, Joseane M. P. **Creche: lugar de criança, lugar de infância**: um estudo sobre as práticas educativas das monitoras em um CEMEI de Campinas. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

_____. O imprevisto previsto. **Pro-Posições**, Campinas, v. 10, n. 28, p.119-131, mar. 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; KISHIMOTO, Tizuko M.; PINAZZA, Mônica A. **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-293.

FERNANDES, Florestan. A formação política e o trabalho do professor. In: CATANI, Denice; MIRANDA, Hercília; MENEZES, Luís; FISCHMANN, Roseli. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.13-37.

FORUM PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL. A formação dos profissionais docentes e não docentes da educação infantil. In: **Escritos Preliminares**. São Paulo: MIEIB, 2001. p. 58-70. (Mimeo.).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Marcos C. de. O coletivo infantil: o sentido da forma. Prefácio. In: FARIA, Ana L. G. de. (Org.) **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007. p. 7-13.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo, n. 1, p. 9-44, 2001.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Leituras**. n. 4 Campinas: Secretaria Municipal de Educação. p. 02-09, 2001.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO (PMDB). **A Proposta Montoro**. São Paulo: Fundação Pedroso Horta, 1982. (Mimeo.).

PRADO, Patrícia D. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas. 1998. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana L. G. de; MELLO, Sueli (Org.). **Territórios da infância**: linguagens, tempos e relações para pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007a. p. 57-83.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (II). In: FARIA, Ana L. G. de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas**: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007b. p. 67-93.

_____. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). **Revista Eletrônica de Educação**. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/> . Acessado em 02/12/2008.

THOMPSON, Eduard P. Tempo e modernidade capitalista. In: THOMPSON, Eduard P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 47-62.

_____. Tempo, disciplina de trabalho e o capitalismo industrial. In: THOMPSON, Eduard P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 267-304.

FILMES/DOCUMENTÁRIOS e Vídeo:

MILTON SANTOS - Por uma outra globalização. Direção de Silvio Tendler. Brasil, 2006. Color., 54 min.

NOSSA CRECHE RESPEITA CRIANÇA. Ideia original e roteiro de Maria M. Campos e Fúlvia Rosemberg. Brasil, MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1995. Color., 13 min.

[1] BUFALO, Joseane. **Nem só de salário vivem as docentes de creche**: Em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC 1988-2001).

[2] O termo "crianças pequenininhas", o qual corresponde às crianças de 0 a 3 anos, referindo-me à tradução de *picolissimi* realizada inicialmente por Prado (1998).

[3] Poema: "As cem linguagens", 1994.

[4] Lei nº 6894 de 24 de dezembro de 1991.

[5] A justificativa pública dada pelo governo municipal para apresentação de um novo Plano foi que os questionamentos jurídicos à Lei 12.012/2004 impediam que ela continuasse vigorando, porém, declarações oficiais de procuradores da Prefeitura em audiência pública da Comissão de Educação, Cultura e Esportes da Câmara Municipal de Campinas, deram conta de que os questionamentos jurídicos eram pontuais e não inviabilizavam a legislação em vigor. Ou seja, a motivação para apresentação de um novo Plano de Cargos foi de ordem política e de prioridade financeira.

[6] Enquanto as carreiras da educação passaram a ser reguladas pela Lei 12.987/2007 que "dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal" a carreira das monitoras foi incorporada com as carreiras do quadro geral da Prefeitura, reguladas pela Lei 12.985/2007 que "dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Servidores do Município de Campinas".

[7] Em 2008, o salário base inicial correspondia aos respectivos valores: agente de educação infantil (monitora): \$1.252,25 + \$400,00 (vale alimentação). Carga horária semanal: 32 horas. Fonte: Diário Oficial do Município de 31/10/2008. Professora de educação básica com ensino médio, modalidade normal: \$1.820,58 + \$400,00 (vale alimentação) e com graduação superior - Licenciatura plena: \$2.485,96 + \$400,00 (vale alimentação); carga horária de 32 horas/aula por semana (cada hora/aula é de 50'). Fonte: Diário Oficial do Município de 16/10/2008.

ANEXO 1 (ATA CEMEI SOL)

Ata "CEMEI Sol" : O protagonismo docente no contexto da luta

<p>Compinas, 22 julho 1999.</p> <p>Reivindicação dos funcionários</p> <ol style="list-style-type: none">01 Redução da jornada do monitor, e redução de salário02. Fazer uma lei amparando o monitor, onde ele possa ter, Planos de carreira dentro da sua função, sendo realizado a nível de escolaridade, avaliação no desempenho do trabalho, sendo que o Professor tem valorização no salário através de pontuação: Expto: Professor I - II - III etc. Conforme a graduação da escolaridade e cursos.03 Que o monitor tenha também esta graduação através de escolaridade, cursos e avaliação de desempenho do trabalho. Que a Prefeitura de condições através de cursos e subsídio para o monitor.04 Direito ao subsídio da Unimed.05 Direito ao auxílio transporte06 Incorporação do Abono 62.50 ao salário07 auxílio, alimentação08 Demissão dos comissionados
<ol style="list-style-type: none">09 Demissão dos aparentados que tem cargos de chefia sem recontração posterior.10 Cortes dos contratos de terceirização, inclusive da merenda escolar.11 garantia de todos os direitos já adquiridos a todos os servidores sem limite de teto de salário.

ANEXO 2 (ATA CEMEI LUA)

Ata "CEMEI Lua": Quando as monitoras de creche dizem: somos docentes, sim senhor!

Campinas, 22 de julho de 1999

Reunião do Conselho de Representantes Sindicais
Assunto: carreira do monitor Infância-juvenil

- I- Como será de fato a formação profissional do monitor para obter uma carreira?
- II- Qual será a escolaridade mínima exigida? Se em nível inferior, quais serão as condições dadas para que isso ocorra e de que maneira se dará isso?
- III- Será dado um curso de especialização ou será um curso regular ministrado em Institutos Superiores de Educação ou Faculdades?
- IV- A jornada de 6 horas diárias será opcional, com 2 horas para estudar completando 8 horas ou não? Haverá redução de salários?
- V- Como vai ser dada essa especialização ou capacitação, será em local de trabalho ou em área externa especificada?
- VI- Qual prazo será dado para os profissionais se adequarem a essas mudanças?
- VII- Como serão aproveitadas as experiências já vivenciadas?
- VIII- Os cursos ministrados pelos grupos de formação serão aproveitados como experiências?
- IX- Existe atualmente alguma lei ou emenda constitucional que dê direito ao monitor de ingressar ou ser incluído no Estatuto do Magistério?
- X- Os profissionais que já possuem o 2º grau completo, poderão cursar somente as matérias específicas?

(ANEXO 3: Tabela 1)

Escolaridade das Monitoras de Creche da Prefeitura Municipal de Campinas em 2001

Escolaridade	Número de Monitoras
1º grau completo (primário)	27
1º grau incompleto (primário)	51
1º grau completo (ginásio)	206
1º grau incompleto (ginásio)	190
Magistério	49
2º grau completo	204
2º grau incompleto	50
Nível superior completo	26
Nível superior incompleto	15
Total	818

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Campinas.