



ELAINE REGINA CASSAN

I SEMINÁRIO SOBRE POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL
NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS-SP:
UM DIÁLOGO COM AS FONTES DOCUMENTAIS**

1994

CAMPINAS
2013



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELAINE REGINA CASSAN

**“A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO
MUNICÍPIO DE CAMPINAS-SP: UM DIÁLOGO COM AS
FONTES DOCUMENTAIS”**

Orientador(a): Profa. Dra. Débora Mazza

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Educação. na área de concentração: Ciências Sociais na Educação

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA ELAINE REGINA CASSAN
E ORIENTADA PELA PROF.DRA.DÉBORA MAZZA

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Dario Florentini", written over a horizontal line.

CAMPINAS
2013

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Dario Florentini", written over a horizontal line.

Prof. Dr. Dario Florentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matrícula: 21662-6

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

C271p

Cassan, Elaine Regina, 1969-

A política de educação infantil no município de Campinas-
SP: um diálogo com as fontes documentais / Elaine Regina
Cassan. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.

Orientador: Débora Mazza.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Políticas públicas. 2. Educação infantil. 3. Documentos.
I. Mazza, Débora, 1963- II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

13-033/BFE

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês: The politics of early childhood education in the city of Campinas-
SP: a dialogue with the documentary sources

Palavras-chave em inglês:

Public policies

Early childhood education

Documents

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Débora Mazza (Orientadora)

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Patrícia Dias Prado

Vicente Rodriguez

Maria Carolina Bovério Galzerani

Data da defesa: 26-02-2013

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: elainecassan@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

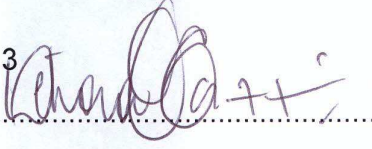
TESE DE DOUTORADO

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
CAMPINAS-SP: UM DIÁLOGO COM AS FONTES DOCUMENTAIS

Autor(a) : Elaine Regina Cassan
Orientador(a): Profª. Drª. Débora Mazza

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida
por Elaine Regina Cassan e aprovada pela Comissão Julgadora

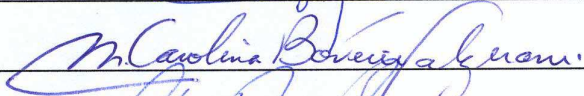
Data: 26-02-2013

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:









AGRADECIMENTOS

É com profundo sentimento de Gratidão que encerro mais esta etapa,
na qual um importante ciclo de vida é concluído.
Fazer a tese e passar pela experiência formativa foi uma *travessia* laboriosa
que exigiu dedicação, trabalho, disciplina, renúncias, confiança...
Só foi possível porque foi partilhada e urdida com os fios da amizade,
da escuta atenta, da generosidade, das sensibilidades...

Gratidão a Deus, por conceber-me o dom da
Vida! Gratidão por Sustentar-me a cada queda!

Gratidão aos meus queridos pais, Darci e Cidinha
por semearem em mim *sementes preciosas*:
a Verdade, a Confiança, a Coragem, a Determinação,
a Honestidade, o Respeito,...
Gratidão por sonharem junto comigo!

Gratidão pelos queridos familiares,
em especial, os irmãos de sangue e os do coração:
Elen, Júnior, Erika, Paulo e Vailda.
E às crianças da família, Samuel e João Pedro,
que mostram que o *novo, sempre amanhece!*

Gratidão à minha querida orientadora Prof.^a Dr.^a Débora Mazza,
companheira presente e essencial neste percurso que me *afetou*.
Com você, o sentido da generosidade, da amorosidade e do comprometimento.
Gratidão por andar de Mãos Dadas!

Gratidão às amigas construídas no Grupo de Pesquisa – GPPE,
Nima, Vivi, Thais e Márcia que calorosamente acolheu, dividiu, partilhou...
Gratidão, Nima Spigolon, por fazer da Vida uma eterna *poesia!*

Gratidão às colegas do Grupo de Pesquisa *Memória* e a Prof.^a Dr.^a Vera de Rossi,
pela preciosa oportunidade de caminhar por outras *rotas*.

Gratidão ao Prof. Dr. José Augusto Pacheco
que não mediu esforços para que meus dias em Portugal
fossem mais seguros, mais tranquilos, mais plenos.
Gratidão pela acolhida e por as abrir portas à Universidade do Minho.

Gratidão às professoras Dr.^a Maria Rosa Camargo e
Dr.^a Corinta Geraldi pelos *Olhares* atentos e sensíveis.

Gratidão por todos aqueles que cuidaram de
mim – corpo, mente e alma – que na delicadeza,
na simplicidade e na sabedoria de seus gestos, deixaram-me mais *inteira*,
e meus dias, mais alegres, mais coloridos, mais saudáveis:
Eloisa Villanova, Eloisa Cavassani, Fabíola Capovilla, Andrea Zen,
Katia Roel, Paula Zacharias, Nadia de Castro, Geneci Ruviaro,
Márcia Muller, Luis Fernando Toledo, Eduardo Kfour, Luciane Pansolin,
Carmen Azenha, Família BK Campinas e REDE LUZ.

Gratidão pelas amizades sinceras construídas ao longo da trajetória na
Educação Infantil e na Secretaria Municipal de Educação de Campinas:
Francisneida Trautwein, Rita Lelis, Maria do Carmo Galib,
Margarete Montanhaur, Renata Laureano, Tânia Alves e tantas outras...
Vidas e sonhos partilhados, desafios superados, histórias construídas...

Gratidão a todos da FE da Unicamp e ao Programa de Pós-Graduação.
Gratidão à CAPES por seis meses de Bolsa concedida
para o *Estágio de Doutorado no Exterior*.

Gratidão, por todos aqueles, que na ausência,
ainda sim, estiveram comigo!

*“Senhor,
que minha única tarefa,
hoje,
seja transformar-me.”*

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender o processo de construção da Política de Educação Infantil no município de Campinas/SP, no período de 1993 a 2008. Para tanto, tomou como fonte, documentos localizados sob a guarda da Secretaria Municipal de Educação (SME), bem como, outros coletados junto a profissionais que atuaram na Rede assumindo diferentes funções. A pesquisa se insere numa perspectiva crítica e interdisciplinar e está ancorada no paradigma de investigação qualitativa. Os procedimentos para coleta de dados estão assentados nos referenciais de March Bloch (2001) e Le Goff (2003), especialmente no que subsidiam a construção do conceito de documento e monumento, processos de seleção, organização, crítica e análise documental. Do trabalho, com as fontes documentais, emergiu três eixos recorrentes e significativos que deram visibilidade a continuidades e mudanças ocorridas na Política de Educação Infantil. São eles: diretrizes político-pedagógicas, formação de professores e currículo. A pesquisa revelou que o documento foi um potente suporte para a compreensão das políticas de educação infantil implementadas, dos sujeitos, e dos processos vivenciados. Revelou que as políticas implementadas pelas gestões municipais operaram em consonância com as mudanças legais ocorridas no âmbito nacional, com os embates teóricos e metodológicos do campo político e científico, e com as conferências internacionais que reclamaram à Educação Infantil, o direito alienado, a formação inicial, continuada e em serviço e o atendimento à criança pequena pautado na indissociabilidade entre o educar e o cuidar.

Palavras-chave: Política Pública, Educação Infantil, Documentos.

ABSTRACT

This research aims at understanding the construction process of the Early Childhood Education Policy in the city of Campinas, São Paulo State, from 1993 to 2008. For that purpose, documents that were under the custody of the Municipal Education Department (SME), as well as others collected from professionals who have worked in different positions in the Municipal Department of Education were taken as sources. The research assumes a critical and interdisciplinary perspective and consists of a qualitative research. The procedures for data collection are based on March Bloch (2001) and Le Goff (2003), especially in the construction of the concepts of document and monument, selection processes, organization, critical and documental analysis. From the work with the documentary sources, three recurring and meaningful axes emerged that gave visibility to continuities and discontinuities in the Early Childhood Policy. They are: political-pedagogical guidelines, teacher training and curriculum. The research revealed that the document was a powerful support to the understanding of the early childhood education policies implemented, of the actors and of the processes experienced. The work showed that the policies implemented by the municipal administrators operated in accordance with legal changes at the national level, with the theoretical and methodological conflicts in the political and scientific areas and with the international conferences that claim to the early childhood education the alienated right to initial, continuing and in-service education, and the assistance of infants guided on the inseparable concepts of educating and caring.

Keywords: Public Policy, Early Childhood Education, Documents.

LISTA DE SIGLAS

AEL	– Arquivo Edgard Leuenroth
ALN	– Aliança Libertadora Nacional
AMAPAGE	– Academia Municipal de Aperfeiçoamento Pedagógico e Administração Geral Escolar de Campinas
ANFOPE	– Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Apropuc	– Associação dos Professores da PUCCAMP
Badesp	– Banco de Desenvolvimento do Estado de São Paulo
CAIC	– Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente
CAPES	– Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDI	– Coordenadoria de Educação Infantil
CEE	– Conselho Estadual de Educação
CEFORMA	– Centro de Educação Continuada da Educação Municipal
CEFORTEPE	– Centro de Formação, Pesquisa e Tecnologia Educacional
CEFS	– Coordenadoria do Ensino Fundamental e Supletivo
CEI	– Centro de Educação Infantil
CEMEI	– Centro Municipal de Educação Infantil
CENP/SP	– Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas de São Paulo
CEPAL	– Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CIEI	– Centro Integrado de Educação Infantil
CIMEI	– Centro Integrado Municipal de Educação Infantil
CMU	– Centro de Memória da Unicamp
COEDI	– Coordenadoria de Educação Infantil
COLE	– Congresso de Leitura do Brasil
Comped	– Comitê dos Produtores da Informação Nacional
COOPERPAM	– Cooperativa de Pais e Alunos e Mestres
COPE	– Coordenadoria de Programas e Projetos
CPE	– Coordenadoria de Projetos Especiais
COPE	– Coordenadoria de Programas e Projetos
CP	– Coordenadora Pedagógica
CPs	– Coordenadoras Pedagógicas
CRUP	– Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas

DEPE	– Departamento Pedagógico
DIPLA	– Departamento de Planejamento e Pesquisa
DOP	– Divisão de Orientação Pedagógica
DRO	– Departamento Regional de Operações
DROs	– Departamentos Regionais de Operações
DTP	– Departamento Técnico Pedagógico
EC	– Emenda Constitucional
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
EMEF	– Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFs	– Escolas Municipais de Ensino Fundamental
EMEI	– Escola Municipal de Educação Infantil
EMEI	– Escolas Municipais de Educação Infantil
EMPGs	– Escolas Municipais de Primeiro Grau
ERMEC	– Encontro da Rede Municipal de Ensino de Campinas
FDE	– Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FEA	– Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUMEC	– Fundação Municipal para Educação Comunitária
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 Valorização do Magistério
GF	– Grupo de Formação
GPPE	– Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas em Educação
GT	– Grupo de Trabalho
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais
LBSE	– Lei de Bases do Sistema de Educação Português
LDBN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LITE	– Laboratório Interdisciplinar de Tecnologia Educativa
MEC	– Ministério da Educação
MIPID	– Memória, Identidade e Promoção da Igualdade na Diversidade
MOBRAL	– Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPB	– Música Popular Brasileira
NAED	– Núcleo de Ação Educativa Descentralizada
NEPP	– Núcleo de Estudos de Políticas Públicas

NIED	– Núcleo de Informática Aplicada à Educação
NTE	– Núcleo de Tecnologia Educacional
OCDE	– Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMEP/MS	– Organização Mundial para Educação Pré-Escolar / Mato Grosso do Sul
ONU	– Nações Unidas
OP	– Orientadora Pedagógica
OPEM	– Oficinas Pedagógicas Municipais
OPs	– Oficinas Pedagógicas
PAMA	– Programa de Apoio à Alfabetização
PAP	– Programa de Ação Político-Pedagógico
PcdoB	– Partido Comunista do Brasil
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola
PDEE	– Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior
PDT	– Partido Democrático Trabalhista
PEC	– Projeto de Emenda Constitucional
PFC	– Programa de Formação Continuada
PFL	– Partido da Frente Liberal
PISA	– <i>Programme for International Student Assessment</i>
PMC	– Prefeitura Municipal de Campinas
PMDB	– Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PPB	– Partido Progressista Brasileiro
PPS	– Partido Popular Socialista
PROLER	– Programa Nacional de Incentivo à Leitura
PRONAICA	– Programa Nacional de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente
PSB	– Partido Socialista Brasileiro
PSC	– Partido Social Cristão
PSDB	– Partido da Social Democracia Brasileira
PST	– Partido Social Trabalhista
PSTU	– Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado
PT	– Partido dos Trabalhadores
Puccamp	– Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RCNEI	– Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
RME	– Rede Municipal de Ensino
SAR	– Secretaria Municipal de Ação Regional

SARs	– Secretarias de Ação Regional
SEADE	– Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SE/SP	– Secretaria de Educação de São Paulo
SME	– Secretaria Municipal de Educação
TDC	– Trabalho Docente Coletivo
TDI	– Trabalho Docente Individual
TDPR	– Trabalho Docente em Projetos
UE	– Unidades de Trabalho
UNESCO	– <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
Unicamp	– Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIP	– Universidade Paulista
USEs	– Unidades Socioeducacionais
USP	– Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Revista Educação e Liberdade, SME Campinas, Ano I, nº 0, 1995, p. 26	1
Figura 2 – Folder do I Seminário sobre Política de Educação Infantil – SME Campinas/1994.....	14
Figura 3 – Documentos e Materiais da Coordenadoria de Formação alocados na Estação Cultura.....	19
Figura 4 – “Questão Ambiental: melhorar a qualidade de vida” e “Projeto Educação Ambiental” – Documentos do Arquivo Edgard Leuenroth – Unicamp.....	31
Figura 5 – Fachada do Barracão da Estação Cultura Campinas.....	34
Figura 6 – Sala do Barracão da Estação Cultura (cedida para a guarda provisória dos documentos da Coordenadoria de Formação).....	35
Figura 7 – Documentos e Materiais da Coordenadoria de Formação alocados na Estação Cultura.....	39
Figura 8 – Mapa do Estado de São Paulo e localização da cidade de Campinas.....	52
Figura 9 – Divisão Administrativa da cidade de Campinas.....	53
Figura 10 – Folder do Encontro de Educação Infantil da SME Campinas – 1996.....	85
Figura 11 – Roteiro para discussão do Currículo de Educação Infantil	104
Figura 12 – Organograma SME de Campinas/SP – Janeiro a Dezembro 1993.....	107
Figura 13 – Organograma da SME de Campinas/SP – Julho/1995 a Dezembro/1996	108
Figura 14 – Folder do Assessoramento dos Diretores e Vice-Diretores Educacionais da SME Campinas – 2000	137
Figura 15 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP – 1997-1998.....	161
Figura 16 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP – 1999-2000.....	163
Figura 17 – Jornal <i>In Forma</i> , v. 4, Edição 1, jun./jul. 1999, SME Campinas.....	175
Figura 18 – “Um Corpo esquartejado”	199
Figura 19 – Revista Educação e Liberdade, Ano I, nº 0, 1995, p. 13	200

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Política de Atendimento à criança PMC/SME/SP – 1989-1992.....	93
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Locais e períodos pesquisados nos espaços da Prefeitura Municipal de Campinas	24
Quadro 2 – Locais e períodos pesquisados: Unicamp	25
Quadro 3 – Sistematização dos dispositivos legais da Prefeitura Municipal de Campinas: legislação consultada (maio/2010).....	25
Quadro 4 – Planos de Governo.....	33
Quadro 5 – Dispositivos Legais – Implantação do Centro de Formação Continuada Municipal.....	37
Quadro 6 – Documentos Encontrados na Coordenadoria de Formação (1998-2006).....	40
Quadro 7 – Projetos Pedagógicos da EMEI Carrossel.....	47
Quadro 8 – Livros-ata da EMEI Carrossel.....	48
Quadro 9 – Livros de Comunicados	48
Quadro 10 – Dispositivos Legais: implantação da descentralização administrativa em Campinas – 1993 a 2004	50
Quadro 11 – Período das Gestões/Prefeitos, Secretários de Educação e de outros cargos (1993 a 2008).....	57
Quadro 12 – Educação Infantil da SME de Campinas – Gestão 1993-1996: fontes documentais	59
Quadro 13 – Secretaria Municipal de Educação de Campinas – Gestão 1993-1996: Publicações	64
Quadro 14 – Educação Infantil do Município de Campinas – Gestão 1997-2000: fontes documentais	65
Quadro 15 – Educação Infantil do Município de Campinas – Gestão 2001-2004: fontes documentais	72
Quadro 16 – Secretaria Municipal de Educação de Campinas – Gestão 2001-2004: Publicações: Boletim SME – Informativo da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/FUMEC.....	74
Quadro 17 – Secretaria Municipal de Educação de Campinas – Gestão 2001-2004: Publicações: Leituras-SME.....	78
Quadro 18 – Secretaria Municipal de Educação de Campinas – Gestão 2001-2004: Publicações	79
Quadro 19 – Educação Infantil do Município de Campinas – Gestão 2005-2008: fontes documentais	80
Quadro 20 – Profissionais da Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas/SP – 1995	94
Quadro 21 – Transição das Estratégias de Formação da SME/Campinas 1993-1996	112
Quadro 22 – Objetivos dos Grupos de Formação da SME/Campinas 1993-1996.....	114
Quadro 23 – Formação Continuada- Grupos de Formação de Educação Infantil da SME de Campinas – Gestão 1993-1996	120
Quadro 24 – Formação Continuada – Oficinas Pedagógicas da SME de Campinas – Gestão 1993-1996	131

Quadro 25 – Educação Infantil da SME de Campinas – Gestão 1997-2000 Formação Continuada – Grupos de Formação (1º semestre).....	172
Quadro 26 – Educação Infantil da SME de Campinas – Gestão 1997-2000 Formação Continuada – Grupos de Formação (2º semestre).....	173
Quadro 27 – Educação Infantil da SME de Campinas – Gestão 1997 Formação Continuada – Oficinas Pedagógicas por Regiões Descentralizadas.....	176
Quadro 28 – Formação Continuada – Oficinas Pedagógicas da SME de Campinas – Gestão 1997-2000.....	176
Quadro 29 – Formação Continuada de Gestores da SME Campinas – Gestão 1997-2000.....	182
Quadro 30 – O movimento da (re)orientação curricular de educação infantil – SME, 1997-2000.....	185
Quadro 31 – Quadro comparativo da Organização Didática dos documentos curriculares de Educação Infantil da SME – 1998	188

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados da Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas: expansão da Rede Física	91
Tabela 2 – Dados da Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas: evolução dos alunos	92
Tabela 3 – Dados da Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas: quadro funcional.....	92

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – NO INDIZÍVEL, O DIZÍVEL	1
CAPÍTULO I – DESLOCAMENTOS, TRÂNSITOS E RELAÇÕES POLÍTICAS DOS/NOS ESPAÇOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS/SP: A TESSITURA DO <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL	19
1.1 O documento como campo de análise da pesquisa: a construção de um foco	19
1.2 Mapeando os espaços e os documentos	24
1.2.1 Biblioteca Jurídica da Prefeitura Municipal de Campinas/SP e os dispositivos legais	25
1.2.2 Arquivo Edgard Leuenroth – AEL/Unicamp e os documentos da Prefeitura Municipal de Campinas/SP	29
1.2.3 Os acervos pessoais e os Planos de Governo da Prefeitura Municipal de Campinas/SP	33
1.2.4 Coordenadoria de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP: na transição do espaço à (re)configuração da Política de Formação.....	34
1.3 A tessitura do campo empírico: elementos constitutivos	43
1.3.1 A coleta de dados na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Carrossel.....	45
1.3.2 A coleta de dados no Núcleo de Ação Educativa Descentralizada – Região Sul	50
1.3.3 Critérios de organização documental	55
1.4 Os documentos encontrados e sua organicidade.....	58
1.4.1 Os documentos da Gestão 1993-1996.....	58
1.4.2 Os documentos da Gestão 1997-2000.....	65
1.4.3 Os documentos da Gestão 2001-2004.....	71
1.4.4 Os documentos da Gestão 2005-2008.....	80
1.5 As categorias que orientaram a descrição, análise e interpretação dos documentos.....	82
CAPÍTULO II – GESTÃO 1993-1996 O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUJEITOS, PRÁTICAS E POLÍTICA.....	85
2.1 Uma política que se constrói no entrecruzamento de ações	86
2.2 Reunindo os fragmentos: as diretrizes, a formação e o currículo	90
2.2.1 A gestão de uma Rede de Educação Infantil em expansão: mapeando e diagnosticando as demandas	90
2.2.2 A necessidade de sensibilizar as profissionais da Rede: encaminhando as diretrizes pedagógicas.....	98
2.2.3 O deslocamento na estrutura da SME: a criação de uma Coordenadoria de Educação Infantil em foco	106
2.2.4 A composição de um Programa de Formação Continuada: a visão do caleidoscópio.....	110
2.2.4.1 Grupos de Formação	113
a) Objetivos e deslocamentos conceituais.....	113

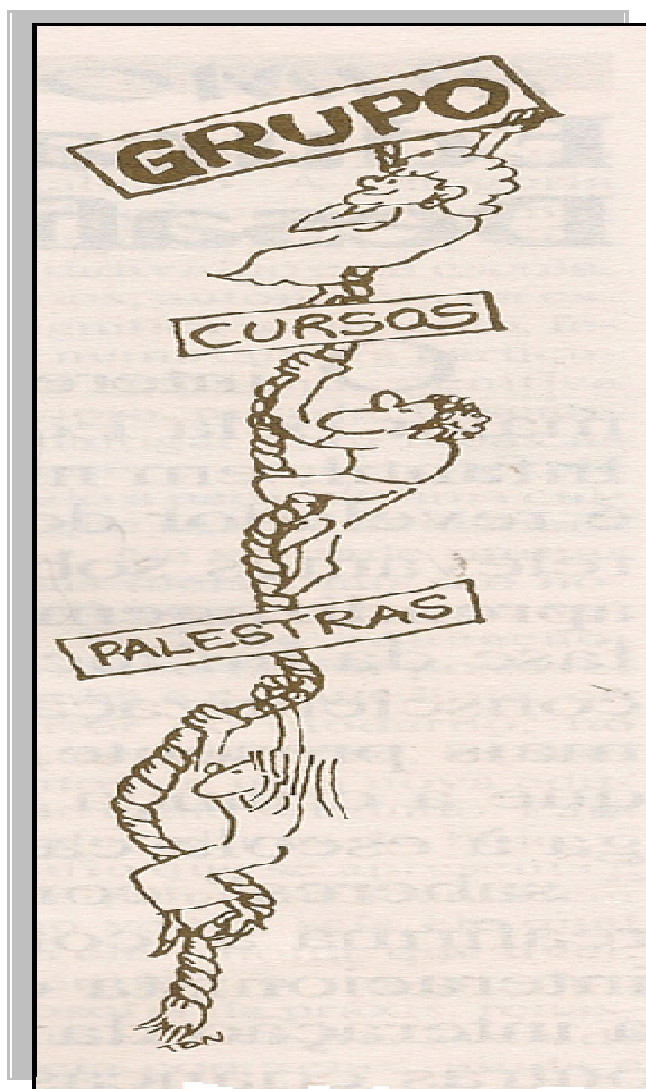
b) Estrutura e organização.....	116
c) A discussão dos temas nas propostas curriculares para formação.....	119
2.2.4.2 Oficinas Pedagógicas Municipais	125
a) Objetivos e deslocamentos conceituais.....	125
b) Estrutura e organização.....	128
c) A discussão dos temas nas propostas curriculares para formação.....	130
CAPÍTULO III – GESTÃO 1997 – 2000 UMA REDE EM BUSCA DE	
(RE)DEFINIÇÕES: GESTÃO, FINANCIAMENTO E CURRÍCULO.....	137
3.1 Uma política que se constrói no entrecruzamento de ações	138
3.2. Reunindo os fragmentos: as diretrizes, a formação e o currículo.....	155
3.2.1 A estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SME) em dois atos: da centralização do poder à busca de articulação de ações – uma Coordenadoria de Educação Básica em perspectiva.....	156
3.2.2 O Programa de Formação Continuada em seus deslocamentos	167
3.2.2.1 De Técnico a Profissional reflexivo: a formação continuada das professoras e monitoras de Educação infantil	167
3.2.2.2 Os Grupos de Formação e as Oficinas Pedagógicas Municipais	170
3.2.2.3 O forte impulso na formação de gestores	178
3.2.3 O “Currículo em Construção”, o movimento de (re)orientação curricular na educação infantil: convergências e dissonâncias	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS – REUNINDO OS FRAGMENTOS:	
OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA	195
REFERÊNCIAS	209
BIBLIOGRAFIA	229

INTRODUÇÃO NO INDIZÍVEL, O DIZÍVEL

“O interesse cada vez maior pela Educação Infantil, em nível nacional, é revelador de fatos sobre a aprendizagem na primeira infância. A conscientização cada vez mais presente, entre nós, de que a criança pequena chega à escola carregando “saberes” consideráveis, reafirma a conduta sociointeracionista que promove a interação da criança com outras crianças, com o adulto e com a sociedade. Os Grupos de Formação desenvolvidos na Rede Municipal municiam essa interação que se desdobra entre os integrantes da equipe de cada unidade e entre as unidades.”

(Revista Educação e Liberdade, SME Campinas, 1995)

Figura 1 – Revista Educação e Liberdade, SME Campinas, Ano I, nº 0, 1995, p. 26



Fonte: Acervo da pesquisadora

Esta pesquisa tem o objetivo de compreender a política¹ de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) de 1993 a 2000, pela via dos *documentos* (BLOCH, 2001; LE GOFF, 2003), num período que culmina com importantes mudanças sociais, políticas, econômicas e deslocamentos na Política Educativa dos anos de 1990, em especial, na Política de Atendimento à criança pequena no Brasil (BARRETO, 1994; 2003; CAMPOS; ROSEMBERG, 1998), e no mundo (HADDAD, 2006). Sob a insígnia da profissionalização, a formação de professoras (inicial e continuada) constituiu-se como uma das principais chaves para a efetivação das mudanças político-pedagógicas, teórico-conceituais, e prático-metodológicas pretendidas, tendo em vista efetivar o direito inalienável da criança à educação e garantir padrões de qualidade de atendimento nas instituições de Educação Infantil.

A pesquisa se insere numa perspectiva crítica, dialética e interdisciplinar que transita entre os campos da Educação, História e da Sociologia. A contribuição do historiador March Bloch (2001), vem para compreender que a natureza dos problemas de investigação, delimitados no tempo e no espaço, torna-se legítima, porque são apresentados *cotidianamente por sua matéria*. Frente a isso, a tarefa se traduz em assumir a responsabilidade de *transformar o presente vivido em reflexão histórica*. Uma reflexão que contemple as marcas da experiência significadas ao longo da trajetória de trabalho e formação e que problematize o que parece ser simples, evidente e natural em torno das contradições da profissão e da profissional da educação infantil e das questões a elas subjacentes (p. 46).

Por outro lado, as reflexões de Queiroz (2008) acerca dos desafios da pesquisa em Ciências Sociais, auxiliam a reconhecer e reafirmar que nesta produção a subjetividade e a objetividade estão aqui reunidas. É fato que ambas se interpenetram, são interdependentes, e *ora estão em harmonia, ora em oposição*. No entanto, o esforço, é dialogar com estas dimensões na narrativa que segue, buscando capturar o que vem sucedendo *na encruzilhada da vida individual com a social* (p. 16). Dizendo em outras palavras, é apreender, na concretude e na materialidade histórica e dialética da humanidade e de sua atividade social, o

¹ Hofling (2001) concebe que as ações das políticas sociais, no caso, a educação, são formas de interferência do Estado que determinam o padrão de proteção social. Ao discutir a estreita relação entre Estado e Políticas Sociais, a partir de uma abordagem marxista, a autora direciona sua análise para o Estado de inspiração neoliberal. Afirma que no Estado capitalista moderno, as políticas sociais estão voltadas para a redistribuição de benefícios sociais e visão da diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As ações públicas, que são responsabilidade do Estado, devem se voltar para a construção e garantia dos direitos sociais e, não apenas para ações pontuais, que visam a eficiência e eficácia do processo de aprendizagem, gestão escolar e aplicação dos recursos.

seu modo de ver e conceber o mundo considerando como pressuposto as múltiplas determinações do real.

A pesquisa está ancorada no paradigma de investigação qualitativa e foram mobilizados um conjunto de técnicas e instrumentos para acessar as informações que a compõem. Os procedimentos para coleta dos dados estão assentados nos referenciais de March Bloch (2001) e Le Goff (2003), especialmente no que subsidiam a construção do conceito de documento e monumento, processos de seleção, organização, crítica e análise documental. Para a análise dos dados emprestam-se as contribuições de Bardin (2004) e Bauer e Gaskell (2010) as quais também auxiliaram a análise de conteúdo dos documentos encontrados.

O campo empírico é composto por um conjunto de documentos da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP – Brasil, do período de 1993 a 2008, ou seja, quatro gestões político-administrativas. Foram coletados entre os anos de 2008 a 2010, nos espaços² geograficamente distintos desta Secretaria. No entanto, o foco da análise são aqueles rastreados e recolhidos no Núcleo de Ação Educativa Descentralizada – Região Sul. Cabe esclarecer que o material empírico e o seu processo de composição, produzido a partir de um certo olhar e de uma certa relação com o campo (QUEIROZ, 2008) levaram-me ao rastreamento de documentos que pudessem guardar fragmentos de informações sobre os processos de formação continuada das profissionais de educação infantil da Rede Municipal de Campinas.

O entrecruzamento de pelo menos três importantes contextos delineou minha problemática de pesquisa e delimitou o recorte temporal do estudo:

1. O meu ingresso no magistério público municipal de Campinas/SP, como professora de educação infantil em 1992;
2. A implementação da Política Nacional de Educação Infantil (MEC, 1994) decorrente, no Brasil, dos processos vivenciados nos anos de 1970 e 1980, por diferentes movimentos e grupos sociais que ganham consistência na Constituinte em 1985, e se materializam na/ com a Constituição de 1988;
3. A implementação da Política Municipal de Educação Infantil de Campinas/SP a partir de 1994.

² Todos os lugares pesquisados que hospedavam os documentos da SME, contou com a autorização e a permissão dos responsáveis para a minha entrada e realização da pesquisa.

A trajetória de professora da Rede Pública concebida como *experiência social e história* (FREIRE, 1985, p. 30) delimita e legitima o lugar e o espaço da reflexão, da crítica e da defesa da educação infantil e escola pública, concebendo o público como o espaço original da política e esta, por sua vez, como responsável por organizar o convívio dos diferentes e não dos iguais (ARENDT, 2002). É desse lugar que busco³ alimentar a teoria e a crítica da educação, da escola e da docência. Um espaço de reprodução de um modo de pensar e fazer dominantes, mas também de possibilidades e de rupturas, nem sempre tão visíveis e conscientes.

Enquanto professora da Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas vivenciei as inúmeras mudanças na política nacional e municipal de atendimento à criança pequena, que normalmente não pediam licença e invadiam o tempo-espaço das creches, das pré-escolas e o dia a dia com a criança, muitas vezes sob a forma de regulamentações. Pouco compreendia as razões destas alterações políticas, mas as sentia e lidava com os seus efeitos.

Isso significava que éramos levadas, na condição de professoras, a *olhar* determinadas questões, até então, ausentes das práticas discursivas e pedagógicas ou assentadas em outra base teórica, como por exemplo, a discussão curricular na educação infantil (KRAMER, 1998); a creche e a pré-escola como espaços do educar e cuidar envolvendo crianças e adultos (BUFALO, 1997; CAMPOS, 1994); a qualificação da profissional da educação infantil (CAMPOS, 1999); as bases teóricas que auxiliavam na compreensão do desenvolvimento infantil e a relação adulto-criança-conhecimento, pela ótica do construtivismo (DEHENZELIN, 1996); o desafio de lidar com outras profissionais que realizavam o mesmo trabalho, no entanto com concepções, práticas, saberes e condições de trabalho diferentes (ROSEMBERG, 1994; 1999). Discutíamos sobre alfabetizar ou não na pré-escola (ABRAMOVAY; KRAMER, 1985) e mais recentemente, sobre letramento na educação infantil (MELLO, 2004); o papel da brincadeira na constituição social e no desenvolvimento psíquico da criança (VYGOTSKY, 2008); a (re)organização do tempo-espaço nas creches e pré-escolas (FARIA; PALHARES, 2003); a (des)valorização da profissão e do trabalho com as crianças pequenas e a íntima relação com as questões dos processos identitários (ÁVILA, 2002; CAMPOS; GROSBAUM; PAHIM; ROSEMBERG, 1991; CERISARA, 1996); e entre tantas outras questões que entravam e saíam do cotidiano das creches e pré-escolas de educação infantil.

³ Nesta pesquisa optamos por trabalhar com tempos verbais distintos: com a primeira pessoa do singular, quando refere-se a experiências e prática profissional que vivi e na terceira pessoa do plural, para os processos coletivos vivenciados durante a trajetória formativa do Doutorado.

A formação inicial pouco podia informar sobre o educar e cuidar crianças pequenas em instituições educacionais, para além de modelos explicativos do campo da psicologia desenvolvimentista e dos referenciais que projetavam o modelo escolar do ensino fundamental na educação infantil (SILVA, 2003). Esses modelos nos levavam a olhar a criança e seu desenvolvimento sob o prisma da privação cultural, a pré-escola desempenhando uma função compensatória e a creche cumprindo um papel exclusivamente assistencial. Essas foram as tendências que prevaleceram nas produções científicas, entre as décadas de 1970 e 1980, produzidas a partir de certos modelos teóricos de compreensão e interpretação da realidade, que cunharam um jeito de conceber a criança, a docência e a instituição de educação infantil (KUHLMANN JUNIOR, 1999; ROCHA, 2008).

Se por um lado, estas questões estavam ausentes da formação inicial crítica, por outro, foram movimentadas no âmbito do cotidiano e na formação em serviço; em muitos momentos, foram significadas pelo sentimento de insatisfação ou mal-estar das professoras. Em meios a estes desafios, a constituição da professora de educação infantil forjava-se na ação educativa com as crianças de zero a seis anos, no trabalho na rede pública e na formação continuada oferecida pela SME.

Esta condição contraditória mobilizou em mim a busca por novos conhecimentos, como forma de atribuir significado ao que eu fazia e de conjecturar acerca das insatisfações. Era premente a necessidade de ampliar e compreender a complexidade das relações sociais, políticas econômicas, históricas e culturais, nas quais a educação, o ensino, a infância, a docência, a escola, a profissionalidade, a formação de professoras, estavam urdidas e urdiam novos processos.

A gravura que abre esta introdução pode ser tomada como uma representação iconográfica dos processos conscientes e inconscientes exercitados nas práticas profissionais, nas discussões políticas e nos grupos de formação. Neste percurso caminhamos, vivenciamos palestras, cursos, grupos e nos tornamos professoras de crianças. Foi uma iniciativa de valorização da docência como profissão.

Transitando pelos espaços formativos que a SME oferecia fui percebendo a relevância deste trânsito, ao constatar o efeito que desencadeava, ao retirar-me de uma condição inicial de perceber o real, chamando a atenção para a existência de uma realidade educacional mais complexa e ampla que, no entanto, se mostrava nos fragmentos. Em alguns momentos, potencializava um estado de profunda inquietação e descontentamento com o cotidiano escolar, com os limites da ação pedagógica e com os encaminhamentos da SME e da política em vigor, que pareciam não conversar com as necessidades da educação e o cuidado da

criança pequena e nem com as das professoras, no interior das creches e das pré-escolas públicas.

Estes espaços formativos atribuíam-me um lugar de processos contínuos de adaptação, rupturas e novas adaptações; ofereciam-me a possibilidade de restaurar significados; movimentavam em mim, o que estava invisível, escondido, cristalizado pelo e com o lugar de origem, ou ainda potencialmente, em estado latente. Os diálogos que estes espaços formativos proporcionavam, abriam possibilidades de encontros, de deslocamentos, de (re)pensar um cotidiano; de reconhecer-se nos desafios e nas dificuldades; de fortalecer-se nas possibilidades da ação coletiva.

Ao reconhecer que na *professora de educação infantil* estavam contidas inúmeras vozes, e experiências que me constituíram enquanto sujeito-profissional, e que possibilitaram a composição de uma dada interpretação sobre o meu trabalho com as crianças e sobre a realidade educacional, fui percebendo que as práticas formativas e profissionais continham fragmentos dispersos das ações da política educacional. No processo fui vivenciando a configuração de uma identidade profissional (DUBAR, 2009).

Olhando a problemática da pesquisa, a partir da minha trajetória pessoal e profissional trazia em mim sintomas e efeitos de uma identidade *vivida e atribuída* (DUBAR, 1997) na ruptura de concepções e práticas consolidadas no movimento histórico, político, social e epistemológico da educação, da profissão e da docência com a educação infantil, no contexto da reforma educativa brasileira dos anos de 1990. Tinha a suspeita de que essas questões eram maiores que as discussões de uma Rede e das decisões político-partidárias das gestões administrativas municipais, e que estavam na esteira dos debates nacionais e internacionais trazidos pelas políticas educacionais e sustentadas pelo deslocamento das concepções acerca da criança e da infância e do valor que estes passaram a ter na atual sociedade capitalista.

*Quem era a profissional da Educação Infantil e qual é o seu lugar no atual contexto?*⁴

Durante o processo formativo do Doutorado⁵ fui sendo convidada e sensibilizada a olhar mais de perto e de forma mais sistemática, como as inquietações que trazia no tempo

⁴ É importante esclarecer que operamos numa perspectiva de trabalho de construção textual, na qual as problemáticas emergidas no campo da pesquisa e na reflexão sobre o real não exigem da pesquisadora respostas, mas a explicitação da pergunta. Isso se justifica pelo fato de estarmos trabalhando assentados em uma *Pedagogia da Pergunta* (FREIRE, 1985) do que uma pedagogia da resposta, mesmo considerando que uma tese de doutorado tem uma contribuição e pesquisa a trazer.

⁵ Pesquisa realizada como bolsista do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior – PDDEE, subsidiada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. A Bolsa Sanduíche foi concedida para o período de 12 de julho de 2010 a 31 de janeiro de 2011, sob o

presente significadas pelo lugar de origem (BLOCH, 2001) – docente da educação infantil – iam tecendo a problemática de pesquisa nos deslocamentos ora teórico-metodológicos, ora identitários, ora espaço-temporais.

As discussões acerca da infância e educação das crianças pequenas que emergiram a partir dos anos de 1990 no mundo, com interesse renovado, seja como *problema social* a ser resolvido (LENOIR, 1996) ou como *categoria* a ser estudada. E em ambos os casos se constituíram como produto das reconfigurações sociais, econômicas, políticas e culturais, dentre elas, a divisão social do trabalho e de gênero entre os diferentes grupos sociais (ARROYO, 1994).

Na perspectiva de compreender a infância como um problema social a ser encaminhado por meio de políticas públicas universalistas, recorro a Lenoir (1996) quando afirma que o “que é constituído por ‘problemas sociais’ varia segundo as épocas e as regiões e podem desaparecer como tal, precisamente no momento em que subsistem os fenômenos designados por eles.” (p. 63-64). Ele alerta:

Com efeito, os “problemas sociais” são *instituídos* em todos os instrumentos que participam da formação da visão corrente do mundo social, quer se trate dos organismos e das regulamentações que visam encontrar uma solução para tais problemas, ou das categorias de percepção e pensamento que lhes correspondem. Isso é tão verdadeiro que umas particularidades dos problemas sociais, é que, em geral, estes encarnam, de forma bastante realista, nas “populações” que apresentam “problemas” a serem solucionados. (LENOIR, 1996, p. 62)

Já Nogueira (1958) entende que existe uma diferença na apreensão teórica e prática do conceito de “problema social” quando referendado às sociedades desenvolvidas e em desenvolvimento. Nas sociedades desenvolvidas “os problemas sociais” se referem à deterioração de condições sociais, políticas e econômicas já alcançadas e que por motivos diversos se deterioraram, eles apontam, portanto para o agravamento de situações e pontos negativos do desenvolvimento.

Nas sociedades em desenvolvimento, frequentemente, os “problemas sociais” refletem antes o desenvolvimento social e a elevação do nível de aspiração da população e não a deterioração de condições já atingidas. [...]. Portanto, nas sociedades em desenvolvimento, os “problemas sociais” não raro constituem, ao mesmo tempo, reflexos do desenvolvimento e pontos de estrangulamento deste

processo CAPES-PDEE nº 1380-10-9. O projeto de pesquisa aprovado “Os significados de uma política pública de formação continuada de professores: o movimento da EMEI Carrossel e do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (1996-2006)” estava à época vinculado ao Grupo de Pesquisa Memória, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Professora Doutora Vera L. S. de Rossi.

processo como é, por exemplo, o caso dos problemas de Educação no Brasil atual. [...] Assim, a tomada de consciência de uma situação-problema por parte do grupo, pode resultar quer do agravamento da própria situação, quer de transformações operadas no próprio grupo que o levem a considerar intolerável uma situação à qual até então se achava acomodado. Portanto, embora frequentemente se associe a noção de “problema social” à de “desorganização social”, com igual razão se poderá associá-la à de “desenvolvimento socioeconômico”, de “desenvolvimento”, “progresso” ou “prosperidade social”. (NOGUEIRA, 1958, p. 23-26)

Quais foram os processos que alavancaram a educação infantil como um problema social? Como a infância foi considerada um grupo etário passível de receber políticas públicas específicas? Por que a criança e a infância foram elevadas ao estatuto de sujeitos sociais de direitos no início da década de 1990? Quais fatores foram determinantes para que estes sujeitos se tornassem visíveis a ponto de produzirem novas categorias de percepção do real? Quais foram as ações realizadas no sentido da inserção da criança e da infância no campo dos serviços prestados? (LENOIR, 1996).

Buscando encaminhar algumas dessas questões, recorreremos a estudiosos do campo da Sociologia da infância.

Sarmiento e Pinto (1997), estudiosos portugueses apontam que:

As crianças sempre existiram desde o primeiro ser humano, e **a infância como construção social** [...] desde os séculos XVII e XVIII. Nada poderia, por consequência, explicar esta atenção recente em todo o mundo não fora o facto dos tempos actuais introduzirem novas circunstâncias e condições à vida das crianças e à inserção social da infância. (p. 11; grifos do autor)

Indicam que a infância precisava ser concebida sob outros referenciais teóricos, diferentes daqueles que vinham investigando e explicando a criança e a infância, ou seja, a psicologia do desenvolvimento, a medicina, o serviço social e a própria pedagogia. A partir dos anos de 1990 constata-se que os estudos das crianças, passaram a considerar a infância como um *fenômeno social*. Isso significa que, especialmente, os campos da Sociologia e da Antropologia começaram a compor um novo referencial analítico que visava olhar a infância como *uma categoria social autônoma, analisável nas suas relações com a acção e estrutura social* (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 10).

Qvortrup (2010) professor dinamarquês, desde os fins dos anos de 1980, apresenta e debate o conceito de *Infância enquanto categoria estrutural*. Com isso, o autor oferece percepções outras do real, como forma de compreender a Infância na sociedade moderna.

Uma das contribuições mais expressivas para o campo da Sociologia da Infância que Qvortrup (2010) traz e funda com os seus estudos⁶ é o deslocamento conceitual da categoria da infância. Segundo o autor, os estudos sociais que centravam a análise na infância tomavam como base o referencial analítico, até então disponível no campo da Sociologia, que apresentavam a infância como um período transitório no desenvolvimento da criança; centrada no indivíduo adulto; e, portanto, os modelos explicativos assentavam-se na psicologia buscando compreender o desenvolvimento infantil no seu processo antecipatório e preparatório de vir a ser um adulto:

A dinâmica do desenvolvimento infantil ocorre por meio de mudanças significativas nas disposições do indivíduo, que conhecemos por meio dos diversos modelos de desenvolvimento infantil: da imaturidade (por exemplo, sexual) à maturidade, da incompetência (por exemplo, cognitiva) à competência, da incapacidade (por exemplo, motora funcional) à capacidade, e assim por diante. Uma vez que essas e a maioria das outras mudanças descritas pela psicologia evolucionária são invariavelmente vistas como movimentos de um estado menos desejável para um mais desejável; elas parecem coincidir com antecipações de aperfeiçoamento estipuladas de forma normativa conforme a criança realiza a sua transição para a fase da vida adulta. (QVORTRUP, 2010, p. 635)

Qvortrup (2010) propõe a infância entendida como categoria estrutural ou social que é permanente e geracional. No modelo analítico formulado por ele, a infância pode ser analisada sob duas perspectivas: a vertical do desenvolvimento da infância; e a horizontal da

⁶ O artigo publicado *Nine theses about "childhood as a social phenomenon"* (1993) e publicado no Brasil (2011) sob o título *Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social"* traduzido pela Professora da FEUSP Maria Letícia Nascimento, é fruto de um projeto de investigação de Jens Qvortrup intitulado *Infância como fenômeno social* (1987-1992) no qual o autor elabora o que Nascimento (2011) nomeia de *principais ideias que formulam o novo paradigma dos Estudos Sociais da Infância* (p. 200). São elas:

Tese 1: A infância é uma forma particular e distinta em qualquer estrutura social de sociedade;

Tese 2: A infância não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente, do ponto de vista sociológico;

Tese 3: A ideia de criança, em si mesma, é problemática, enquanto a infância é uma categoria variável histórica e intercultural;

Tese 4: Infância é uma parte integrante da sociedade e de sua divisão de trabalho;

Tese 5: As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade;

Tese 6: A infância é, em princípio, exposta (econômica e institucionalmente) às mesmas forças sociais que os adultos, embora de modo particular;

Tese 7: A dependência convencionada das crianças tem consequências para sua invisibilidade em descrições históricas e sociais, assim como para a sua autorização às provisões de bem-estar;

Tese 8: Não os pais, mas a ideologia da família constitui uma barreira contra os interesses e o bem-estar das crianças;

Tese 9: A infância é uma categoria minoritária clássica, objeto de tendências tanto marginalizadoras quanto paternalizadoras.

categoria geracional, produzindo assim percepções históricas e geracionais. Para o autor a categoria estrutural da infância se dá na

interação entre os parâmetros [econômicos, políticos, sociais, culturais e tecnológicos, e certamente temos em mente também parâmetros ideológicos e/ou discursivos, ou seja, parâmetros que representam os entendimentos e ideologias sobre crianças e infância] que produz todas as configurações sociais, incluindo os grupos sociais e as relações entre eles. Em qualquer fase, portanto, a infância é o resultado de fortes relações entre os parâmetros prevalecentes, os quais devem ser todos considerados como forças estruturais. (QVORTRUP, 2010, p. 636-637)

O autor afirma ainda que a institucionalização e a escolarização da infância são *resultados de demandas provenientes de uma economia e de um sistema de governo em transformação, [...] o que mudaram radicalmente a discussão da vida das crianças*. A educação escolar, segundo o autor passou a ser entendida como sendo *interesse indispensável para o comércio, para o desenvolvimento da indústria e da sociedade* de maneira geral, entre outros aspectos (QVORTRUP, 2010, p. 640).

Enquanto categoria ou *problema social* a ser *solucionado*, a construção da infância e o lugar social da criança, historicamente, têm dependido em grande parte da construção social de outros sujeitos, tais como, o homem, a mulher, a família, etc. Por exemplo, o papel que as mulheres passaram a assumir nas diferentes sociedades e nos diferentes momentos, ou seja, a consolidação do seu estatuto social, assim como, das operações que precederam até a nova formalização jurídica.

Neste sentido, o movimento feminista europeu, inaugurado por mulheres de classe média que reivindicavam direitos e a ocupação de espaços públicos até então restritos aos homens (voto, concursos, cargos públicos, etc.), encontrou expressão pública, primeiramente entre as romancistas, no início do século XX que materializaram o *mal-estar confuso* em suspensão, decorrente de *práticas cotidianas de certas mulheres* (LENOIR, 1996), e tardiamente nas manifestações de mulheres operárias que lutavam contra a exploração do trabalho nos estabelecimentos fabris entre 1890 e 1930 e as precárias condições de vida. (RAGO, 2006).

No Brasil, a discussão da creche na década de 1970, integrou o processo de expansão e redemocratização política do país, e consequentemente da Educação, evidenciado pelas e com as lutas contra o Regime Militar, com a participação massiva dos movimentos sociais, das reivindicações estudantis, religiosas, operárias, feministas e de outras categorias profissionais. O aparecimento das creches foi marcado por este contexto de lutas e reivindicações, especialmente dos movimentos popular e feminista (KULHMANN, 1999).

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

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

Podemos dizer também que a creche participa dos ideários políticos iluministas de construção de uma sociedade democrática que via na família um representante das formas tradicionais e obscurantistas de agir, sentir e pensar e investiu na educação formal escolar como uma instituição estatal, laica, aberta para todos e que poderia participar da construção do novo homem para a nova sociedade (DURKHEIM, 1995; PIOZZI, 2007).

Enquanto problema social, a infância e a creche são produtos do desenvolvimento social e dão visibilidade a elevação do nível de aspiração da população (LENOIR, 1996; NOGUEIRA, 1958).

A criança e a infância, enquanto problemas sociais compareceram, nas discussões, acordos e documentos⁷ internacionais, dentre estes, os da *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jomtien (UNESCO, 1990) e no *Marco de Ação de Dacar* (UNESCO, 2000), nas quais, segundo Campos (2008) a educação de crianças pequenas foi (e vem sendo) uma estratégia de combate à pobreza e um meio de promover a equidade na sociedade capitalista.

O texto constitucional brasileiro ao contemplar, entre outras questões, as reivindicações dos movimentos sociais e populares, entre eles o de mulheres trabalhadoras,

⁷ A Rede Europeia de Acolhimento de Crianças, criada em 1986 como parte do *Segundo Programa de Igualdade de Oportunidades da Comunidade Europeia*, apresentou em 1988, importante Relatório sobre as políticas e serviços de acolhimento de crianças da Comunidade Europeia. A Rede foi encarregada de organizar, como parte integrante do seu trabalho, quatro seminários técnicos sobre temas prioritários, dentre eles, qualidades dos serviços e trabalhadores dos serviços de acolhimento que se ocupam de crianças de tenra idade (inferior a quatro anos). O objetivo destes seminários foi elaborar recomendações que a Comissão deveria ter em conta no desenvolvimento do *Terceiro Programa para Igualdade de Oportunidades da Comunidade Europeia* (1991), e uma Recomendação sobre Acolhimento de Crianças, parte do Programa de Ação para o Desenvolvimento da Carta Social. (COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 1990).

que aconteciam desde os idos dos anos de 1970, retratou a acirrada luta entre grupos distintos que disputavam interesses, visões de mundo e necessidades distintas.

Neste sentido a Assembleia Nacional Constituinte, instaurada em 1987, foi marcada em meio às disputas sociais e políticas dos setores mais conservadores e progressistas. Segundo Corbucci (2009) o processo Constituinte foi concebido em um ideário de *redemocratização, fortalecimento da cidadania e participação social na construção de um novo projeto para o país* (p. 25). Foi marcado pelo embate que movimentou concepções e interesses divergentes entre os setores público e privado. A destinação dos recursos ganhou centralidade, especialmente para os defensores da educação pública, que levavam adiante a defesa do ensino público, laico e gratuito em todos os níveis. A discussão sobre a criança e a educação infantil na Assembleia Constituinte estava inserida numa discussão ampla pela democratização do ensino público pautada nos princípios liberais da igualdade, liberdade e fraternidade.

No entanto, pode-se dizer que a Constituição conjugou tempos e contextos distintos da realidade social, política e econômica brasileira, ao traduzir o ideário de redemocratização e participação social da década de 1980 e ao contemplar a necessidade do país de inserir-se no processo de globalização de maneira mais ampla, presente no início dos anos de 1990.

A Constituição definiu, entre outros aspectos, a educação como tarefa compartilhada, sob a forma de colaboração entre os entes que compõem a República Federativa do Brasil que são: a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, distinguindo as atribuições de cada ente federativo e sugerindo para o Município, a responsabilidade pelo atendimento da educação infantil. Fixou a ampliação da alíquota de impostos a ser aplicada na educação, passando de 13% a 18%.

A Carta Magna significou, para a sociedade brasileira, um considerável avanço social e político ao contemplar os direitos sociais de todos os cidadãos, inclusive, o das minorias socialmente excluídas e construídas historicamente no bojo da sociedade moderna capitalista. A criança (e a infância) foi considerada como sujeito de direitos. A ela foi reservado o direito à educação de qualidade, e ao Estado, o dever de oferecê-la.

Estes marcadores legais delinearão a educação básica como tarefa compartilhada pelos entes federativos, abrangendo os três níveis de ensino e todas as suas modalidades, inclusive o da educação de zero a seis anos. Até a sua promulgação inexistia uma política de atendimento nacional integrada para a criança pequena e decorrente discussão de responsabilidades e de fonte de destinação de recursos para esta etapa (CAMPOS, 1986).

Lançada em fins de 1994, com a publicação de um conjunto de documentos apresentados em cinco volumes⁸, encaminhados às redes públicas de educação infantil, a Política Nacional de Educação Infantil colocava em movimento concepções e práticas *renovadas* na educação e cuidado da criança pequena, e que objetivavam entrar em circulação junto àquelas já presentes no cotidiano das creches e pré-escolas públicas e privadas e induzir propostas e práticas renovadas.

A garantia do acesso e a expansão da oferta; o fortalecimento da concepção de educação infantil expressa no caráter indissociável entre educação e cuidado; e a promoção da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas, pela elaboração de currículos e propostas pedagógicas, que previssem a dimensão educativa dos espaços e dos processos vivenciados, deveriam materializar a política de atendimento à criança pequena e referendar os seus indicadores de qualidade (MEC, 1994). Com a tarefa de implementar a Política de Educação Infantil, os municípios deveriam efetivar as mudanças legais e práticas, tendo em vista garantir os direitos à educação da criança pequena.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei nº 9.394/1996), ao ratificar os preceitos da Constituição, ao mesmo tempo concebeu a educação infantil como primeira etapa da educação básica e regulamentou a profissão da docente da educação infantil. A educação e o cuidado, eixos indissociáveis na formação da criança e da docente, emergiram como dimensões a serem ressignificadas pelos sujeitos no cotidiano das instituições de educação infantil – creches e pré-escolas – e pelos modelos teóricos explicativos; um campo de conhecimento em consolidação (FARIA, 1995; 2003; 2005; ROCHA, 1998; 2008).

No que tange à garantia dos direitos da criança, reconhece-se os grandes avanços no âmbito jurídico, progressos na gestão governamental *com a descentralização político-administrativa e a participação da sociedade*. Mas a discussão que tem sido crucial na educação infantil, como forma de efetivar as políticas educacionais e garantir de fato o direito da criança é a questão do seu financiamento, o que vem sendo mote das pesquisas de Barreto (2003) das últimas décadas que sinaliza e defende a necessidade de *estudos aprofundados e*

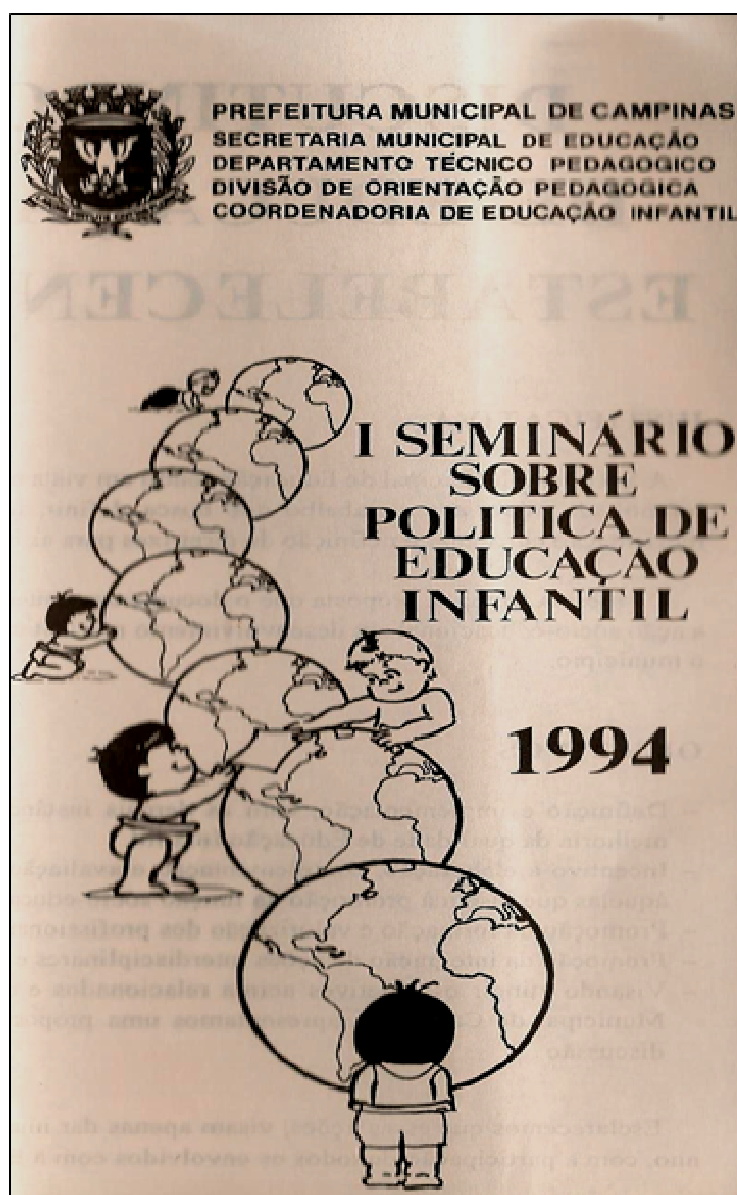
⁸ Estes documentos foram à época amplamente divulgados e posteriormente, orientaram as discussões e reflexões de diversas produções acadêmicas. Conhecidos como os cadernos das “carinhas” do MEC, são eles: Política Nacional de Educação Infantil (1994); Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994b); Educação Infantil: Bibliografia Anotada (1995a); Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1995b).

solução urgente [para] o financiamento da educação infantil e distribuição de encargos entre as diversas esferas de governo, atendendo ao artigo 30, inciso VI, da Constituição (p. 59).

O município de Campinas/SP tendo em vista o movimento histórico do país reordenou a política de atendimento à infância a partir deste período, pautando-se especialmente nas orientações da Política Nacional de Educação Infantil.

A SME deu início a um trabalho que busca definir, fundamentar, sistematizar e encaminhar o movimento de reorientação curricular e definição de diretrizes para as instituições de Educação Infantil do município (PMC/SME, 1994.2).

Figura 2 – Folder do I Seminário sobre Política de Educação Infantil – SME Campinas/1994



Fonte: Acervo da pesquisadora

A imagem que inaugurou o *I Seminário de Política de Educação Infantil* em Campinas na década de 1990, e instituiu, com as profissionais da Rede Municipal de Educação Infantil, as discussões acerca dos rumos da Política de Educação Infantil no município é emblemática de um movimento transnacional em curso que se configurava por uma relação estabelecida a partir de *diálogos* entre os países do hemisfério norte e sul, especialmente pautados *nas contribuições do desenvolvimento da ciência e das recentes práticas de investigação já em vigor nos países tidos como mais adiantados, mais civilizados* (BOTO, 2001, p. 237). No cenário nacional e internacional dos anos 90, do século XX, a infância e a educação das crianças pequenas emergiram com interesse e utopias *renovados*.

Diante do exposto, os questionamentos levantados, ao longo do processo formativo com e na investigação, levaram-me a desocultar algumas hipóteses da pesquisa, que nem sempre estiveram tão conscientes neste processo, no entanto atravessavam teórica e metodologicamente a produção. Portanto, trazê-las tem o propósito de evidenciar a relevância que elas ocupam na pesquisa. Elas estavam um tanto obscuras e incógnitas, mas foram sendo refinadas, à medida que se tornava mais clara a complexidade das relações que teceram a problemática. As hipóteses são:

- Existe uma política de formação da professora da Educação Infantil em curso no município de Campinas/SP;
- Esta política pode ser encontrada nos fragmentos das práticas formativas, das práticas profissionais e dos documentos;
- Os diferentes governos produziram diferentes políticas de formação, ou pelo menos, diferentes enfoques;
- A identidade da professora de educação infantil se (re)configura na tensão entre as práticas formativas, o exercício profissional e as concepções de política pública presente na educação municipal;
- Existem linhas orientadoras para as políticas de educação e formação, e neste sentido, se faz necessário conhecer como se dá o diálogo entre as instâncias municipal, estadual, federal e, também, em nível internacional;
- As bases que subsidiam estas políticas podem ser localizadas, ora nas produções dos grupos de pesquisa, especialmente do Estado de São de Paulo, ora nas orientações dos organismos internacionais.

Ao considerar que a formalização jurídica dos direitos da criança em âmbito nacional desencadeou a necessidade de implementar uma política de educação infantil para o

município de Campinas nesta configuração social, política e econômica as perguntas que fazemos é:

- Como a SME de Campinas lidou com a necessidade de construção de uma Política de Educação Infantil ao longo de várias gestões administrativas?
- Como a formação continuada das profissionais da educação infantil foi pensada no interior dessa(s) política(s)?
- Como as políticas foram implementadas?
- Como elas impactaram a formação das profissionais da educação infantil do município?

Orientada por estes questionamentos esta pesquisa objetivou:

- 1) levantar documentos da SME no período de 1993 a 2008;
- 2) descrever e sistematizar o conjunto documental encontrado;
- 3) analisar e interpretar por meio dos documentos a Política de Educação Infantil efetivada pela SME no período de 1993 a 2000, tendo em vista, compreender a formação continuada das profissionais.

Esclarecemos que dada às condições de produção da pesquisa, os limites e as possibilidades da pesquisadora e o tempo institucional do programa de formação do doutorado, limitamos nossas análises e interpretações a duas gestões municipais (1993-1996 e 1997-2000) mesmo considerando que os documentos coletados cobrem também duas outras gestões (2001-2004 e 2005-2008).

Destarte, esclareço ao leitor que o texto foi organizado em três capítulos:

No Capítulo I – *DESLOCAMENTOS, TRÂNSITOS E RELAÇÕES POLÍTICAS DOS/NOS ESPAÇOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS: A TESSITURA DO CORPUS DOCUMENTAL* – será apresentado o *corpus* documental que diz das ações formativas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no período de 1993 a 2008. O material foi construído a partir dos deslocamentos vivenciados na trajetória investigativa e mediado pelas relações políticas e de poder que permearam o *locus* da investigação, a Secretaria Municipal de Educação. A organização do material empírico privilegiou o marco cronológico das gestões político-administrativas da Prefeitura Municipal de Campinas-SP.

No Capítulo II – *GESTÃO 1993-1996 O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUJEITO, PRÁTICAS E POLÍTICA* – o enfoque se estende às análises da Política de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP, implementada pela

gestão 1993 a 1996, buscando compreender as diretrizes políticas definidas por este governo, a estrutura e funcionamento da SME, e a formação continuada das profissionais da educação infantil da Rede Municipal de Ensino. Os eixos *sujeitos, práticas e política* emergiram do/no tratamento com os documentos como uma possibilidade de olhar a política de educação infantil e a formação das profissionais.

No Capítulo III – *GESTÃO 1997 A 2000 – UMA REDE EM BUSCA DE (RE)DEFINIÇÕES: GESTÃO, FINANCIAMENTO E CURRÍCULO*, são apresentadas as análises da Política de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP, implementada pela gestão 1997 a 2000, buscando compreender as diretrizes políticas definidas por este governo; a estrutura e funcionamento da SME e a formação continuada dos profissionais da educação infantil da Rede Municipal de Ensino. Os eixos *gestão, financiamento e currículo* emergiram do/no tratamento com os documentos como uma possibilidade de olhar a política de educação infantil e a formação das profissionais.

E por fim nas *CONSIDERAÇÕES FINAIS* são retomadas as principais questões que permearam a discussão ao longo deste percurso investigativo e uma possibilidade de *olhar* os documentos levantados e sistematizados referentes ao período de 1993 a 2008 e de compreender a política de educação infantil no município no período de 1993 a 2000.

CAPÍTULO I –
DESLOCAMENTOS, TRÂNSITOS E RELAÇÕES POLÍTICAS
DOS/NOS ESPAÇOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DE CAMPINAS/SP: A TESSITURA DO *CORPUS* DOCUMENTAL

Figura 3 – Documentos e Materiais da Coordenadoria de Formação alocados na Estação Cultura



Fonte: Acervo da pesquisadora – fevereiro/2008

1.1 O documento como campo de análise da pesquisa: a construção de um foco

No trânsito formativo-investigativo do Doutorado fui me aproximando de diversos autores, que ora ancoravam ou colocavam em xeque a construção das hipóteses de trabalho ao oferecerem elementos para a ampliação e a compreensão do deslocamento do objeto de pesquisa, ora interrogavam o caminho percorrido. Eles foram oferecendo-me, por meio de suas produções e conceitos um *corpus* teórico que nesta pesquisa, visava em última instância,

articular os fragmentos dispersos do fenômeno em questão com a produção de uma dada compreensão.

O diálogo com March Bloch (2001) e Le Goff (2003), possibilitou que os questionamentos acerca dos documentos e das condições materiais de sua produção, fossem ganhando outros sentidos, sobretudo quando remetemos o olhar à imagem que inaugura este capítulo. As *caixas* e os *sacos pretos* “guardam” as políticas da SME, as produções dos sujeitos e os processos vivenciados. Que finalidade cumprem os documentos no âmbito da SME? Que concepção e que critérios orientam o descarte e a conservação dos documentos? De que forma são guardados? Que histórias eles informam? Quem os lê e como?

Esses autores inauguraram no início do século XX, o movimento intitulado de *Escola dos Annales*. Ao criticar a apropriação que a História clássica fazia do conceito de documento e de monumento, herança da tradição positivista, propunham concomitantemente um jeito diferente de fazer história; aquele que problematiza a origem, as condições de produção, os usos; a hierarquia dos documentos, e a relação entre esses aspectos, nesse campo de conhecimento.

A *Escola dos Annales* foi um movimento historiográfico surgido em 1929 e que fundou a Revista dos Annales, como forma de criticar a noção de documento para além do escrito, incluindo palavras, signos, paisagens, ou seja, o movimento do cotidiano. Posteriormente, na década de 1960, a revolução documental também ampliou o conteúdo do termo documento, quando começou a questionar os documentos produzidos por segmentos específicos e a conceber a ideia de outros sujeitos na constituição da história.

Após a Revolução Francesa a História tratou os *Monumentos* como uma materialidade que lembra, recorda, ilumina o passado e os *Documentos* como a prova histórica do incontestável (CHOAY, 2001). Caberia ao historiador retirar do documento todos os fatos o que ele guardava. A História hierarquizou o documento escrito como fonte de veracidade histórica e secundarizou os monumentos e as fontes não documentais acreditando que “*não há História sem documentos!*”. A aparente objetividade do documento parecia sobrepor-se à ambiguidade do monumento.

Entretanto, a partir da contribuição da *Escola dos Annales*, a noção de documento foi ampliada incluindo o documento escrito, o falado, o ilustrado, o transmitido pelo som. A habilidade do historiador passou a ser, então, a de transformar os monumentos em documentos bem como atentar para o processo de fabricação dos documentos. Nesta perspectiva é preciso interrogar os documentos e entender que é a história humana e o historiador que transformam documentos em monumentos e vice-versa.

Le Goff (2003) destaca que o documento é fruto da montagem – consciente ou inconsciente – da história da época, da sociedade que o produziu, de épocas sucessivas onde ele continuou existindo, ou do trabalho arqueológico do historiador/pesquisador. O documento pode conter mentiras, verdades inventadas, interpretações enviesadas, posições parciais. É preciso desmontá-lo para analisar as condições de sua produção. Segundo o autor,

onde faltam os monumentos escritos deve a história demandar às línguas mortas os seus segredos... Deve escutar as fábulas, os mitos, os sonhos, a imaginação... Onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida e da sua inteligência, aí está a história. (LE GOFF, 2003, p. 539)

A concepção de documento-monumento vem ampliar o conceito de fonte e coloca em primeiro plano a discussão teórico-metodológica do fazer do historiador. Nessa perspectiva o documento é entendido como sendo produto da sociedade que o fabricou, movimentado pelas relações de força que detinham o poder.

Olhar, no âmbito da investigação, pela ótica ampliada dos documentos foi mover-me para além das buscas dos documentos que informavam sobre a formação das profissionais da Educação Infantil. Foi começar a indagar em que medida o que vinha sobrevivendo pelos documentos e pela ausência deles era uma escolha efetuada pelas relações de forças *em movimento* na e da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Foi abrir espaço para perceber o documento como um instrumento de poder e como “produto da sociedade que o fabricou, segundo as relações de força que aí detinham o poder” (LE GOFF, 2003, p. 525), e que expressava as escolhas realizadas por aqueles que vêm formulando e implementando as políticas de formação continuada no município de Campinas. Foi um esforço por conhecer melhor o que está em movimento e ecoa apesar e com o silêncio.

Nunes e Carvalho (2005, p. 18), auxiliam na reflexão acerca dos documentos quando afirmam que é necessário “compreender as fontes não apenas como instrumento manipulado pelo pesquisador, mas como problema que remete à constituição do campo da própria história da educação”.

Tomar os documentos como potencial de análise exigiu a construção e a apropriação de um fazer teórico-metodológico que se deu à medida que fui, durante o processo formativo, aproximando-me do campo e de uma perspectiva analítica que sustenta esta pesquisa, e com isso, reconhecendo os limites e as possibilidades subjacentes à prática educativa da professora, dimensão contida na prática social da pesquisadora.

Por isso, trazer os documentos como conceito (BLOCH, 2001; LE GOFF, 2003), como prática social-investigativa e como técnica, exigiu certo caminhar pelas concepções e práticas, que em muitos momentos, estavam ocultas e desconhecidas e aqui são apresentados como pilares constitutivos deste processo formativo-investigativo.

Nunes e Carvalho (2005) apontam dois movimentos concomitantes no trato com os documentos,

a reflexão sobre as fontes é ao mesmo tempo uma reflexão sobre os limites das práticas institucionais, no que diz respeito à localização, conversação e divulgação de acervos, mas também das práticas discursivas no âmbito da história. (p. 29-30)

Ferraz (2001) e Moreto (2002) afirmaram que a inexistência dos documentos da SME dificultou a pesquisa, seja nos limites da análise, na comparação dos dados, numa discussão mais ampliada de certos aspectos da política de formação, entre outros desafios.

Como o documento opera no espaço da escola, nas práticas educativas e na identidade da profissional da educação infantil? Parece que se constrói um paradoxo em torno dos documentos, que ao mesmo tempo em que provam a história, aparecem nas práticas escolares, desprovam e desaparecem da escola.

No âmbito da prática educativa, a constatação é que a produção, o consumo e a circulação do conhecimento sustentam-se, na maioria das vezes, por uma concepção de documento tributária do pensamento positivista, ou seja, a sua existência por si só é o fundamento do fato histórico, aspecto discutido por Nunes e Carvalho (2005),

...a concepção corrente nas mais diversas instituições, ainda hoje, em suas mais diferentes instâncias, é a valorização enfática dos documentos enquanto caráter comprobatório. Ou seja, mantém-se uma concepção construída nos séculos anteriores. (p. 33)

Os documentos nas instituições educacionais ainda são produzidos com o caráter de prova do real, e, na maioria das vezes, são reconhecidos somente aqueles que se originam da administração central em curso, pois o que parece resistir é a ideia de que a memória coletiva vem se cristalizando sob a imagem dos *grandes homens e dos grandes acontecimentos* (LE GOFF, 2003), afirmação que deve ser problematizada no âmbito das relações de poder e gênero, ao se interrogar: Como ficam as relações entre os planos administrativo, executivo e judiciário da política? Como ficam as relações entre os homens e as mulheres da educação? Como ficam as relações entre os cargos e as funções diferentes e desiguais na educação?

Na escola, isso se traduz por um lado, na produção de documentos entendidos como *oficiais*, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico, os Planos de Ensino, as Avaliações, as Atas de Reuniões Coletivas, entre outros, e que raras vezes são retomados com a intenção de capturar e refletir o processo e a história do grupo de educadores e da escola. Os documentos dos governos anteriores, de anos passados, geralmente compõem o *arquivo morto* da escola, pois, dentro de uma concepção pragmática, já cumpriram a sua finalidade, ao atender a regulamentação do órgão central à época.

Por outro lado, a experiência como professora possibilitou vivenciar o sentimento de que nada é produzido em Educação; exercitamos uma eterna repetição nas formas de conceber e organizar o trabalho pedagógico e a política educacional; não construímos história e não temos memória. Esses sentimentos jogam os sujeitos-professoras à condição de coadjuvantes, apartados da história, da vida e de si mesmos.

A marca impressa nesta forma de conceber o documento com sentido acabado e passageiro contrapõe-se à necessidade, enquanto professora da educação infantil, de reconhecer e dar visibilidade ao conhecimento como processo contínuo produzido com a criança pequena.

Que tipo de conhecimento é produzido pelas professoras no cotidiano do trabalho educativo? Que função social ele alcança? Qual o valor a ele atribuído? Será que o processo de feminilização do magistério relaciona-se com este processo de desvalorização social dos saberes e fazeres produzidos no campo profissional? Questões que assumem destacada relevância quando se articulam a constituição das profissionais de educação infantil.

Assim com o objetivo de conhecer a política de educação infantil e de formação em curso das profissionais de educação infantil da Rede Municipal de Campinas, neste capítulo será apresentado o caminho percorrido na coleta do material empírico, assim como os documentos⁹ rastreados. Os espaços percorridos e as informantes foram muitos. Alguns locais não continham exatamente o documento, e as profissionais responsáveis, na maioria das vezes, desconheciam sua existência. No entanto, em alguns momentos, forneceram pistas que me remeteram a novas buscas.

Cabe destacar que a intenção, ao trazer os documentos, é desvelar os significados e os movimentos que se entrecruzaram e delinearam o campo empírico, fruto dos deslocamentos

⁹ Informo ao leitor que as tabelas, os quadros, os organogramas e algumas figuras apresentados neste e nos próximos Capítulos foram produzidos segundo o olhar da pesquisadora no trato com os documentos.

vivenciados com a trajetória formativa, demarcada no tempo do Doutorado e em contextos educativos diversos.

A opção por trazer este movimento justifica-se pelo entendimento de que esses trânsitos, que dizem da produção de conhecimento, são construções históricas e políticas; complexa e processual; individual e coletiva (ARENDT; MCCARTHY, 1995; BLOCH, 2001; QUEIROZ, 2008) e que os sujeitos nelas envolvidas marcam e são marcados por este processo e pelos lugares que ocupam e transitam.

Desta forma, objetiva-se também evidenciar como este *corpus* documental foi tecido nos deslocamentos e embates, ora teórico-metodológicos, ora espaço-temporais, ora identitários, vivenciados com o processo formativo e mediados pelas complexas relações políticas, relacionais e de poder que permeiam os espaços da Secretaria de Educação de Campinas, nos quais, em muitos momentos do percurso profissional, pude transitar, ora como docente da educação infantil, ora como professora-formadora desta Rede de Ensino, ora integrando a equipe de formulação e implementação da política de formação de professores de Campinas.

1.2 Mapeando os espaços e os documentos

Na busca por outros materiais que informassem sobre a política de formação continuada das profissionais da educação infantil de Campinas, ou que auxiliassem na composição da informação, também foram percorridos os locais da Prefeitura Municipal de Campinas e os acervos da Universidade Estadual de Campinas, conforme apresentados nos Quadros 1 e 2:

Quadro 1 – Locais e períodos pesquisados nos espaços da Prefeitura Municipal de Campinas

Local	Período
Coordenadoria de Formação – CEFORMA	Fevereiro-Abril/2008 Outubro/2008
EMEI Carrossel	Setembro/2009 a Abril /2010
Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC	Setembro/2009
Arquivo Municipal de Campinas	Novembro/2009
Câmara dos Vereadores de Campinas	Março/2010

Local	Período
Biblioteca Jurídica da Prefeitura Municipal de Campinas	Abril/2010 Junho/2011
Biblioteca Pública Municipal “Prof. Zeferino Vaz”	Março/2010
Núcleo de Ação Educativa Descentralizada– Região Sul	Janeiro-Junho/2010

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

Quadro 2 – Locais e períodos pesquisados: Unicamp

Local	Período
Centro de Memória da Unicamp – CMU	Março/2009
Arquivo Edgard Leuenroth – Unicamp	Julho/2011

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

1.2.1 Biblioteca Jurídica da Prefeitura Municipal de Campinas/SP e os dispositivos legais

Na Biblioteca Jurídica foi consultada a legislação (leis, decretos, portarias, resoluções e comunicados) da Secretaria Municipal de Educação de Campinas no período de 1993 a 2007, com o objetivo de levantar as regulamentações da SME no que dizia respeito à formação continuada de professores, sua organização político-administrativa, e com isso elaborar uma compreensão do movimento da política formativa pela legislação. O que resultou deste levantamento foi a sistematização de um quadro para consulta durante o processo de investigação:

Quadro 3 – Sistematização dos dispositivos legais da Prefeitura Municipal de Campinas: legislação consultada (maio/2010)

Legislação	Ação desencadeada
Decreto nº 10.323, de 14 de dezembro de 1990	Unifica as unidades Municipais de Ensino. (CIEI nº 23 = Centro Infantil – CI – Maria do Carmo Sodré Abreu (Vila Rica; Pré-Escola Pica-pau Amarelo – Rua Laranjal Paulista, 913 – Vila Pompéia; Pré-Escola Pedacinho do Céu – Rua Itaporanga, 135 – Cidade Jardim). [Revogado pelo Decreto 11.051, de 23.12.1992]

Legislação	Ação desencadeada
Lei nº 6.894, de 24 de dezembro de 1991	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Campinas.
Lei nº 7.410, de 29 de dezembro de 1992	Dispõe sobre a transformação de nível das áreas de administração do serviço de Centros Infantis.
Lei nº 7.421, de 01 de janeiro de 1993	Autoriza o Poder Executivo a proceder a reorganização administrativa da Prefeitura Municipal de Campinas e dá outras providências.
Decreto nº 11.159, de 05 de maio de 1993	Dispõe sobre a distribuição dos loteamentos de Campinas por divisões regionais, distritos e Secretarias de Ação Regional (SARs).
Lei nº 7.721, de 15 de dezembro de 1993	Dispõe sobre a reorganização da estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Campinas.
Decreto nº 11.420, de 29 de dezembro de 1993	Dispõe sobre a vinculação operacional e administrativa das subprefeituras (SARs).
Comunicado s/nº – Departamento Técnico Pedagógico, de 18 de maio de 1995	Cria procedimentos para participação em cursos de curta duração.
Decreto nº 11.051, de 23 de dezembro de 1992	Dispõe sobre o reagrupamento de Unidades Socioeducacionais da SME e dá outras providências (CIMEI nº 10 = EMEI Pica-pau amarelo/Pedacinho do Céu; EMEI São Bernardo – Decreto nº 14.859, de 12 de agosto de 2004).
Decreto nº 11.860, de 03 de julho de 1995	Dispõe sobre a Estrutura Complementar da Secretaria Municipal de Educação.
Decreto nº 11.867, de 03 de julho de 1995	Dispõe sobre a Estrutura Administrativa Complementar da Secretaria Municipal de Ação Regional Sul.
Comunicado s/nº – Departamento Técnico Pedagógico, de 08 de março de 1996	Critério para participação em subprojetos.
Lei nº 8.829, de 14 de maio de 1996	Institui no Município Cursos de Xadrez nas Escolas da Rede Municipal de Ensino.
Decreto nº 12.204, de 14 de maio de 1996	Altera a estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação.
Lei nº 8.869, de 24 de junho de 1996	Dispõe sobre a criação, a composição, as atribuições e o funcionamento do Conselho Municipal de Educação nos Termos do artigo da Lei Orgânica do Município de Campinas.
Comunicado s/nº – Departamento Técnico Pedagógico, de 02 de agosto de 1996	Cria procedimentos para a participação em cursos de curta duração.

Legislação	Ação desencadeada
Comunicado s/nº – Departamento Técnico Pedagógico, de 31 de julho de 1996	Procedimentos e critérios para participação em cursos de curta duração pelos profissionais.
Comunicado s/nº – Departamento Técnico Pedagógico, de 28 de fevereiro de 1997	Comunica os critérios para participação em subprojetos.
Lei nº 9.228, de 07 de março de 1997	Cria o Programa de Apoio Material à Alfabetização – PAMA e dá outras providências (Art. 1º. Fornece material didático escolar para educação em creche, pré-escola e ensino fundamental).
Lei nº 9.229, de 10 de março de 1997	Cria a poupança educacional no Município de Campinas e dá outras providências.
Lei nº 9.340, de 01 de agosto de 1997	Reformula a estrutura administrativa da Prefeitura Municipal.
Lei nº 9.379, de 03 de setembro de 1997	Institui o jogo de damas nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e dá outras providências. (institui como matéria curricular).
Comunicado s/nº – Departamento Técnico Pedagógico, de 07 de maio de 1998	Comunica sobre o ajustamento dos espaços de Reunião Pedagógica, Planejamento e Integração a partir da nova LDBN.
Lei nº 9.772, de 15 de junho de 1998	Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
Resolução SME nº 05/1999, de 23 de fevereiro de 1999	Dispõe sobre a seleção de professores para monitorar grupos de formação de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental e supletivo da RME.
Resolução SME/FUMEC nº 01/1999, de 16 de março de 1999	Estabelece critérios para a participação em subprojetos.
Decreto nº 13.083, de 25 de março de 1999	Remaneja o Museu Dinâmico de Ciências de Campinas da estrutura da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo para a Secretaria da Educação (Ver Lei nº 10.248, de 15 de setembro de 1999 – estrutura e revogado pelo Decreto nº 15.159, de 02 de junho de 2005).
Resolução SME nº 03/1999, de 29 de janeiro de 1999	Dispõe sobre normas e escrituração escolar de educação infantil na RME.
Resolução SME nº 06/1999, de 23 de abril de 1999	Estabelece diretrizes que regulamentam os grupos de Formação de acordo com o artigo 80 da Lei nº 6.894/1991 – Estatuto do Magistério.
Lei nº 10.248, de 15 de setembro de 1999	Dispõe sobre a reorganização administrativa da PMC e dá outras providências. (Ver publicação DOM 20/08/2003:10-16 (Art. 6º e Anexo I – Descrição das atribuições das secretarias e respectivos departamentos).

Legislação	Ação desencadeada
Resolução SME nº 07/2000, de 18 de março de 2000	Dispõe sobre a oferta dos Programas e Projetos com o objetivo de propiciar trabalhos que fortaleçam o Projeto Pedagógico das Escolas e viabilizem ações.
Resolução SME nº 09/2000, de 07 de abril de 2000	Estabelece diretrizes que regulamentam os grupos de formação.
Lei nº 10.632, de 29 de setembro de 2000	Altera a Lei nº 9.772, de 15 de junho de 1998 que dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do magistério.
Resolução SME nº 03/2002, de 19 de fevereiro de 2002	Regulamenta o trabalho docente previsto no inciso I do artigo 77 do Estatuto do Magistério Público Municipal, Lei nº 6.894/1991.
Resolução SME/FUMEC nº 13/2003, de 28 de novembro de 2003	Dispõe sobre as diretrizes que regulamentam o Programa de Formação Continuada de acordo com o artigo 80 da Lei nº 6.894/1991.
Decreto nº 14.460, de 30 de setembro de 2003	Reorganiza a estrutura administrativa, as atribuições dos Departamentos, Coordenadorias e setores da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências.
Resolução SME nº 01/2004, de 09 de janeiro de 2004	Dispõe sobre a implementação de Núcleos de Ensino Pró-dança Criança Escola na RMEC.
Resolução SME/FUMEC nº 11/2004, de 02 de setembro de 2004	Estabelece as diretrizes para a organização, a desburocratização e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas diferentes instâncias da SME/FUMEC que servirão de base para a elaboração das demais normas de organização do ano letivo da RME e FUMEC.
Resolução SME/FUMEC nº 12/2004, de 04 de setembro de 2004	Estabelece as diretrizes que servirão de base para a avaliação do Projeto Pedagógico em cada Unidade Educacional e/ou espaço educativo, bem como para o planejamento do trabalho pedagógico e organização da equipe educativa para o próximo ano letivo.
Resolução SME/FUMEC nº 13/2004, de 03 de setembro de 2004	Dispõe sobre a criação do Programa Linguagens, Arte e Educação.
Resolução SME nº 14/2004, de 27 de abril de 2004	Regulamenta o TDC, TDI e em Projetos (TDPR) previstos no artigo 85 da Lei Municipal nº 12.012/2004 que reestrutura o Plano de Carreiras da PMC.
Comunicação s/nº – SMRH, de 14 de setembro de 2005	Dispõe sobre as escolas/unidades de cada NAED.

Legislação	Ação desencadeada
Resolução SME/FUMEC nº 09/2005, de 12 de setembro de 2005	Estabelece as diretrizes para a organização e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas diferentes instâncias da SME/FUMEC.
Deliberação nº 01/06 – Conselho Municipal de Educação, aprovada em 14 de dezembro de 2006	Dispõe sobre a delegação de competências à Secretaria Municipal de Educação de Campinas.
Resolução SME/FUMEC nº 02/2006, de 09 de fevereiro de 2006	Dispõe sobre a jornada docente, jornada especial, formação continuada e programas e projetos da SME.
Lei nº 12.501, de 13 de março de 2006	Institui o Sistema Municipal de Ensino.
Resolução SME/FUMEC nº 02/2007, de 14 de junho de 2006	Dispõe sobre o trabalho docente de participação em projetos, o TDC e o TDI que compõem a jornada docente na SME.
Resolução SME nº 08/2007, de 29 de março de 2007	Estabelece normas para elaboração do Plano Escolar/Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Campinas.
Resolução SME/FUMEC nº 04/2007, de 19 de julho de 2007	Dispõe sobre as competências de diferentes instâncias e profissionais da SME/FUMEC em relação ao Sistema Municipal de Ensino (competências dos representantes dos NAEDS e CPs).
Resolução SME/FUMEC nº 05/2007, de 03 de agosto de 2007	Dispõe sobre a criação do Programa Arte e Movimento.

Fonte: Biblioteca Jurídica da Prefeitura Municipal de Campinas

1.2.2 Arquivo Edgard Leuenroth – AEL/Unicamp e os documentos da Prefeitura Municipal de Campinas/SP

A chegada até o Arquivo Edgard Leuenroth, no primeiro semestre de 2011, foi possível graças à informação de uma Diretora Educacional aposentada¹⁰, que durante a década de 1990, acompanhou à distância, a produção do dossiê “*Campinas por um fio – Será Campinas uma cidade saudável (1990-1995)?*” produzido por Valderi Antão Ruviano e Yara Silvia Tucunduva (1996).

¹⁰ Geneci Augusta Ruviano.

Ao entrar em contato com os autores por e-mail, informaram-me o destino de três exemplares deste Dossiê: um, doado ao Arquivo Nacional do Rio de Janeiro; outro, adquirido à época, pelo Sindicato dos Funcionários Públicos de Campinas; e o terceiro, que compunha o acervo pessoal dos autores, doado ao Arquivo Edgard Leuenroth/AEL/UNICAMP. Informaram ainda que o material compunha-se de 14 volumes, abrangendo o período de 1990 a 1995, sobre os temas Saúde, Transportes, Meio ambiente, Educação, Moradia, Política e Políticos; e que em 1992, a Administração Municipal produziu uma publicação sobre Educação e Meio Ambiente (RUVIARO, 1992), especialmente na área de educação infantil. Na ocasião, foram publicados 500 exemplares, distribuídos entre as escolas e Biblioteca Municipal e o trabalho foi também apresentado no *stand* da ECO-92, realizada no Rio de Janeiro.

Tanto os dossiês quanto este último trabalho citado são uma coletânea de recortes de jornais da grande imprensa e da Imprensa Oficial de Campinas (Diário Oficial). Os temas estão organizados em capítulos, em ordem cronológica.

Ao entrar em contato com o acervo do AEL, o documento ainda não estava catalogado, e por isso, apresentava restrições para consulta. Com a expectativa de encontrar um Dossiê pronto para a consulta, surpreendi-me quando ao manuseá-lo deparei-me com folhas A3 soltas e armazenadas em pastas azuis, mas ao mesmo tempo fui entrando em contato com os fragmentos de uma história da administração pública de Campinas marcada pelo tempo cronológico e pelo tempo da experiência vivida. Foram quatro dias inteiro de trabalho para encontrar informações sobre a educação infantil pública de Campinas. Alguns recortes saltaram aos olhos pelas relações que podiam ser estabelecidas com as análises no tempo presente, como por exemplo, a formulação da política nacional de educação infantil, no início dos anos de 1990, na qual a então docente da Unicamp, respondendo pela Secretaria de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, integrou a Comissão Nacional de Educação Infantil junto ao MEC, como por exemplo:

“Magalhães articula República em Campinas” – “Prefeito que coordenou a campanha de FHC em SP cita nomes para integrar o Governo Federal”

“As SARs (Secretaria de Ação Regional) foram implantadas em Campinas em 1993 [...] a idéia é baseada no modelo administrativo da cidade de Barcelona, Espanha.”

“Magalhães foi o articulador da entrada do grupo da Unicamp e da Prefeitura de Campinas na campanha do PSDB do Estado.”

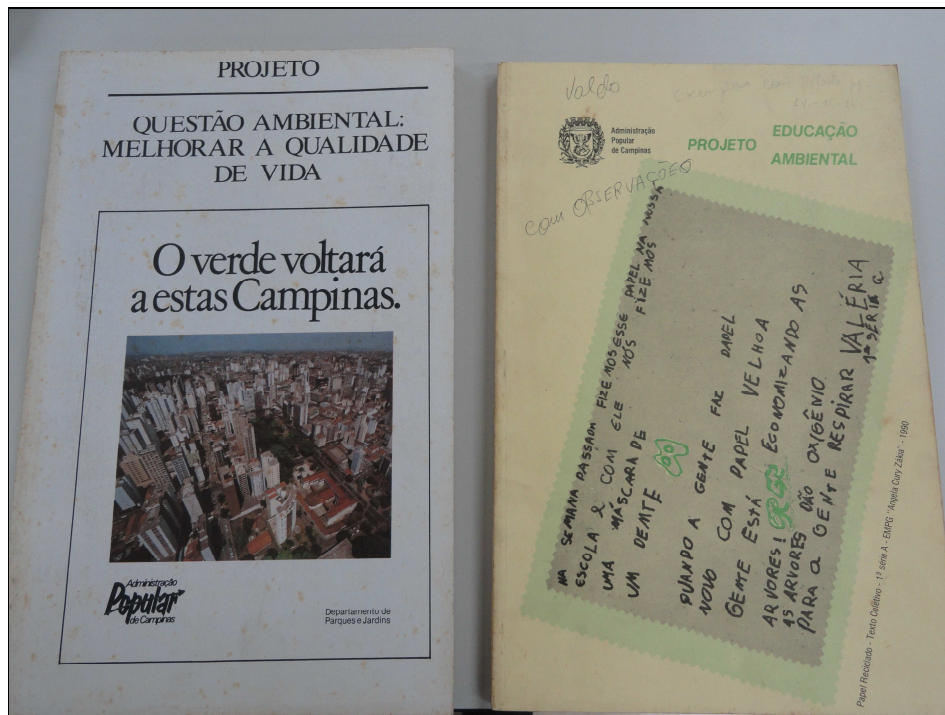
(JORNAL FOLHA DE S.PAULO, 1994b)

“Unicamp integra o 1º escalão da Prefeitura”

(JORNAL FOLHA DE S.PAULO, 1994a)

Na última pasta estavam dois documentos que foram as marcas da Administração Pública do Governo PT, gestão 1989-1992: “Projeto – Questão Ambiental: melhorar a qualidade de vida” com 41 páginas e anexos; e “Projeto Educação Ambiental”¹¹, com 89 páginas, conforme ilustração a seguir:

Figura 4 – “Questão Ambiental: melhorar a qualidade de vida” e “Projeto Educação Ambiental” – Documentos do Arquivo Edgard Leuenroth – Unicamp



Fonte: Acervo da pesquisadora – 08.07.2011

O documento “Projeto de Educação Ambiental”, trouxe a formulação de uma proposta de educação ambiental para ser desenvolvida, no âmbito da Secretaria da Educação, portanto com ações de educação e formação para alunos e professores:

Obs.: A iniciativa deste PROJETO, seu desenvolvimento, execução e avaliação estão diretamente ligados à SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. “Há atividades, porém, que serão desenvolvidas com outros órgãos da ADMINISTRAÇÃO POPULAR” (p. 1)

¹¹ Este documento foi fotografado na íntegra, com a autorização do AEL-UNICAMP, para fins exclusivos de pesquisa.

O documento relata as ações que impulsionaram o *Projeto de Educação Ambiental*, assim como descreve as ações que visaram implementar a temática, enquanto uma política pública educacional, desenvolvida nas escolas, creches e pré-escolas municipais de Campinas, com a produção de horta escolar e comunitária, coleta seletiva, reciclagem de papel, compostagem orgânica, e com a emblemática participação, nestes espaços e no seu entorno, do Prefeito à época, Jacó Bittar, *plantando um milhão de árvores*. Segundo o documento, existia, desde 1989, uma parceria entre as Instituições de Ensino Superior da Cidade – Unicamp e Puccamp – com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, para o desenvolvimento de projetos educacionais, dentre estes, o Projeto

Tempo, tema norteador do ensino de 1º grau integrado ao contexto sociocultural, enfatizava o ensino de Ciências, a partir da observação e experimentação como condição *sine qua non* para a construção do conhecimento científico. (p. 2)

A temática Lixo, decorrente das discussões deste trabalho, surgiu como projeto piloto, assumido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, Unicamp, Divisão Regional do Ensino, 1ª Delegacia Regional de Ensino de Campinas e escolas particulares da região leste de Campinas, e a partir de então, as experiências foram disseminando-se nas escolas e de diferentes formas. Desta forma, o *Projeto* institucionalizou-se abarcando as ações existentes e orientando as próximas. A Educação Ambiental neste *Projeto* foi reconhecida como um instrumento de reflexão, produção de conhecimento, mobilização e mudança de postura e atitudes frente aos problemas ambientais, que encorpavam as agendas em nível nacional e internacional.

O Projeto parece ter origem em pelo menos, dois movimentos políticos distintos, no contexto de significativas mudanças sociais, econômicas e políticas, no Brasil e no mundo que culminaram no início da década de 1990, especialmente, com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a ECO-92, acontecida de 03 a 14 de julho de 1992, na cidade do Rio de Janeiro: um, de natureza pedagógica, quando os educadores problematizaram as concepções e as práticas do ensino da área de Ciências, a função da escola e do conhecimento; outro, de natureza político-partidária, no qual o então Prefeito associou sua gestão a uma causa extremamente atual e importante.

O que é possível constatar em Projetos Políticos Pedagógicos que a temática da Educação Ambiental é ainda presente nas creches e pré-escolas da educação infantil, até hoje,

e uma orientação político e pedagógica da SME, no entanto o que parece acontecer, é a *reedição* do tema, numa *nova* proposta, a cada início de uma nova gestão.

1.2.3 Os acervos pessoais e os Planos de Governo da Prefeitura Municipal de Campinas/SP

Um documento que procurei com muita intensidade foi o plano de governo das gestões contempladas na pesquisa, no entanto, não havia nenhuma cópia disponível nos acervos da administração pública. Foram localizados nos acervos pessoais de colegas de trabalho. As pessoas informaram que o acesso a este material foi facilitado pela aproximação partidária e pela militância na educação pública de Campinas. Os planos, cedidos por estas pessoas, foram digitalizados e encontram-se no acervo da pesquisadora.

Quadro 4 – Planos de Governo

Gestão	Planos de Governo	Partido
1993-1996	Programa de Ação Político Pedagógico (1994)*	
1997-2000	Diretrizes do Trabalho – Departamento Técnico Pedagógico (1999-2000)*	
2001-2004	- Programa de Governo Democrático e Popular - Programa de Governo 2001-2004 – PT Campinas (Versão Sintética – Agosto/2000)	Coligação PT-PSTU – Coragem de Mudar
2005-2008	Plano de Governo Campinas	Coligação Unidos por Campinas PDT-PFL-PMDB

* Não foram encontrados os Planos de Governo da Administração Pública, mas sim, Planos de Trabalho da Secretaria de Educação.

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

1.2.4 Coordenadoria de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP: na transição do espaço à (re)configuração da Política de Formação

A coleta de dados neste espaço foi iniciada, após autorização do Secretário da Educação, à época, Graciliano de Oliveira Neto. Foi realizada em 2008, em dois momentos: no período de fevereiro a abril e em outubro de 2008.

Nestes períodos de coleta de dados, ou seja, do mapeamento dos documentos, acompanhei a mudança da estrutura física da Coordenadoria de Formação, a qual se deslocou de um prédio para outro.

As dificuldades de acesso aos documentos da Coordenadoria de Formação foram potencializadas durante o trabalho de coleta, dada à mudança de prédio que esta Coordenadoria passou em meados de 2007. Na mudança, os documentos ficaram alocados, provisoriamente em um barracão da Estação Cultura Campinas, localizado à Rua Francisco Theodoro 1051, Vila Industrial. O barracão integra o complexo ferroviário, inaugurado em 1872 e tombado em 1982, como patrimônio histórico e cultural da Cidade.

Figura 5 – Fachada do Barracão da Estação Cultura Campinas



Fonte: Acervo da pesquisadora – fevereiro/2008

Figura 6 – Sala do Barracão da Estação Cultura
(cedida para a guarda provisória dos documentos da Coordenadoria de Formação)



Fonte: Acervo da pesquisadora – fevereiro/2008

Desde a sua inauguração, em 1996 até fins de 2007, o Centro de Educação Continuada da Educação Municipal – CEFORMA funcionou em dois espaços: um prédio da Prefeitura Municipal, localizado à Rua Dr. Betim, 520, no bairro Vila Marieta, espaço que já sediava as ações formativas da Rede, sob a estrutura administrativa denominada AMAPAGE – Academia Municipal de Aperfeiçoamento Pedagógico e Administração Geral Escolar de Campinas; e outro, um imóvel alugado, que funcionava o CEFORMA-I que concentrava a coordenação e gerenciamento das atividades formativas, como os Grupos de Formação e dos Grupos de Trabalho vinculados à Coordenadoria de Programas e Projetos – COPE. Estava localizado à Rua Sacramento nº 447, no Centro de Campinas.

A página de rosto do Diário Oficial do Município, de 02 de julho de 1996, trouxe a notícia de que, na semana anterior, o Centro de Formação que surgiu com “a missão de criar condições ao desenvolvimento de projetos educacionais”, havia sido inaugurado em dois espaços:

num prédio totalmente reformado pela Secretaria de Ação Regional Leste (SAR Leste), situado à Rua Sacramento, 477. Nele, foram instalados a Coordenadoria de Projetos e os Setores de Referência, Memória da Educação, de Informação e Divulgação, Projetos Especiais e Administrativos. Os cursos a serem ministrados no Ceforma vão acontecer no prédio onde funciona hoje a Academia Municipal de

No entanto, há algum tempo, o prédio do “CEFORMA II” apresentava péssimas condições de uso, devido à antiguidade de suas estruturas e à ausência de manutenções regulares e efetivas. Em 2007, finalmente foi assumida, no âmbito da Secretaria de Educação, uma reforma estrutural do prédio, que também visava a construção de novas salas, e com isso, a possibilidade de ampliação do atendimento das atividades de formação continuada da Rede Municipal de Ensino de Campinas, que já trabalhava em parceria com outros locais cedidos para a efetivação dos Cursos, Grupos de Formação e demais atividades.

As pessoas, os materiais, os documentos, os equipamentos, deslocaram-se do prédio, liberando-o para o desenvolvimento do projeto arquitetônico e elétrico previsto para o local, e nunca mais voltaram para lá. Os documentos e materiais ficaram na Estação Cultura; os profissionais dividiram temporariamente, o espaço físico do Departamento Pedagógico, à época situado no Edifício Aquarius, a Rua Dr. Quirino, 1.562 no centro de Campinas.

O espaço reformado foi ocupado pelo Centro Escolar de Música “Manoel José Gomes”, que desenvolve atividades musicais, inclusive as da Fanfarra. A estrutura administrativa CEFORMA deixou de existir; o CEFORTEPE – Centro de Formação, Pesquisa e Tecnologia Educacional foi criado como estrutura administrativa, vinculado ao Departamento Pedagógico e respaldado pelo Regimento Escolar. O CEFORTEPE está sediado num prédio alugado, localizado à Rua Dr. João Alves dos Santos, 860, Jardim das Paineiras onde funcionava o Instituto Educacional Parthenon.

Com o objetivo de deixar mais claro este trânsito do espaço da formação continuada e do deslocamento conceitual das Políticas de Formação, recuperei no âmbito da legislação municipal, os dispositivos que demarcaram o espaço destinado à realização dos cursos, oficinas e grupos da Rede, como um suposto espaço propositor de políticas de formação. Apresento-o sistematizados no quadro a seguir:

Quadro 5 – Dispositivos Legais – Implantação do Centro de Formação Continuada Municipal

Dispositivo Legal	Denominação	Vinculação	Função
Decreto nº 12.204, de 14 de maio de 1996 (alteração da estrutura administrativa complementar da SME)	Cria o Centro de Formação Continuada da Educação Municipal	Departamento Técnico Pedagógico	A legislação não explicita a função do Centro, mas define de forma muito ampla e genérica a função das unidades administrativas hierarquizadas, dentre estas, os Departamentos, no qual o Centro de Formação estava vinculado: Elaborar e coordenar o Projeto Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação; acompanhar, controlar e avaliar a educação infantil e o ensino fundamental e supletivo; desenvolver a política de capacitação e formação permanente do educador; dar suporte legal e administrativo em concursos, atribuições de aulas, calendário escolar, regimentos, alterações curriculares e outras atividades técnicas (Anexo III, item II).
Lei nº 9.340, de 01 de agosto de 1997 (reformula a estrutura administrativa da PMC)	Mantém o Centro de Formação Continuada da Educação Municipal	Departamento Técnico-Pedagógico	A legislação não explicita a função do Centro, mas define de forma muito ampla e genérica a função das unidades administrativas hierarquizadas, dentre estas, os Departamentos, no qual o Centro de Formação estava vinculado: Art. 2º. [...] II – Agregam e implementam as atividades inerentes a campos funcionais específicos das atribuições de um órgão municipal promovendo a gestão global e integrada das ações desenvolvidas por suas coordenadorias setoriais e por seus setores.
Lei nº 10.248, de 15 de setembro de 1999 (reorganiza a estrutura administrativa da PMC)	Não menciona o Centro de Formação Continuada da Educação Municipal	-----	Do Departamento Pedagógico: Anexo I – Elaborar e coordenar o Projeto Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação: - acompanhar, controlar e avaliar a educação infantil e o ensino fundamental e supletivo; - desenvolver a política de capacitação e formação permanente do educador; - dar suporte legal e administrativo em concursos, atribuições de aulas, calendário escolar, regimentos, alterações curriculares e outras atividades técnicas e pedagógicas, incluindo a supervisão <i>in loco</i> das unidades de ensino; elaborar e executar programas e projetos educacionais.

Dispositivo Legal	Denominação	Vinculação	Função
Lei nº 14.460, de 30 de setembro de 2003 (reorganiza a estrutura administrativa, as atribuições dos departamentos, coordenadorias e setores da Secretaria de Educação)	Cria a Coordenadoria Setorial de Formação Cria o CEFORMA – Centro de Formação, como um equipamento público destinado à formação de professores	Departamento Pedagógico Coordenadoria Setorial de Formação	Da Coordenadoria Setorial de Formação: - realizar as ações de formação em serviço de todos os profissionais da SME, no que se refere às atividades específicas de sua função e àquelas que os constituem como educadores; - organizar as ações para suprir as necessidades básicas de formação dos profissionais, exigidas para o exercício da função; - viabilizar as diversas possibilidades formativas, tais como grupos de estudos/pesquisa, palestras, oficinas, dentre outros; - viabilizar e organizar o material que subsidie a reflexão curricular de modo mais amplo que as especificidades das áreas de conhecimento; - articular a integração da formação entre a SME e a FUMEC; - sistematizar o processo de vivência curricular, de forma a construir o currículo em movimento constante de pesquisa-ação, fundado na promoção constante da investigação e da produção acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com a Rede e pela Rede.
Portaria nº 114/2010 (Homologação do Regimento Escolar) (art. 7º, item III)	Institucionaliza o Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional – CEFORTEPE – “Prof. Milton de Almeida Santos”*	Vinculado ao Departamento Pedagógico	O CEFORTEPE é dos equipamentos da estrutura organizacional, no qual a gestão da SME se realiza: XI – valorização do profissional da educação por meio de oferta e de incentivo à formação continuada e de garantia de condições adequadas de trabalho.
Portaria nº 114/2010 (Homologação do Regimento Escolar)	Cria o Centro Escolar de Música “Manoel José Gomes” como uma unidade educacional**	Vinculado à Secretaria da Educação	Regulado por Regimento próprio conforme ato normativo do CME e SME.

* Em funcionamento à Rua Dr. Alves dos Santos, 860, Jardim das Paineiras, prédio locado.

** Em funcionamento à Rua Dr. Betim 520, Vila Marieta, prédio destinado ao Centro de Formação Continuada da Educação Municipal, desde 1996.

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

Durante a preparação para mudança do espaço físico, presenciei o descarte de muitos documentos, baseado no critério temporal previsto em legislação da Prefeitura Municipal de Campinas, ou seja, cinco anos a contar da data da produção ou publicação. Segundo relato de alguns colegas de trabalho, assim como esses, outros documentos também tiveram este destino. Ao pesquisarem temas relacionados com a educação pública municipal de Campinas ou vivenciarem transições político-partidárias das administrações públicas, os funcionários foram testemunhas oculares da eliminação, muitas vezes sorrateira e noturna, de inúmeros documentos ou daquilo que era *velho, sem utilidade, ou fora do prazo de validade de uma dada gestão*.

Apesar da empreitada dos funcionários do CEFORMA para organizar, à época da mudança, tudo o que compunha a Coordenadoria de Formação, os documentos que ficaram guardados na Estação Cultura, encontravam-se totalmente misturados com materiais de limpeza e equipamentos eletroeletrônicos, utilizados nas atividades formativas. Foi extremamente laborioso manuseá-los, apesar de estarem acondicionados em caixas e/ou embalagens plásticas identificados por palavras-chave. Realizei um breve trabalho de catalogação para orientar as coletas de dados.

Figura 7 – Documentos e Materiais da Coordenadoria de Formação alocados na Estação Cultura



Foi neste contexto que iniciei o mapeamento dos documentos que pudessem informar sobre a formação continuada dos profissionais da Rede Municipal de Campinas, à época, um dos objetivos da pesquisa. Todas as vezes que eu retornava a este espaço para a coleta de dados, “o material” no interior da sala e das caixas, havia se movimentado, por conter documentos de uso corrente. Fato que se repetiu em outubro de 2008, quando os documentos já estavam no *novo* espaço de Formação, com salas proporcionalmente maiores.

Com a coleta de dados realizada no Centro de Educação Continuada, ou na Coordenadoria Setorial de Formação (CEFORMA) e ou, ainda, no CEFORTEPE não foi possível realizar uma catalogação dos documentos encontrados, sistematização e análise dos dados, mas apenas, a produção de um mapeamento inicial, e com isso, uma tabela com os documentos mapeados. A maioria dos documentos (propostas formativas, relatórios de trabalho, avaliações, listas de presença, entre outros) mapeados referia-se aos Grupos de Formação do Ensino Fundamental e Supletivo, por área de conhecimento, realizados no período de 1998 a 2006, assim como, documentos de Programas e Projetos, como por exemplo, Orientação Sexual. São eles:

Quadro 6 – Documentos Encontrados na Coordenadoria de Formação (1998-2006)

Material Encontrado	Data
Livro-ata do IV Curso de Aperfeiçoamento Técnico e Pedagógico – Princípios da Educação Física Desportiva Generalizada Ministrado pelo Prof. Auguste Listello	Florianópolis/1956
Certificados e Declarações de Cursos e Grupos de Formação	1990 a 2005
Listas de Presença de Cursos e Oficinas	1995
7ª Semana de Estudos da Alfabetização	07 a 10 de outubro de 1996
Proposta de Formação – COOPERPAM – Cooperativa de Pais e Alunos e Mestres – Regras de Funcionamento da Cooperativa Escolher Melhoria da Educação com parceria entre a Secretaria de Cultura, Educação e Escolas Particulares	06 de maio de 1996
Programa de Produção de Material Didático – Área de Matemática Prof.ª Monitora Maria do Carmo Pereira da Silva	13 de agosto a 26 de novembro de 1997
Grupo de Formação – Intervenções na Alfabetização Prof.ª Cecília Aparecida Xavier	13/04/1997 (início)
Grupo de Formação de professores de 1ª a 4ª séries – Alfabetização Prof.ªs Monitoras Ana Paula de Próspero e Maria Silva da Costa	1997

Material Encontrado	Data
Projeto sobre a fundamentação e implementação do currículo nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas – Programa de Educação Continuada aos professores dos Grupos de Formação do Ensino Fundamental Equipe de Coordenadoras Pedagógicas: Anna Christina Couto M. de Campos; Elizabeth Lucchini Goulart; Maria Aparecida de Lourdes Rodrigues	1997
Percurso de Formação do Grupo “Ler-fazer-refazer texto na escola” Ieda Cezaroni, Rosângela de Assis e Colaboradores	1997
Avaliação do trabalho desenvolvido pelos Coordenadores Pedagógicos junto ao Assessoramento dos Orientadores Pedagógicos do Ensino Noturno durante o ano de 1997 – Ana Cristina K. Antoniazzi e Júlio Antônio Moreto	Dezembro de 1997
Projeto “Estrada” – Organização da Formação Coordenadoras Pedagógicas Ana Lúcia, Gláucia e Magda	1998
Grupos de Formação – 1ª a 4ª série Relatos e Organização	1998
Cronograma dos Cursos – 2º Semestre 1998	1998
Grupo de Formação Emoções e Relações de Trabalho (Textos) Prof. ^{as} Monitoras Roseane Daminelli e Nadir Fávero	1998
4ª OPEM – Oficinas Pedagógicas das Escolas Municipais de 1ª a 4ª série (folder)	21 e 22 de maio de 1998
Registro do Grupo de Formação – Área de Matemática – Noturno Prof. ^a Monitora Maria do Carmo Pereira da Silva	18 de fevereiro a 08 de julho de 1998
Jornal “InForma” do Grupo de Formação Continuada de 5ª a 8ª séries – Ensino Regular e Supletivo	Setembro/outubro 1998
Grupo de Formação de Português – Diurno Prof. ^a Monitora Roselene dos Anjos	22 de fevereiro a 27 de novembro de 1999
Grupo de Formação de Educação Física – “Educação Física: uma ação que educa?” Prof. ^a Monitora Sonia Maria Diaz Venâncio	24 de março a 01 de dezembro de 1999
Grupo de Formação de Educação Física Prof. ^a Monitora Sonia Maria Diaz Venâncio	04 de agosto a 01 de dezembro de 1999
Jornal “InForma” do Grupo de Formação Continuada de 5ª a 8ª séries – Ensino Regular e Supletivo	Vol. 8 Abril/maio 2000
Grupos de Formação Continuada da Coordenadoria do Ensino Fundamental e Supletivo – “Oficina PCN nº 1” Coordenadoras Pedagógicas Responsáveis: Iris Rodrigues Maldonade, Rosimar Feramola, Sandra Regina Sellin Trevelin	2000
Curso de Deficiência Visual e Deficiência Auditiva – (Sem autoria)	2000
Curso “Alfabetização através da Literatura” – Prof. ^a Moriza D. Quintanilha	2000
Curso “O brincar na Educação Infantil” – Prof. ^a Mônica Moraes	2000
Grupo de Formação – Artes (1ª a 8ª séries) – Prof. ^a Marcia Radomille	2000

Material Encontrado	Data
Grupo de Formação – Ciências (1ª a 4ª séries) – Prof.ª Juraci A. Mota	2000
Grupo de Formação – Educação Especial – Prof. Júlio André D. Corte	2000
Grupo de Formação – Educação Especial – Prof.ª Susy M. Vieira	2000
Grupo de Formação – Tema Transversal-Música – Prof.ª Tânia B. Poiate	2000
Grupo de Formação Alfabetização – Prof.ª Cecília A. Xavier	2000
Grupo de Formação – Leitura e Produção de Textos – Prof.ª Elizabete Pimentel	2000
Grupo de Formação – Comércio – Prof.ª Rosely P. Ignácio	2000
Grupo de Formação – Geografia (1ª a 8ª séries) – Prof. Donizete P. da Rosa	2000
Grupo de Formação – Geografia (1ª a 4ª séries) – Prof. Valdir A. Mantega	2000
Grupo de Formação – História (5ª a 8ª séries) – Prof. João Miguel T. Godoy	2000
Grupo de Formação Continuada “Tendências e Debates” – (Sem autoria)	20 a 23 de novembro de 2000
Grupo de Formação – Área de Português – Diurno Prof.ª Monitora Vera Lúcia Maiorini	08 de maio a 27 de novembro de 2000
Registro do Grupo de Formação Continuada – Área Matemática – Noturno Prof.ª Monitora Cilmara Colaço Massacani	01 de março a 05 de julho de 2000
Registro do Grupo de Formação Continuada – Área Matemática – Noturno Prof.ª Monitora Cilmara Colaço Massacani	02 de agosto a 29 de novembro de 2000
Grupo de Formação – Possibilidade do Ensino de História no 1º e 2º ciclos da escola – Prof.ª Monitora Glaura Maria Mine Paiva Leone	03 de agosto a 30 de novembro de 2000
Grupo de Formação – Área de Português Noturno Prof.ª Monitora Vera Lúcia Maiorini	08 de maio a 20 de novembro de 2000
Grupo de Formação – Educação Física – (Sem autoria)	29 de fevereiro a 04 de julho de 2000
Planos Pedagógicos Escolares – Escolas Privadas de Educação Infantil	2000
Relatório do Programa Orientação Sexual – OS	2002
Equipe de Formação Continuada – Área de Ciências – Noturno Prof.ª Monitora Ana Lúcia Ribeiro	29/02 a 04/07/2002
Projeto “Aceleração da Aprendizagem” – FNDE: Materiais de Apoio Didático	2003
Projeto “A cor da cultura” – Documento de Formação de Monitores	2003 a 2006
Relatórios dos Cursos FNDE	2003/2004
Relatórios e Listas de Presenças dos Cursos FNDE	2003/2004/2005
Trabalho Final de Professores do Curso de Educação de Jovens e Adultos – EJA	2004

Material Encontrado	Data
Trabalho Final de Professores do Curso Infância	2006
Trabalho Final de Professores dos Cursos “Produzindo Novos Cenários na Educação Infantil” (Módulo Freinet)	2006
Grupo de Formação “Espaço para produção de reflexões na e sobre a prática pedagógica de Matemática nas séries iniciais – Matematicando” Prof. ^a Responsável Adair Mendes Nacarato	Sem data
Projeto de Orientação Sexual – Fitas VHS com temas variados	Diversas
Proposta para Monitoria do Grupo de Formação de Ciências de 5 ^a a 8 ^a séries	Sem data
Proposta do Grupo de Formação da Educação Especial para Professores do Ensino Fundamental e educação Infantil	Sem data
“Criando... Brincando... Contando Histórias” – Grupo de Estudo da PMC ministrado por Suzana Montariol – (relato)	Sem data
Quadro Curricular das Unidades Educacionais de Ensino Fundamental (Sem autoria)	Sem data
Reestruturação do Projeto Arte Recriação – (Sem autoria)	Sem data
13 Livros-ata de Registros de Reuniões de Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil e Ensino Fundamental	Sem data

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

1.3 A tessitura do campo empírico: elementos constitutivos

Os documentos utilizados para análise nesta pesquisa são originários em grande parte do NAED Sul, e parte, cedidos para a pesquisa, por uma Coordenadora Pedagógica. É importante ressaltar que foi tecido um *corpus* documental decorrente da relação entre o processo da pesquisa com os locais pesquisados, dentre estes, o NAED. Neste sentido, os deslocamentos vivenciados nestes contextos ganham relevância para a compreensão da composição do campo. Foram eles:

1. Ao final do primeiro ano de investigação em 2008, as mudanças no projeto de pesquisa desencadearam um processo de reflexão acerca das relações de poder que permeiam o processo de produção de conhecimento, e com isso o entendimento dos motivos que levam muitos pesquisadores, no campo da pesquisa em políticas educacionais, a elegerem a legislação como material principal para análise (FARIA, 2000). Este processo exigiu a (re)elaboração de um *novo* projeto de pesquisa.

2. Com isso também foi necessário definir novos critérios para a busca de novas fontes. Acesso e permanência passaram a ter papel decisivo na coleta de dados e na concretização da pesquisa.
3. O deslocamento do *locus* da investigação movendo-se de um espaço de formulação das políticas públicas de formação de professores, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Campinas – Coordenadoria de Formação – para o interior de uma unidade de Educação Infantil – EMEI Carrossel – espaço concebido como um campo de (re)significações desta política¹².
4. A partir do mapeamento dos documentos produzidos na EMEI demarcou-se a necessidade de dialogar com os documentos do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada– NAED, como forma de compreender a formação continuada dos profissionais da educação infantil na relação entre a Escola e a instância representativa do Governo;
5. O contato com os documentos mapeados no processo da pesquisa durante 2009-2010, no Núcleo de Ação Educativa Descentralizada, o NAED Sul, referentes à formação continuada de professores da Educação Infantil, indicaram a princípio, um contínuo movimento de discussão curricular, no qual a formação continuada parecia assumir o papel de (re)organizar o currículo nas escolas de educação infantil.
6. Os documentos do NAED Sul foram evidenciando, ainda no mapeamento inicial, que a reorientação curricular da Educação Municipal de Campinas mostrou-se como um eixo central das ações político-administrativas da Secretaria de Educação, no período de 1993-2006.
7. A necessidade de compreender a intersecção dos estudos curriculares com a política educacional municipal e sua interlocução com a dinâmica nacional e

¹² Em 2008, ingressei no programa de Pós-Graduação com o projeto de pesquisa “*História e produção de conhecimento: dialogando com os documentos da Coordenadoria de Formação da Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP*”, mobilizada por questões vivenciadas pela experiência profissional junto à equipe de coordenação do CEFORMA de 2005 a meados de 2007, função que exerci com afastamento da sala de aula. No segundo semestre de 2007, quando a SME efetivou uma reorganização política no seu Projeto Político Pedagógico e definiu que os professores afastados do seu local de origem e das funções do cargo, a eles retornassem. Neste retorno à escola e distanciada do CEFORMA fui (re)negociando, sem muito sucesso, a minha entrada como pesquisadora neste espaço, bem como, o acesso aos documentos. Neste ínterim vivenciei inúmeros processos que colocaram em jogo, não só a continuidade de um projeto de pesquisa, mas a explicitação de interesses distintos e relações de poder remodelados nesta nova configuração da SME. Daí a necessidade de rever o objeto de pesquisa e alterar o foco da investigação.

internacional, justificou a realização de um período de estudos na Universidade do Minho em Portugal, entre Julho de 2010 a Janeiro de 2011.

8. E finalmente, no contexto da mobilidade estudantil¹³, o deslocamento do foco de análise da pesquisa que se moveu **de** compreender como uma política educacional é significada pelos profissionais da educação infantil **para** compreender como vem sendo construída a identidade do profissional da educação infantil de Campinas, a partir dos movimentos formativos desencadeados e implementados pelas administrações públicas municipais, e no contexto da Política Nacional de Educação Infantil, formulada em meados dos anos de 1990.

O que foi rastreado nos espaços educativos-formativos – Coordenadoria de Formação, EMEI Carrossel e NAED Sul – da Secretaria Municipal de Educação de Campinas?

É o que veremos nos próximos itens.

1.3.1 A coleta de dados na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Carrossel

A EMEI Carrossel é uma Pré-escola da região sul de Campinas, que atende em média 240 crianças, com idades entre dois anos e meio e cinco anos e meio. São quatro turmas e quatro professoras por período, totalizando oito professoras desde 1998 (Projeto Político Pedagógico/1998).

O atendimento das crianças está organizado por agrupamentos multietários, segundo orientação da Secretaria de Educação, a partir de 2004, o que movimentou, desde então, discussões acerca das concepções que norteariam o trabalho docente, e demandou ações formativas para lidar com o desafio posto. Desde o ano de 2008, a unidade passou a atender as crianças de idade entre um ano e cinco meses e dois anos e seis meses, ou seja, o Agrupamento II.

Os documentos encontrados no espaço da EMEI Carrossel datavam de 1996, mas isso não significava que esta fosse a data de inauguração ou do início das atividades desta EMEI. Aqueles documentos resistiram ao jogo de relações forças e interesses, ao longo do processo histórico da educação infantil de Campinas.

¹³ Durante o Estágio de Doutorado na Universidade do Minho, em Portugal.

Uma das primeiras questões surgidas foi: por que não havia documentos anteriores a 1996 e se existiam, onde poderiam estar? Na Secretaria de Promoção Social e por quê? Em que período a EMEI Carrossel iniciou suas atividades e em que endereço?

O relato de uma profissional mais antiga da Escola e moradora do bairro apontou para um período provável de início das atividades desta unidade que foi em fins da década de 1980. Este novo marco temporal constituiu-se em norteador das buscas nos documentos oficiais da Secretaria de Educação e FUMEC, na legislação do Município, no Arquivo Municipal de Campinas¹⁴, nas produções sobre a educação infantil do Município, e junto àqueles que participaram do trabalho educacional da Escola anterior ao ano 1996¹⁵.

Uma informação importante que se mostrou, durante o rastreamento dos documentos, foi que a Escola, atualmente em uma sede própria, já ocupou outros dois espaços anteriores, sendo que um deles foi a Igreja do bairro¹⁶.

Os dados recolhidos indicaram que a EMEI Carrossel nasceu da junção de duas salas de Pré-Escola – *Pica-Pau Amarelo* e *Pedacinho do Céu*¹⁷ – ambas na região sul de Campinas, nos bairros da Vila Pompeia e Cidade Jardim.

Ao pesquisar a história da educação infantil no Município, tema que integra as investigações de Ferreira (1996); de Ramos (2001); e de Teodoro (2005)¹⁸, foi possível estabelecer um ponto de contato com a origem e a trajetória dessas salas em diferentes esferas. Em Campinas pertenciam à Fundação Municipal de Educação Comunitária – FUMEC, ou seja, estavam sob a administração desta Fundação e não da Secretaria de Educação, no entanto, na década de 1980, houve um deslocamento das salas de Pré-Escola que foram incorporadas pela Secretaria de Educação de Campinas a partir de 1988.

¹⁴ A busca por informações nestes espaços aconteceu em dois momentos: de 22 a 30 de abril e de 09 a 13 de novembro de 2009.

¹⁵ Foi possível estabelecer contato telefônico com uma ex-Diretora da Escola, no dia 24 de abril de 2009, que a partir de reminiscências de sua memória agregou informações quanto aos reagrupamentos das unidades envolvidas, no período no qual ela esteve à frente e posteriormente como Supervisora Educacional.

¹⁶ Comunidade Nossa Senhora dos Pobres, no bairro Cidade Jardim, pertencente à Paróquia Nossa Senhora do Rosário de Pompéia, está fundada em 06 de junho de 1966.

¹⁷ No Decreto Municipal nº 10.323, de 14 de dezembro de 1990, as Pré-Escolas “Pica-pau Amarelo” e “Pedacinho do Céu” foram reagrupadas no CIEI – Centro Integrado de Educação Municipal nº 23. O Decreto nº 11.051, de 23 de dezembro de 1992, revogou o anteriormente citado e reagrupou em Centro Integrado de Educação Infantil (compreendendo os novos CEMEIs e EMEIs e os atuais Centros Integrados de Educação Infantil, CIEs) nº 10, com a EMEI Pica-pau Amarelo/Pedacinho do Céu e EMEI São Bernardo.

¹⁸ As pesquisas são respectivamente: “*Um breve histórico das Escolas Municipais de Educação Infantil e dos Centros Municipais de Educação Infantil de Campinas (1940-1990)*”; “*História da Educação Infantil Pública Municipal de Campinas, 1940-1990*”; e “*Reconstrução histórica da educação pública infantil em Campinas (1940-1996)*”.

Basseto (2006) ao discutir a política pública de educação infantil traz como objeto da pesquisa, a organização da pré-escola na Secretaria Municipal de Campinas entre os anos de 1969 e 1988, auxiliando na compreensão da natureza das classes de pré-escola no Município que aconteceu diferentemente, dos Parques e Centro Infantis em Campinas os quais têm historicamente um movimento mais definido.

Desta constatação emergiu a necessidade de compreender a Escola na trama das relações que se estabelecem com a Política Educacional. Portanto, dialogar com os documentos da Secretaria de Educação Municipal de Campinas, tornava-se imprescindível. Estabeleceu-se o diálogo da Escola, com a instância representativa do Estado, no qual a Escola está subordinada, o Núcleo de Ação Educativa Descentralizada– NAED Sul.

Investigando os documentos da Escola, fui tomando contato com as suas evidências e com seus silenciamentos, que desencadearam alguns questionamentos, como por exemplo, que documentos da EMEI Carrossel e do NAED Sul vinham resistindo à ação dos sujeitos e de suas escolhas político-partidárias e, portanto, ideológicas, no decorrer das administrações públicas, no período de 1993 a 2008?

Os documentos encontrados na EMEI Carrossel responderam em partes a este questionamento. Eles foram mapeados e categorizados da seguinte forma:

- Dezesesseis projetos políticos pedagógicos e respectivas avaliações semestrais;
- Oito livros-ata com temas diversos (inscrição de professores, caixa escolar, incineração, entre outros);
- Planos escolares e avaliações de oito professoras;
- Livros-ponto;
- Diários de classe de oito professoras

Quadro 7 – Projetos Pedagógicos da EMEI Carrossel

ANO	LOCALIZADO	EXEMPLARES
1995	SIM	1
1996	NÃO	--
1997	SIM	3
1998	SIM	2
1999	SIM	2
2000	SIM	2
2001	SIM	1
2002	SIM	1
2003	SIM	1

ANO	LOCALIZADO	EXEMPLARES
2004	SIM	1
2005	SIM	1
2006	SIM	1
2007	SIM	1
2008	SIM	1
2009	SIM	1
TOTAL		19

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

Quadro 8 – Livros-ata da EMEI Carrossel

ANO	NOME	Nº DE PÁGINAS USADAS
1991	Termo de Visita	44 de 50
1992	Conselho de Escola	100 de 100
1999	Inscrição de Professores	10 de 100
2000	Incineração	02 de 100
2001	Caixa Escolar	26 de 50
2002	Termo de Visita	07 de 100
2006	Registro de presença em exposições e mensagens	06 de 100
2009	Registro de reuniões FNDE/PDDE	01 de 100
TOTAL		08 LIVROS

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

Quadro 9 – Livros de Comunicados

Nº DO LIVRO	PERÍODO
1	Março de 1995 a Junho de 1998
2	Junho de 1998 a Outubro de 2001
3	Outubro de 2001 a Maio de 2003
4	Junho de 2003 a Julho de 2006
5	Julho de 2006 a Dezembro de 2007

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

Os demais documentos encontrados e não categorizados foram: prontuários e avaliações de alunos; livros de ocorrência; um conjunto de textos utilizados em reuniões pedagógicas; *Livros da Vida* (de Celestin Freinet) e álbuns temáticos, ambos produzidos no e com o trabalho das professoras com as crianças; um grande acervo iconográfico, no entanto sem referências ou catalogação; CDs comemorativos das turmas da Escola; álbuns de músicas; um acervo de livros de literatura infanto-juvenil e de apoio didático.

Os projetos políticos pedagógicos foram os documentos que mais me aproximei por serem produções que dizem dos princípios, diretrizes e concepções da educação infantil e do trabalho educativo com a criança de zero a seis anos. Constitui-se como norteador para a escola e para o trabalho do coletivo. É um documento que exerce múltiplas funções, e possui significados distintos para os envolvidos. Se por um lado o projeto pedagógico é um documento da coletividade, é também um documento que cumpre um papel institucional perante a Secretaria Municipal de Educação, o que significa que ele é concebido como um documento de caráter “oficial” para aqueles que o produzem. À medida que eu entrava em contato com este documento, foi possível constatar alguns deslocamentos expressos na sua forma e conteúdo, e que indicavam uma produção na confluência do território das políticas públicas educacionais nos diferentes níveis, federal, estadual e municipal, como por exemplo:

- ✓ Em meados de 1996, a Rede Municipal de Educação Infantil disparou um movimento de discussão, entre representantes das categorias dos profissionais da educação, como forma de instituir um currículo oficial às unidades educacionais, ao mesmo tempo em que buscou definir para a sua Rede, uma concepção filosófica de seu projeto educacional, incorporada, mais tarde, no projeto político pedagógico da Escola em 2000;
- ✓ Em 1997, os documentos legais (Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Referenciais Nacionais Curriculares de Educação Infantil) passaram a ser os norteadores do projeto político pedagógico e dos planos de ensino;
- ✓ Em 2001, o projeto apresentou a necessidade de um perfil para o professor de educação infantil e para isso atrelou a formação continuada como quesito principal;
- ✓ Em 2002, estabeleceu-se a formação continuada como forma de garantir a reflexão da prática pedagógica, a articulação das ações, a integração de equipe, o fortalecimento da autonomia e a responsabilidade da equipe;
- ✓ Em 2004, a formação continuada apresentou-se como forma de garantir o fazer pedagógico; definiu-se a estrutura desta formação;

- ✓ Em 2005, o cotidiano escolar passou a ser retratado por fotos; e a formação continuada relacionou-se com o *resultado* da prática pedagógica;
- ✓ Em 2006, a implementação da Diretriz da SME para a organização da Educação Infantil foi tida como uma meta pedagógica.

Um conjunto de ações que apontava, *a priori*, que foi assumido e incorporado pelos documentos, o discurso oficial expresso pela Política Educacional. Parecia que a Escola refletia um conjunto de ações ditadas pela Reforma Educacional iniciada nos anos de 1990.

Que documentos a EMEI Carrossel e o NAED Sul vinham incorporando e adotando? Os documentos subsidiavam as práticas? Onde as práticas se sustentavam?

1.3.2 A coleta de dados no Núcleo de Ação Educativa Descentralizada – Região Sul

Os Núcleos de Ação Educativa Descentralizada – NAEDs – foram implantados nas cinco regiões da cidade de Campinas, enquanto estrutura do gabinete do Secretário, em 30 de setembro de 2003, pelo Decreto Municipal nº 14.460. Tal decreto reorganizou a estrutura administrativa, as atribuições dos Departamentos, Coordenadorias e Setores da Secretaria Municipal de Educação.

O NAED é considerado na legislação como um lugar propositor de diretrizes políticas pedagógicas e passou a ser dirigido por um Representante Regional nomeado pelo Prefeito. A ideia era aproximar as instâncias de planejamento e intervenção do município das populações e dos bairros, regiões e equipamentos públicos existentes.

No entanto, esta forma descentralizada de administrar a Cidade foi proposta anteriormente na gestão 1993-1996, conforme o Quadro 10:

Quadro 10 – Dispositivos Legais: implantação da descentralização administrativa em Campinas – 1993 a 2004

Gestão Político-Administrativa	Denominação	Vinculação	Dispositivo Legal
1993-1996	SARs – Secretaria Municipal de Ação Regional – (Norte, Sul, Leste, Oeste) * extinta em 1997 (Lei nº 9.340/1997)	Gabinete do Prefeito	Lei nº 7.721, de 15 de dezembro de 1993 – (Cap. II, art. 6º, item III, c) Órgãos de Natureza Meio/Fim – Descentralizados

Gestão Político-Administrativa	Denominação	Vinculação	Dispositivo Legal
1997-2000	DROs – Departamentos Regionais de Operações – (Norte, Sul, Leste, Noroeste, Sudoeste)	Secretaria Municipal de Gerência da Cidade * extinta em 1998 (Lei nº 9.725)	Lei nº 9.340, de 01 de agosto de 1997
1997-2000	DROs – Departamentos Regionais de Operações – (Norte, Sul, Leste, Noroeste, Sudoeste) * extinto em 1999 (Lei nº 10.248, de 15 de setembro de 1999)	Secretaria Municipal de Operações * extinta em 1999 (Lei nº 10.248, de 15 de setembro de 1999)	Lei nº 9.725, de 28 de abril de 1998
1997-2000	Administrações Regionais e Sub Prefeituras	Secretaria Municipal de Serviços Públicos	Lei nº 10.248, de 15 de setembro de 1999 (reorganiza a estrutura administrativa da PMC)
2001-2004	Núcleos de Ação Educativa Descentralizada – NAED Norte, Sul, Leste, Noroeste e Sudoeste	Secretaria de Educação	Lei nº 14.460, de 30 de setembro de 2003 (Reorganiza a estrutura administrativa, as atribuições dos departamentos, coordenadorias e setores da Secretaria de Educação)

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

A cidade de Campinas está situada cerca de 170 km da Capital Paulista e conta com uma população de 1.080.113 de habitantes de acordo com os dados do Censo 2010 (IBGE). A cidade de Campinas surgiu a partir da povoação ao longo da estrada dos goiases em meados do século XVIII. Essa região marcada historicamente por grande desenvolvimento econômico, *tem sua origem ligada à expansão da antiga Capitania de São Vicente, uma das áreas conquistadas pelos portugueses durante o período de colonização do território que hoje forma o Brasil* (PESSOA, 2004). Hoje é um grande centro urbano, considerado o maior centro econômico, industrial, científico e tecnológico do Estado de São Paulo, e o principal Município dos dezenove que compõem a importante Rede Metropolitana de Campinas¹⁹ (RMC). Campinas apresenta o maior PIB da Região, o quinto do estado de São Paulo, e o décimo terceiro de todo o país (IBGE, 2010). Conta com um grande número de universidades

¹⁹ Foi constituída por meio da Lei Complementar Estadual nº 870, de 19 de junho de 2000, e é composta pelos municípios: Americana, Arthur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio da Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

e centros de Pesquisa e Desenvolvimento, o que caracteriza o Município como um importante Parque Tecnológico²⁰ e vem sendo considerada como a “Região do Conhecimento”. No entanto, apesar de Campinas, representar um significativo potencial econômico, tecnológico, científico e de desenvolvimento, contraditoriamente é fortemente marcada pelas desigualdades sociais. É uma cidade contemporânea, um espaço ocupado por relações espaço-temporais e uma metrópole que tem inúmeros problemas do ponto de vista da urbanidade, das relações entre outros.

Para melhor apresentação da divisão político-administrativa na cidade de Campinas, apresentamos nas Figuras a seguir, a cidade localizada no mapa geográfico do Estado de São Paulo e a cidade de Campinas delimitada por regiões:

Figura 8 – Mapa do Estado de São Paulo e localização da cidade de Campinas



Fonte: Campinas Virtual (2008)

O Município de Campinas possui o seu Sistema de Ensino instituído desde 14 de Março de 2006 pela Lei nº 12.501. Segundo dados da Secretaria Municipal de Educação²¹, atualmente a Rede Municipal de Ensino de Campinas é composta, **por 181 unidades**, de acordo com as seguintes modalidades de atendimento: Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 anos, Educação de Jovens e Adultos. Dentre estas unidades:

- **72** são Escolas Municipais de Educação Infantil – **EMEI**s que atendem crianças de 3 a 6 anos, em período parcial;

²⁰ Para maiores informações consultar: Grizendi (2007).

²¹ Disponível em: <http://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/web/cons_escola.php>, último acesso em 26 de setembro de 2011.

- **69** são Centros Municipais de Educação Infantil – **CEMEIs** que atendem crianças de 4 meses a 6 anos em período integral e parcial;
- **17** são Escolas Municipais de Ensino Fundamental – **EMEFs** de 9 anos exclusivamente;
- **23** são Escolas Municipais de Ensino Fundamental – **EMEFs** de 9 Anos e Educação de Jovens e Adultos – **EJA**; e
- **4** Centros de Educação de Jovens e Adultos – **EJA**.

- **14** Centros de Educação Infantil – **CEIs Naves-Mãe**, criados pelo Decreto nº 17.308, de 07 de abril de 2011, que atendem crianças de 4 meses a 6 anos;
- **48 Entidades Conveniadas de Educação Infantil** que atendem crianças de 4 meses a 6 anos; e
- **2 Entidades Conveniadas** que atendem crianças e jovens com necessidades especiais.

Figura 9 – Divisão Administrativa da cidade de Campinas²²

Fonte: Campinas Virtual (2008)

O NAED Sul é responsável por 69 unidades educacionais, sendo 19 do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (1º ao 9º ano), 39 de Educação Infantil (0 a 5 anos), ou seja, 16 CEMEIs e 19 EMEIs, dentre estas, a EMEI Carrossel. Também estão vinculados a este NAED, 11 Entidades Conveniadas de Educação Infantil, 2 Naves-Mãe e 2 Entidades Conveniadas de Educação Especial²³.

A busca pelos documentos no Núcleo de Ação Educativa Descentralizada – NAED Sul iniciou-se em janeiro de 2010, após o contato e a autorização da Representante Regional. No âmbito da pesquisa, esta busca foi mobilizada pela necessidade de compreender a formação dos profissionais da educação infantil na relação com as ações formativas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

O fato dos documentos se encontrarem no espaço do NAED Sul não significava que este foi sempre o lugar de produção e de guarda destes documentos. Ao longo das gestões administrativas, os documentos foram produzidos e organizados (ou não) nos espaços que estavam diretamente vinculados às ações formativas e/ou às pessoas responsáveis pela ação e pela função que estavam desempenhando, naquele momento político da Administração Pública.

A data-limite de início para o mapeamento dos documentos do NAED Sul foi estabelecida com base nos documentos existentes na Escola, ou seja, 1996, o que não significou que os documentos encontrados no NAED tivessem essa mesma referência.

Foram encontrados mais de 500 documentos, sem nenhuma catalogação ou critério de organização arquivística, em caixas de papelão, sem referência, acondicionados dentro de um armário; muitos, sem data e sem autoria o que demandou várias semanas de trabalho para (re)conhecer todo este material.

Entre os materiais foram encontrados: propostas formativas, relatórios-sínteses, avaliações, memorandos, material de divulgação de eventos, sistematizações, entre outros.

Desta forma, julgou-se imprescindível estabelecer:

- ✓ Um referencial cronológico que pudesse orientar a busca e a seleção dos documentos, quando estes apresentam data. Neste sentido, o ano de 1993 foi estabelecido como marco inicial por representar o início de uma gestão administrativa, e, portanto, necessária para mapear a política de formação continuada de professoras de educação infantil em sua totalidade.

²³ Para maiores informações consultar o *site* da Prefeitura Municipal de Campinas. Disponível em: <http://integre-master.ima.sp.gov.br/integre/web/cons_escola_list.php>.

Ao trazer as leituras do referencial teórico significadas no contexto da pesquisa de campo, constatou-se que o referencial cronológico deveria ser ampliado e compreendido no âmbito da realidade educacional brasileira, localizada no contexto da Reforma Educacional dos anos de 1990. Desta forma, o critério foi pensado a partir da confluência de três elementos, a saber:

1. As informações e as pistas dos documentos do NAED Sul;
2. O contexto de aprofundamento das políticas neoliberais como resposta aos problemas postos pelo desenvolvimento do capitalismo internacional. A educação e a formação de professores, nesta perspectiva, foram os vieses que receberam grande investimento subsidiados pelos organismos internacionais; muitas ações, no âmbito das políticas sociais – educação – foram disparadas como estratégias de inovação e mudanças da/na escola e da/na prática docente na intenção de garantir o alinhamento às demandas da reforma educativa dos anos de 1990 (FREITAS, 2003).
3. O cenário da Educação Infantil no período da gestão municipal, 1993 a 1996, que estava inserido numa transição marcada por dispositivos legais – Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e Adolescente de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os quais ratificaram mudanças significativas na educação e cuidado de crianças pequenas e no perfil do profissional requerido.

1.3.3 Critérios de organização documental

Durante a organização inicial dos documentos encontrados no NAED Sul, para mapear as ações da Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas fui me deparando com muitos documentos que traziam marcas pessoais, sejam estas materializadas em anotação de nomes, apontamentos de leituras, palavras-chave, sínteses, referências, comentários e outras que descreviam o trânsito dos documentos junto aos sujeitos que ocupavam determinadas funções e lugares vinculados à formação dos profissionais da Rede Municipal de Educação. Urgiu a necessidade de visualizar a lógica interna da organização dos documentos, e com isso, a resposta para as questões básicas de *quando, quem, como, o quê, porque* tinham sido utilizados.

Os critérios estabelecidos para selecionar os documentos que comporiam o material empírico da pesquisa foram então, construídos a partir do manuseio destes documentos e dos referenciais que eles apresentavam. Foram eles:

- Documentos que sinalizavam, de alguma forma, as ações formativas da Educação Infantil da SME;
- Textos que embasaram as ações formativas na Educação Infantil no período pesquisado;
- Legislação oficial da SME e do MEC sobre a Educação Infantil;
- Os memorandos e ofícios tidos como documentos oficiais da SME;
- Textos produzidos para a formação continuada e pelos sujeitos desta ação.

Ao interrogar os documentos, ficou evidente a necessidade de adicionar outra estratégia metodológica que foi a aproximação com as profissionais – Coordenadoras Pedagógicas – da Educação Infantil que integravam a equipe do NAED Sul e que para, além disso, ocuparam os diferentes lugares que produziram e utilizaram boa parte destes documentos.

Partindo da premissa que as profissionais possuíam intimidade com aquele material, significada pela experiência vivenciada nos contextos formativos, foi possível estabelecer um diálogo com duas, das quatro profissionais. A primeira conversa aconteceu em 04 de abril e a segunda, no dia 23 de junho de 2010, na qual realizei dois movimentos:

1. A sistematização de informações fornecidas das reminiscências da memória das profissionais, quando em contato com alguns documentos e com isso a formulação de um quadro cronológico com marcos de algumas das ações formativas; e informações sobre os Grupos de Formação, atividade formativa recorrente, no período de 1993 a 2000, especialmente àquelas que diziam da escolha dos temas, influências teóricas, e concepção de formação.
2. Uma ordenação preliminar dos documentos encontrados, situando-os no tempo cronológico das ações, mas tomando como eixo balizador as experiências que tais profissionais tiveram com a formação continuada das profissionais de educação infantil do município de Campinas.

O documento produzido a partir destes encontros com as Coordenadoras Pedagógicas, que permaneceram para além das mudanças político-partidárias das gestões e das (des)continuidades das ações formativas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas,

foi o elemento orientador para as buscas de outros documentos, para a revisão dos critérios de seleção dos já existentes, e para a comparação entre eles.

O que decorreu destes movimentos foi que uma das Coordenadoras, ao narrar a história da formação de professoras de educação infantil vivenciada na Rede Municipal de Ensino, sensibilizou-se e disponibilizou para pesquisa, parte de seu arquivo pessoal, que ela foi construindo, ao longo de sua atividade profissional, como corresponsável pela formação continuada.

Os documentos do NAED e os cedidos pela Coordenadora foram separados por ano de produção, quando este dado se apresentava e digitalizados. Para os documentos sem data, recorreu-se ao cruzamento com outras fontes e indícios, como por exemplo, a legislação municipal, marcações deixadas nos documentos por leitores, produções que tiveram como objeto de investigação a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, nas quais foram estabelecidos temas para orientar a seleção: educação infantil, formação de professores e política educacional. No entanto, para alguns documentos não foi possível estabelecer data provável, pois não indicavam pistas para o cruzamento com outras fontes.

Desta forma a organização inicial dos documentos encontrados e posteriormente, das ações formativas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, foi norteadas pela referência cronológica das gestões político-administrativas, tendo como marco inicial, a gestão 1993-1996, do PSDB, seguidas das 1997-2000, do PPB; 2001-2004, do PT e por fim, 2005-2008, do PDT.

O que havia sido delimitado anteriormente como período estabelecido para a análise, modificou-se tanto na data inicial, de 1996 para 1993, como na final de 2006 para 2008, pela necessidade de contemplar as gestões administrativas na sua totalidade político-administrativa, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 11 – Período das Gestões/Prefeitos, Secretários de Educação e de outros cargos (1993 a 2008)

Período da Gestão	Partido/coligação	Prefeito	Secretário(a) de Educação	Diretor(a) do Departamento Pedagógico	Educação Infantil
1993-1996	PSDB “Aqui se trabalha direito”	José Roberto Magalhães Teixeira 01/1993 a 02/1996	Maria Helena Guimarães de Castro 01/1993 a 01/1995	Maria Helena de Oliveira Barreto Gadelha	Lúcia Montali de Oliveira
		Edvaldo Orsi 02/1996 a 12/1996	Ezequiel Theodoro da Silva 02/1995 a 12/1996	Maria Helena de Oliveira Barreto Gadelha	*

Período da Gestão	Partido/coligação	Prefeito	Secretário(a) de Educação	Diretor(a) do Departamento Pedagógico	Educação Infantil
1997-2000	PPB	Francisco Amaral	Paulo de Tarso (1997)	Bernadette Maria Panazzolo	Regina Otília Pires Barbosa (CEDI)
			Alcides Mamizuka 10/1998 a 03/1999	Davina Pinez 05/1997 a 12/1998	*
			Therezinha Di Giulio	Adriana Stella Pierini Ayek	Roseli Cardoso Barradas (CEDI- 09/99)
2001-2004	PT-PSTU “Coragem de Mudar”	Antônio da Costa Santos	Corinta Maria Grisolia Geraldi	Eliana Aparecida Pires da Costa	*
		Izalene Tiene		Antônia Maria Rabelo Leite 02/2003	
2005-2008	PTB-PFL-PMDB “Unidos por Campinas”	Hélio de Oliveira Santos	Hermano Tavares	Helena Costa Lopes de Freitas	*
			Graciliano de Oliveira Neto	Ângela Ferraz	*

* Com os documentos encontrados não foi possível obter essas informações.

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

1.4 Os documentos encontrados e sua organicidade

O contato e o manuseio com os documentos de cada gestão exigiu que fossem categorizados, descritos e sistematizados. Estas operações possibilitaram entrar em contato com os fragmentos dispersos, interrogá-los, atribuir-lhes certa organicidade, ao mesmo tempo, buscar outras fontes que auxiliassem na composição de um cenário. Neste íterim as primeiras análises foram sendo construídas.

Trazer os documentos a partir de uma dada organicidade é evidenciar as operações realizadas no e com o processo.

1.4.1 Os documentos da Gestão 1993-1996

Os documentos encontrados e delimitados no tempo da gestão 1993-1996 foram organizados por ano e apresentados no quadro a seguir:

Quadro 12 – Educação Infantil da SME de Campinas – Gestão 1993-1996: fontes documentais

Ano	Localização	Documentos encontrados	Formato	Breve descrição do documento
1993		-----		
1994	1994.1	Programa de Ação Político-Pedagógico 1994 (1ª e 2ª Versões)	Papel CP	Em papel branco, PMC-SME apresenta a 1ª (13 páginas) e a 2ª (23 páginas) versões do Plano de Ação da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, estabelecendo objetivos, metas, estratégias para a gestão.
	1994.2	Material de Divulgação	Digital. CP	Folder impresso em papel branco e preto, frente e verso, trazendo as informações referentes ao I Seminário sobre Política de Educação Infantil, tais como: título e respectiva representação pictórica do evento; mapa de acesso ao local; apoiadores; apresentação; justificativa; objetivos e programação.
	1994.3	Comunicado/convocação	Digital. CP	Em papel timbrado da SME-DTP-DOP, nº 18/94, sem data, comunicando a realização das Oficinas Pedagógicas destinadas aos professores e orientando a organização do trabalho pedagógico para este dia, nos CEMEIs. Assinado pela Diretora Pedagógica.
	1994.4	Convite da SME	Digital. CP	Em papel branco, sem timbre, traz a relação temática das oficinas, seus respectivos horários de realização, nos períodos da manhã e da tarde.
	1995.1	Trabalhos realizados no ano de 1994 e propostas para 1995.	Papel. NAED	Documento de 61 páginas, em papel timbrado da PMC-SME-DP-DOP, com autoria das Coordenadoras Pedagógicas de Educação Infantil. O documento evidencia a sistematização das ações relativas às atribuições da Coordenadoria, no que se refere ao planejamento e à implantação de ações formativas para os profissionais da Educação Infantil, em 1994 e 1995.
	1995.2	Carta do Secretário de Educação aos profissionais da Rede	Digital. CP	Texto escrito em papel pautado, sem timbre, intitulado “Mensagem do Secretário Municipal de Educação” fazendo a apresentação aos professores da III Semana da Educação. Traz uma citação de Paulo Freire, está datado e tem autoria declarada.
	1995.3	Material de divulgação	Digital. CP	Folder impresso em duas folhas, preto e branco; frente e verso, trazendo as respectivas informações da III Semana de Educação.

Ano	Localização	Documentos encontrados	Formato	Breve descrição do documento
1995	1995.4	Memorando da SME nº 114/95	Digital. CP	Em papel timbrado da PMC, destinado às Unidades Escolares, convidando para os novos módulos dos Grupos de Formação do 2º Semestre e orientações quanto às inscrições. Apresenta nomeadamente, a equipe responsável pela formação. Datado e assinado pela supervisora educacional.
	1995.5	Apresentação dos Grupos de Formação – 1º semestre	Digital. CP	Em papel timbrado da PMC-SME-DTP-CEI, em três folhas, apresenta os Grupos de Formação oferecidos no 1º semestre e os respectivos profissionais responsáveis, horários, ementas e locais, no período de março a maio de 1995.
	1995.6	Quadro distributivo dos Grupos de Formação – 1º semestre.	Digital. CP	Em folha branca, apresenta em duas folhas, um quadro dos Grupos de Formação do 1º semestre, contendo as seguintes informações: Módulo/tema; professor/consultor responsável; local; dia e horário.
	1995.7	Apresentação dos Grupos de Formação – 2º semestre	Digital. CP	Em papel timbrado PMC-SME-DTP-CEI, apresentação dos Grupos de Formação do 2º semestre, em dois períodos distintos: de junho a agosto (três folhas) e de setembro a dezembro (três folhas). Sem data no documento e sem assinatura.
	1995.1	Convite da SME	Digital. CP	Em papel timbrado PMC-SME-DTP-CEI, apresenta em uma folha, as Oficinas Pedagógicas e convida os profissionais da Educação Infantil a ministrarem oficinas e palestras. Documento sem data, assinado por Coordenadores Pedagógicos. Traz anexo modelo para apresentação de projeto de Oficina Pedagógica.
	1995.9	Documento de organização das Oficinas Pedagógicas	Digital. CP	Em papel timbrado PMC-DTP-CEI, apresenta em três folhas a estrutura organizacional das Oficinas Pedagógicas, com informações referentes à: formas de participação; dias, locais e horários; inscrições, controle de frequência e orientação de horário; localização; agradecimentos; e observações gerais. O documento traz duas versões da organização das Oficinas Pedagógicas apresenta-se em duas versões: uma prevista em agosto, e outra, em setembro. O documento está sem data e assinado.
	1995.10	Convite/ Convocação da SME para Oficinas Pedagógicas	Digital. CP	Em papel branco, duas folhas, com logotipo da administração pública; em formato de carta, o Secretário da Educação dá as boas-vindas aos professores; apresenta o “Projeto Oficinas Pedagógicas” e seus objetivos. Documento com data e assinatura do Secretário.

Ano	Localização	Documentos encontrados	Formato	Breve descrição do documento
1995	1995.11	Quadro distributivo das Oficinas Pedagógicas por região	Digital. CP	Em papel branco, apresenta o quadro distributivo das Oficinas Pedagógicas das regiões leste-oeste, em oito folhas; e norte-sul, em duas versões com quatro folhas cada uma.
	1995.12	Proposta de Grupo de Formação	Papel. NAED	Trata-se da proposta de trabalho para o Grupo de Formação tornar-se presente.
	1995.13	Planejamento	Papel. NAED	Em papel branco, trata-se de um texto de nove folhas, produzido por um grupo de orientadoras pedagógicas e duas coordenadoras pedagógicas, em fevereiro de 1995 e contempla os seguintes itens: O que é planejar?; Para quem planejar?; O que planejar? Finalidade do planejamento; roteiro de planejamento; roteiro T.D.; Registro ou anotação; Acompanhamento e supervisão do T.D.; modelo; classe integral; roteiro para a formação de classe integral.
	1995.14	Sistematização dos Projetos e Programas e respectivos grupos de trabalho	Está no NAED	
1995	1995.15	Documento-Síntese do I Encontro de Educação Infantil no 10º Congresso de Leitura	Papel. NAED	Trata-se do Relatório do Encontro nº 9 – Educação Infantil – do 10º Congresso de Leitura – COLE, realizado de 17 a 21 de julho de 1995 e organizado pela Coordenadoria de Educação Infantil do Departamento Pedagógico. (1995)
1996	1996.1	Convite-Comunicado da SME	Digital. CP	Em papel timbrado SME-DTP-CEI, apresenta duas versões – convite e comunicado – para os profissionais da Educação Infantil para monitorar os Grupos de Formação do 2º semestre de 1996. Há a nomeação da equipe de Coordenadoras responsáveis, data e o nome da responsável pela Coordenadoria, embora sem assinatura. O documento apresenta o objetivo das ações formativas da Coordenadoria, os temas para os grupos e os critérios para a candidatura.
	1996.2	Comunicado interno da SME para Professores-Monitores	Digital. CP	Em papel branco, PMC-SME-DTP-CEI, trata-se de um comunicado interno convidando os profissionais da educação infantil para a inscrição nos grupos de formação do 2º semestre; apresenta orientações para as inscrições e apresenta planilha com as informações detalhadas de cada Grupo. Documento com data e assinado pela Coordenadora da Educação Infantil.

Ano	Localização	Documentos encontrados	Formato	Breve descrição do documento
	1996.3	Carta/ Convite da SME	Digital. CP	Em papel timbrado PMC-SME-DTP-CEI, faz-se uma breve apresentação das Oficinas Pedagógicas dos anos anteriores e seu objetivo; convida os interessados em conduzir as oficinas e esclarece critérios. Em anexo ficha modelo de inscrição. Documento com data e assinado pela Coordenadora da Educação Infantil.
	1996.4	Documento – Síntese de Avaliação	Digital. CP	Em papel branco PMC-SME-DTP-CEI, trata-se de uma síntese das avaliações das Oficinas Pedagógicas – 1996, apresentado em duas folhas com os seguintes itens: breve apresentação; pontos positivos; pontos negativos; sugestões; considerações finais; e, agradecimentos. Está nomeado pela equipe das Coordenadoras Pedagógicas. Documento sem data e assinado pela Coordenadora de Educação Infantil. Traz em anexo, modelo de avaliação.
	1996.5	Sistematização das Oficinas Pedagógicas 1996	Papel. NAED	Trata-se de uma compilação de documentos das Oficinas Pedagógicas e que contempla: propostas das oficinas; circulares; folder com a programação; orientações da SME; Síntese das avaliações; avaliação qualitativa da participação nas oficinas (escolas e professores).
	1996.6	Convite da SME	Digital. CP	Em papel timbrado PMC-SME-DTP, trata-se do anúncio do “Encontro de Educação Infantil” para o mês de dezembro, breve apresentação e programação do evento. Documento com data e assinado pela Diretora do Departamento Pedagógico.
	1996.7	Programação	Digital. CP	Em papel timbrado PMC-SME-DTP, trata-se de breve apresentação do “Encontro de Educação Infantil” e respectiva programação. Contém as seguintes informações: tema, objetivo, organização, participantes e local. Documento sem data e assinado pela Coordenadora de Educação Infantil.
	1996.8	Material de divulgação	Digital. CP	Folder impresso em folha cor de rosa, frente e verso, trazendo as informações respectivas ao “Encontro de Educação Infantil”, tais como: nome e representação pictórica do evento; equipe de profissionais da Secretaria de Educação; breve citação (frente); breve apresentação; programação; público-alvo; e, agradecimentos (verso).

Ano	Localização	Documentos encontrados	Formato	Breve descrição do documento
1996	1996.9	Coordenadoria de Projetos Especiais	Digital. CP	Em papel branco, trata-se da apresentação, em vinte e oito folhas, da Coordenadoria de Projetos, seus responsáveis, atribuições e apresentação dos programas e projetos desenvolvidos na rede Municipal de Ensino de Campinas, critérios de participação, objetivos e organização de cada um que estava sob a responsabilidade desta Coordenadoria.
	1996.10	Coordenadoria de Educação Infantil – CEDI	Digital. CP	Em papel branco, trata-se da apresentação da Coordenadoria de Educação Infantil, seus responsáveis, atribuições, pressupostos, atuação, organograma e uma breve avaliação quantitativa das ações voltadas para a educação infantil municipal.
	1996.11	Coordenadoria de Educação Infantil – CEDI	Papel. NAED	Trata-se de uma pasta ofício que reúne fotos, relatórios, avaliações das Oficinas Pedagógicas e Grupos de Formação de 1996.
	1996.12	Coordenadoria de Educação Infantil – CEDI – Grupo de Formação	Papel. NAED	Trata-se da coletânea sobre o Grupo de Formação de 1996 e apresenta-se em: vol. II (2 cópias); vol. II-A (2 cópias); vol. III-A (2 cópias).
1996	1996.13	Orientações para elaboração do Projeto Pedagógico	Papel. NAED	Em papel branco SME-DTP-CEI, trata-se de um texto de quatro folhas, produzido por quatro Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil, em fevereiro de 1996 e contempla os seguintes itens: Introdução, Por que o projeto pedagógico; para que o projeto pedagógico; o que é e o que não é projeto pedagógico; como é o projeto pedagógico e bibliografia.
	1996.14	Projeto de Trabalho	Papel. NAED	Trata-se da proposta de trabalho de formação continuada – Grupo de Trabalho – do Programa de Orientação Sexual para professores de Educação Infantil.
TOTAL		33 DOCUMENTOS		

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

Embora não estejam contemplados nos períodos delimitados pelas gestões analisadas pela pesquisa, foram encontrados quatro importantes documentos referentes às linhas orientadoras da Secretaria de Educação na década de 1980. Foram eles:

- “Princípios Filosóficos” (1985)
- “Pré-Documento da Proposta Educacional da Secretaria Municipal de Educação” (1987)
- “Idéias para nossa ação hoje que tem por meta a escola pública atuando na linha da transformação e em favor das classes populares” (1988)
- Proposta da Pré-Escola (1988)

Durante o mapeamento dos documentos, recorri a algumas publicações desta gestão, para recolher informações, confirmar e comparar dados estatísticos, nos quais foram suportes importantes de descrição e análise. Por se tratar de documentos que tiveram à época, uma grande circulação na Rede, e por evidenciar de forma intencional as diretrizes da Política Educativa deste período, eles estão contemplados aqui, embora não estivessem entre os documentos mapeados e encontrados inicialmente:

Quadro 13 – Secretaria Municipal de Educação de Campinas
– Gestão 1993-1996: Publicações

Autor(es)	Título	Ano
Prefeitura Municipal de Campinas/SME	A Educação em Campinas: Equidade com Qualidade	Jan. 1993/ jun. 1994
Sindicatos dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas	Revista da Educação, ano I, nº 1, setembro	1994
Sindicatos dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas	Revista da Educação, nº 3, novembro	1995
Secretaria Municipal de Educação de Campinas	Revista Educação e Liberdade - Ano I, número 0 (Fundamentos e Rumos)	1995
Central Única dos Trabalhadores – CUT	Campanha Nacional em defesa da Educação – Escola e Criança feitos um para o outro	1995
Sindicatos dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas	Revista da Educação, nº 3, novembro	1996
Secretaria Municipal de Educação de Campinas	Revista Educação e Liberdade – Ano II, número 2 (Currículo Escolar)	1996
Prefeitura Municipal de Campinas / SME	Marcas de Gestão 1993-1996	Sem data

Autor(es)	Título	Ano
Secretaria Municipal de Educação / FUMEC	Pulsção da Rede, Ano I, número 01	1996
Secretaria Municipal de Educação / FUMEC	Pulsção da Rede, Ano I, número 02	1996
Prefeitura Municipal de Campinas / SME	Anais do 2º Ciclo de Debates – Educação Especial	Sem data

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

1.4.2 Os documentos da Gestão 1997-2000

Os documentos encontrados e delimitados no tempo da gestão 1997-2000 foram organizados por ano e estão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 14 – Educação Infantil do Município de Campinas
– Gestão 1997-2000: fontes documentais

Ano	Localização	Documentos encontrados	Formato	Breve descrição
1997	1997.1	“SME – Departamento Técnico Pedagógico – COPE – Coordenadoria de Projetos Especiais – 1997”	Digital. CP	Em papel branco, trata-se da apresentação, em quarenta e nove folhas, da Coordenadoria de Projetos, seus responsáveis, atribuições e apresentação dos programas e projetos desenvolvidos na rede Municipal de Ensino de Campinas, critérios de participação, objetivos e organização de cada um que estava sob a responsabilidade desta Coordenadoria.
	1997.2	“Desenvolvimento profissional: processo permanente de crescimento”	Digital. CP	Em papel branco, em nove folhas, trata da descrição da política de formação para o profissional da educação infantil, responsabilidade das coordenadoras pedagógicas vinculadas à Coordenadoria de Educação Infantil – CEDI (18/03/1997).
	1997.3	“Grupo de Formação/1997”	Digital. CP	Em papel timbrado, em quatro folhas, apresenta a justificativa e estrutura do Grupo de Formação/1997, o organograma da SME, e roteiro para elaboração do “Projeto para aplicação dos conteúdos desenvolvidos nos GFs” – CEDI (17/03/1997)

Ano	Localização	Documentos encontrados	Formato	Breve descrição
1997	1997.4	Comunicado 1	Digital. CP	Em papel timbrado, informada sobre a continuidade do GF, temáticas priorizadas, e critérios para envio de projeto de formação. Traz anexo “Roteiro de elaboração de projeto para monitorar grupos de GF de Educação Infantil” – Departamento Pedagógico (03/03/1997).
	1997.5	Comunicado 2	Digital. CP	Em papel timbrado, apresenta a inscrição para os GF e os critérios de participação. Apresenta a relação de GFs, resenha, dia, horário, local e responsável pelo Grupo. – CEDI (01/04/1997).
	1997.6	Comunicado 3	Digital. CP	Em papel timbrado, informativo sobre a continuidade do GF, temáticas priorizadas, e critérios para envio de projeto de formação, para o 2º semestre/1997. Traz anexo “Roteiro de elaboração de projeto para monitorar os GF de Educação Infantil” – Departamento Pedagógico (27/05/1997).
	1997.7	Inscrição para Grupos de Formação	Digital. CP	Em papel timbrado, apresenta a inscrição para os GFs e os critérios de participação, dos GFs, 2º semestre/1997. Apresenta a relação de GFs, resenha, dia, horário, local e responsável pelo Grupo. – CEDI (Sem data)
	1997.8	Estatística de participação nos GFs de Educação Infantil	Digital. CP	Apresentação de um levantamento de dados sobre participantes nos GFs de Educação Infantil no 1º semestre de 1997 – CEDI (Sem data)
	1997.9	Convite 1	Digital. CP	Em papel timbrado, convite aos profissionais da SME para ministrar oficinas destinadas a educadores de zero a seis anos, na OPEM – Oficinas Pedagógicas Municipais/1997. Anexo: ficha de inscrição. CEDI (24/07/1997)
	1997.10	Convite 2	Digital. CP	Em papel timbrado, convite aos especialistas envolvidos com discussões da Educação Infantil, para ministrar, na OPEM – Oficinas Pedagógicas Municipais/1997, oficinas com as temáticas definida. Anexo: ficha de inscrição. Departamento Pedagógico – CEDI (17/07/1997)
	1997.11	Convite 3	Digital. CP	Em papel timbrado, convite aos professores que desenvolvam significativos trabalhos, para ministrar, na OPEM – Oficinas Pedagógicas Municipais/1997, oficinas com as temáticas definidas. Anexo: ficha de inscrição. – CEDI (01/07/1997)

Ano	Localização	Documentos encontrados	Formato	Breve descrição
1997	1997.12	Planilha de Oficinas	Digital. CP	Planilhas por DROs, com a relação das oficinas, locais, datas, horários e resenha das Oficinas Pedagógicas de Educação Infantil – 1997 (Sem data)
	1997.13	Conjunto de Textos		Textos-base: “Ciclos de Vida das organizações Educacionais Públicas Municipais”; “Pontos para se atingir a missão – pontos principais para a mudança de gestão – unidades educacionais”; “Estágios de consciência – o gerenciamento escolar só evolui na superação dos diversos estágios de consciência”; “Ciclos de vida das organizações”; “Os efeitos da mudança”.
	1997.14	Carta do Secretário de Educação	Papel. NAED	Carta, escrita em quatro folhas, aberta aos profissionais da Rede de Ensino de Campinas, do Secretário de Educação, Paulo de Tarso Soares, quando da assunção do cargo. Explicita os rumos da Secretaria na sua gestão.
	1997.15	Avaliação de Grupo de Formação	Papel. NAED	Relatório-Síntese do GF “A magia do folclore infantil” ministrado pela Prof. ^a Vera Lúgia Bellinazzi Peres, contendo a tabulação dos dados das avaliações dos 28 participantes do referido Grupo. (01/07/1997)
1998	1998.1	Proposta Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação	Papel. NAED	Em papel timbrado, trata-se, em vinte quatro folhas, da proposta político pedagógica da SME, por Alcides Mamizuka, secretário da educação. (10/1998)
	1998.2	Material de divulgação	Digital. CP	Folder impresso na cor amarela, frente e verso, apresentando os Grupos de Formação do 2º semestre de 1998, ementas, datas, horários, locais e professoras responsáveis. Departamento Pedagógico – CEDI
	1998.3	Material de divulgação	Digital. CP	Folder impresso na cor verde, frente e verso, apresentando o minicurso voltado para os diretores e vice-diretores da Educação Infantil.
	1998.4	Convite aos profissionais para ministrar oficinas	Digital. CP	Em papel timbrado, convite aos profissionais da SME para ministrar oficinas na OPEM – Oficinas Pedagógicas Municipais/1998. Departamento Pedagógico – CEDI (07/08/1997)

Ano	Localização	Documentos encontrados	Formato	Breve descrição
1998	1998.5	Proposta de Trabalho: Integração de Diretores e Vice-Diretores do CEDI	Digital. CP	Em papel branco, em quatro folhas, a descrição da proposta de formação voltada para os diretores e vice-diretores da educação infantil – CEDI (28/02/1998)
	1998.6	Jornal Faz e Acontece	Digital. CP	Jornal Faz e Acontece, ano 1, nº 2 (setembro/1998) e nº 3 (outubro/1998) traz as notícias do Grupo de Integração de diretores e vice-diretores da Educação Infantil.
	1998.7	Relatório sobre o Trabalho realizado à frente do Grupo de Integração	Digital. CP	Em folha branca, duas folhas, traz a descrição das atividades desenvolvidas no contexto do Grupo de Integração de diretores e vice-diretores de educação Infantil. (11/11/1998)
	1998.8	Textos produzidos	Digital. CP	Textos produzidos no contexto do Grupo de Integração de diretores e vice-diretores de educação Infantil: “Construindo na vivência a direção: quem somos” (17/03/1998); “Reflexões sobre a escola pública de educação infantil” (agosto/1998); “No meio do caminho” (06/08/1998)
	1998.9	Relatório do GT Educação Ambiental: uma nova filosofia de vida	Está no NAED	
	1998.10	Texto produzido	Papel. NAED	Texto de três folhas, intitulado “Repensando a formação continuada nos Grupos de Formação de Professores”, produzido pelas Coordenadoras Pedagógicas, em outubro de 1998.
1999	1999.1	Projeto Pedagógico da Coordenadoria de Educação Infantil – CEDI	Papel. NAED	Documento com 115 páginas, que apresenta a sistematização da política educacional da Coordenadoria de Educação Infantil, orientada pela discussão curricular e pelo documento “Currículo em Construção”
	1999.2	Diretrizes do Trabalho – Departamento Técnico Pedagógico	Papel. JM	Documento com 107 páginas sistematiza o projeto pedagógico do Departamento Técnico Pedagógico, na gestão de Adriana P. Ayek (1999-2000)
	1999.3	Projeto de Grupo de Formação	Papel. NAED	Apresentação, em treze folhas, da proposta para o grupo de formação “Descobrimos e respeitamos a criança” pela Prof. ^a Adriana Turcetti Pinto de Moura.

Ano	Localização	Documentos encontrados	Formato	Breve descrição
1999	1999.4	Proposta de Grupo de Formação	Papel. NAED	Apresentação, em dezoito folhas, da proposta para o grupo de formação “Construtivismo, afinal o que é isso?” pela Prof. ^a Maria Cristina Ceratti V. Prada (02/1999).
	1999.5	Proposta de Grupo de Formação	Papel. NAED	Apresentação, em onze folhas, da proposta para o Grupo de Formação “Contos de Fada na Educação Infantil” pela Prof. ^a Adriana Turcetti Pinto de Moura (02/1999).
	1999.6	Proposta de Grupo de Formação	Papel. NAED	Apresentação, em onze folhas, da proposta para o Grupo de Formação “O Currículo e a Pedagogia da educação Infantil” pela Prof. ^a Maria José Ávila (02/1999).
	1999.7	Proposta de Grupo de Formação	Papel. NAED	Apresentação, em vinte folhas, da proposta para o Grupo de Formação “Emoções x Relações de Trabalho” pela Prof. ^a Nadir de Faveri (02/1999).
	1999.8	Proposta de Grupo de Formação	Papel. NAED	Apresentação, em vinte e uma folhas, da proposta para o Grupo de Formação “O despertar para os berçários” pela Prof. ^a Lucilene Geórgio Gardesani (02/1999).
	1999.9	Relatório de Trabalho	Papel. NAED	Relatório do “Grupo de Formação Educação e Fonoaudiologia – uma parceria de ganho” pela Prof. ^a Miriam Lara P. B. Bueno.
	1999.10	Registro de Trabalho	Papel. NAED	Caderno de Registro e pasta da formadora do Grupo “Qualidade dos pensamentos como determinante das ações e produções das crianças (aspectos holísticos)”, pela Prof. ^a Maria Cristina Sacramento (2º semestre/1999).
	1999.11	Grupos de Formação/1999	Papel. NAED	Em papel timbrado, apresentação dos Grupos de Formação do 2º Semestre de 1999, com ementas, datas, locais e horários.
	1999.12	“Retorno da leitura dos Projetos Pedagógicos Escolares pelas Coordenadoras Pedagógicas de Educação Infantil”	Papel. NAED	Em papel branco, trata da sistematização das devolutivas dos Projetos Pedagógicos da DRO Sul. (junho/1999).

Ano	Localização	Documentos encontrados	Formato	Breve descrição
1999	1999.13	Pesquisa sobre Alfabetização	Papel. NAED	Em papel timbrado, duas folhas que apresentam o objetivo da pesquisa sobre alfabetização nas unidades de educação infantil e apresentação roteiro de questões para ser respondida. Departamento pedagógico – CEDI (08/09/1999)
	1999.14	Avaliação de Grupos de Formação	Papel. NAED	Em folha branca, trata-se de um questionário e um roteiro de avaliação dos Grupos de Formação do 1º semestre de 1999, voltado para as professoras-monitonas e participantes.
	1999.15	Proposta do Grupo	Papel. NAED	Em papel timbrado, quatro folhas que apresentam a proposta do Grupo de Formação do Programa de Educação Especial voltado para professores do Ensino Fundamental e Educação Infantil. (15/07/1999).
	1999.16	Avaliação dos Grupos de Formação	Papel. NAED	Trata-se de um relatório-síntese dos Grupos de Formação realizados no 1º semestre de 1999 e coordenados pelas Coordenadoras Pedagógicas. Contém uma breve introdução e a sistematização das avaliações de oito Grupos de Formação. (03/08/1999).
	1999.17	Plano de Estudos para as reuniões das terças-feiras com professoras-monitonas de Grupos de Formação	Papel. NAED	Trata-se da proposta formativa para o 2º semestre, destinado aos professores monitores dos Grupos de Formação. Traz breve justificativa ancorada na necessidade de discutir os pressupostos teóricos que fundamentam a práxis e o “Currículo em Construção”, bem como a necessidade de uma linha comum de trabalho.
	1999.18	Pesquisa sobre Alfabetização	Papel. NAED	Trata-se de um roteiro com perguntas sobre alfabetização que foi encaminhado às instituições de educação infantil municipal juntamente com uma Carta de apresentação da Coordenadora do CEDI.
2000	2000.1	Coordenadoria Setorial de Programas e Projetos Especiais	Digital. CP	Em onze folhas trata-se da apresentação das atividades formativas da Coordenadoria de Projetos Especiais – COPPE (Sem data).
	2000.2	Jornal “COPPE em Movimento”	Digital. CP	Trata do jornal ano 1, nº 1 da Coordenadoria de Projetos Especiais, sob a coordenação de Martha Regina P. M. Cereda (1º semestre/2000)
	2000.3	Projeto de Formação	Digital. CP	Em quatro folhas, trata-se da proposta de formação para Diretores e Vice-Diretores de Escola da Secretaria Municipal de Educação (abril/2000)

Ano	Localização	Documentos encontrados	Formato	Breve descrição
2000	2000.4	Material de divulgação	Digital. CP	Folder impresso em folha cor de rosa, frente, trata da divulgação da palestra “A LDBN e suas implicações” realizada no contexto do Assessoramento aos Diretores e Vice-Diretores da Rede Municipal de Ensino. (20/06/2000)
	2000.5	Textos-síntese	Digital. CP	Trata-se de textos-sínteses utilizados nas reuniões de assessoramento de diretores e vice-diretores de educação Infantil e Ensino Fundamental: “Criar relações vivas”; “Estudos sobre a ética”; “O educador desafiando limites”; “O vizir e o sultão”.
	2000.6	Proposta das Coordenadoras Pedagógicas	Papel. NAED	Trata-se da apresentação da proposta de trabalho das Coordenadoras Pedagógicas da Coordenadoria de Educação Infantil – CEDI para o trabalho de formação continuada (2000).
TOTAL		49 DOCUMENTOS		

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

1.4.3 Os documentos da Gestão 2001-2004

O mapeamento dos documentos da Gestão 2001-2004 demandou o levantamento de dados e informações, em outros suportes além do texto escrito. Neste sentido, a internet foi um recurso extremamente utilizado por esta gestão, mas que na pesquisa, prolongou em alguns momentos, o trabalho de sistematização. Os documentos encontrados e delimitados no tempo da gestão 2001-2004 foram organizados por ano. Em 2001, início da Gestão, a Secretaria de Educação, manteve duas publicações – *Boletim SME* e *Leituras* – que traziam as diretrizes da política para a educação pública municipal, orientavam o projeto político pedagógico e o trabalho nas escolas. Estes documentos foram organizados pelo número de edição, ano e apresentados em tabelas separadas, por constituírem-se em uma série documental.

Quadro 15 – Educação Infantil do Município de Campinas
– Gestão 2001-2004: fontes documentais

Ano	Localização	Documentos encontrados	Formato	Breve descrição
2001	2001.1	Jornal “Educação, Leitura e Participação”	Papel. NAED	Publicação da Secretaria Municipal de Educação e da Associação de Leitura do Brasil (julho de 2001).
	2001.2	Relatório de Grupo de Estudo	Papel. NAED	Trata-se da sistematização do Grupo de Estudo “A construção da moralidade infantil em crianças de zero a seis anos”, realizado no CEMEI Dulcinéia Regina B. Alves (Vida Nova) e ministrados pelas Prof. ^{as} Lígia Zeni e Alessandra.
2002	2002.1	Informativo	Digital. CP	Trata-se de um documento do Departamento Técnico Pedagógico apresentando as orientações gerais à realização de atividades formativas no âmbito dos Projetos a serem desenvolvidos nas unidades educacionais. (27/02/2002)
	2002.2	“Rede de Projetos de Orientação Sexual da Secretaria Municipal de Educação de Campinas”	Digital. CP	Trata-se da apresentação da proposta de trabalho formativo da Rede de Projetos de Orientação Sexual juntos aos profissionais e alunos da RMEC. (2002).
	2002.3	Secretaria Municipal de Educação / Conselho Municipal de Educação	Papel. CP	Trata-se do documento intitulado “Construindo o Plano Municipal de Educação – Um começo de conversa”. Subsídios para a construção do PME de Campinas (setembro/2002).
2003	2003.1	Registro das Reuniões formativas com Orientadoras Pedagógicas do NAED Sul	Papel. NAED	Pasta AZ contendo pautas de reunião, atividades, relatórios, textos produzidos coletivamente sobre os temas da Política da Rede.
	2003.2	Material de divulgação	Digital. CP	Folder impresso em preto em branco, frente e verso, sobre o I Encontro de Educadores sobre Práticas de Formação da Rede Municipal de Ensino de Campinas e FUMEC.
	2003.3	Texto produzido	Papel. NAED	Em papel branco, texto de três folhas, produzido pelas Orientadoras e Coordenadoras Pedagógicas de Educação Infantil dos NAEDS Sul e Leste, intitulado “As práticas de aproximação do sistema de leitura e escrita vivenciadas no cotidiano da educação infantil: dando continuidade à construção do Currículo” (dezembro de 2003).

Ano	Localização	Documentos encontrados	Formato	Breve descrição
2003	2003.4	Mapeamento da implantação dos agrupamentos multietários junto às escolas dos NAEDs Sul e Leste	Transparências e papel. NAED	Trata-se de um conjunto de transparências sobre o resultado preliminar da pesquisa sobre os agrupamentos multietários; e texto preliminar sobre mapeamento da implantação dos agrupamentos multietários nas escolas do NAEDs Sul e Leste (01/09/2003).
	2003.5	Texto produzido	Papel. NAED	Em papel timbrado, texto de nove folhas, produzidos pelas Coordenadoras Pedagógicas da Educação Infantil sobre os agrupamentos multietários: “Os agrupamentos multietários na educação infantil: possibilidades de trabalho no cotidiano” (fevereiro/2003).
		Texto produzido	Papel. NAED	Trata-se de um texto produzido pelas Coordenadoras e Orientadoras Pedagógicas, intitulado “Priorizando a infância: o pensar e o fazer juntos”, como forma de resposta à demanda colocada pela SME, referente à organização do atendimento das crianças nos agrupamentos multietários (12/06/2003).
2003	2003.6	Roteiro para coleta de Dados juntos às escolas de Educação Infantil	Papel. NAED	Trata-se do documento intitulado “Instrumento preliminar de coleta de dados do trabalho pedagógico cotidiano das escolas de educação infantil acerca dos agrupamentos multietários” elaborado pelas Coordenadoras Pedagógicas (20/06/2003).
	2003.7	Agrupamentos – Entrevistas	Papel. NAED	Trata-se da sistematização acerca das entrevistas realizadas nas escolas de educação infantil – NAEDs Sul e Leste sobre o trabalho com os agrupamentos multietários.
2004	2004.1	Texto produzido	Papel. NAED	Em papel branco, 28 páginas, trata-se da sistematização da pesquisa sobre agrupamentos multietários no contexto das unidades de educação infantil do NAED Sul, intitulado “Pesquisa. Momentos do cotidiano vivenciados nas escolas de educação infantil” (dezembro/2004).
	2004.2	Conjunto de documentos das Ações Formativas na Educação Infantil com recursos do FNDE	Papel. NAED	Apresenta o Curso de Aperfeiçoamento em Literatura Infantil, subsidiado pelo FNDE, no qual traz a justificativa, carga horária, critérios e forma de inscrição, locais, temas dos módulos e professores responsáveis; informativos, ficha de inscrição; listas de inscritos.
TOTAL		14 DOCUMENTOS		

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

Quadro 16 – Secretaria Municipal de Educação de Campinas – Gestão 2001-2004: Publicações:
Boletim SME – Informativo da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/FUMEC

Data	Edição	Títulos	Nº de p.	Formato do documento
2/02/01	Nº 1	“Boas vindas da Secretária de Educação” “Princípios do Trabalho da SME” “Discussão do Projeto Pedagógico da Escola” “Questões que podem iniciar o planejamento do nosso trabalho de construção” “Fale Conosco”	4	Digitalizado e disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_01.htm>. Acesso em: 06 jan. 2011.
03/2001	Nº 2	“Alimentação escolar – todos de olho na qualidade” “Coordenadoria de Nutrição – Recuperando o controle público sobre a alimentação escolar” “Garantindo qualidade e quantidade: Comunidade tem papel importante na fiscalização” “Cardápios são elaborados pelas empresas e avaliados pela SME”	4	Digitalizado e disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_02.htm>. Acesso em: 06 jan. 2011.
04/2001	Nº 3	“Programas e ‘projetos’ – redefinindo as linhas de atuação” “Grupos de Formação: temáticos e regionalizados” “Programa ou Projeto?” “Programa Biblioteca conta com apoio técnico e pedagógico” “Escolas se interessam pelo PETE” “Veja como estão sendo encaminhados alguns dos Programas da SME” “A Educação Especial e os desafios de sua atuação” “Núcleo Tecnológico, Museu Dinâmico e Projeto Gira Sonhos estão sob análise” “SME chama profissionais concursados” “Projetos com órgãos de fomento – Em busca da ampliação de horizontes” “Momentos culturais trazem o debate para a Rede e FUMEC”	8	Digitalizado e disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_03.htm>. Acesso em: 06 jan. 2011.
04/2001	Especial	“Alimentação escolar – todos de olho na qualidade” “Coordenadoria de Nutrição – Recuperando o controle público sobre a alimentação escolar” “Garantindo qualidade e quantidade: Comunidade tem papel importante na fiscalização” “Cardápios são elaborados pelas empresas e avaliados pela SME” “Conselho Municipal de Alimentação Escolar é reestruturado”	4	digitalizado
		“A escola no centro das atenções” “Invertendo a seta SME fortalece Conselhos e inicia debate sobre orçamento”		

Data	Edição	Títulos	Nº de p.	Formato do documento
25/04/2001	Nº 4	Volta dos titulares à sala de aula Programa de alimentação escolar Educação Especial Contratações emergenciais Parque Oziel “Eventos na área de formação continuada são retomados” “Dirigentes Municipais de Ensino articulam defesa da Educação Infantil”	4	Digitalizado e disponível em http://2009.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_04.htm >. Acesso em: 06 jan. 2011.
05/05/2001	Nº 5	“A capital do debate pedagógico” “Seminário Internacional de Educação de Campinas – Papel da escola no processo pedagógico é debatido” “Profissionais da Educação podem expor trabalhos” “13º Congresso de Leitura do Brasil – COLE se preocupa com exclusão crescente no mundo das letras” “IV Feira de Leitura e Arte completa eventos” “Profissionais da Rede estão mais próximos da Sinfônica” “Momentos culturais” “Descontos para publicações do CEDES”	4	Digitalizado e disponível em: < http://2009.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_05.htm >. Acesso em: 06 jan. 2011.
25/05/2001	Nº 6	“Campanha Salarial – Professores tem mais 10% sobre hora aula” “Propostas valorizam quem trabalha em sala-de-aula” “Projetos Pedagógicos começam a ser implementados” “Oficinas sobre Biblioteca” “Feira de livros faz sucesso no Barrequet” “Momentos culturais têm mais três eventos em Maio” “Escolas atraem pais aos sábados”		Digitalizado e disponível em: < http://2009.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_06.htm#1 >. Acesso em: 09 nov. 2010.
03/06/2001	Nº 7	“Racionamento altera cotidiano da Rede” “I Seminário Internacional de Educação – inscrições vão até o dia 06” “Projeto Pedagógico e trabalho coletivo” “Fanfarra faz parte do PP da Domingos Zatti” “Conheça as medidas de contenção de consumo no âmbito da SME” “Escola é nossa, anima população do São Marcos” “No São Domingos, capoeira envolve comunidade” “Assembléia elege 14 representantes da Educação para o Conselho do OP” “Intermediárias da Educação começam dia 30” “Alunos elegem representantes para Conselho administrativo da FUMEC” “Educação de jovens e adultos em debate” “Série Colóquios, da Unicamp, está disponível em vídeos”	8	Digitalizado e disponível em: < http://2009.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_07.htm >. Acesso em: 06 jan. 2011.

Data	Edição	Títulos	Nº de p.	Formato do documento
01/08/2001	Nº 8	“Democracia na Rede – Escolas Municipais terão Fórum de representantes” “PMC lança Portal na internet” “Educação também tem site” “Fórum de representantes – Cada unidade terá, no mínimo, um representante por período” “Todos participam das eleições” “I Seminário reúne 1,5 mil para debater Educação” “Orçamento Participativo na Educação – Assembléia elege Conselho Popular” “Momentos culturais recomeçam dia 07 de Agosto com debates sobre drogas” “Giro pela Rede (Substituto contínuo; Entidades recebem verba complementar; Parceria busca novo método para educação de jovens)”	4	Digitalizado e disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_08.htm>. Acesso em: 06 jan. 2011.
17/09/2001	Nº 9	“Debate sobre carreira do Magistério” “Educação Infantil volta atender em período integral” “MPB é utilizada em sala de aula” “Debate sobre Plano de Carreiras – Necessidade de se regularizar a situação é consenso” (Conselheiro aponta ambivalências; Pedagoga defende gestão democrática) “Resolução que institui Fórum de Representantes é re-ratificada” “Fórum organizará Congresso de Educação” “Educação Infantil (EMEI Silvia Bone é reaberta; Período integral volta à Rede; Vida Nova ganha mais seis salas; Maria Lázara comemora 25 anos) “SME e FUMEC desenvolvem projeto de gestão participativa” (Trabalho agrada participantes) “Investigação sobre certificados leva à suspensão de concurso de professores” “Estudantes do Oziel organizam desfile” “Momentos Culturais – Veja a nova programação” “MPB, História e Geografia” “Rubem Alves lança livro para professores da Rede”	8	Digitalizado e disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_09.htm>. Acesso em: 06 jan. 2011.
		“II Congresso Municipal debate rumos da Educação no Município” “Artigo – Educar na esperança em tempos de desencanto”		

Data	Edição	Títulos	Nº de p.	Formato do documento
16/10/2001	Nº 10	“II Congresso busca soluções para problemas da Educação” (O que é um Congresso; Atividades serão suspensas) “Grupos organizam os eixos do II Congresso Municipal de Educação” (GI – A função da escola no mundo de hoje; GII – As relações humanas, profissionais e de poder; GIII – As condições de funcionamento das Unidades educacionais; GIV – Políticas Públicas) “Memória – Falta de continuidade prejudicou encaminhamentos do I Congresso” “Rede praticamente dobrou em 11 anos” “Iluminar Campinas – Programa dá apoio às vítimas de violência Sexual” “Empresa institui prêmios para trabalhos científicos das escolas públicas de Campinas” “Centro de Educação Profissional recebe o nome de Toninho” “Momentos Culturais – Novo evento é incluído na programação”	8	Digitalizado e disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_10.htm>. Acesso em: 06 jan. 2011.
30/10/2001	Nº 11	“Invertendo a seta para uma gestão participativa – Comissão organizadora esclarece como será o Congresso de Educação” “Sai relatório sobre certificados suspeitos” “Meio ambiente é tema de projetos da Rede” “O II Congresso e as experiências democráticas da Rede” “II Congresso Municipal de Educação – Invertendo a seta para uma gestão participativa – Principais dúvidas dos profissionais da Rede são respondidas” “Educação divulga conclusões sobre sindicância de certificados irregulares” “Veja onde pegar o ônibus para os locais do II Congresso” “Prodança – Estudantes da rede são premiados pela Royal Academy of Dance” “Escolas Municipais revelam chargistas de talento” “Projetos envolvem escolas no debate sobre o meio ambiente”	8	Digitalizado e disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_11.htm>. Acesso em: 06 jan. 2011.

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

Quadro 17 – Secretaria Municipal de Educação de Campinas – Gestão 2001-2004:
Publicações: Leituras-SME

Data	Edição	Títulos	Autor	Nº de p.	Formato do documento
Maio/2001	Nº 1	Textos-subsídios ao trabalho pedagógico da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC – A “ <i>comemoração</i> ” do dia 13 de maio nas escolas	Henrique Cunha Jr. Prof. Titular da Universidade Federal do Ceará		Digitalizado e disponível em: < http://2009.campinas.sp.gov.br/smenet/leituras/leitura_1.htm >. Acesso em: 06 jan. 2011.
Junho/2001	Nº 1	Textos-subsídios ao trabalho pedagógico da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC – <i>Crônica de uma crise anunciada</i>			Digitalizado e disponível em: < http://2009.campinas.sp.gov.br/smenet/leituras/leitura_2.htm#leia_aqui >. Acesso em: 06 jan. 2011.
Julho/2001	Nº 4	Textos-subsídios ao trabalho pedagógico da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC – <i>Notas sobre a experiência e o saber da experiência</i>	Jorge Larrosa		
Março/2002	Nº 6	Textos-subsídios ao trabalho pedagógico da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC – <i>Março – mês da mulher</i>	Várias autoras	16	digitalizado
Abril/02	Nº 1	Textos-subsídios ao trabalho pedagógico da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC – <i>Mais escola e menos violência: considerações sobre o ato educativo</i>	Cláudia Rosa Riolfi	16	digitalizado

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

Outros documentos também foram mapeados e organizados como publicações da Secretaria Municipal de Educação. A maioria foi publicada no final da gestão, em 2004 e realizam um balanço das ações da Administração:

Quadro 18 – Secretaria Municipal de Educação de Campinas
– Gestão 2001-2004: Publicações

Autor(es)	Título	Data
Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP	Anais do Congresso Municipal de Educação – Campinas (realizado de 4 a 8 de novembro de 2002)	2002
Prefeitura Municipal de Campinas	Campinas – Governo Democrático e Popular	2004
GERALDI, Corinta M. G.; RIOLFI, Cláudia R.; GARCIA, Maria de Fátima (Orgs.)	Escola Viva – Elementos para construção de uma educação de qualidade social. Campinas, SP: Mercado das Letras	2004
Campinas (SP) Secretaria Municipal de Educação	Fotolhares: imagens de escolas – Fotografias do acervo das escolas públicas da Rede Municipal de Campinas	2004
Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP	Escola Viva – Revista da Secretaria Municipal de Educação	Julho/2004
Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP	Conta Escola – Repasse de Verbas para as Unidades Educacionais Públicas Municipais	Fevereiro/2004
PESSOA, Ângelo Emílio da Silva (Org.)	Conhecer Campinas numa perspectiva histórica. Campinas, SP: Secretaria Municipal de Educação	2004

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

No que refere ao conjunto dos documentos que informam sobre a política educativa desta Gestão, cabe destacar a produção da “Agenda Escola Viva” nos anos de 2003 e 2004, distribuídas aos educadores da Rede Municipal de Ensino. A agenda foi produzida, tecendo os desenhos, as fotos, os excertos de produções textuais das crianças e adolescentes, alunos das escolas municipais de Campinas.

A agenda traz informações sobre as atividades formativas, culturais e educativas previstas para o respectivo ano letivo, tendo em vista a elaboração do Calendário Escolar e enfatiza a participação nos espaços de discussão coletiva, como por exemplo, Conselho Escolar, Reunião de Pais e Educadores, Orçamento Participativo. O documento explicita, na sua forma e conteúdo, os princípios e fundamentos, da política educacional que a Secretaria da Educação quis imprimir na educação pública municipal, tal seja, a *Escola Viva*.

1.4.4 Os documentos da Gestão 2005-2008

Os documentos encontrados e delimitados no tempo da gestão 2005-2008 foram organizados por ano e apresentados no quadro a seguir:

Quadro 19 – Educação Infantil do Município de Campinas – Gestão 2005-2008: fontes documentais

Ano	Localização	Documentos encontrados	Formato	Breve Descrição
2005	2005.1	Boletim DEPE/SME	Digital. CP	Boletim do Departamento da Secretaria Municipal de Educação, Julho de 2005, com o tema principal “Escola de nove anos”.
	2005.2	Boletim DEPE/SME	Digital. CP	Boletim do Departamento da Secretaria Municipal de Educação, Agosto de 2005, com os temas Currículo e Reorganização do tempo escolar.
	2005.3	Apresentação dos Cursos e Grupos de Formação	Digital. CP	Em cinco folhas são apresentados pela Coordenadoria de Formação, os Cursos e Grupos de Formação para os profissionais da RMEC e FUMEC (1º semestre de 2005).
	2005.4	Comunicado a RMEC/FUMEC	Digital. CP	Comunicado apresentando e convidando os educadores a participarem dos Grupos de Trabalho oferecidos pela Coordenadoria de Formação.
	2005.5	Documento para discussão nas Unidades Educacionais da RMEC e FUMEC	Digital. CP	Trata-se de um documento norteador e disparador da política educacional nas unidades educacionais da RMEC e FUMEC, apresentada pelo Departamento Pedagógico.
	2005.6	Material de divulgação	Digital. CP	Folder impresso em frente e verso com a apresentação do Seminário Municipal de Educação: Desafios da organização do trabalho pedagógico na escola. SME-Departamento Pedagógico (29/08/2005).
	2005.7	Apresentação da Proposta de Iniciação Musical	Digital. CP	Documento que apresenta, em uma folha, proposta de iniciação musical na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Banda Rítmica e informações referentes ao Grupo de Formação.
	2005.8	Memorando do Departamento Pedagógico	Digital. CP	Documento encaminhado aos Diretores de EMEIs e CEMEIs, que apresenta as atividades do GT Currículo, dentre elas, a Roda de Estudo do Trabalho Pedagógico, e anuncia a necessidade dos professores do Agrupamento III participarem deste diálogo (11/10/2005).

Ano	Localização	Documentos encontrados	Formato	Breve Descrição
	2005.9	Material de divulgação	Digital. CP	Folder que apresenta o Programa de Educação Ambiental, as atividades e espaços formativos (novembro/2005).
2006	2006.1	Conjunto de documentos do Seminário de Educação Infantil “Trabalho Pedagógico do ‘Currículo em Construção’”	Papel. NAED	Trata-se de um conjunto de documentos (Tabelas de Escolas-piloto, de equipamentos audiovisuais e distribuição de tarefas; listas de presença; Relatórios de Sessão de Comunicação)
	2006.2	Estudo sobre Currículo, Projeto e Formação	Digital. CP	Documento com 24 folhas que descreve os Programas e Projetos da Rede, suas formativas e a sua atuação no contexto da discussão curricular disparada pelo Departamento Pedagógico/2006.
	2006.3	Proposta de Organização de G- GT	Digital. CP	Apresentação da Proposta do Grupo de Trabalho – GT de Educação Infantil (fevereiro/2006).
	2006.4	Núcleo de Tecnologia Educacional	Digital. CP	Documento de três folhas que apresenta os Grupos de Trabalho e Cursos do Núcleo de Tecnologia Educacional, no 1º semestre de 2006.
	2006.5	Coordenadoria Setorial de Formação	Digital. CP	Documento de 14 folhas que apresenta o eixo norteador da Coordenadoria de Formação e apresenta os Cursos e Grupos de Trabalho, informa sobre prazos e datas de inscrições.
2007	2007.1	Conjunto de documentos (listas de presença, lista de entrega de trabalho final, modelo de avaliação, trabalho final de curso)	Papel. NAED	Referem-se ao processo de acompanhamento e de encerramento de seis turmas do Curso “Estudos Avançados de Educação Infantil: o ‘Currículo em Construção’ em movimento 1 e 2”.
2008	-----	----	-----	----
TOTAL		14 DOCUMENTOS		

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

Finalizada a apresentação e descrição do *corpus* documental das diferentes gestões no período de 1993 a 2008, o próximo Capítulo terá como objetivo a análise da Política de Formação dos Profissionais de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP – Brasil, implementada pela gestão 1993 a 1996, no diálogo com os suportes documentais desse período.

1.5 As categorias que orientaram a descrição, análise e interpretação dos documentos

A dispersão dos lugares que guardavam os documentos produziram um efeito na análise. Do ponto de vista quantitativo, a visibilidade da totalidade dos documentos encontrados, sistematizados e apresentados em quadros de cada gestão político-administrativa. Do ponto de vista qualitativo, subsidiaram a análise e a interpretação do material.

A perspectiva teórico-metodológica utilizada possibilitou, ao longo do manuseio e tratamento dos documentos, que fossem construídas categorias, que consideraram o diálogo entre as dimensões micro e macro na análise das políticas. Isso significou reconhecer o papel do Estado enquanto proponente de políticas, assim como, desvelar os contextos sociais, nos quais as práticas, em suas múltiplas aproximações e distanciamentos, foram consolidadas.

Assim os documentos foram interrogados de cada gestão, a partir de um conjunto de perguntas que tiveram a função de dialogar com três dimensões do real: das proposições; da estrutura e o funcionamento; e da formação:

PERGUNTAS AOS DOCUMENTOS	DIMENSÕES DO REAL
Como o suporte documental apresenta a construção da Política de Educação Infantil no município de Campinas, nas diferentes gestões? Quais os eixos das políticas de educação infantil de cada governo?	PROPOSIÇÕES
Como os documentos apontam a estrutura e o funcionamento da SME ao lidar com as creches e pré-escolas?	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO
Como os documentos tratam a formação dos profissionais da educação infantil?	FORMAÇÃO

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

PERGUNTAS AOS DOCUMENTOS	DIMENSÕES DO REAL
Qual(ais) a(s) Diretriz(es) Política(s) para a Educação Infantil de cada administração pública nas diferentes gestões? Como elas se constituíram como eixos balizadores desta Política no período estudado?	PROPOSIÇÕES
Que estratégias foram utilizadas no âmbito da estrutura e funcionamento das Secretarias que cada gestão lançou mão para implementar as diretrizes?	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO
Que estratégias foram utilizadas para implementar a formação continuada para as profissionais da Educação Infantil em cada gestão?	FORMAÇÃO

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

O caminho adotado foi compreender que eixos constituíram-se como diretrizes políticas para Educação Infantil em cada gestão. Elas emergiram de um trabalho intenso de análise e interpretação do/com os documentos, no qual, alguns assumiram maior relevância que outros; dos sentidos que fui produzindo na relação com eles e dos diálogos que os documentos foram estabelecendo com a minha memória vivida e a experiência de professora da Rede de Educação Infantil. Com isso foi constatado três eixos recorrentes no processo de formulação e implementação da política de educação infantil nas gestões analisadas. Foram eles: Diretrizes, Formação e Currículo.

Embora o escopo da pesquisa tenha abrangido o período de 1993 a 2008, dadas as condições de produção e os limites da pesquisadora no tempo institucional do Programa de Pós-graduação, foi realizada a análise de duas gestões (1993-1996 e 1997-2000). Estas já dão visibilidade, tanto para as questões teóricas, quanto as metodológicas propostas por este estudo-pesquisa. Desta forma elas servem de casos exemplares que possibilitam, em outro momento, a análise das outras duas gestões, cujo material já foi coletado.

CAPÍTULO II – GESTÃO 1993-1996
O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUJEITOS, PRÁTICAS E POLÍTICA

*“Criar é tão difícil ou fácil, como o viver!
E é do mesmo modo necessário.”*

Sônia Kramer

(PMC/SME, 1996, p. 8)

Figura 10 – Folder do Encontro de Educação Infantil da SME Campinas²⁴ – 1996



Fonte: Acervo da pesquisadora

²⁴ A equipe da Secretaria de Educação neste período e organizadora desta ação foi composta por Ezequiel Theodoro da Silva, Secretário da Educação; Maria Helena de Oliveira Barreto Gadelha, Diretora do Departamento Pedagógico; Regina Otília Pires Barbosa, Chefe da Coordenadoria de Educação Infantil; Clélia Santina Leal, Fernanda Maia Gasmenga, Luiza Maria de A. Mello, Maria Aparecida de Lourdes Rodrigues, Maria Aparecida Quintino Amauro, Maria Conceição C. Spreafico, Maria Ondina T. da Silva, Marilene Santos Pimenta, Marisa Seyr Pozza, Margarete S. Daniel Montanhur, Miriam B. de Castro Camargo, Vera Lúcia C. Leone, Coordenadoras Pedagógicas; Célia Aparecida Jordão V. Gaspar, Marilza Camilo dos Reis, Assistentes Sociais; Ana Amélia Castro S. Rizado, Supervisora Educacional; Fabiana Aparecida Berne, Pedro Ângelo Costa, Pessoal Administrativo; Regina Fátima A. Leite, Neusa Dirce M. de Abreu, Lúcia Helena Ap. de C. Matheus, Assessoria de Eventos. (PMC/SME, 1996.8)

Estabelecer o lugar da Educação Infantil, ou seja, a política, os sujeitos e as práticas, foi uma meta muito definida que este Governo efetivou, estando à frente do poder municipal de Campinas/SP, no período de 1993 a 1996.

A imagem aqui apresentada, extraída dos documentos deste período, é um ícone desta Política naquilo que ela movimentou na Educação Infantil; ela representa a síntese das diretrizes que subsidiaram a sua implementação. E sugere as três dimensões de atuação desta Política ao entrelaçar os eixos *criança, educadores e ação*.

A dimensão *criança* pode ser compreendida pelo compromisso com a garantia do direito à educação que este Governo assumiu, e desta forma, intensificou mecanismos e estratégias de modo a expandir o acesso e a cobertura de vagas da rede pública. Aos *educadores* investiu fortemente em uma política de formação. E no nível da *Ação* estabeleceu um movimento curricular e debate das práticas no interior das creches e pré-escolas.

Visualizar esta compreensão só foi possível durante o processo de análise, à medida que a metodologia efetivada com os dados coletados e a perspectiva analítica construída a partir deles, foi materializando-se e apontando um modo de *olhar* a política de educação infantil. Compreender a Política neste estudo traduz-se em integrar uma análise que entrecruza várias dimensões do real: a das proposições, a da estruturação tendo vista a implementação e a da sua funcionalidade a partir da formação dos profissionais.

Dar visibilidade a este processo estruturado nestes três eixos – *crianças, educadores e ação* – definido, de 1993 a 1996, como uma Política de Educação Infantil em Campinas/SP este modelo de análise é o que será tratado a seguir com o objetivo de compreender como foi pensada a política de formação continuada para os profissionais de educação infantil neste período e de que forma ela foi impactada por esta Política.

2.1 Uma política que se constrói no entrecruzamento de ações

Buscando definir uma Política de Educação Infantil, a SME na gestão 1993-1996 estabeleceu diretrizes importantes para o atendimento à criança pequena no Município de Campinas/SP. Estas se constituíram basicamente por criar condições de se estruturar uma **Rede de Educação Infantil**, garantindo a *democratização do acesso*, o que implicava *considerar a educação como direito, portanto nenhuma criança fora da escola*, ao mesmo tempo em que esta Política se efetivava a partir de novos referenciais (PMC/SME, 1994.1, p. 1).

A gestão 1993-1996 assumiu a SME com algumas mudanças legais em curso e que foram fundamentais para o processo de formulação e implementação da Política Municipal de Educação Infantil, como por exemplo, uma Rede em plena expansão, instaurada, basicamente, pela articulação dos movimentos da Política Nacional de Educação Infantil e por ações políticas assumidas pela gestão de 1989-1992.

O MEC apresentou direção clara e definida quando expressou os objetivos da Política Nacional de Educação Infantil: a garantia do acesso e a expansão da oferta de vagas para a criança de zero a seis anos, ação que o Município de Campinas/SP realizou logo após as mudanças constitucionais.

Em 1989, apoiada no princípio da Constituição Federal de 1988, de que a *educação, direito de todos e dever do Estado e da família* (art. 205), a SME, sob a administração do Partido dos Trabalhadores²⁵ (PT), ratifica a mudança que previu o deslocamento do *Serviço de Centros Infantis da Divisão do Menor do Departamento de Promoção Social* para *integrar a estrutura administrativa da Secretaria de Educação* (art. 5º)²⁶.

A Prefeitura de Campinas efetivou a exigência constitucional ao assumir o dever da educação e garantir o atendimento em creches e pré-escolas para as crianças de zero a seis anos. Houve um deslocamento espaço-temporal dos equipamentos sociais – creches – que mudaram de andar e de pasta, ou seja, do 11º andar da Secretaria da Promoção Social, para o 9º andar, na Secretaria de Educação. As creches e sua estrutura física básica foram incorporadas à Rede de Ensino da SME que estava, à época, sob a gestão do Secretário Prof. Newton A. P. Bryan.

A criança e a educação infantil deixaram de vincular-se aos serviços de assistência social e alcançam um estatuto de serviços educacionais e direitos vinculados. Esta efetivação legal criou condições para as mudanças na política de atendimento à criança em Campinas, nas concepções e nas práticas de educação infantil a serem implementadas ao longo das próximas gestões.

Outro aspecto deveras relevante na definição da Política Nacional de Educação Infantil foi o redimensionamento do trabalho pedagógico com as crianças pequenas, que deveria ser pautado essencialmente na concepção que tomava o *educar* e o *cuidar* como eixos indissociáveis da educação infantil, concepção até então, inexistente da política e da prática

²⁵ Jacó Bittar, Prefeito de Campinas nesta gestão.

²⁶ Regulamentado pelo Decreto nº 9.904 de 24 de agosto de 1989. Informação também citada pelos estudos de Ganzeli (1993), Búfalo (1997), Ferraz (2001), Bassetto (2006) e Ramos (2010).

das Pré-escolas. Este aspecto entrava pela porta da frente das creches e pré-escolas para ser movimentado pelas mentes, corações e práticas dos sujeitos que lá estavam:

Além da grande ampliação do número de equipamentos, o caráter do trabalho também mudou, pois o grande desafio aí estava: **o trabalho de cuidado e educação com as crianças de 0 a 3 anos**. (PMC/SME, 1995.1, p. 15; grifos meus)

O desafio anunciado pela SME tem o ponto de contato com duas recomendações que o MEC estabeleceu como prioritárias para a implementação da Política de Educação Infantil:

1. Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de **propostas pedagógicas e curriculares**, especialmente àquelas que visem à promoção da função educativa da creche;
 2. Promoção **da formação e valorização dos profissionais** da educação infantil.
- (MEC, 1994, p. 24-25; grifos meus)

Neste sentido deslocava-se o significado e o lugar: do trabalho com a criança, dos profissionais e das práticas, que deveriam *implementar ações sistemáticas e garantir que as relações construídas [fossem] educativas* (MEC, 1994, p. 16). Como isso deveria acontecer, era algo a ser construído pelos profissionais das diferentes Redes, um desafio instaurado, já que,

[...] os conhecimentos que fundamentam a atuação na área da educação infantil têm tido desenvolvimento acelerado neste século. A pesquisa nacional, entretanto, ainda tem escopo reduzido, necessitando apoio por parte dos órgãos de fomento, tanto da União, quanto das outras instâncias governamentais. Especial atenção deve ser dirigida aos cursos de pós-graduação, que congregam os estudiosos existentes e os pesquisadores em formação. Mecanismos de divulgação serão assegurados para garantir que os conhecimentos produzidos informem a prática na área de educação infantil. (MEC, 1994, p. 26)

As intenções de se estruturar uma Política Municipal de Educação Infantil em Campinas/SP, no âmbito da SME, foram anunciadas e sistematizadas, em 1994, no *Programa de Ação Político-Pedagógico*²⁷ – PAP (1994).

²⁷ Documento que ofereceu subsídios para captar e analisar os eixos da Política de Educação e Formação da SME nesta gestão. Durante o rastreamento dos documentos foram encontradas duas versões, produzidos pela SME, com referência ao ano de 1994. No entanto, o estudo de Ferraz (2001) indica que foi produzida uma versão anterior, em maio de 1993. A autora também afirma que estes, e o outro documento – SME: Definindo uma política de educação (1993) – originaram-se de uma ação diagnóstica da Secretaria, para apurar dados quali-quantitativos da Rede Municipal de Ensino, logo que a equipe gestora, liderada pela Secretária de Educação Maria Helena C. Guimarães, assumiu esta pasta. (p. 42).

O PAP tinha como objetivo, *oferecer ao município uma educação de qualidade* e como meta *a democratização do acesso, a definição da política de educação infantil*, e a previsão de estratégias para a sua execução articuladas às novas exigências legais da Constituição Federal e da Política Nacional de Educação Infantil (PMC/SME, 1994.1).

Outro aspecto da Política de Educação estabelecida pela SME neste período foi a definição de *um novo padrão* para o *atendimento*, aspecto fundamental para orientar a qualidade da Educação Infantil em Campinas/SP:

Com o objetivo de consolidar um padrão de ensino com perspectivas claras e adequado à realidade, o Projeto Político Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação sustenta-se em um tripé constituído **pela ação docente** no nível da Unidade de Ensino, **pelos projetos de extensão pedagógica** e pelo **programa de capacitação dos docentes e especialistas** de educação. (PMC/SME, 1993-1994, p. 20) (Grifos meus)

Para a educação infantil²⁸ este *novo padrão* significava a reorientação dos currículos e programas, ou seja, o estabelecimento de um currículo básico para a Rede Municipal de Campinas/SP. Ter uma educação infantil de qualidade passava por eixos orientadores na política pública que previsse essencialmente a expansão da rede física, a profissionalização e a definição de um Currículo, nos quais as profissionais de educação infantil deveriam efetivar nas creches e pré-escolas.

Pode-se dizer que a SME, durante esta gestão, realizou o pioneirismo de alavancar o processo de implementação da **Política de Educação Infantil** na Rede Municipal de Ensino de Campinas, basicamente com três ações, que delimitaram o lugar dos sujeitos, das práticas e da política:

1. A definição das Diretrizes Políticas para a Educação Infantil;
2. A regulamentação da Política de Formação Continuada;
3. A definição do Currículo de Educação Infantil.

Conhecer os eixos que sustentaram a implementação da Política Municipal de Educação Infantil definidas por esta gestão, oferece subsídios para compreender como a SME lidou com a formação continuada de seus profissionais em um contexto de significativas mudanças sociais, conceituais e políticas, assuntos a ser discorridos a seguir. Vale a pena esclarecer que dada à complexidade dos eixos – *Diretrizes, Formação e Currículo* – e a intrínseca relação entre estas dimensões que compõem a unidade e inteireza desta Política, a

²⁸ Embora o documento mencione os demais níveis de ensino atendidos pela SME, como o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, o foco neste estudo está voltado para os dados que informam sobre a Educação Infantil.

tessitura do texto teve a intenção de entrelaçar concomitantemente estas dimensões, orientado muito mais pela dinâmica que as sustentam, ora com ênfase mais em uma do que em outra.

2.2 Reunindo os fragmentos: as diretrizes, a formação e o currículo

A implementação das diretrizes políticas para a Educação Infantil no período de 1993-1996, materializou-se na continuidade do processo de expansão da Rede de Educação Infantil, disparado na gestão anterior. Podemos dizer que houve duas grandes ações efetivadas nesta gestão que consolidaram as diretrizes da Política de Educação Infantil neste período:

1. o mapeamento e diagnóstico da Rede de educação infantil em expansão;
2. o movimento de sensibilização das profissionais de educação infantil para a definição de um currículo.

Ambas foram impulsionadas pelas orientações do MEC previstas na Política Nacional para a Educação Infantil e caminharam simultaneamente, ancoradas pela adesão que tiveram as diferentes profissionais com atuações distintas: a primeira ação, no âmbito da gestão pública e a segunda, no âmbito das práticas educativas.

Aqui se ressalta o intenso esforço realizado de reunir estes três fragmentos, a partir do manuseio e da interpretação dada aos documentos da SME buscando compreender o foco da Política de Educação Infantil e as chaves diretrizes que a sustentaram.

2.2.1 A gestão de uma Rede de Educação Infantil em expansão: mapeando e diagnosticando as demandas

A Rede de Educação Infantil e a política de atendimento de crianças pequenas no Município de Campinas é algo que tem se configurado sob diferentes perspectivas desde 1940, e tem sido problematizada sob diferentes ângulos por, em sua maioria, pesquisadoras que buscam na e com a pesquisa, atribuir sentidos às práticas, às experiências e às trajetórias profissionais na própria Rede.

Seja para discutir a política de atendimento à infância (BASSETTO, 2006) ou a história da educação infantil no Município (RAMOS, 2001), o que interessa destes estudos é a contribuição que eles trazem, para olhar e compreender os movimentos que configuraram a Rede de Educação Infantil, em sua estrutura física e humana e a política de atendimento ao longo da sua história.

A partir dos anos de 1990, esta Rede assume uma composição que se torna decisiva no processo de formulação e implementação da Política de Educação Infantil, e, portanto, um dos eixos fundantes das diretrizes políticas para a Educação Infantil nesta gestão. Instaura-se no âmbito da SME a necessidade de mapear e diagnosticar as demandas de uma Rede de Educação Infantil em plena expansão: quem e quantos eram os sujeitos (crianças e adultos), quais e quantos equipamentos compunham esta Rede, e conforme são evidenciadas pelos dados²⁹ a seguir:

Tabela 1 – Dados da Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas: expansão da Rede Física

	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
EMEI (4 a 7 anos) Escola Municipal de Educação Infantil	21	21	26	101	93	95	91
Classes FUMEC (pré-escola)	80	78	78	...	...	...	...
CEMEI (zero a seis anos) Centro Municipal de Educação Infantil	89	43	44	45	52	52	54
TOTAL	190	142	148	146	145	147	145

Fonte: SME de Campinas – Departamento de Pesquisa e Planejamento – PMC, 1994

²⁹ De janeiro de 1993 à junho de 1994, a SME de Campinas, lançou a publicação Educação em Campinas: Equidade com Qualidade, na qual realizou um levantamento de dados quantitativos e qualitativos da Rede Municipal de Ensino de Campinas e apresentou um panorama da SME, numa clara intenção de projetar as políticas sociais – educação – e de demarcar os feitos nesta gestão. A Secretária de Educação à época, Maria Helena Guimarães de Castro, contava com uma equipe de vários profissionais, dentre estes, a Prof.^a Maria Evelyn Pompeu do Nascimento, como responsável pelo Departamento de Pesquisa e Planejamento da SME, ambas pesquisadoras da Unicamp. Maria Helena, cientista política tinha presente em sua trajetória, um trânsito por espaços nos quais a responsabilidade pela formulação e a implementação de Políticas Públicas no Brasil estiveram presentes, especialmente, a estruturação do Sistema Nacional de Avaliação e Informação, em 1995, quando à frente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais (INEP). A grande contribuição que esta publicação trouxe foi a sistematização dos dados da e para a Rede Municipal de Ensino e a com isso, a visibilidade da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, seus serviços, e os sujeitos, informações que até então, estavam dispersas ou talvez inexistentes. Esta ação acabou por demarcar as ações da política educacional em Campinas, num contexto nacional e internacional de significativas mudanças políticas e sociais, entre estas, a promulgação da Constituição de 1988, que impuseram como demanda aos Estados e Municípios, o diagnóstico e a avaliação da sua Rede de Ensino para projetar ações e financiamentos futuros, dito em outras palavras, o acompanhamentos das reformas e das políticas educacionais dos anos de 1990. Ganzeli (1993), Ferraz (2001) e Moreto (2002; 2009) também se valeram dos dados da Secretaria Municipal de Educação de Campinas apresentadas nesta publicação, apesar de não ter sido referenciada como fonte de pesquisa. Nesta pesquisa, realizei um recorte dos dados, evidenciando aqueles específicos que dizem da educação infantil na intersecção com a política da Secretaria Municipal de Educação, no início dos anos de 1990.

Tabela 2 – Dados da Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas: evolução dos alunos

Categorias	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
Creche (zero a seis anos)	4.839	5.159	5.319	5.934	6.962	8.168	7.083
Pré-Escola (quatro a seis anos)	6.084	6.145	5.818	11.021	11.090	10.246	12.933
Pré-Escola (FUMEC)	5.292	5.367	5.182	...	...	...	...
TOTAL	16.215	16.671	16.319	16.955	18.052	18.414	20.016

Fonte: SME de Campinas – Departamento de Pesquisa e Planejamento – PMC, 1994

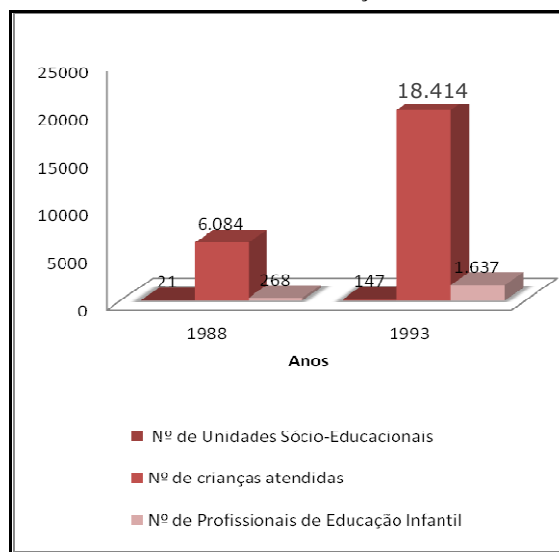
Tabela 3 – Dados da Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas: quadro funcional

Categorias	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
Professor de Educação Infantil	268	277	311	499	768	780	985
Monitor	...	...	...	...	849	857	895
TOTAL	268	277	311	499	1.617	1.637	3.517

Fonte: SME de Campinas – Departamento de Pesquisa e Planejamento – PMC, 1994

Até 1988, a SME tinha como responsabilidade administrativa e orçamentária, 21 Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs (Tabela 1), com 6.084 crianças de quatro a seis anos (Tabela 2) e 268 professoras. Em 1993, com uma Rede em plena expansão, a Educação Infantil passa a ser composta por ter 147 unidades (Tabela 1), com as incorporações das creches e pré-escolas comunitárias realizadas na gestão anterior, com 18.414 crianças de zero a seis anos (Tabela 2) e 1.637 profissionais – professoras e monitoras – de educação infantil (Tabela 3), um aumento em média de 85% de aumento em sua estrutura física e humana conforme representado no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Política de Atendimento à criança PMC/SME/SP – 1989-1992



Fonte: Elaborado a partir dos dados da SME Campinas/SP –
Departamento de Pesquisa e Planejamento – PMC, 1994

É fato que a gestão anterior, 1988-1992, lidou com a transição das creches e de toda a estrutura física e humana da Secretaria da Promoção Social para a SME efetivada a partir de 1989. No entanto, como Campinas seguiu a esteira dos movimentos de municipalização da Pré-escola disparados pelos governos estaduais, a partir da década de 1980 (GANZELI, 2000). A Rede de Educação Infantil incorporou, gradativamente, as classes de Pré-escola que funcionavam junto às Escolas estaduais de 1º grau, bem como, as pré-escolas comunitárias ou Núcleos de Atividades de Lazer para a Pré-escola, que se constituíam em *um programa emergencial*, criado em 1983, *que atendia as crianças pré-escolares em unidades simples, com parte do pessoal voluntário e que contava com verba federal do MOBRAL*³⁰ e que a partir de 1987 passa a ser gerida pela Fundação Municipal de Educação Comunitária³¹.

³⁰ A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL foi instituída pelo artigo 4º da Lei nº 5.379, de 15 de novembro de 1967, com duração indeterminada para executar programa de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos.

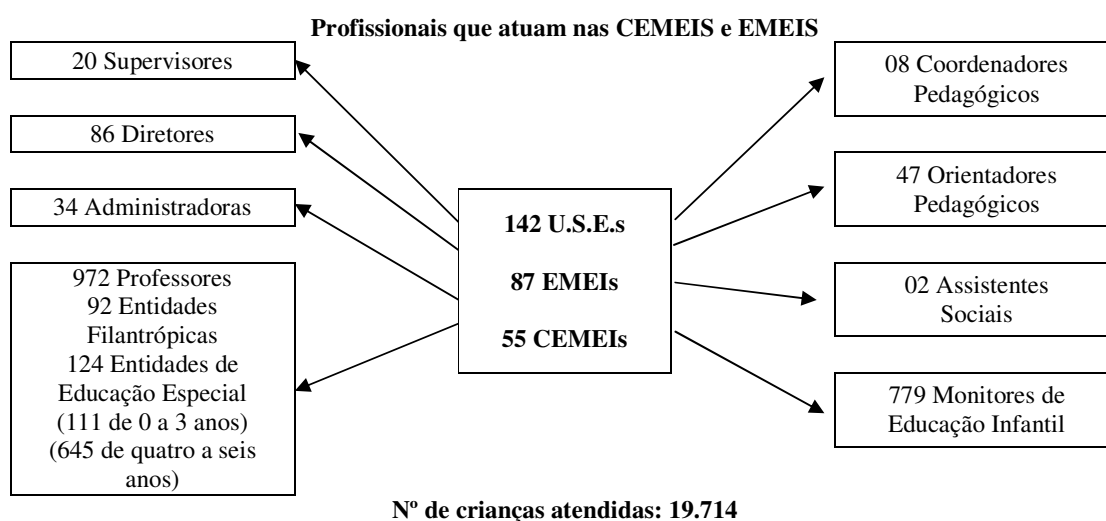
³¹ Lei Municipal nº 5.830, de 16 de setembro de 1987. A FUMEC foi criada com o objetivo principal do desenvolvimento de atividades educacionais básicas, seguindo a orientação comunitária, e tinha como uma de suas diretrizes, a direção das unidades educativas da Pré-Escola – através do conselho de mães e com a participação de agentes comunitários (artigos 3º e 4º revogados pelas Leis nº 6.422, de 05 de abril de 1991 e nº 11.134, de 16 de janeiro de 2002); e desta forma, alterou a direção das atividades educacionais da FUMEC, ainda com a orientação comunitária inclusive, mas voltada para o Programa de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Programas Comunitários de Educação Infantil; oferecimento de Educação Profissional, atendendo as situações emergenciais da Secretaria de Educação.

Isso significa afirmar que a incorporação de equipamentos públicos e recursos humanos da política de atendimento de crianças à SME se deu ao longo de algumas gestões administrativas, foi constitutiva e organizou-se em um processo complexo, tecido no contexto das discussões nacionais acerca da educação básica e da reforma educacional dos de 1990; teve seu ápice, em Campinas, no período de 1993-1996, quando de fato é atribuído aos municípios, a responsabilidade por esta modalidade de ensino.

Neste sentido a SME (1993-1996) previu como estratégias o planejamento integrado com o Estado; o mapeamento da demanda por região, faixa etária, classe social e nível de escolaridade; e o estabelecimento de critérios para priorização do atendimento da demanda de educação infantil (PMC/SME, 1994, p. 1), ações que auxiliaram a universalizar o atendimento e a definir a política de Educação Infantil para o município, ou conforme anunciava a então Secretária de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, o cumprimento de um preceito constitucional: “[...] mais do que resgatar a memória do passado, atualizar o presente e sinalizar o futuro, o registro de nossas ações é também uma prestação de contas à sociedade.” (SME, 1993-1994).

Os anos de 1994 e 1995 foi para a SME um período intenso de coleta de dados e informações sobre a Rede, buscando mapear, por um lado, práticas e ações formativas, e por outro, número de profissionais e instituições que compunham esta *nova* Rede, tendo em vista dar visibilidade a uma dinâmica até então, inexistente na Rede de Educação Infantil, mas que em 1995 já foi possível delinear um panorama, conforme é possível constatar no quadro a seguir:

Quadro 20 – Profissionais da Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas/SP – 1995



Fonte: Extraído de SME/Departamento Técnico Pedagógico/Coordenação de Educação Infantil, 1996

A definição de políticas, a contratação de professoras para a docência nestes espaços, especialmente de zero a três anos; a formação do quadro existente, bem como a necessidade de diagnosticar as demandas da Rede de Educação Infantil, foram necessidades que se fizeram presentes neste movimento de redefinição de identidades, de propostas e de expansão da Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas, que integrava um movimento de abrangência nacional.

Além do desafio de mapear quantos eram os sujeitos (crianças e adultos) desta Rede reconfigurada, a SME precisava lidar com as necessidades formativas e com as distintas condições de trabalho das profissionais de educação infantil que se instauraram a partir de então. Passou a conjugar na mesma estrutura física e no mesmo espaço educativo, profissionais distintos oriundas dos diferentes equipamentos (EMEI, Creches, Núcleos) com condições de trabalho (salário, jornada de trabalho, acesso a formação continuada, entre outros) muito diversas entre si, que impactavam diretamente nas relações de trabalho e na prática educativa no âmbito das creches e pré-escolas e que precisavam ser equacionadas. Basicamente, estas profissionais eram:

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

Olhar para este retrato é enxergar a base fragmentada e desigual de recursos humanos que compôs esta Rede reconfigurada. Olhar sob a ótica deste caleidoscópio é também problematizar este conjunto de aspectos que consolidou a profissão desta nova profissional, nos quais estavam na base a formação inicial, a questão do gênero da profissão, e a formação continuada que reafirmou os lugares das diferenças quando privilegiou, em muitos momentos, a condições de acesso para professoras e não para monitoras.

Neste sentido, Cerisara (1996) tocou em aspectos relevantes da identidade da profissional da educação infantil. A partir do estudo de caso no município de Florianópolis/SC, a autora mapeou o atendimento das creches e a formação das profissionais. Trouxe à discussão, elementos fundantes acerca da identidade desta profissional, dentre estes, a questão da naturalização do gênero feminino no magistério e a relação da desvalorização social desta ocupação – cuidar de crianças pequenas – considerada sem qualificação quando há a *perpetuação do senso comum, no qual predomina o amor, a vocação e a ausência de profissionalismo* e a invisibilidade dos conhecimentos adquiridos informalmente, ao longo de toda uma vida (p. 85).

O estudo de Campos *et al.* (1991)³², na Rede Municipal de São Paulo, chama-nos a atenção para alguns aspectos que demarcaram e fragmentaram, em sua grande maioria, as práticas das profissionais envolvidas no trabalho com as crianças pequenas nas creches.

O estudo identificou que a questão da hierarquia de cargos e funções dentro da própria creche e entre as diferentes instituições educacionais parecia complicar quando se introduzia a instituição creche no quadro do sistema educacional. Estes complicadores decorreram dos fatores que diferenciavam a função da creche e a natureza do trabalho com as crianças pequenas, em relação às demais instituições educacionais e afirmaram que,

atividades desenvolvidas na creche implicam numa interação mais do tipo corpo a corpo (e menos mediatização por processos simbólicos) e que nem sempre são percebidas como educativas (adjetivo que seria reservado principalmente à atividade próxima do modelo escolar) mas costumam ser relegadas principalmente à esfera do doméstico. Ora, atividades identificadas como tipo doméstico (ou ligadas à sobrevivência) privilegiando claramente contatos sensoriais e afetivos, e dirigidas a educando de tenra idade, parecem orientar uma hierarquia, quer se pense nos cargos propostos a profissionais no interior de uma mesma instituição educacional, quer se comparem entre si cargos equivalentes nas diferentes instituições educacionais. (CAMPOS *et al.*, 1991, p. 48)

As contribuições de Campos *et al.* (1991) em torno da hierarquia dos cargos e das funções das profissionais da educação perpassam por considerar que o menor prestígio profissional relaciona-se com:

- quanto mais diretamente a atividade estivesse ligada à criança;
- quanto menor a idade da criança;

³² Pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas que, à época, divulgaram análises preliminares acerca da divisão do trabalho no interior da creche, a partir do modelo organizatório das creches da Prefeitura de São Paulo vinculadas à Promoção Social. As autoras alicerçaram os argumentos teóricos do estudo, ao problematizarem as diversas origens das profissionais de creche na interface com as diferentes iniciativas de atendimento à infância, ora com traços de orientação médico-higienista, ora assistencialista.

- quanto maior a proximidade do corpo da criança

A pesquisa de traz indicativos de que o processo de feminilização do magistério relaciona-se com este processo de desvalorização social dos saberes e fazeres produzidos no campo profissional (LOPES, 1991). Como a Rede Municipal de Ensino de Campinas lidou com esta questão?

Mas se do ponto de vista da Política Educacional de Campinas, a ação política representou um avanço histórico (FERRAZ, 2001) e um grande passo em favor da Educação Infantil (GUADAGNINI, 1997), e enquanto uma Política Social (HOFLING, 2001) garantiu a equidade do direito à educação às crianças pequenas, por outro lado, do ponto de vista da articulação das práticas pedagógicas, a expansão da Rede de Educação Infantil Pública Municipal, potencializou no cotidiano educativo aspectos que perpassavam pela necessidade de profissionalização da docente da educação infantil, ao evidenciar a existência de profissionais com formações, práticas e concepções muito distintas entre si na condução do trabalho com a mesma criança e na ausência de momentos institucionais de compartilhamento das práticas profissionais diferenciadas, aspectos que escapam ao processo de formulação da política.

Esse novo contexto de estruturação e do funcionamento da educação infantil demandava tempo/espacos de trabalho coletivo nas escolas, bem como um projeto político pedagógico que desse conta de alinhar concepções e práticas, cargos, funções e filiações institucionais diferentes no interior de uma mesma instituição, tarefa que não se equacionaria ao longo de uma gestão, principalmente por se tratar de uma grande mudança que organizaria o pensar e o fazer acerca da educação e cuidado de crianças pequenas e as relações de trabalho.

Em síntese pode-se dizer que ao mapear as demandas da Rede de Educação Infantil em expansão, outros focos de ação da política foram sendo matizados, o que poderia ser nomeado de os fios (in)visíveis da política de educação infantil:

- o aumento dos equipamentos públicos na SME, demandava a sua adequação orientada pela concepção de espaço prevista para o trabalho com crianças de zero a três anos;
- a tensão decorrente das condições salariais e de formação das profissionais que atuavam com as crianças de zero a três anos, que foi algo presente nos Congressos da Educação Municipal, com algumas decisões encaminhadas, como a redução da jornada de trabalho das monitoras, oferta de formação inicial para professoras e

monitoras em nível superior, mas ainda continua sendo o mote das discussões das campanhas salariais movimentadas também pelo Sindicato dos Funcionários Públicos de Campinas, ou seja, a luta pelo reconhecimento do cargo e equiparação salarial;

- o surgimento de necessidades formativas, em um primeiro momento, tendo vista a adequação das práticas ao que estava sendo almejado para a educação e cuidado de crianças de zero a seis anos, mas também a mudança em perspectiva, das concepções que subsidiavam todo o trabalho com a criança de zero a seis anos:

Levar adiante o processo de adequação das práticas e conteúdos escolares à realidade e necessidades dos alunos. Para tanto é preciso:

1. Conhecer o aluno atendido pela Rede;
2. Definir a escola que queremos;
3. Elaborar material didático e programas coerentes;
4. Estimular a formação do profissional de educação. (PMC/SME, 1994.1, p. 5)

Estas questões reaparecerão, sob outra tônica, quando as profissionais foram convocadas a pensar um currículo para a Educação Infantil.

2.2.2 A necessidade de sensibilizar as profissionais da Rede: encaminhando as diretrizes pedagógicas

É fato que a Política de Educação Infantil no município foi algo assumido por esta gestão e que ela estava em curso, no entanto fica evidente que as Coordenadoras Pedagógicas e Assistentes Sociais, responsáveis por desencadear este processo junto às profissionais das creches e pré-escolas, marcaram-na com um caráter mais

[...] democrático e organizado, empreendendo esforços para que todas as instâncias e categorias envolvidas com a Educação Infantil [pudessem] participar e dar a sua contribuição [...] buscando preservar o direito à participação de todos os envolvidos. (PMC/SME, 1995.1, p. 13)

Participar e dar a contribuição significou neste momento, a possibilidade de repensar o trabalho até então desenvolvido com as crianças, de por em movimento concepções e práticas no âmbito do espaço coletivo da creche/pré-escola, mas essencialmente, em reconhecer um currículo de Educação Infantil como uma necessidade da Rede e das diferentes

profissionais, de modo a fazer com que elas se sentirem pertencentes a este processo e com a responsabilidade na efetivação dessas mudanças.

O processo de discussão das Diretrizes para a Educação Infantil na Rede foi constituído por diferentes etapas e estratégias que deveriam consolidar um movimento de diálogo e reflexão junto aos profissionais da Rede e materializar

as Diretrizes Gerais para toda a Rede de Educação Infantil para os próximos anos; e uma proposta curricular para a Educação Infantil, ao mesmo tempo em que lidava com o desafio em explicitar o papel social da Educação Infantil na sociedade contemporânea; e clarificar o papel do educador e da composição de equipes básicas (PMC/SME, 1995.1, p. 9).

De abril de 1994 a fevereiro de 1995 foi previsto pelo *Núcleo de Apoio à Comissão de Trabalho*³³, um cronograma com um conjunto de ações para a *discussão das Diretrizes para a Educação Infantil*. Durante o mês de abril as Coordenadoras Pedagógicas e Assistentes Sociais tiveram o papel de disparar o processo junto aos Diretoras, Vice-Diretoras Educacionais e Orientadoras Pedagógicas³⁴, em reuniões nomeadas de *assessoramento*. As reuniões foram guiadas em princípio, pela leitura e discussões do documento do MEC, *Política Nacional de Educação Infantil* (1993).

As Orientadoras Pedagógicas tiveram, ao mesmo tempo, o papel de encaminhar este processo, junto às profissionais das creches e pré-escolas da Rede de Ensino, em reuniões de Trabalho Docente Coletivo (TDC)³⁵, direcionando a discussão para o levantamento de temáticas que deveriam ser destacadas a partir da leitura do documento do MEC (1993). Era

³³ Composto por Maria Helena de O. B. Gadelha, Diretora do Departamento Pedagógico; Lúcia Maria M. de Oliveira, Supervisora Central; Angela Ferraz, Chefia do Departamento de Orientação Pedagógica; as Coordenadoras Pedagógicas: Cleide Regina C. Barão, Maria Cecília Zink, Gláucia U. Coluccini, Margaret S. D. Montanhur, Neusa Dirce M. de Abreu, Miriam Benedita C. Camargo; e as Assistentes Sociais: Marilza Camilo dos Reis e Célia A. J. Velardi (PMC/SME, 1995.1, p. 4).

³⁴ Segundo o estudo de Bassetto (2006) o cargo de Orientador Educacional foi criado em 1973, um para cada duas escolas, e em 1977 começou a ser implantado nas escolas, período em que houve uma expansão da Rede Municipal. Em 24 de dezembro de 1991, o Estatuto do Magistério Público (Lei nº 6.894) regulamentou a função do Orientador Pedagógico, que realiza o assessoramento pedagógico aos componentes das equipes de trabalho. Participa da elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Pedagógico. Atua na integração com a comunidade das Unidades Educacionais e dos demais locais de trabalho educacional. Substitui os Coordenadores Pedagógicos nas suas ausências e impedimentos (art. 10º). No entanto, as atribuições do Orientador Pedagógico e dos demais cargos da Educação foram atualizadas pelo Regimento Escolar de 2009.

³⁵ Instituído pelo Estatuto do Magistério Público (Lei nº 6.894/1991). Pode ser definido como um tempo pedagógico que compõe a jornada de trabalho da professora e destinado ao desenvolvimento de atividades coletivas de formação com os profissionais das e nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas. Atualmente, ele é também regido pela Lei nº 12.987, de 28 de junho de 2007.

um esforço consciente de sintonizar e induzir a política de educação infantil do município com a política de educação infantil nacional.

Através das Orientadoras Pedagógicas de Educação Infantil, [foi elaborado] um breve relatório escrito que descrevia a discussões desenvolvidas e a indicação dos assuntos que preocupam e/ou sensibilizam os educadores das unidades. (PMC/SME, 1995.1, p. 9)

E, encaminhado à Comissão de Trabalho:

Foram encaminhados até esta data 72 relatórios cujos dados foram sistematizados, agrupados em grandes categorias (conjunto de dados semelhantes ou de mesma natureza) [...] os relatórios foram lidos, e deles buscaram-se aprender as questões mais gerais, posto que refletem percepções, preocupações ou posicionamento que direta ou indiretamente relacionam-se à Diretrizes para a educação Infantil que se está buscando coletivamente definir. (PMC/SME, 1995.1, p. 10)

Com os relatórios em mãos, o Núcleo tinha a função de elaborar um texto-síntese que posteriormente retornaria para as creches e pré-escolas para *retroalimentar a discussão e de socializar os diferentes temas levantados pelas equipes* (PMC/SME, 1995.1, p. 10):

A postura do Núcleo de apoio, nessa etapa do trabalho, foi a de sintetizar as questões apontadas. Não se realizou nenhuma análise por se entender que a mesma deve ser objeto do próximo momento de discussão nas Unidades [...] este documento-síntese, portanto, apenas espelha a realidade das UEs conforme a percepção de suas equipes pedagógico-administrativas. (PMC/SME, 1995.1, p. 10)

Não coincidentemente que o tema definido como prioritário e central pelo *interesse geral dos relatos dos debates desenvolvidos* pelas Unidades de Educação Infantil foi o *Currículo e Ações Cotidianas*³⁶. Este assumiu o caráter de *definições básicas e comuns a todas as Unidades de Educação Infantil de Campinas* e desta forma, deveria *ser objeto de discussão de todas as Unidades* (PMC/SME, 1995, p. 9).

Envolvidos por este movimento de discussão e reorientação curricular da Rede e pela possibilidade de *participação*, o *I Seminário sobre Política de Educação Infantil – 1994*³⁷ (e

³⁶ Os outros temas elencados neste processo foram: **Criança como cidadã**: conhecimento sobre a vida da criança; **Formação do educador** (escolaridade, cursos, acompanhamentos); **Participação da família e comunidade no trabalho educacional**; **Relações interpessoais** – hierarquia e integração; **Função educacional da creche e pré-escola** (cuidados da criança: paternalismo e assistencialismo); **Funcionamento da Creche** (turno de trabalho, férias coletivas, tempo de permanência da criança na instituição); **Temas específicos**: infraestrutura, gestão, etc. (PMC/SME, 1995.1, p. 11-12; grifos nossos).

³⁷ O Seminário a que me refiro é o mesmo que inicia o Capítulo anterior.

os subsequentes³⁸) foi a estratégia utilizada para instituir e reconhecer a necessidade de formulação de tal Política, ou ainda, para *sensibilizar toda a Rede de profissionais a respeito do tema*.

O *I Seminário* foi também o espaço legitimado para consolidar discursiva e politicamente, a necessidade de um currículo para a Rede, e a possibilidade dos profissionais da SME tomarem contato com as novas discussões e tendências sobre a Educação Infantil, trazidas por aquelas que tinham o reconhecimento na área, quer pela participação nos documentos do MEC, quer pela experiência e conhecimentos acumulados, quer ainda pelas produções acadêmicas sobre a Educação Infantil que começaram a circular e ganhar impulso no cenário nacional.

A perspectiva teórica adotada neste *Seminário* perpassou por duas vertentes:

1. a de evidenciar a formação da profissional de educação infantil³⁹ através da dinâmica de construção do projeto educacional das instituições educacionais (GOMES, 2003), ou seja, reconhecer a importância dos processos coletivos vivenciados no interior das creches e pré-escolas como processos formativos, que deveriam pôr em movimento concepções e práticas das profissionais no trabalho pedagógico com a criança e legitimadas no projeto pedagógico;
2. a de pensar um currículo de educação infantil⁴⁰ numa perspectiva sócio-histórica o que provocaria um grande deslocamento conceitual e teórico das bases que vinham sustentando as práticas e ações educativas na Educação Infantil.

Para que estas duas direções apontadas no *Seminário* pudessem tornar-se visíveis e materializarem-se no interior das creches e das pré-escolas, o projeto político pedagógico foi um instrumento fundamental neste processo, o que retoma mais uma vez, movimentos

³⁸ Em 1995, foi realizado de 03 a 05 de maio, a *Semana da Educação – Currículo em Debate*, ação formativa que conjugou tanto as discussões do Ensino Fundamental e Supletivo, com *II Encontro da Rede Municipal de Ensino de Campinas*, quanto às da Educação Infantil, com o *II Seminário sobre Política de Educação Infantil*. Em 1996, foi realizado nos dias 04 e 05 de dezembro, o Encontro de Educação Infantil, ação que teve o caráter de encerrar esta gestão dando visibilidade às ações mobilizadas pelas ações e reflexões.

³⁹ A temática no Seminário foi desenvolvida pela Prof.^a Rosana Aparecida Dutoit que à época estava responsável pela Coordenação Pedagógica da Creche da USP. O texto gerado para este Seminário foi encaminhado para as creches e pré-escolas para ser discutido pelas profissionais (PMC/SME, 1995.1, p. 9).

⁴⁰ Tema desenvolvido pela Prof.^a Zilma de Moraes Ramos de Oliveira, docente da USP – Ribeirão Preto. O texto gerado para este Seminário foi encaminhado para as creches e pré-escolas para ser discutidos pelas profissionais (PMC/SME, 1995.1, p. 9).

realizados em gestões anteriores, os quais prepararam o caminho e criaram as condições para a institucionalização das Diretrizes do Projeto Pedagógico, em 1990.

No âmbito das Unidades, elaborar o projeto pedagógico numa perspectiva coletiva e participativa trazia à tona de forma revitalizada a experiência embrionária vivenciada em anos anteriores. A discussão do Projeto Pedagógico da unidade educacional integrou as ações do governo petista, durante o ano de 1989⁴¹, primeiro ano da gestão. Discutir o Projeto Pedagógico nasceu como uma possibilidade de consolidar estruturas participativas nas escolas e na educação municipal, abertas desde a gestão anterior⁴², com o Secretário de Educação Enildo Galvão Carneiro Pessoa⁴³, que disparou um processo de participação e diálogo com os profissionais da Rede de Ensino questionando e inovando as práticas mais centralizadas e autoritárias de gestão escolar e pública dos anos de 1980.

O então Secretário construiu com as Assessoras Pedagógicas o documento – *Princípios Filosóficos*⁴⁴ – orientador da política e das práticas dos profissionais de educação, especialmente, as das Diretoras Educacionais, profissionais que dentro da estrutura hierárquica da SME, desempenhavam (e ainda desempenham) papel significativo na condução dos processos decisórios nas Unidades Escolares. Neste momento, é bom lembrar, que as creches ainda não participavam da SME; a discussão acerca da criança de quatro a seis

⁴¹ O I Congresso das Escolas Municipais de Campinas propôs, entre vários objetivos, discutir sobre o Projeto Pedagógico da Unidade Educacional desenvolvido durante o ano de 1989; oferecer subsídios para a elaboração do Projeto Pedagógico da UE para o ano de 1990; deliberar sobre as diretrizes gerais para a Rede Municipal de Ensino; indicar discussões sobre o currículo (JORNAL DA EDUCAÇÃO, 1990).

⁴² Em 1988, último ano da gestão em que o Prof. Enildo Pessoa, estivera à frente da Secretaria de Educação foi realizado o I Fórum de Debates sobre a Educação – Democratização do Ensino Público: conflitos e caminhos. Ganzeli (2001) retoma pontos principais do documento final do Fórum, ao discutir o processo de construção da educação participativa na Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP. Para maiores informações consultar: Boletim SME (2001).

⁴³ Ganzeli (2000) ao realizar o seu estudo sobre a relação entre a gestão escolar e a influência das políticas educacionais no Município de Campinas no período de 1983 a 1996, traz uma breve biografia do Secretário de Educação, Enildo Galvão Carneiro Pessoa, na gestão do Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, 1983-1988. Retomo-a pela relevância que assume nesta pesquisa: Pernambucano, formado em engenharia civil, Técnico em Planejamento pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe / Nações Unidas – CEPAL/ONU, foi militante do Partido Socialista Brasileiro – PSB, participou do governo de Miguel Arraes na prefeitura de Recife, em 1963. Mudou-se para São Paulo, em 1964, em razão do Golpe Militar. Professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, foi um dos principais articuladores da criação da Associação dos Professores da PUCCAMP – Apropuc no final dos anos de 1970 (p. 69). Este Secretário imprimiu à época uma marca bastante forte e presente nos profissionais na Rede Municipal de Ensino de abrir estruturas de participação.

⁴⁴ Durante o rastreamento dos documentos para esta pesquisa foram encontrados os seguintes documentos: “Princípios Filosóficos”, 1985; “Pré-documento da Proposta Educacional da Secretaria Municipal de Educação”, 1987; e “Ideias para nossa ação hoje que tem por meta a Escola Pública atuando na linha da transformação em favor das classes populares”, documentos que resultaram de processos de discussão intensos dos profissionais da Rede Municipal de Ensino em meados da década de 1980, até então, inexistentes como concepção, como prática e como política.

anos se fazia prioritariamente tendo em vista a formação para a escola do ensino fundamental, ou seja, a pré-escola com caráter preparatório. A discussão sobre a educação de zero a seis anos vai comparecer, nas gestões posteriores, muito alinhada com os movimentos epistemológico e político do país.

Embora as diretrizes para a elaboração do Projeto Pedagógico estivessem regulamentadas desde 1990, a experiência em consolidar uma prática desta natureza de forma a *garantir a escola como um espaço significativo para o desenvolvimento integral das crianças* (PMC/SME, 1996, p. 1) colocaria em movimento pelo menos duas grandes tensões cotidianas:

- a necessidade de articular saberes, práticas, concepções, e condições de trabalho de profissionais distintos dentro das creches e pré-escolas de uma Rede recém-reconfigurada;
- a necessidade de compreender o que significava a nova função da educação infantil, ao mesmo tempo em que as ações educativas pudessem ser validadas, questionadas e revistas.

Estas tensões estariam presentes em outros momentos formativos do coletivo das creches e pré-escolas, potencializadas pela ausência de condições que garantissem a participação das monitoras, ratificado pela investigação de Carvalho (2005),

No período em que foi elaborado o documento *Currículo em Construção* as monitoras tinham uma carga horária de oito horas diárias com crianças, o que inviabilizava a participação delas nas reuniões pedagógicas semanais, os TDCs, nos quais aconteciam as discussões sobre o documento que estava sendo elaborado. (p. 23)

E, principalmente, porque havia a clara intenção de delimitar o foco da discussão no tempo-espaço: *propomos que os próximos debates que serão realizados nas reuniões de integração dos meses de Setembro e Outubro deverão abordar o tema central*, ou seja, a discussão do currículo pautada em outros referenciais, que foi orientada pelo seguinte roteiro (PMC/SME, 1995.1, p. 14):

Figura 11 – Roteiro para discussão do Currículo de Educação Infantil

No sentido de contribuir para o desenvolvimento de discussões objetivas e assegurar uma certa unidade do processo, apresentamos o seguinte roteiro como sugestão para os debates nas Unidades:

Nome da U.E. _____

Nome do Diretor: _____

Nome do OP: _____

Tema Central: Currículo da Educação Infantil

	O currículo que temos hoje	O currículo que queremos
Para quem? - Que criança? - Que educador? - Que sociedade?		
Para onde caminhar?		
Por quê?		
Como?		

Fonte: PMC/SME, 1995.1, p. 14a

Apesar de o roteiro da SME almejar uma certa uniformidade no processo, ou seja, no modo de conduzir os debates, jamais saberia da complexidade destas discussões e o alcance que elas poderiam ter nos sujeitos, no coletivo e nas práticas. Neste sentido é possível afirmar que, este roteiro constitui-se como um instrumento de pesquisa que este Governo lançou mão junto à Rede, tendo em vista conduzir a discussão das bases do trabalho da educação infantil e produzir um documento curricular comum a todos. No entanto, esta mediação efetivada pelo vai-e-vem de roteiro(s) de questão(ões) e relatório(s) com resposta(s), permite problematizar as seguintes questões:

- 1ª – que este material de pesquisa da SME produziu documentos com um conjunto de dados a ser lapidados;
- 2ª – que este conjunto de respostas aos roteiros das unidades, provavelmente está nos arquivos do NAED, em outros espaços da SME, ou ainda em arquivos pessoais de profissionais que vivenciaram este processo, e dos quais eu não tive acesso.

Certamente as questões do roteiro orientavam mais para uma reflexão filosófica, ao mesmo tempo em que iam dando visibilidade as próprias profissionais e ao trabalho realizado

com as crianças pequenas. No entanto, a leitura dos documentos do MEC por si só, não seria suficiente para ancorar a mudança pretendida, juntos as profissionais da Rede, mas sim, anunciar e demarcar o novo lugar que a SME passava a se comprometer com a educação infantil.

No âmbito da Rede, instaurou-se a necessidade de se implementar outras ações tendo em vista contemplar a formação continuada das profissionais da Educação Infantil e garantir condições de valorização, regulamentada pelo Estatuto do Magistério.

Ao longo da história do magistério público municipal de Campinas/SP, a implementação do Estatuto foi alvo de muitas discussões e disputas políticas entre as profissionais da educação e os governantes. No entanto, o que se pode constatar, segundo Bassetto (2006), é que na década de 1970, período em que os debates do Estatuto se avolumavam e se mostrou necessária a sua implementação dada a reivindicação dos profissionais, a gestão pública tinha em suas mãos, o controle e o poder de decisão de sua (não) aprovação:

No mês de fevereiro foi nomeada uma comissão a fim de realizar os estudos necessários para sua elaboração, bem como atender as reivindicações da categoria. No mês de abril de 1977 já era encaminhado um projeto para a avaliação da Câmara Municipal. No mês de agosto de 1977, um jornal local informava que uma nova versão estava sendo enviada para a Câmara. Contudo, esta versão não foi aprovada uma vez que as discussões continuaram no ano seguinte. Um novo anteprojeto foi enviado pelo Executivo à Câmara em setembro de 1978, porém ainda deveria ser analisado pelos professores. Este anteprojeto dividia o Quadro do Magistério em Categorias Funcionais (BASSETTO, 2006, p. 188-189).

As discussões do Estatuto foram retomadas em 1984, em uma conjuntura na qual prevalecia uma abertura política no país e no município e as ideias educacionais progressistas circulavam com mais intensidade. O então Secretário da Educação, Enildo Pessoa imprimia à sua gestão, um caráter mais democrático nas decisões da SME e ao funcionamento da escola, abrindo espaços de participação:

[...] as discussões sobre o Estatuto já estavam presentes na Rede Municipal desde 1984, através de uma comissão composta por profissionais da Educação que promoveram, num processo participativo e democrático, discussões com os diferentes segmentos, procurando, em seguida, elaborar uma minuta que refletisse os anseios do magistério municipal, ganhando força nessa gestão. (FERRAZ, 2001, p. 38)

Desde 1977 até a institucionalização do Estatuto do Magistério, em 1991, quatorze anos decorreram, constituindo-se em um processo de tensões política e ideológica, forjado por

disputas de interesses e pelo reconhecimento dos lugares e dos sujeitos na história da educação campineira.

Enfim, pode-se dizer que a discussão curricular na Rede foi induzida pela SME, pois o currículo e a formação dos profissionais constituíram algumas das variáveis necessárias à garantia da qualidade na Educação Infantil neste momento no cenário nacional.

A SME realizou este processo de forma mais democrática, representativa e contemplando, de certa forma, as vozes das profissionais. A efetivação do projeto político pedagógico⁴⁵ e o espaço da creche e pré-escola, concebidos como formativos e formadores, foram potencializados, assumindo relevância significativa neste processo. Este espaço foi também uma das principais entradas para tal discussão, assim como, fonte de informação acerca da *organização dos recursos materiais e humanos* e do próprio *nível de trabalho realizado nas Unidades Escolares*, o que parecia ser neste momento, o foco da implementação da Política (PMC/SME, 1995.1, p. 61). Qualquer reação mais forte ou autoritária da SME iria obscurecer o processo, afastando a ideia de participação (e da mudança pretendida) e, conseqüentemente, a SME se sentiria sozinha, sem forças para efetuar a mudança nesta perspectiva.

Após o *I Seminário* até fevereiro de 1995, as ações seguintes voltaram-se para o processo de elaboração de documento curricular para a Educação Infantil, ao mesmo tempo em que foi colocada em xeque a própria concepção de currículo da SME. As ações que aconteceram posteriormente foram, simultaneamente, sustentando um novo jeito de pensar e conceber a estrutura que assumiu a Educação Infantil, enquanto uma política deste Governo e é o que será discutido a seguir.

2.2.3 O deslocamento na estrutura da SME: a criação de uma Coordenadoria de Educação Infantil em foco

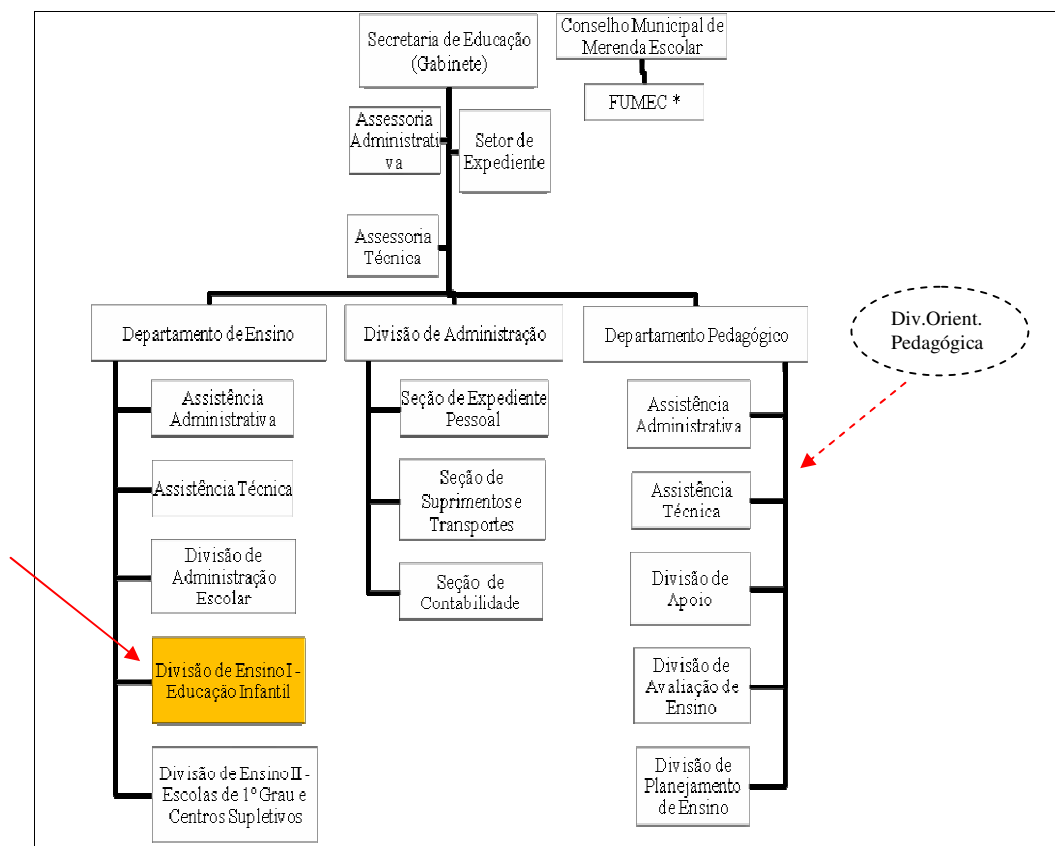
A SME foi ao longo desta gestão realizando mudanças necessárias tendo em vista a consolidação da Política de Educação Infantil para o município de Campinas.

⁴⁵ Em fevereiro de 1996, as então Coordenadoras Pedagógicas – Antonieta Maria Rabelo Leite, Cleide Regina de C. Barão, Clélia Santana Leal e Margarete Savassa Daniel Montanhaur – da Coordenadoria de Educação Infantil produziram o documento *Orientações para Elaboração do Projeto Pedagógico* (1996), o qual foi encaminhado às creches e pré-escolas na intenção de oferecer subsídios para a discussão e a elaboração do P.P. [...] fazendo dele, um organismo vivo, dinâmico e agilizador do processo educacional (PMC/SME, 1996.13, p. 1).

A discussão dos eixos da Política de Educação Infantil, assumida nesta gestão por uma equipe de Coordenadoras Pedagógicas, foi iniciada em 1993, no âmbito da Divisão de Orientação Pedagógica que respondia ao Departamento Pedagógico e que, por algum motivo, esta Divisão não ocupava um lugar no organograma da SME.

No início do ano letivo de 1995, a Educação Infantil e todos os movimentos que já vinham se efetivando em torno de sua Política, passaram a acontecer vinculados a uma Coordenadoria de Educação Infantil – CEDI⁴⁶ – do Departamento Técnico Pedagógico, que somente em julho de 1995 foi regulamentada na estrutura da SME, conforme os organogramas a seguir:

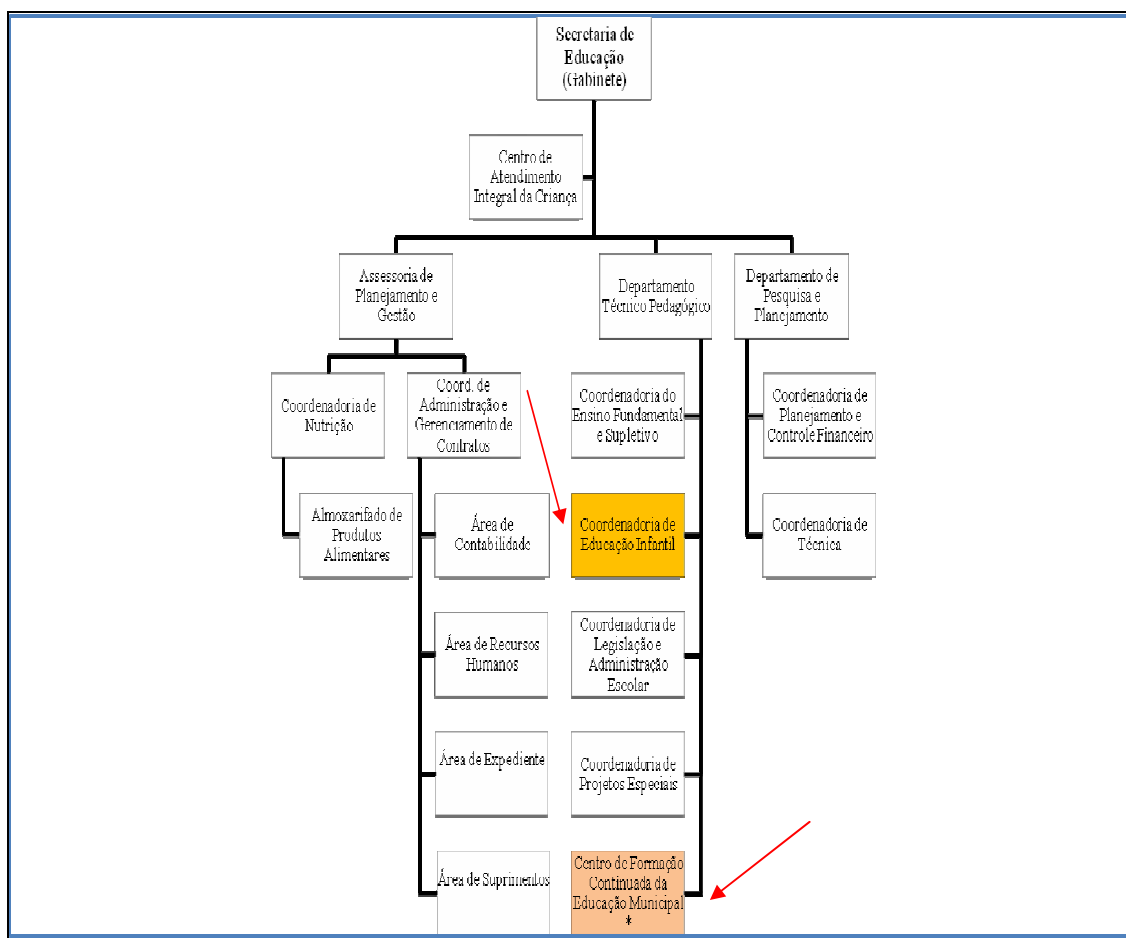
Figura 12 – Organograma SME de Campinas/SP – Janeiro a Dezembro 1993



Fonte: Elaborado a partir do Decreto nº 9.761/1988 e da Lei nº 5.830/1987

⁴⁶ Regina Otília Pires Barbosa foi a responsável por esta Coordenadoria neste período.

Figura 13 – Organograma da SME de Campinas/SP – Julho/1995 a Dezembro/1996



Fonte: Elaborado a partir da Lei nº 7.721/1993, Decreto nº 11.860/1995 e Decreto nº 12.204/1996

Este deslocamento representou não só uma mudança na estrutura administrativa da SME, mas a definição de um lugar para a Educação Infantil; a visibilidade dos sujeitos e do próprio trabalho; a autonomia político-administrativa de uma Coordenadoria para delegar atribuições, funções e poder, bem como, habilitar a SME, a receber os recursos financeiros que derivariam, constitucionalmente, das demais instâncias, principalmente porque aos olhos do MEC o financiamento da Educação Infantil deveria estar *subordinado a objetivos politicamente definidos* (MEC, 1994, p. 34). Ter uma Coordenadoria de Educação Infantil representaria também a possibilidade de construir um olhar mais apurado e detalhado sobre a infância, a criança, a educação e o cuidado; e isso se daria nos processos formativos que a SME passava a ter como diretriz.

A Coordenadoria da Educação Infantil foi criada com o objetivo de:

[...] formação da criança de zero a seis anos como cidadão democrático e participativo [...] promovendo a formação continuada através de trocas de experiências e encontros coordenados por profissionais da própria Rede e contando com o assessoramento das Universidades, para discutir, observar e analisar os fatores que intervêm no cotidiano das U.S.E.s, [Unidades Socioeducacionais] a partir de subsídios teóricos e práticos sobre desenvolvimento infantil e teorias que auxiliem a construção do conhecimento. (PMC/SME, 1996.10, p. 7)

A criação desta Coordenadoria parecia caminhar na esteira das orientações do MEC para a política de educação infantil, que estabeleceu diretrizes para uma política de recursos humanos, orientando à formação (inicial e continuada) das profissionais *baseada na concepção de educação infantil*, bem como recomendando: a formação, entendida como *direito profissional* e a Universidade com papel relevante na *formação* (inicial e continuada), *na pesquisa e no avanço do conhecimento na área*; a necessidade de *aprofundar os estudos sobre as especificidades do trabalho com crianças de diferentes idades de zero a seis anos*; e a atuação dos Conselhos de Educação orientada para a *excelência do projeto pedagógico* (MEC, 1994, p. 35-36).

A atuação da CEDI concentrou-se basicamente em duas ações: *discutir a Política de Educação Infantil* com ações integradas com as SARs e outras Coordenadorias tendo em vista *diagnosticar problemas ligados à educação infantil* e garantir o atendimento; e, *promover de forma contínua e sistemática a capacitação permanente dos profissionais da Educação Infantil em todos os seus campos de atuação* (PMC/SME, 1996.10, p. 6) com cinco eixos de trabalho:

1. Grupos de Formação de Professores e Monitores: estimular o educador a pensar sua própria prática em interação e troca com o outro;
2. Oficinas Pedagógicas (Professores e Monitores): incentivar o processo de capacitação continuada dos educadores, enfatizando propostas didático-pedagógicas;
3. Assessoramento dos O.P.s: construir conjuntamente um programa educacional que norteie o trabalho desenvolvido no cotidiano das U.S.E.s
4. Assessoramento de Diretores e Vices: subsidiar a parte legal da Escola, construir a identidade da R.M.E. e desenvolver o pensar da Unidade nas diversidades;
5. Seminário de Educação Infantil: analisar e discutir currículo mínimo resultando na dimensão social e educacional de zero a seis anos. (p. 4)

É notório que a criação desta Coordenadoria tem uma profunda intersecção com a política de formação continuada da SME implementada nesta mesma gestão, na qual foi institucionalizado, inclusive, um Centro de Formação Continuada. Olhar para a formação continuada da SME tem a intenção de compreender como esta Política de Educação Infantil

funcionou, a partir das estratégias formativas, principalmente porque, reconhecidos como profissionais de educação infantil e não mais, como educadoras, estas passavam a ter a função de educar e cuidar, de forma integrada, da criança de zero a seis anos de idade, aspectos que seriam consolidados com a formação e a profissionalização, que também foi um dos pilares da efetivação da Reforma Educativa dos anos de 1990 no Brasil (MAUÉS, 2003) e na América Latina (EVANGELISTA; SHIROMA, 2003).

Compreender como a SME lidou com as demandas formativas para as profissionais de educação infantil e com a organização curricular, disparados pelos desafios postos para se efetivar a política municipal de educação infantil é o que será tratado a seguir.

2.2.4 A composição de um Programa de Formação Continuada: a visão do caleidoscópio

O plano de Governo assumido e realizado pelo poder municipal nesta gestão reorganizou a estrutura e o funcionamento da SME, com a implementação da CEDI, e reformulou, simultaneamente, o projeto de formação, estratégia na qual foi utilizada para inserir, junto aos profissionais da educação infantil, a mudança pretendida.

Considerando que a formação da profissional de educação infantil passou a ser reconhecida como direito, a educação e o cuidado como eixos desta formação; a creche como um espaço educativo, complexo, tecido por múltiplas relações entre os sujeitos; a especificidade do trabalho com crianças de zero a três anos, entre outros aspectos, que este deslocamento político e conceitual desencadeou, estes novos referenciais balizariam a formação das profissionais de educação infantil.

Desta forma a intenção aqui é compreender que estratégias foram construídas pelo governo para a formação das profissionais de educação infantil nesta nova perspectiva e como elas foram dinamizadas.

No entanto, é importante esclarecer que houve um imbricamento de ações nos limites da SME que focalizaram a formação continuada das profissionais de educação infantil, mas que se distanciaram pelas distintas naturezas, e aproximaram-se, à medida que tiveram como foco convergente a reorientação curricular da educação infantil, de modo mais específico, e de toda a Rede de Ensino da SME, de modo mais geral. Explicitar estas ações também traz para este cenário, o entendimento de que algumas ações já aconteciam na Rede, sob diferentes perspectivas, antes mesmo desta gestão, porém, este governo, as remodelou e as institucionalizou no âmbito da SME. Isso significa dizer que houve:

- a regulamentação das estratégias formativas para as profissionais de educação infantil no âmbito do CEDI, incorporando os Grupos de Estudos para professoras de Pré-Escola que aconteciam desde 1992, sob enfoque mais vigoroso nas questões da alfabetização;
- a institucionalização dos Grupos de Formação nos limites da política da SME, reconhecendo-os como um espaço importante para o desenvolvimento profissional e que sua gênese vinculou-se à iniciativa de grupos de professores em fins dos anos de 80 e início dos 90, do século XX;
- a criação de um Centro de Formação Continuada da Educação Municipal⁴⁷, enquanto um espaço físico destinado a realização das estratégias formativas, dentre estas, para as profissionais da educação infantil, no entanto sem autonomia propositiva na formação;
- a criação da Coordenadoria de Projetos Especiais – COPE – reunindo e institucionalizando programas e projetos curriculares, gerados a partir de experiências que há algum tempo aconteciam nas unidades da Rede, por iniciativa de um grupo de professores, seja em torno do conteúdo de um determinado campo do conhecimento ou de uma problemática advinda a partir dos problemas de aprendizagem com o campo em si. Ao tomar para si a normatização, a aprovação, o acompanhamento, o controle e a avaliação dos Programas e Projetos, a SME foi definindo questões prioritárias do currículo, especialmente, para o ensino fundamental, no entanto, é junto as profissionais de educação infantil que encontrou maior adesão para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao desdobrar estas cenas que apresentaram combinações variadas durante a análise, evidencia-se aquilo que foi tecido junto às estratégias para a formação das profissionais de educação infantil e a complexidade das relações que permearam a base da política da SME

⁴⁷ No final década de 1970 (02/03/1979) foi criada a Academia Municipal de Aperfeiçoamento Pedagógico e Administração Geral – AMAPAGE que, segundo o estudo de Bassetto (2006): tinha por finalidade melhorar os padrões profissionais dos professores municipais e dos especialistas oferecendo aos professores e os especialistas cursos prioritariamente de Educação Moral e Defesa do Meio Ambiente, ou seja, uma ação de valorização da formação em serviço (p. 199). No entanto não foi possível encontrar, nem no estudo referendado, nem outras fontes, informações ou indícios, que apontassem para o término desta ação ou que ela foi remodelada. O fato de se criar um Centro de Formação na década de 1990, não deveria obscurecer nem tampouco deixar cair no esquecimento esta iniciativa na política de formação da SME, e muito menos (re)inaugurar na mente das pessoas a ideia do novo vinculada a uma dada gestão político-partidária, mesmo que seja imprescindível considerar e debater os respectivos cenários em que as ações foram efetivadas e a importância que elas passam a ter.

nesta gestão. De fato é trazer elementos para pensar a política e dar visibilidade a um lugar de construção que entrecruza ações de diferentes gestões, em perspectivas diferentes, e ao mesmo tempo, balançar esta ideia de ruptura das ações políticas, certo mal-estar que fragiliza os profissionais com a sensação de descontinuidade do trabalho entre uma gestão e outra, e o terreno fértil que se cria para instaurar uma percepção *ilusória* de inauguração do *novo* e de novas proposições, sempre que uma nova gestão é iniciada.

Desta forma, compreender as estratégias e as dinamizações da formação das profissionais de educação infantil implicou em eleger algumas combinações possíveis a partir da relação com os documentos existentes, e a partir delas e por meio delas, enxergar um projeto de formação.

Os *Grupos de Formação* e as *Oficinas Pedagógicas* ganharam maior proeminência à medida que alcançaram de um modo geral, o público pretendido para a mudança neste momento, ou seja, as professoras, as monitoras e as administradoras das creches, cargo que, com o tempo foi extinto. No entanto, houve uma transição de estratégias ao longo desta gestão, que culminou com a criação do CEDI e que pode ser assim representada:

Quadro 21 – Transição das Estratégias de Formação da SME/Campinas 1993-1996

1993-1994 Divisão de Orientação Pedagógica – DOP	1995-1996 Coordenadoria de Educação Infantil – CEDI
Grupo de Formação para Professores	Grupo de Formação – GFs para Professores e Monitores
Oficinas Pedagógicas para Professores	Oficinas Pedagógicas das Escolas Municipais – OPEM para Professores e Monitores
Programa de Capacitação para Monitores	
Assessoramento dos Orientadores Pedagógicos	Assessoramentos dos Orientadores Pedagógicos
Reuniões Mensais com Professores de Educação Infantil das Entidades Assistenciais	
	Assessoramentos dos Diretores e Vice-Diretores

Fonte: Elaborado a partir dos documentos PMC/SME, 1995.1 e 1996.10

Discutir estas estratégias e como elas foram dinamizadas é dar visibilidade a um conjunto de concepções e orientações que a subsidiaram e foram atribuindo certa

organicidade à estrutura da SME, ao foco de atuação, às demandas formativas, ao perfil e a identidade das profissionais, pautados em uma *nova* concepção de educação infantil.

As estratégias indicam também o currículo e a formação das professoras como um campo de disputas, no qual operaram movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos, na disputa de um determinado conhecimento (APLLE, 1999); promoveu pessoas, marcou gestão, priorizou aspectos na construção de uma proposta municipal de Educação Infantil a partir de interesses de grupos distintos, o que reafirma a dimensão política das propostas curriculares Silva (2005).

2.2.4.1 Grupos de Formação⁴⁸

Uma das estratégias dinamizadas por esta gestão foram os “Grupos de Formação” como parte de um Programa de Formação da SME para as professoras de educação infantil, e posteriormente para monitoras. Na verdade, os Grupos de Formação instituem, em 1995, o Programa de Formação na SME e projetam esta ação na direção da profissionalização e valorização do magistério.

a) Objetivos e deslocamentos conceituais

É possível afirmar que os *Grupos* cumpriram o papel de fazer circular pessoas, saberes e práticas, e abriram caminho para instituir uma Política de Formação, conforme previsto no *Programa de Ação Político-Pedagógico (PAP) da SME* (1994). Na estruturação desta política, o PAP previu a criação de um *Conselho Curricular* que teve como objetivo *acompanhar e propor Diretrizes do Programa de Formação* foi uma atribuição do (p. 6). Foi uma ação centralizada da Coordenadoria de Educação Infantil que foi sofrendo algumas mutações ao longo do seu desenvolvimento nesta gestão, na sua origem, finalidade, concepção e organização, o que é possível também constatar, quando se coloca em perspectiva os objetivos do Grupo de Estudos/Formação, proclamados nos documentos. Estes

⁴⁸ Dentre os documentos rastreados da SME encontrou-se um referencial teórico que subsidiou a estrutura, a concepção e as práticas dos Grupos de Formação durante esta gestão, com mais intensidade no ano de 1996. O material foi: Cadernos de Formação – **Grupos de Formação. Uma revisão da educação do educador**. Série Grupos de Formação. C.O./D.O.T. – E.I.A./R.T. 002/90.

permitem visualizar, mudanças conceituais significativas, na forma de conceber a Formação e a Profissional de Educação Infantil da Rede Municipal:

Quadro 22 – Objetivos dos Grupos de Formação da SME/Campinas 1993-1996

ANO	OBJETIVOS PROCLAMADOS NOS DOCUMENTOS
1993	1. Oferecer à Rede Municipal condições propícias para o desenvolvimento técnico e aprimoramento docente. 2. Estabelecer condições de debate constante das questões pedagógicas, tanto em nível metodológico quanto em nível de conteúdo. 3. Contribuir para melhoria da qualidade de ensino.
1994	1. Promover o aprimoramento do profissional de Educação Infantil através de encontros semanais, integrando os professores em torno de uma proposta curricular.
1995	Não foi encontrado nos documentos objetivos dos Grupos, mas sim, ao estabelecimento de suas Diretrizes, com a regulamentação da Portaria SME nº 09/1995, fortemente orientada pela experiência do ano anterior.
1996	1. Oferecer espaço para reflexão sobre a prática do educador e seus conhecimentos, através do estudo de seu trabalho e da teoria que a fundamenta, oportunizando momentos de troca, valorizando o ser social, afetivo e cognitivo. 2. Favorecer a passagem de um nível de consciência para outros, promovendo a releitura das práticas educativas. 3. Despertar para um olhar mais apurado do cotidiano, detectando dados reais de lacunas e espaços passíveis de intervenção, não pactuando com a anestesia do cotidiano. 4. Elucidar a teoria inerente à prática e elucidá-la. 5. Fortalecer-se para enfrentar o ensino estático, rompendo com a monotonia, visão distorcida e espontaneísmo, autoritarismo, padronização e objetivos inócuos na Educação Infantil. 6. Resgatar a identidade pessoal e profissional, assumindo posturas dentro e fora do GF.

Fonte: Elaborado a partir dos documentos PMC/SME, 1995.1 e 1996.2

Na análise é possível apontar alguns deslocamentos evidenciados pela mudança discursiva do sujeito a quem se destina e a finalidade desta ação formativa:

1º Deslocamento: sujeito a quem destina

- Em 1993, é uma Rede, sem um sujeito definido;
- Em 1994 e 1995, é a profissional de educação infantil, com ênfase nas professoras;
- Em 1996, é a educadora (professoras, monitoras e administradoras) dada a necessidade de considerar as demais profissionais como uma categoria do magistério.

2º Deslocamento: finalidade da ação formativa

- Em 1993, condições para o desenvolvimento técnico, aprimoramento docente e melhoria da qualidade de ensino;
- Em 1994 e 1995, aprimoramento profissional;
- Em 1996, espaço para reflexão sobre as práticas, as teorias, o cotidiano e espaço para resgatar a identidade pessoal e profissional.

É possível perceber a incorporação de alguns referenciais teóricos, ao longo dessa gestão, especialmente, no que diz respeito à concepção da professora reflexiva (NÓVOA, 1995), ou seja, a formação continuada se constitui como um *lócus* de reflexão coletiva e com certo tipo de professora, no qual, tem a docência como base de sua profissionalidade.

Neste sentido André (1997), ao discutir as perspectivas da pesquisa sobre a docência, investigou tendências na formação e capacitação das professoras, circunscritos no contexto da LDBN e das políticas educativas dos anos de 1990, tanto do ponto de vista das implicações decorrentes de orientações dos organismos internacionais, quanto do ponto de vista daqueles que ao lidarem com os desafios teóricos e práticos, produziam conhecimento nesta área. Neste sentido a autora se valeu de revisão bibliográfica nacional e internacional para deixar proeminente alguns pressupostos conceituais que se mostraram, à época, consensuais entre os autores consultados, na formação de professores. Foram eles:

- a necessidade de articulação teoria-prática;
- a valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de autoformação;
- a valorização dos saberes/práticas docentes;
- o reconhecimento da instituição escolar como espaço de formação docente;
- a valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo nas escolas;
- a valorização da história de vida pessoal da professora;
- a introdução de temáticas emergentes na formação docente como a memória e gênero, ciclo de vida e experiência docente, história da formação docente, diversidade cultural, etnia, minorias; e por fim,
- a necessidade de utilizar enfoques e modalidades diversificadas na formação docente.

Isso significa que a política de educação e formação da SME se aproximou de tendências internacionais ao movimentar na formação continuada de suas profissionais, conceitos e referenciais teóricos que circularam à época.

b) Estrutura e organização

Discorrer sobre a estrutura e a organização dos Grupos de Formação tem o objetivo de colocar em evidência como esta estratégia foi se configurando, em quais dinâmicas, e de que forma ela possibilitou a institucionalização da Política de Formação nesta gestão.

Os Grupos de Formação parecem ter decorrido de uma ação formativa – os *Grupos de Estudos* – que aconteciam na Rede Municipal, desde há muito tempo, mas em 1992 *houve várias experiências bem sucedidas* sob a coordenação de duas profissionais⁴⁹. Basicamente a discussão orbitava em torno das questões da pré-escola, *buscando, desta forma, certo equilíbrio entre algumas abordagens teóricas essenciais para o trabalho com essa faixa etária e a ação pedagógica frente a essa realidade* (PMC/SME, 1995.1, p. 22).

Em 1992, os *Grupos* se voltaram essencialmente às professores que trabalhavam com crianças de seis anos, apesar da incorporação da estrutura física e humana das creches oriundas da Secretaria da Promoção Social, desde 1989. Neste sentido os temas trabalhados foram:

- A educação infantil na Rede Municipal – Proposta de conteúdo para o Grupo de Estudo;
- Desenvolvimento Infantil;
- A prática pedagógica;
- O processo de aquisição da leitura/escrita;
- Linguagem e afetividade;
- Currículo Pré-Escolar. (PMC/SME, 1995.1, p. 22)

Em 1993, esta ação formativa teve continuidade, foi remodelada com encontros conduzidos por especialistas contratadas⁵⁰ e coordenadas centralmente por profissionais⁵¹ da Rede Municipal que, provavelmente, assumiram esta função, no início da Gestão. Neste movimento, também foi reestruturado, o *Grupo de Estudos de Alfabetização*⁵², foco até então, bem definido, no âmbito da Educação Infantil da Rede Municipal.

⁴⁹ Marta M. Pereira e Leila M. Radomille Gonçalves.

⁵⁰ Luciana Castrillon, Carmen Canuto e Regina de Assis.

⁵¹ Angela Ferraz, Roseli Cardoso Barradas e Arlete Motta.

⁵² Embora não tenham sido encontrados documentos para explicitar o foco desta reestruturação é possível inferir que esta deve ter acompanhado, em partes, as discussões que se tornavam visíveis com os documentos do MEC e do Governo do Estado de São Paulo com a implementação do Ciclo Básico no Ensino Fundamental; outros referenciais que já circulavam desde os fins dos anos de 1980 acerca de processos de ensino-aprendizagem pautados em uma concepção construtivista de educação e de construção do conhecimento, com inspiração na psicologia do desenvolvimento piagetiana; outra possibilidade, é ter inspirado-se na experiência dos Grupos de Formação de Professores de Educação da

Em 1994, os *Grupos Formação* para professores foram estruturados em outro formato, mas ainda vinculados a D.O.P. Neste período, havia uma equipe de Coordenadoras Pedagógicas⁵³ de Educação Infantil e Assistentes Sociais⁵⁴ responsáveis pela elaboração de um programa para os *Grupos de Formação*, estratégia e modalidade formativa eleita para formação dos professores de educação infantil. Foi prevista a seguinte organização:

- Projetos de Trabalho de professoras de Educação Infantil que trabalhavam com crianças de três meses a seis anos de idade e que contemplassem *propostas curriculares para crianças de zero a três anos e/ou quatro a seis anos*. A seleção das professoras se dava a partir de sua candidatura, com o currículo pessoal, projeto de trabalho e, posteriormente, entrevista;
- Um dos critérios de seleção dos projetos de trabalho foi a confluência da temática da D.O.P. com as sugestões realizadas pelos profissionais *da Rede* advindas do ano anterior durante a avaliação dos Grupos;
- A realização de dez encontros semanais com duas horas e meia cada encontro, com início em abril;
- Visitas regulares das Coordenadoras Pedagógicas aos Grupos para *verificação do andamento do trabalho*;
- Encontros quinzenais das Coordenadoras Pedagógicas com as Professoras-Monitoras⁵⁵ para *troca de informações sobre eventuais dificuldades quanto à execução do trabalho e as vitórias obtidas com o bom desempenho dos grupos*;
- Realização de avaliação junto aos participantes, ao final do grupo;
- As professoras selecionadas realizariam o trabalho de monitoria junto ao seu respectivo Grupo, tendo como atribuições, tarefas que exigiam posturas muito mais próximas de uma racionalidade técnica e instrumental do que àquelas de caráter

Prefeitura Municipal de SP, no período de 1989 a 1990, sob a assessoria da Prof.^a Madalena Freire Weffort que também traz como princípio da proposta e do trabalho com a alfabetização, uma concepção que toma o sujeito (criança) como centro do processo; e por fim, de projetos oriundos das universidades de Campinas em parceria com a Rede Municipal de Ensino, a maioria, em Alfabetização. (FERRAZ, 2001, p. 84).

⁵³ Cleide Barão, Gláucia Collucini e Maria Cecília Zink no 1º semestre; e Neusa Dirce M. Abreu, Clélia S. Leal e Margarete S. D. Montanhaur no 2º semestre.

⁵⁴ Célia Villard e Marilza C. dos Reis.

⁵⁵ Segundo De Rossi (2008) [...] a categoria de professor-monitor de ensino foi criada pela CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) para implantar a Reforma Curricular dos anos 80. [...] Monitores deveriam ser repassadores (palavra presente nos documentos oficiais) dos conteúdos adquiridos nos cursos (de curta e média duração), advindos dos convênios da Secretaria de Educação do Estado com as Universidades públicas, aos demais professores da rede pública (p. 54).

mais reflexivo, diálogo e propositivo junto aos demais professores que viessem a participar do Grupo. Foram elas:

- Coordenar os grupos de formação mediando os debates e as discussões;
- Garantir a frequência mínima dos participantes;
- Organizar o material para subsidiar as discussões;
- Subsidiar o grupo com sugestões de texto e material que sustentam as discussões;
- Definir, junto com os CPs a condução dos grupos de formação, mantendo-as informadas a respeito de eventuais dificuldades para o desenvolvimento do trabalho. (PMC/SME, 1995.1, p. 23)

A proposta formativa para 1995⁵⁶ expressou certo movimento de valorização do magistério, ao propor que os *Grupos* fossem assegurados no ano seguinte, baseados nas orientações de 1994. De fato, é possível inferir que ao atribuir uma maior organização das bases para o funcionamento dos Grupos em 1994, ao criar critérios de seleção e mecanismos de acompanhamento, controle e avaliação qualitativa e quantitativa das profissionais que frequentaram e das propostas desenvolvidas, foi-se alicerçando uma condição de conferir aos *Grupos de Formação* outro estatuto, regulamentado pela legislação da SME, a Portaria SME nº 09/1995, que normatizou a remuneração e a frequência as professoras participantes.

Esta Portaria estabeleceu as *Diretrizes sobre Grupos de Formação de Professores*, institucionalizou os Grupos de Formação para os professores da Rede Municipal (Educação Infantil, de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental Regular e do Ensino Supletivo) e orientados por profissionais da área da Educação. De acordo com ela, os *Grupos* foram estruturados em cursos com módulos de 30 horas, três horas/aula semanais durante o ano letivo; 25 participantes e 10 no mínimo; estabeleceu os dias da semana e os horários para os Grupos de Formação de 5ª a 8ª série; estabeleceu a remuneração para o professor que tivesse uma jornada de no mínimo 12 horas-aulas semanais; previu a participação de mais de um Grupo dentro do campo de atuação, mas com a remuneração de apenas um; estabeleceu que a Direção da Unidade Educacional faria o controle da frequência; previu certificação de participação mediante 90% de frequência; foi estendido às professoras de Educação Infantil que prestavam serviços em entidades; e outorgou ao Departamento Pedagógico a avaliação do Programa.

⁵⁶ Sob a coordenação de Clélia Santana Leal, Margarete Savassa Daniel Montanhaur e Neusa Dirce Marcellari de Abreu.

Em 1996⁵⁷, quando os Grupos de Formação foram retomados nesta nova estrutura e nesta atmosfera de valorização, o desafio de integrar as *profissionais da educação infantil*, (entre os principais, professoras e monitoras) já foi apontado pela equipe da CEDI, mas com estratégias ainda limitadas para equacionar este quadro. A participação dos professores das entidades assistenciais nos *Grupos de Formação*, junto às demais professoras da Rede, foi contemplada na Portaria SME nº 09/1995, mas para as monitoras e administradoras poderem participar, elas deveriam completar suas *jornadas de trabalho com o horário do grupo de formação*, o que parecia construir um caráter mais obrigatório do que valorativo para a formação, ao não garantir as condições (PMC/SME, 1996.1, p. 2). O critério para seleção dos projetos de trabalhos e das professoras-monitoras seguiu o mesmo dos anos anteriores, ou seja, com *propostas curriculares para crianças de zero a três anos e/ou quatro a seis anos*, no entanto com os seguintes temas:

Literatura Infantil; Jogos, brinquedos e brincadeiras; Musicalização; Leitura e escrita; Movimento corporal (danças e danças folclóricas); Ciências (experiências); Desenvolvimento Infantil de zero a três anos; Desenvolvimento Infantil de quatro a seis anos; Matemática (jogos concretos). (PMC/SME, 1996.1, p. 1)

A delimitação dos temas para as propostas curriculares indica um maior direcionamento da CEDI, provavelmente, para que as profissionais pudessem olhar o trabalho na educação infantil sob novas perspectivas, ou mesmo, que a concebessem para além da função preparatória para o ensino fundamental, ou ainda, indiretamente que comesçassem a por em movimento, as experiências das profissionais da própria Rede, que por algum motivo, estivessem transitando por outros espaços, acessando referenciais teórico-metodológicos diferentes dos vigentes e diante disso, ousando novas práticas.

c) A discussão dos temas nas propostas curriculares para formação

As propostas curriculares para crianças de zero a três anos e quatro a seis anos dos professores selecionados chegaram estruturadas em *Grupos de Formação* para serem oferecidas para os demais professores da Rede, e revelaram a seguinte organizacidae:

⁵⁷ Sob a coordenação de Clélia Santana Leal, Fernanda Maia Gasmenga, Luiza Maria de Abreu Mello, Margarete Savassa Daniel Montanhaur, Maria Aparecida de Lurdes Rodrigues, Maria Aparecida Quintino Amauro, Maria Conceição Carrilho Spreafico, Maria Ondina Teixeira da Silva, Marilene Santos Pimenta, Marisa Seyr Pozza, Miriam Benedita de Castro Camargo, Vera Lúcia Capatto Leone.

Quadro 23 – Formação Continuada- Grupos de Formação de Educação Infantil da SME de Campinas – Gestão 1993-1996

	1993	1994	1995	1996
1º semestre	Alfabetização	1. Movimento corporal da criança na pré-escola. 2. Aquisição da linguagem escrita e interdisciplinaridade na pré-escola. 3. O desenvolvimento infantil de zero a quatro anos. 4. Criança pré-escolar de período integral: um grande desafio. 5. Descobrindo a criança através da arte. 6. Professores de pré-escola- estudando, refletindo, registrando... 7. A linguagem histórico-social das brincadeiras à escritura. 8. Brincar é coisa séria. 9. Alfabetização na pré-escola: uma reflexão necessária.	1. As épocas do ano na Pré-Escola. 2. Alfabetização na Pré-Escola: um processo de construção e descoberta. 3. Período integral e jogo simbólico: um paralelo instigante. 4. Jogos Matemáticos na Pré-Escola. 5. Brinquedos e Brincadeiras. 6. Movimento Corporal e movimento Plástico: de zero a quatro anos. 7. Contos de Fadas na educação Infantil: uma nova proposta de trabalho – quatro a seis anos. 8. A arte de contar histórias – quatro a seis anos 9. Conhecer, Ler e fazer arte – quatro a seis anos. 10. Alfabetização na Pré-Escola II: um processo de construção e descoberta – quatro a seis anos. 11. Meio Ambiente e cidadania – zero a seis anos. 12. Músicas e recreação na Educação Pré-Escolar – zero a seis anos. 13. Jogos Matemáticos na Pré-Escola – zero a seis anos. 14. Brinquedos e brincadeiras: patrimônio cultural da humanidade.	Não foram encontrados documentos que pudessem informar sobre os grupos deste semestre, o que não significa que não aconteceram.

	1993	1994	1995	1996
			15. Conhecendo meu corpo – zero a quatro anos.	
			16. Desenvolvimento da fala e linguagem – zero a quatro anos (duas turmas).	
	TOTAL	9 GRUPOS	17 GRUPOS	
2º semestre	Não foram encontrados documentos que pudessem informar sobre os grupos deste semestre, o que não significa que não aconteceram.	1. O desenvolvimento infantil de zero a quatro anos.	1. A arte de contar histórias – quatro a seis anos.	1. Construtivismo, afinal o que é isso? Quatro a seis anos.
		2. Redescobrimo a arte.	2. Conhecer, Ler e fazer arte – quatro a seis anos.	2. Jogos dramáticos – zero a seis anos.
		3. Matemática na pré-escola – de quatro a seis anos.	3. Meio Ambiente e cidadania – zero a seis anos.	3. As fases do desenvolvimento da escrita (aprendizagem da leitura e escrita) – três a seis anos.
		4. Ensinando... a partir da arte.	4. Músicas e recreação na Educação Pré-Escolar – zero a seis anos.	4. Explorando a música na escola – quatro a seis anos.
		5. Os meios de comunicação voltados à comunicação escolar: fazendo o rádio, o jornal e a TV educativos.	5. Jogos Matemáticos na Pré-Escola – zero a seis anos.	5. Construtivismo na Pré-Escola Desenvolvimento infantil – quatro a seis anos.
		6. Desenvolvendo a função simbólica na pré-escola de zero a seis anos.	6. Sexualidade Infantil – zero a seis anos.	6. Literatura Infantil – quatro a seis anos.
		7. Desenvolvendo a função simbólica na pré-escola de zero a seis anos.	7. Construtivismo – afinal o que é isso?	7. Matemática na Educação Infantil de quatro a seis anos
		8. Metodologia e prática cotidiana de Educação Infantil.		8. Jogos Recreativos na Pré-Escola – quatro a seis anos.
		9. Aquisição da linguagem escrita e interdisciplinaridade na pré-escola.		9. Brincar de aprender – quatro a seis anos.
		10. Conhecimento físico e lógico-matemático: jogos e brincadeiras.		10. Zero a quatro anos, o que fazer?
		11. Movimento corporal da criança na Pré-escola.		11. Brincadeiras, músicas e expressão corporal – zero a quatro anos.
		12. A música e o ser humano: práticas e reflexões.		12. A matemática através de jogos e materiais concretos (três a seis

	1993	1994	1995	1996
				anos).
		13. Brincar é coisa séria.		13. O desenvolvimento infantil de zero a seis anos de maneira interdisciplinar através de brinquedos e brincadeiras (duas turmas).
		14. Desenvolvimento da fala e da linguagem na criança normal e algumas atividades práticas.		14. Musicalização na Pré-Escola zero a seis anos.
				15. A magia do folclore infantil zero a seis anos.
	TOTAL	14 GRUPOS	7 GRUPOS	15 GRUPOS

Fonte: Produzido segundo o olhar da pesquisadora no trato com os documentos da SME.

As grandes questões que vigoraram nos *Grupos* voltados para o trabalho com crianças de quatro a seis anos foram a Alfabetização e o Conhecimento Lógico-Matemático, embora comesçassem a circular propostas que trouxeram para o centro, a discussão da Arte em suas diferentes formas de expressão: a literatura, a música, a pintura, a dança. O que pareceu acontecer é que *Alfabetização e Arte* foram temas e projetos que circularam em meados da década de 1980, gerados a partir de parcerias⁵⁸ com as Universidades e por iniciativas de professores da própria Rede, que ganharam consistência nos *Grupos* deste período (FERRAZ, 2001). Nota-se também que os eixos *Meio Ambiente*⁵⁹ e *Sexualidade*⁶⁰, projetos que alçaram a dimensão da Rede, movimentaram estes *Grupos*, embora com menor intensidade.

⁵⁸ No estudo de Bassetto (2006) pode-se identificar algumas parcerias apresentadas pela autora e levantadas durante sua pesquisa. Foram elas: em 1973, com o Programa de Atendimento Nutricional ao Pré-escolar com o Prof. da USP, Yaro Ribeiro Gandra; em 1975-1976, o convênio firmado entre a PMC e a Unicamp, que previa o curso de especialização durante um ano letivo, para implantar uma nova metodologia de educação pré-escolar, pautada nos estudos de Jean Piaget, desenvolvida pela Prof.^a da FE-Unicamp, Orly Zucatto; em 1977, a pesquisa socioeducativa no Município, realizada pelo Prof. da FE-Unicamp, Roberto César Covian, e sua equipe que desenvolviam o estudo Cidade Educativa; em 1977, o programa de capacitação dos Orientadores Educacionais conduzidos pela Prof.^a da FE-Unicamp, Isaura F. Rocha Guimarães; em 1977, a discussão para a criação do Estatuto do Magistério contou com o acompanhamento do Prof. da FE-Unicamp, Múcio Camargo de Assis; em 1983, o Projeto Criança e Meio Ambiente, sob a coordenação da Prof.^a da FE-Unicamp, Regina de Alcântara Assis. Com o estudo de Ganzeli (2000) é possível constatar outras parcerias desta natureza, dentre estas, o convênio entre a SME e a Faculdade de Serviço Social da PUCCAMP, em 1984 para o desenvolvimento de uma pesquisa-ação junto à Rede Municipal com o objetivo de analisar as relações entre a família e a escola. Esta pesquisa garantiu subsídios para o desenvolvimento de algumas ações da SME junto a sua Rede (p. 91). A parceria SME-Universidades pode representar para a política e para as práticas da educação municipal campineira um viés no qual as inovações e mudanças podem circular com mais permeabilidade, questão que não será aprofundada neste estudo.

⁵⁹ Em 1983, o Projeto Criança e Meio Ambiente foi a primeira experiência em educação infantil do programa Escola do Povo realizada na Pré-escola do Paranapanema, sob a coordenação da Prof.^a da FE-Unicamp, Regina de Alcântara Assis. No artigo *É preciso pensar em educação escolarizada para*

Olhar para a temática da Alfabetização nos *Grupos de Formação* da Rede Municipal remete necessariamente considerar as discussões teóricas e as decisões políticas que sustentaram a reforma educacional implementada no estado de São Paulo, nas décadas de 1980 e 1990, quando trouxe a implantação do Ciclo Básico para o Ensino Fundamental. O Ciclo Básico foi considerado por Bonel (1993, p. 59-60) proposta política, proposta pedagógica e Programa que aprofundou questões sobre o *processo de alfabetização e baseando-se em pesquisas das áreas da psicologia, linguística, psicolinguística e sociolinguística* para a formulação de uma proposta *alternativa de alfabetização* que adotava a *perspectiva construtivista* (p. 70)⁶¹.

Isto significa considerar pelos menos duas dimensões – política e conceitual – importantes da Educação Pré-escolar⁶² no Estado de São Paulo neste período:

- que a Educação Pré-Escolar enquanto política era concebida na interface com a gestão do Estado, embora o município de Campinas já vinha delimitando seu espaço de atuação na educação infantil pública desde a década de 1940; a política estadual a regulava tendo em vista, prioritariamente, equacionar os desafios e problemas do Ensino Fundamental, especialmente no que se referia à alfabetização. Em meados da década de 1980, pautado em um movimento nacional de descentralização e desburocratização na área da educação, o governo do Estado de São Paulo disparou vários programas de municipalização, dentre estes, o Programa de Municipalização da Pré-Escola (GANZELI, 2000, p. 38). Nesta fronteira entre os limites da atuação municipal e estadual na Educação Pré-escolar, as inovações e as mudanças educacionais aportaram entre as profissionais;
- os materiais produzidos pelo Estado para a reorientação curricular⁶³ prevista para implementação do Ciclo Básico, dada a sua natureza institucional e prescritiva,

crianças de 4 a 6 anos? É possível encontrar indicações do referido Projeto (ASSIS, 1986). Na década de 1990, a temática é retomada e institucionalizada como um Programa da SME com o objetivo de contribuir de forma efetiva para que sua ação incorpore a leitura das questões ambientais presentes no meio urbano, através da pesquisa e formação contínua (PMC/SME, 1996.9, p. 18).

⁶⁰ A questão da sexualidade surgiu na Rede como um Projeto de Trabalho – Orientação Sexual – desenvolvido por professores do Ensino Fundamental, em meados da década de 1980 (FERRAZ, 2001). Assim como o meio ambiente, a sexualidade permaneceu de alguma forma na Rede e na década de 1990, também foi institucionalizado como um Programa da SME com o objetivo de implementar o trabalho de Orientação Sexual nas escolas, oferecendo informação e formação na área da sexualidade humana para toda comunidade escolar, abrangendo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Supletivo e Suplência I e II (FUMEC) (PMC/SME, 1996.9, p. 25)

⁶¹ Maiores informações sobre o tema ver: Bonel (1993); Duran, Alves e Palma Filho (2005); Souza (2006).

⁶² Conceito e nomenclatura vigentes neste período e regulados pela Lei nº 5.692/1971.

funcionaram *como dispositivos de intervenção sobre a prática docente e como estratégia de formação indireta dos professores*, instituíram um discurso político-pedagógico e desta forma constituíram-se, *a um só tempo, objetos culturais e educacionais, material de circulação de modelos pedagógicos, teorias educacionais e de práticas educativas*, tanto para a rede estadual, quanto para a municipal (SOUZA, 2006, p. 207).

Apesar dos documentos oficiais terem incorporado os referenciais acerca das teorias educacionais e dos modelos pedagógicos mais atualizados para a Pré-Escola e gradativamente, ampliada no âmbito da Educação Infantil, Cole e Walker (1989 *apud* NÓVOA, 1991) afirmam que *é preciso um tempo para acomodar as inovações e as mudanças, para refazer as identidades* (p. 71), provavelmente, o *Construtivismo* nos *Grupos de Formação* se apresentou como uma questão a ser conhecida e explorada; e o trabalho com crianças de zero a seis anos organizadas em período integral nas creches, um desafio a ser equacionado na Rede, sobretudo porque, clamava por um profissional que soubesse lidar em sua prática, com os desafios disparados por estas mudanças. Esta relação parece confirmar a afirmação de Nóvoa (1991) de que a análise da formação continuada de professoras *insere-se num debate mais amplo sobre as políticas educativas e a profissão docente* (p. 69).

O cerne do trabalho com os *Grupos* de zero a quatro anos pautou-se essencialmente na circulação do conhecimento acerca do desenvolvimento infantil (fala, linguagem e corpo). Apropriar-se deste conhecimento para o trabalho com as crianças pequenas tornou-se uma peça fundamental, sobretudo para:

1. conhecer a especificidade da criança em tal momento da infância, uma vez que nem professoras e nem monitoras tiveram uma formação que a contemplasse;
2. conceber um trabalho planejado e intencional com tal ciclo da infância e problematizar sua natureza;
3. sustentar a indissociabilidade da educação e do cuidado;
4. projetar um olhar mais sociológico, antropológico e filosófico acerca das crianças e das infâncias.

Mesmo que na base destas propostas, ainda circulassem concepções que traziam orientações prescritivas e técnicas do trabalho, o que neste estudo não será possível

⁶³ Os documentos *Proposta Curricular para Educação Pré-Escolar* (1990) da CENP e *Programa de Expansão e Melhoria da Educação Pré-Escolar na Região Metropolitana de São Paulo: uma proposta curricular para crianças de quatro a seis anos* (1994) da FDE compareceram na programação das Reuniões de Assessoramento com as Orientações Pedagógicas e nos encontros da Comissão que sistematizou as discussões curriculares durante esta gestão.

aprofundar, pode-se dizer que uma possibilidade de reflexão foi aberta à medida que se começou a dar visibilidade ao próprio trabalho desenvolvido nas creches e pré-escolas. Este grupo de professoras que se dispôs a ser *professor-monitor* de um *Grupo* teve a oportunidade de sistematizar suas experiências, (re)pensar sobre o trabalho, e nele e com ele, enxergar as contradições, sobretudo, porque enquanto professora-monitora, deveria haver um esforço, mesmo que circunscrito às designações da função, para conduzir a discussão com os demais professoras e porque esta profissional tomava contato com novos referenciais, nas reuniões junto às Coordenadoras Pedagógicas, e isto se constituía como impulso importante para a reflexão da própria prática.

2.2.4.2 Oficinas Pedagógicas Municipais

As Oficinas Pedagógicas Municipais foi uma das estratégias dinamizadas por esta gestão, como parte de um Programa de Formação da SME a princípio voltadas somente para as professoras de educação infantil, e no final da gestão, abertas as demais profissionais. As Oficinas funcionaram na mesma estrutura dos Grupos de Formação, no entanto as propostas desenvolvidas durante a ação formativa, priorizaram um caráter mais prático-metodológico do trabalho com as crianças.

a) Objetivos e deslocamentos conceituais

O termo *Oficinas Pedagógicas* foi cunhado no âmbito da Reorientação Curricular do Estado de São Paulo, na década de 1980, citada anteriormente. Constituiu-se em um projeto de capacitação docente. As Oficinas Pedagógicas foram *instaladas nas delegacias de ensino*; tinham ao mesmo tempo, entre outras tarefas, a de *organizar ações de capacitação através de monitores por componentes curriculares que atendessem às demandas mais imediatas das escolas* (BONEL, 1993, p. 76) bem como, *a organização de recursos e materiais pedagógicos, que deveriam estar disponíveis para a consulta do professor* (MARTINS, 1996, p. 75-76).

Na Rede Municipal, embora não seja possível delimitar o início desta estratégia de formação, há indícios de que as Oficinas Pedagógicas aconteceram em anos anteriores a esta

gestão e que em 1994⁶⁴ elas começaram a ser sistematizadas, avaliadas e potencializadas tendo em vista a reorientação curricular:

As oficinas pedagógicas são variadas a cada ano, dependendo dos profissionais que a monitoram. Algumas já trabalhadas foram: Alfabetização na Pré-Escola, Construção com Sucata, Musicalização Infantil – trabalho com sons, canto, ritmo; Musicalização Infantil – com construção de instrumentos musicais com sucata; Orientação Sexual; Expressão Corporal; Matemática na Pré-Escola; Expressão Artística (argila, colagem, pintura); Teatro; Resgate de Brinquedos e Brincadeiras do folclore brasileiro; Exploração do Meio Ambiente, entre outras. (PMC/SME, s/d)

A intenção de marcar a diferença, na denominação, entre as *Oficinas Pedagógicas* da rede estadual e da municipal foi reforçada quando, em 1995, o então Secretário de Educação, Ezequiel Theodoro da Silva⁶⁵, deu as boas vindas aos professores da Rede, anunciando que o *1º OPEM – Oficinas Pedagógicas das Escolas Municipais*, [fazia] parte de um conjunto maior de ações da Secretaria Municipal de Educação na esfera da formação continuada e seguiu afirmando que:

A palavra “oficina” gera a ideia de trabalho e transformação, a expressão “oficina” denota que as práticas educacionais serão trabalhadas e transformadas a partir da capacidade humana de reflexão. Uma oficina pedagógica, por fazer interagir um coletivo de professores, movimenta ainda as idéias de produção, construção e criação. Tais atividades residem na essência da docência à medida que o processo educacional é histórico, colocando continuamente novos desafios aos educadores. (PMC/SME, 1995.2)

O Secretário de Educação ao inaugurar as *Oficinas Pedagógicas das Escolas Municipais* buscou imprimir em seu discurso, uma coesão para a docência e um sentido de movimento à prática, à produção do conhecimento, à história, nos quais o sujeito social – professor – deveria assumir a autoria por tais processos. A empiria deveria vir acompanhada da teoria, a ação da reflexão, a docência da pesquisa, pares conceituais emblemáticos da teoria

⁶⁴ Vale lembrar que a SME nesta gestão foi administrada por dois Secretários de Educação, a saber: Maria Helena Guimarães de Castro, no período de janeiro/1993 a janeiro/1995 e Ezequiel Theodoro da Silva, no período de fevereiro/1995 a dezembro/1996.

⁶⁵ Ao assumir a SME, no início de 1995, o Prof. Ezequiel anunciou os cinco eixos da Política Educacional em torno dos quais deveriam girar as ações e práticas visando mudanças substanciais e qualitativas:

1º – Equipamentos da Secretaria de Educação (SEED);

2º – Corpo Docente Técnico-Administrativo;

3º – Projeto Pedagógico da Rede;

4º – Corpo Discente;

5º – Institucionalização da Participação (Revista Educação e Liberdade).

freireana, uma das vertentes da Pedagogia Crítica, difundida no Brasil, com mais ênfase na década de 1980.

A docência na educação infantil, por esta ótica, não poderia mais estar restrita às desqualificadas ações de fazer trabalhos e passar o tempo brincando entendidas a partir do campo da Pedagogia, construída historicamente, como ciência aplicada (NÓVOA, 1991) mas à assunção de um fazer comprometido com a educação tal qual anuncia Freire (1979):

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. Além disso, somente este ser é já em si um compromisso. [...] Afirmamos anteriormente que a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis. Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem (p. 8).

Apesar do caráter obrigatório que as *Oficinas Pedagógicas* tiveram, ao prever em Calendário Escolar esta ação convocatória as professoras de educação infantil (e gradativamente as demais profissionais) elas cumpriram a função de promover a circulação de práticas, de saberes, de conhecimentos, e com isso, a possibilidade de ativar a dimensão dialógica e reflexiva dos processos formativos, ao tomar distância e confrontar gradativamente, a imagem dos professores como *técnicos sujeitos à tutela de grupos de cientistas pedagógicos*. Ao mirar os objetivos das *Oficinas Pedagógicas* é possível constatar como os referenciais da tendência de uma *nova profissionalidade docente*, marcadamente dos anos de 1990, vão sendo incorporados nesta e em outras estratégias (NÓVOA, 1991, p. 67).

Em 1994 as *Oficinas Pedagógicas* tiveram como objetivo:

oportunizar **a integração** entre todos, a discussão e vivência de teorias e práticas da Educação Infantil de zero a seis anos. À medida que os professores **vivenciam** atividades pedagógicas práticas, eles **podem depois aplicá-las** com seus alunos, tendo objetivos definidos, visando atingir todas **as áreas do desenvolvimento infantil**. (PMC/SME, s/d; grifos nossos)

E, em 1995, as *Oficinas Pedagógicas* colocaram-se,

como um **espaço para troca de experiências** entre os educadores da Rede Municipal de Ensino de Campinas. São intenções específicas do projeto: **incentivar o processo de capacitação continuada** dos professores, **enfatizando propostas**

didático-pedagógicas nascidas no contexto das escolas municipais; **produzir metodologias** de ensino que propiciem um melhor aproveitamento por parte das **crianças e jovens**, tomando-os **como centro das decisões** pedagógicas; oferecer aos participantes uma programação cultural que **amplie os seus horizontes** acadêmicos e artísticos, abrindo caminho para o **aprofundamento da concepção de escola** como um centro de desenvolvimento cultural das comunidades. (PMC/SME, 1995.10; grifos nossos)

E, em 1996, elas visaram, “oportunizar aos participantes **momentos de integração, troca de experiências** de práticas-pedagógicas e **reflexão dos profissionais** sobre a postura frente ao **Projeto Pedagógico** da U.S.E.” (PMC/SME, 1996.4; grifos nossos).

Outro deslocamento conceitual possível é encontrado na finalidade que as *Oficinas Pedagógicas* almejaram cumprir. Considerando que elas subsidiaram e movimentaram a discussão de saberes, práticas e conhecimento da educação infantil tendo como finalidade a reorientação curricular municipal; em 1994, as *áreas do desenvolvimento infantil* orientavam a perspectiva curricular, ou seja, concepções (criança, educação, conhecimento) fortemente pautadas na psicologia do desenvolvimento infantil e uma proposta pedagógica que trata o conhecimento fragmentado por áreas. Em 1995, explicitou-se a necessidade de *produção*, de criar, seja de propostas ou de metodologias, numa intenção de referendar a criança/jovem como centro das *decisões pedagógicas* e a escola como *centro de desenvolvimento cultural*. Em 1996, o Projeto Pedagógico emergiu como elemento fundante, organizador e aglutinador das intenções e das propostas curriculares das escolas e do coletivo de profissionais, por isso a necessidade de ir fundando uma dada *postura* frente a ele.

b) Estrutura e organização

Olhar para estrutura e organização das Oficinas Pedagógicas é neste estudo colocar em evidência como se consolidou a participação das diferentes profissionais nesta ação formativa, ao longo da gestão e como a organização das Oficinas foi revelador de um princípio orientador da política educacional deste período: a descentralização das ações, em especial, as de formação continuada – Oficinas Pedagógicas – que foi implementada gradativamente nesta configuração.

Em 1994, as *Oficinas Pedagógicas*, previstas no calendário escolar, ficaram restritas somente às professoras de educação infantil que foram convocadas a participarem (Comunicado nº 17/1994). Ao excluir a possibilidade de participação das monitoras e demais profissionais da creche foi reforçando a ideia de um trabalho fragmentado e desigual,

sobretudo porque [...] *que nos CEMEIs, as atividades com as crianças serão normais, apenas sem a presença dos professores, porém, nas EMEIs, as atividades serão suspensas* (PMC/SME, 1994.3).

Talvez esta exclusão não estivesse na base da intenção da decisão política, mas sim, se apresentou como um desafio da gestão pública ao equacionar o atendimento da criança pequena, à mãe trabalhadora, que ainda era o principal critério para as creches. No entanto, esta ação construiu um lugar da diferença, da desigualdade, da exclusão em um período bastante importante e de transição de concepções de trabalho, educação infantil e de profissionalidade.

Em 1995, as *Oficinas* aconteceram de forma descentralizada, ou seja, organizada por Secretarias de Ação Regional – SARs⁶⁶ – em dois dias diferentes. Apesar das diferentes profissionais da educação infantil serem convidadas a participar como *monitores*⁶⁷ das Oficinas, ainda não foi garantida as condições na estrutura da Rede para a presença delas nesta ação formativa:

[...] a SME, através da Coordenadoria de Educação Infantil **convida** Professores, Monitores, Administradores e especialistas (Diretor, Vice-Diretor, Orientadores Pedagógicos e Supervisor) que desenvolvam trabalhos integradores em suas Unidades Socioeducacionais e/ou atividades que visem o desenvolvimento integral da criança, a apresentá-los aos profissionais da Rede. (PMC/SME, 1995.8; grifo do documento)

[...] professores das EMEIs, CIMEIs, CEMEIs e das Entidades de Educação Infantil e das classes de Pré-Escola das E.M.P.Gs. são **convocados** na 6ª feira em seu período de trabalho; e **convidados** no sábado, em seu período de trabalho. O recebimento de certificado, correspondente até 16 horas de participação estará vinculado à frequência no sábado. Especialistas, Professores de Educação Especial, Professores Itinerantes de Educação Especial e Professores de Sala de Recursos são **convidados** sendo utilizado o mesmo critério quanto ao certificado. (PMC/SME, 1995.9; grifos do documento)

Já em 1996, as *Oficinas* continuaram de forma descentralizada⁶⁸ e contemplaram a participação de supervisoras, diretoras, administradoras, vice-diretoras, orientadoras

⁶⁶ As SARs Norte e Sul tiveram as Oficinas no mesmo dia e local: 15 de setembro, nas EMEIs: “Regente Feijó” e “Presidente Campos Salles”. Para as SARs Leste e Oeste, os dias 22 e 23 de setembro, nas EMEIs: “Hilton Fredericci” e “Presidente Arthur Bernardes” (PMC/SME, 1995.9).

⁶⁷ Para desempenhar o papel de Monitora de Oficina foi previsto um roteiro para a elaboração da Proposta para a Oficina (PMC/SME, 1995.8).

⁶⁸ Na SAR Sul aconteceu nos dias 10 e 11 de maio;
Na SAR Oeste, nos dias 17 e 18, 24 e 25 de maio;
Na SAR Norte, nos dias 26 e 27 de abril.
Não foram encontradas as informações da SAR Leste.

pedagógicos, monitoras, professoras e funcionárias, ou seja, de todas as profissionais que atuavam nas instituições (creches e pré-escola) de educação infantil:

[...] pois acreditamos que desta forma as trocas de experiências e análise dos conteúdos nas várias perspectivas **só enriquecerão** as ações do cotidiano. Haverá a intensificação de reflexões sobre o Currículo da Educação Infantil e, portanto destacamos para esta oportunidade a área da Expressão Artística, nos seus aspectos: teatro, música, mímica, dança, psicomotricidade, artes plásticas, atividade lúdica como: jogos, brinquedos, brincadeiras, etc. (PMC/SME, 1996.3; grifos do documento)

As *Oficinas Pedagógicas das Escolas Municipais* não geraram nenhum documento oficial curricular da SME, como foi o caso das *Propostas Curriculares* do governo estadual da década de 1980. No entanto, pode-se afirmar que houve a intenção da SME e da CEDI em fazer circular o produto movimentado na discussão curricular e implementar o que estava sendo considerado como positivo, inovador na Educação Infantil e necessário à política educacional de Campinas. Durante o processo de avaliação da OPEM/96, a CEDI anunciou que foi considerado como um ponto positivo, o fato do *conteúdo teórico-prático já [ter sido] encaminhado às U.S.Es., facilitando a aplicabilidade imediata* (PMC/SME, 1996.4). E, no 2º semestre do mesmo ano, as questões da reorientação curricular e o *Currículo Escolar* (1996) foram temas da Revista Educação e Liberdade⁶⁹ publicada pela SME nesta gestão.

c) A discussão dos temas nas propostas curriculares para formação

Reunir os fragmentos e os indícios das *Oficinas Pedagógicas* nos documentos da SME permitiu construir uma certa organicidade que considerou as Oficinas das diferentes SARs, as quais tivemos acesso. Optamos por reuni-las todas juntas, categorizadas pelo ano que aconteceram na intenção de dar visibilidade ao panorama desta estratégia no âmbito da SME, e não da ação descentralizada em que ela aconteceu:

⁶⁹ Publicação semestral da SME que teve o seu nº 0 lançada no ano de 1995.

Quadro 24 – Formação Continuada – Oficinas Pedagógicas da
SME de Campinas – Gestão 1993-1996

1993 (DOP)	1994 (DOP)	1995 (CEDI)	1996 (CEDI)
Não foram encontrados documentos que pudessem informar sobre as oficinas deste ano, embora haja indícios nos documentos analisados que elas aconteceram.	1. Tema gerador – Construção contínua, desafio constante, atuação e transformação.	1. Musicalização infantil.	1. Música e recreação.
	2. Brinquedos e brincadeiras uma leitura da realidade infantil.	2. Shantala.	2. Trabalhando com dobradura.
	3. Dramatização na pré-escola.	3. Música e brincadeiras na educação pré-escolar.	3. A arte de brincar e representar.
	4. Diversas técnicas com um mesmo material.	4. Construir o projeto pedagógico na educação infantil.	4. Todo dia é dia de arte e recreação.
	5. Interdisciplinaridade lúdica.	5. Tecnologia educacional – da Babá ao Prof. eletrônico.	5. Ginástica na escola.
	6. Brincadeiras com cordas e barbantes.	6. Como trabalhar o comportamento agressivo em sala de aula.	6. Movimento corporal.
	7. Aproveitamento de sucata.	7. O dia a dia do berçário.	7. Dança, corpo e mente.
	8. Jogos na Pré-escola.	8. Dança na escola que negócio é esse?	8. Vamos criar histórias juntos.
	9. Contos de fadas na educação infantil.	9. Quem quer brincar?	9. Estimulação para criança de zero a três anos.
	10. Histórias com Origami.	10. Dobraduras.	10. Bi, bi... olha o sinal! Vamos brincar de trânsito.
	11. Dobraduras.	11. Técnicas de educação artística.	11. Criapon – bonecos de papel
	12. Desenvolvendo a função simbólica na Pré-escola.	12. Construtivismo, afinal como trabalhar com isso?	12. Múltiplas situações de aprendizagem.
	13. A interdisciplinaridade na Pré-escola.	13. Construindo o vínculo com a leitura na pré-escola: um desafio ao professor.	13. Desenho e arte na pré-escola.
	14. O importante papel do professor do berçário.	14. Reflexões sobre a psicologia do pré-escolar.	14. Vamos brincar de mamãe da rua?
	15. Apresentar as ideias das crianças aos professores.	15. Produção de textos na pré-escola.	15. Trabalhando com massas e pinturas.
	16. Jogos teatrais na educação infantil.	16. Confeccionando de forma caseira, materiais para artes plásticas.	16. A escola como escolha.
	17. Sexualidade na pré-escola.	17. A sexualidade e a comunicação.	17. Brincando e aprendendo.

1993 (DOP)	1994 (DOP)	1995 (CEDI)	1996 (CEDI)
	18. Shantala e relaxamento.	18. O desenho nosso de cada dia.	18. Brincando e transformando a natureza.
	19. Estimulação através dos jogos.	19. Alfabetização na educação infantil de quatro a seis anos.	19. Quem conta um conto aumenta um ponto.
	20. Projeto refeição.	20. Brincadeiras populares.	20. Brinquedoteca.
	21. Jogos tradicionais.	21. Educação especial.	21. Explorando a música através da bandinha.
	22. Educação especial.	22. Música na escola.	22. Teatro na escola.
	23. Cantar é bom.	23. Conhecendo e trabalhando a literatura infantil.	23. Fantoches de papel crepom.
	24. Descobrir os espaços internos e externos à pré-escola (casa adaptada à Escola).	24. Educação ambiental.	24. Explorando o universo do fantoche.
	25. Meios de comunicação: colocando a massa na massa; fazendo o jornal, o rádio e a televisão educativa.	25. Dobraduras: implicações psicopedagógicas.	25. Movimento corporal.
	26. Trabalhando a música na pré-escola.	26. Alfabetização.	26. Coral infantil e exercícios rítmicos-melódicos para o desenvolvimento da criança.
	27. Oficina de música.	27. Ginástica na escola.	27. Jogando também se aprende – construção e aplicação de jogos na educação infantil.
	28. A necessidade de conscientização corporal no processo educativo.	28. Leitura de imagens: jogos infantis.	
	29. Relaxamento com arte, um caminho para a aprendizagem.	29. Brinquedoteca.	
	30. O desenvolvimento do teatro através do desenho e do teatro.	30. Olha quem fez isso também!	
	31. Construir, brincar e aprender.		
	32. Movimento corporal com música.		
	33. Trabalhando com sucata.		
	34. Matemática na pré-escola.		

Fonte: Produzido segundo o olhar da pesquisadora no trato com os documentos da SME

Olhar para as propostas selecionadas pelo DOP-CEDI, que se efetivaram como uma *Oficina Pedagógica* para as profissionais da Rede, implica considerar os critérios proclamados para esta seleção. Em 1994, não há indícios nos documentos, de como as Oficinas foram selecionadas e por quem foram conduzidas. Circulavam experiências que traziam a música, o teatro, o jogo, a dobradura, as histórias, a sucata, entre outros, provavelmente muito mais como uma atividade-meio ou como uma técnica. Em menor proporção, havia *Oficinas* as quais a ênfase estava na necessidade de pensar a relação pedagógica a partir discussão da concepção de conhecimento que toma a criança como centro do processo. Outro foco evidente foi a base de Piaget trazida para a compreensão do desenvolvimento infantil, especificamente, para as crianças de dois anos (função simbólica). O *tema gerador* figurou como uma proposta pedagógica; a discussão do *espaço*, como possibilidade de exploração frente à necessidade imperiosa de se trabalhar em espaços adaptados, nos quais algumas creches funcionavam; o Projeto *Refeição* assumiu um caráter pedagógico frente à necessidade de se pensar a especificidade do trabalho com crianças de período integral; a relevância do *professor de berçário*; a *educação especial* e o trabalho com os *meios de comunicação* emergiram como temas, como práticas e como desafios alinhados às discussões mundiais.

Em 1995, o foco para seleção das propostas de oficinas foi *Trabalhos integradores e/ou atividades que visem o desenvolvimento integral das crianças*. O *construtivismo*⁷⁰ e os referenciais teóricos da *Psicologia* (HENRIQUES, 1997, p. 108-122) constituíram-se em possibilidades de se olhar e compreender a criança, o conhecimento, a relação ensino-aprendizagem e de se estruturar uma proposta pedagógica na educação infantil e explicitar a intencionalidade do trabalho com a criança. O *Projeto Pedagógico* foi se firmando como um eixo de sustentação e articulação político-pedagógico. A *leitura*, a *produção de texto* e a *alfabetização* foram marcas bem presentes neste ano e apareceram em uma concepção mais ampliada. O *cotidiano* surgiu como um meio de dar visibilidade e de se conhecer a dinâmica, a complexidade do trabalho com crianças bem pequenas e das relações que este espaço se

⁷⁰ Durante o rastreamento e mapeamento dos documentos da SME foram encontrados diversos artigos com marcações de leitura de algumas profissionais que estavam a frente da Coordenação Pedagógica de Educação Infantil, embora não é possível afirmar exatamente o ano em que circularam e em que contexto. Nesta nota e nas seguintes, destacamos dentre estes textos, os seguintes: **De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo?** (GRANELL; SALVADOR, 1994); **O tira-teima do Construtivismo – grandes e pequenas dúvidas esclarecidas**, reportagem da Revista Nova Escola de março/1995, escrita a partir da consulta das seguintes especialistas Esther Pillar Grossi, Maria das Graças de Castro Bregunci, Marília Duran, Solange Jobim Souza e Sônia Maria Barreira; **Um currículo para a Educação Infantil – construtivismo norteia ação pedagógica** (REVISTA DO PROFESSOR, 1994).

constitui e é constituído. A *dança*, a *literatura* e a *educação ambiental* a serem (re)descobertas na educação infantil.

Em 1996, com o foco na *Expressão Artística* para seleção das propostas, é nítido constatar alguns deslocamentos teórico-metodológicos: do adulto que faz para a criança, *para* a criança e o fazer juntos; do desenvolvimento infantil para a aprendizagem da criança, o que neste último, implica conceber a intencionalidade da profissional no trabalho com a criança e não a probabilidade da criança se desenvolver ou não.

O “*Currículo em Construção...*”⁷¹: o processo de elaboração de um currículo para a educação infantil.

O MEC, mediante apoio técnico e financeiro, estimulará a elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares coerentes com as diretrizes expressas neste documento e fundamentadas nos conhecimentos teóricos relevantes para a educação infantil. (MEC, 1994, p. 24)

Em Campinas, o *I Seminário* também conjugou a tarefa de se constituir uma Comissão de Trabalho para *organizar o processo de discussão; sistematizar e socializar os debates, redigindo documentos-síntese*, ou seja, de encaminhar as discussões do currículo junto aos profissionais de Educação Infantil nas creches e pré-escolas, e sistematizar um documento curricular, o que representou uma decisão política assumida pelos profissionais da Rede (PMC/SME, 1995.1, p. 7).

A Comissão foi constituída por representantes de cada categoria, das cinco regiões descentralizadas, os quais deveriam ser ou eleitos pelos seus pares nas creches e/ou pré-escolas, ou indicados em reuniões coordenadas pelos responsáveis pela Educação das Secretarias de Ação Regional – SARs. A Comissão deveria ser acompanhada pelo Núcleo de Apoio, formado pelas Coordenadoras Pedagógicas e Assistentes Sociais. A representatividade foi composta *pelos seguintes membros*:

Direção Pedagógica SME
Coordenação da Educação Infantil

⁷¹ Adriana Anacleto de Carvalho produziu o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: *O Currículo em Construção e a construção do currículo: o caminhar em busca de uma pedagogia da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Campinas em 2005*. O movimento que Carvalho (2005) fez com seu estudo foi o de conhecer o seu processo de elaboração por meio de entrevistas e análise documental. A pesquisa de Carvalho (2005) coincide com a de outras profissionais da Educação Infantil, que buscaram atribuir significado à sua prática educativa, a partir de inquietações e contradições vivenciadas na ação e no trabalho com as crianças pequenas da Rede Pública de Educação Infantil de Campinas, especialmente em um cenário de inúmeras mudanças na política local e nacional de atendimento à criança.

Divisão de Avaliação de Ensino
04 Coordenadores de Educação – SAR
04 Diretores
04 Vice-Diretores
04 Supervisores
04 Orientadores Pedagógicos
04 Professores
04 Monitores
04 Administradores
(PMC/SME, 1995.1, p. 15)

Considerando a expansão da Rede que teve no início dos anos de 1990, o número de profissionais indicado para esta Comissão não significou sua proporcionalidade representativa, o que pode caracterizar a condução de um processo participativo, mas em uma estrutura mais centralizada.

As ações previstas pela Comissão foram constituintes deste processo que tinha como foco efetivar uma das Diretrizes da Política de Educação Infantil ao elaborar um currículo para a Rede. Foram elas:

1. a discussão das Diretrizes Gerais para a Educação Infantil proposta pelo MEC, *fazendo um paralelo com o cotidiano escolar de cada profissional ali representado* o que gerou um Roteiro encaminhado para debate nas Unidades Escolares;
 2. a Tabulação dos Relatórios de Discussão de cada creche e pré-escola;
 3. o estudo de diferentes propostas curriculares⁷² *com o objetivo de tomar conhecimento e se inteirar a respeito de currículos elaborados em outras realidades;*
 4. o levantamento de *questões prioritárias de suas experiências cotidianas, complementando-as com as que vieram das U.E.s, para nortear o documento a ser elaborado;*
 5. a escritura de uma versão preliminar do Documento, *procurando retratar neste documento o desejo da maioria das U.E.s. e da Comissão representada.*
- (PMC/SME; 1995.1, p. 9)

⁷² Reorientação Curricular das EMEIs 1989-1992, Secretaria de Educação de São Paulo – SE/SP; Proposta Curricular para Creches e Pré-Escolas Comunitárias, RJ; Proposta Curricular para a Educação Pré-escolar – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP/SP; Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para Educação Infantil (KRAMER, 2001); Diretrizes Pedagógicas – Creches/SP; Pré-escola é não é escola (MACHADO, 1991) (PMC/SME, 1995.1, p. 52).

Este vai e vem construído com e na experiência, certamente mobilizou as discussões nas creches e pré-escolas, mas, sobretudo, foi criando condições de um grupo de profissionais – integrantes da Comissão – ir conhecendo e se apropriando da legislação vigente, dos referenciais teóricos, das diferentes propostas curriculares e ir construindo uma visão mais ampla desta Rede, das práticas e rotinas que circulavam à medida que tomavam contato, sistematizavam e analisavam as informações do cotidiano, as diferentes concepções, e os dados quantitativos das escolas e das profissionais. Talvez a maior necessidade foi o desafio de pensar uma política de educação infantil que considerasse a criança de zero a seis anos e não de modo fragmentado: a creche de zero a quatro anos e a ante sala da escola, ou seja, a pré-escola de quatro a seis anos.

Algumas marcas dos referenciais e da experiência da *Reorientação Curricular das Escolas de Educação Infantil 1989-1992* do município de São Paulo são visíveis em todo o processo de discussão curricular de Campinas, em especial, a adesão das concepções filosóficas – *que escola temos, que escola queremos; para quem e para que nossa escola trabalha* – como orientadoras da discussão curricular; o (re)conhecimento do processo histórico da educação infantil de Campinas. Destarte é possível afirmar que a Comissão buscou inspiração no movimento de São Paulo para conduzir o processo na Rede de Campinas, uma proposta considerada à época, inovadora, mesmo sendo gerada com relativa participação dos profissionais (SP/SME, 1989).

Considerando que o currículo espelha o projeto de governo, as estruturas administrativas organizadas e as estratégias de formação da professora da educação infantil, o currículo foi uma tentativa de garantir que a política de governo chegasse à unidade escolar e induzisse práticas. Para o Secretário de Educação, Ezequiel Theodoro da Silva,

A busca de parâmetros curriculares para as nossas escolas apresenta-se como uma preocupação de cunho nacional em decorrência de duas necessidades:

(1ª) a desordenação ou falta de unidade dos currículos, que foi um fenômeno crescente nestas três últimas décadas;

(2ª) o novo patamar de conhecimento tecnológico, que modifica substancialmente os perfis do trabalho e dos trabalhadores (*Revista Educação e Liberdade*, SME 1996, p. 1).

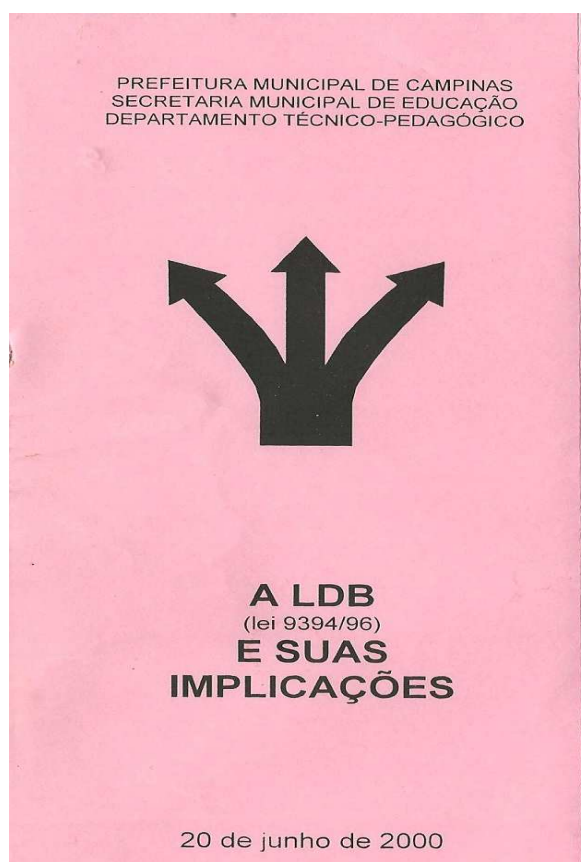
Esta gestão não conseguiu efetivar um documento curricular para a Rede de Educação Infantil, mas mobilizou sujeitos, práticas e concepções, interesses distintos. Introduziu um novo jeito de olhar a criança, as relações e o próprio trabalho, ao implementar a política de educação infantil no município.

CAPÍTULO III – GESTÃO 1997 – 2000 UMA REDE EM BUSCA DE (RE)DEFINIÇÕES: GESTÃO, FINANCIAMENTO E CURRÍCULO

*“Para se entender o real significado da legislação não basta
ater-se à letra da lei; é preciso captar o seu espírito.
Não é suficiente analisar o texto; é preciso analisar o contexto.
Não basta ler nas linhas; é preciso ler nas entrelinhas”*

Dermeval Saviani
(PMC/SME, 2000.4)

Figura 14 – Folder do Assessoramento⁷³ dos Diretores e Vice-Diretores
Educacionais da SME⁷⁴ Campinas – 2000



Fonte: Acervo da pesquisadora

⁷³ Este Assessoramento foi desenvolvido sob a forma de uma Mesa Redonda composta pelos seguintes Professores da Faculdade de Educação da Unicamp que também representavam, naquele momento, outras Instituições: Helena Costa Lopes de Freitas (Presidente da ANFOPE); Ivany Pino (Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Tecnologia Educativa – LITE) e José Roberto Rus Peres (Pesquisador do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas – NEPP/Unicamp).

⁷⁴ A equipe da Secretaria de Educação neste período e organizadora desta ação foi composta por Therezinha Di Giulio, Secretária de Educação; Adriana Stella Pierini Ayek, Diretora do Departamento Pedagógico; Júlio A. Moreto, Lilian A. Correia de Melo, Marcia N. Nogueira, Marisa Seyr, Supervisores Educacionais (PMC/SME, 2000.4).

Redefinir a Rede de Educação de Educação Infantil foi um desafio posto aos profissionais da SME, frente ao cenário nacional e municipal que se desenhou em fins dos anos de 1990.

A imagem aqui apresentada, extraída dos documentos deste período, é um ícone da política de educação infantil implementada de 1997 a 2000, naquilo que ela movimentou nos sujeitos, nas práticas e nas decisões: o impacto que a Política de Educação Nacional dos anos de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei nº 9.394/1996) tiveram nos governos municipais e na educação infantil; certa indefinição diante das novas orientações regulamentadas pela LDB; e a transição de três Secretários de Educação durante este governo. Desta forma, a imagem representa as três dimensões de atuação desta Política ao movimentar os eixos *gestão, financiamento e currículo*.

Visualizar esta compreensão só foi possível durante o processo de análise, à medida que a metodologia efetivada com os dados coletados e a perspectiva analítica construída a partir deles, foi materializando-se e apontando um modo de *olhar* a política de educação infantil deste período. Compreender a Política neste estudo traduz-se em integrar uma análise que entrecruza várias dimensões do real: a das proposições, a da estruturação tendo em vista a implementação, e a da sua funcionalidade, a partir da formação dos profissionais.

Dar visibilidade a este processo estruturado nestes três eixos – *gestão, financiamento e currículo* – definido, de 1997 a 2000, como uma Política de Educação Infantil em Campinas/SP neste modelo de análise é o que será tratado a seguir com o objetivo de compreender como foi pensada a política de formação continuada para as profissionais de educação infantil e de que forma ela foi impactada por esta Política.

3.1 Uma política que se constrói no entrecruzamento de ações

Na intenção de consolidar a Política de Educação Infantil no município de Campinas iniciada e implementada pelas e nas ações das gestões anteriores, a SME neste governo também encontrou alguns processos em curso, que subsidiavam essencialmente, a garantia do *direito da criança à educação de qualidade* no contexto da reforma educacional do governo neoliberal dos anos de 1990. Isso significou necessariamente tomar como pressupostos a expansão da oferta e o atendimento à demanda, a implantação de um movimento curricular para educação infantil e a centralidade na formação de professoras, como meios de se garantir a qualidade dos processos educativos e da educação pública municipal, eixos nos quais, foram manifestos com grande intensidade na gestão anterior.

O início da gestão 1997-2000, com o Prefeito Francisco Amaral do Partido Progressista Brasileiro (PPB), se deu em um período, no qual ficaram expostas as profundas transformações políticas, sociais e econômicas no país, decorrentes da reestruturação do modelo de produção do sistema capitalista em curso e da reorganização do mundo do trabalho, no qual, a educação, na lógica do capital, foi considerada em si mesma um fator de mudança para a reforma e correção dos defeitos e/ou problemas que afligiam a ordem estabelecida do capital (MESZÁROS, 2007).

Nesse governo, a Secretaria Municipal de Educação foi administrada por três distintos Secretários de Educação: Paulo de Tarso Soares do Partido Progressista Brasileiro (PPB) vinculado de janeiro/1997 a outubro/1998; Alcides Mamizuka do Partido Comunista do Brasil (PcdoB), de outubro/1998 a setembro/1999 aproximadamente; e Therezinha Di Giulio, de setembro/1999 a dezembro/2000 aparentemente sem vinculação partidária, mas com ligações com Maria Helena Guimarães de Castro, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) (OLIVEIRA, 2005).

Na Rede de Ensino Municipal, é neste momento que ganha materialidade e consistência, a produção acadêmica⁷⁵ de professoras e pesquisadoras vinculados a diferentes entidades, associações e universidades, trazendo à tona, por um lado, a crítica ao projeto neoliberal para a educação brasileira⁷⁶, e por outro, produções e relatórios de pesquisas⁷⁷, fruto de ações diagnósticas junto aos municípios, em muitos casos, em parceria com o MEC, com o objetivo de discutir as temáticas relativas à Educação Infantil, trazidas com a

⁷⁵ Oliveira (2005) ao olhar para a gestão política administrativa da SME neste governo, também sinalizou o movimento de produção e circulação de conhecimento trazendo críticas e resistências ao projeto neoliberal e os efeitos expressos com a reforma educacional.

⁷⁶ Durante o mapeamento dos documentos da SME foram encontradas cópias de artigos que marcam o início de leituras críticas ao projeto neoliberal e apontam indícios dessa discussão inicialmente entre as profissionais da Rede, especialmente aqueles que estavam à frente da formação e da gestão dos demais profissionais, como por exemplo, as Coordenadoras Pedagógicas e Supervisoras Educacionais. Este material funda uma nova perspectiva de compreensão da realidade educacional brasileira e consideramos como hipótese que ele foi subsidiando e balizando o discurso, as proposições e decisões destes profissionais junto à Rede de Educação Infantil neste governo. Esta nota e as três seguintes são referências destes artigos encontrados: *Políticas Curriculares Oficiais e Globais: algumas explicações sobre sua implantação no Brasil – o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental*, de Corinta Maria Grisolia Geraldini, artigo originado de uma palestra proferida no III Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional – LAGE, da Faculdade de Educação-Unicamp (2000).

⁷⁷ O Relatório Preliminar de Pesquisa – Diagnóstico da Formação do Profissional de Educação Infantil do Estado de São Paulo, apresentado no **I Congresso Paulista de Educação Infantil – Pensando primeiro na criança**, realizado em outubro de 1998. Vale ressaltar que neste momento o COPEDI e o GT de Educação Infantil da ANPED foram espaços nos quais circularam Relatórios fruto dos pareceres emitidos por diferentes profissionais e pesquisadores vinculados à educação infantil, acerca do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (FARIA; PALHARES, 2003).

aprovação da LDBN, sobretudo, temas como a gestão, a formação dos profissionais⁷⁸ e o financiamento⁷⁹. Embora desde 1995, essas temáticas já vinham circulando na SME, na forma de críticas ao projeto neoliberal, bem como, reflexões e perspectivas de ações produzidas pelos profissionais da Rede, em outros fóruns de discussão⁸⁰, é somente nesta gestão que elas alcançam uma dimensão pública de governo.

A década de 1990 demarcou, segundo Oliveira (2004, p. 1.129) *uma nova realidade* que teve *como imperativo a globalização*⁸¹ e inaugurou *um novo momento da educação brasileira*, no qual as reformas educacionais tiveram como eixo principal *a educação para a equidade social* e não mais para a igualdade. Mas os efeitos e o impacto das mudanças econômicas na educação começaram a ser de fato percebidos, em fins desta década, quando finalizava o processo de descentralização das políticas sociais, no caso, a educação, implementadas pelo governo federal, sob a regência do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em seu primeiro mandato (1995-1998), que alterou *significativamente a distribuição*

⁷⁸ Princípios Norteadores da Formação do Educador de Pedro Demo, texto escrito para a OMEP/MS, para o **12º Congresso Brasileiro de Educação Infantil**, realizado em julho de 1997.

⁷⁹ O artigo de Vital Didonet (2000): Educação Infantil: Horizonte das Políticas Atuais no FUNDEF, PPA, PNE, EFA/2000 e PEC/Combate à miséria.

⁸⁰ O Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Campinas, publicava neste período, a **Revista da Educação**. A edição de nº 3 trouxe os artigos de Sandra Lia Mendes Biason, O projeto neoliberal na Educação – De que se trata esta nova ordem mundial que invade nossas mentes, nossos comportamentos, nossa produção, nosso dia a dia, e de Sônia Regina F. Oliveira, Neoliberalismo e educação: alguma coisa está(va) fora da ordem, fora da nova ordem mundial... (1995, p. 30-35 e 26-29, respectivamente).

⁸¹ Azevedo (2007) em sua obra *Sistema educativo mundial*. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação discute a ideia de um sistema educativo mundial como uma marca mundial nas políticas de educação sejam elas, nacionais, regionais ou locais que acontecem sob a égide da globalização. Destarte, diante da crescente globalização, afirma, contudo, a necessidade de analisar a educação e a escola de cada país sob esta perspectiva, interrogando o campo da ação social e política a partir do conjunto de influências, causas, efeitos, processos, resultados e dúvidas (p. 8). Ao apresentar a globalização como um processo multidimensional, o autor traça um quadro explicativo, no qual apresenta as seguintes dimensões:

- **Dimensões Econômicas da Globalização:** Mercados financeiros instantâneos, descentralizados e “menos estatais”; Redução do investimento directo estrangeiro ao mínimo; a importância económica e produtiva de uma dada localidade é determinada pelas suas vantagens físicas e geográficas à escala internacional; liberdade de troca entre localidades, com fluxos determinados; aumento do livre movimento do trabalho; flexibilização dos locais de produção.
- **Dimensões Políticas da Globalização:** crescimento de múltiplos centros de poder aos níveis global, intermediário e local, e perda de soberania do estado-nação; análise de problemas locais tendo como referência a comunidade local; predomínio de poderosas organizações internacionais sobre organizações nacionais; fortalecimento de valores políticos comuns e globais e enfraquecimento do valor atribuído ao estado-nação; centralidade nacional das questões do estado e do modelo social.
- **Dimensões Culturais da Globalização:** mosaico religioso desterritorializado; alargado o consumo de “produtos globais” e de simulações de representações globais; distribuição global on-line de imagens e de informação; mundialização acelerada da ideologia da modernização, após a queda do Muro de Berlim e do império soviético; crescimento do multiculturalismo em cada local do mundo (p. 20-21).

de competências entre municípios, estados e governo federal para a provisão de serviços sociais (ARRETCHE, 2002, p. 31). Neste momento também se acirrou a necessidade de se efetivar os compromissos assumidos pelo Brasil junto aos organismos internacionais. Especialmente, os municípios brasileiros sentiram o rescaldo desta política, no que tangenciou, entre outros aspectos, o financiamento da escola pública e a municipalização da oferta de matrículas no ensino fundamental.

A gestão 1997-2000 foi iniciada na intersecção de importantes movimentos políticos, econômicos e sociais, e de elementos significativos de transição na política nacional de educação, decorrentes das mudanças introduzidas pelo governo federal e expressas, sobretudo, pela legislação educacional e pelos documentos curriculares de abrangência nacional, elementos reguladores desta política que foram subsidiando também a política de educação municipal. Dentre estes:

1. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), e com isso a necessidade dos municípios se adequarem às novas regulamentações, especialmente no que tangenciou:

- a)** conceber a educação infantil – creche e pré-escola – como parte da educação básica, sem, no entanto apontar e garantir os meios de financiamento da educação infantil;
- b)** a necessidade de constituição do sistema de ensino de cada ente federado, e no caso do municipal, sendo facultativa a possibilidade de integrar ao sistema estadual ou compor com ele um sistema único de educação básica;
- c)** trazer a formação das profissionais de educação infantil concebida como direito a todos e em nível superior⁸², podendo ser aceita em nível ou modalidade normal;
- d)** regular a formação das professoras de educação infantil no prazo de dez anos.

⁸² Em Portugal há uma diferenciação no que refere ao termo e a formação dos professores que trabalham com a educação infantil e aqueles que trabalham com o ensino fundamental: educadores de infância e professores da educação básica – 1º e 2º ciclos. A formação dos educadores de infância em nível superior foi regulamentada em 1986, com a Lei de Bases do Sistema de Educação Português – LBSE. Desde a Declaração de Bolonha em 1999, que foi uma das medidas para se criar um espaço comum europeu para o ensino superior, Portugal vem lidando com reestruturações na formação de professores, em especial, dos educadores de infância, uma vez que criou-se a necessidade de se encontrar, nesse espaço político e económico, uma forma de tornar «inteligíveis» e «comparáveis» os graus conferidos pelas universidades europeias, bem como, a alteração dos sistemas para formações que privilegiem a mobilidade europeia. Estas e outras questões se encontram em debate, no documento produzido no âmbito do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP), intitulado *A Declaração de Bolonha e a Formação Inicial de Professores nas Universidades Portuguesas* (CRUZ, 2003).

Uma, das muitas contradições presentes no texto da Lei, em relação à formação de professores, foi a de conceber a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções do magistério, sem explicitar a obrigatoriedade da docência como base da formação no curso de Pedagogia.

Os demais dispositivos jurídicos (decretos, pareceres e resoluções) regulamentados posteriormente à Lei, pulverizaram a possibilidade de uma formação consistente e que pudesse trazer, para a formação de professoras, a especificidade da docência de educação infantil.

As mudanças incorporadas pelo e no arcabouço legal, concebidas como necessárias à efetivação da reforma educacional nesse contexto, foram ratificando um *aligeiramento* e uma *flexibilização* na formação de professoras, pois, autorizavam a formação fora dos cursos de licenciatura; reduziam o tempo e a carga horária destinados a formação; priorizavam a certificação e a diplomação das professoras no lugar da qualificação e da formação docente; permitiam a formação inicial em serviço, priorizando o *como fazer*, atribuindo à prática um *status* maior em relação à teoria; retiravam o direito do professor ter na base da sua formação inicial e continuada, a atividade e a autonomia intelectual, o acesso ao saber produzido social e historicamente no seu campo de atuação, a pesquisa e a produção de conhecimento (FREITAS, 1999; 2002; 2003).

Essas ações demarcaram o lugar que a formação ocupou (e vem ocupando) nesse cenário, qual seja, a de sustentar o *bom andamento* das reformas educativas, no qual o professor passou a ser o responsável, e muitas vezes, o culpado pelo sucesso-e-fracasso do aluno e pelo quadro geral da educação, principalmente quando passaram a ser aferidos os índices da educação brasileira, classificados e comparados aos parâmetros emitidos pelos organismos internacionais.

2) A retomada dos acordos firmados na Declaração de Jomtien (1990), no qual uma das metas foi a Educação para Todos até o ano 2000 e a proclamação do direito de todas as pessoas terem garantido “oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem” que pressionavam com maior intensidade o quadro de evasão, repetência, e os índices de analfabetismo da educação brasileira, indicadores estes, apontados pelos estudos dos organismos internacionais como essenciais perante a economia globalizada.

3) A tramitação do Projeto de Emenda Constitucional – PEC nº 233, de 23 de outubro de 1995, transformado na Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que alterou a Constituição Federal, em particular o artigo 212 e o artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias no que se referiu à aplicação e redistribuição das verbas de Estados e

Municípios destinadas à educação e com ele a preocupação com a municipalização em Campinas.

O princípio da descentralização financeira e política, manifesto na Constituição de 1988⁸³, articulado ao sistema federal⁸⁴ adotado pelo Brasil, tendo em vista a legitimação da democracia do Estado brasileiro, bem como, o compromisso de universalização com o ensino fundamental, favoreceu a criação do Projeto de Emenda Constitucional nº 233/1995, aprovado como a Emenda Constitucional nº 14, em setembro de 1996. A EC nº 14/1996 foi regulamentada em meio a muito ruído, inúmeras críticas e posições contrárias, principalmente porque mexeu na arrecadação dos estados e municípios, para efetivar uma ação redistributiva dos recursos, exclusivamente para o ensino fundamental, proporcional ao número de matrículas ofertadas por cada ente federado. Com isso, um dos impactos mais imediatos para a política de educação infantil foi a dispersão dos recursos destinados ao seu financiamento que acabou por diluir a responsabilidade pelo atendimento da criança em creches e pré-escolas e não previu recursos para o pagamento destes profissionais (professoras e monitoras).

Em linhas gerais, a EC nº 14 previu que estados e municípios, deveriam aplicar, pelo prazo de dez anos, 15% de todas suas receitas para o ensino fundamental em um Fundo Estadual de natureza contábil, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF. O FUNDEF⁸⁵ tinha como responsabilidade a redistribuição dessas verbas proporcionalmente ao número de matrículas no ensino fundamental que o Estado e os municípios ofereciam anualmente.

Ao mesmo tempo, a EC nº 14 estabeleceu um padrão mínimo de qualidade de ensino, definido nacionalmente, ao estipular um valor por aluno, complementado se necessário, por recursos da União, caso não atingisse o mínimo fixado. Além disso, previu que 60% dos

⁸³ O artigo de Celina Souza (2001), *Federalismo e Descentralização na Constituição de 1988: Processo Decisório, Conflitos e Alianças*, analisa e discute, o processo decisório vivenciado com a Assembleia Nacional Constituinte no que diz respeito às mudanças na Federação, bem como, a resolução da descentralização do poder político e tributário aos estados nacionais.

⁸⁴ Arretche (2002) marca conceitualmente a diferença entre o federalismo e a descentralização. Para a autora, o federalismo são formas de distribuição da autoridade política dos Estados Nacionais, enquanto que a descentralização é a distribuição das funções administrativas entre os diferentes níveis de governo [...] o que permite que um dado governo desempenhe funções de gestão de uma dada política, independente de sua autonomia política e fiscal.

⁸⁵ O FUNDEF regulamentado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e do Decreto nº 2.264/1997 previu a aplicação de recursos para o financiamento do ensino fundamental e não para a educação a infantil e teve a vigência de dez anos. Em 2007, a Lei nº 11.494/2007 e os Decretos nº 6.253/2007 e nº 6.278/2007 regulamentaram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que garantiu aos municípios o amparo para o investimento também para a primeira etapa da educação.

recursos do Fundo, deveriam ser aplicados exclusivamente no pagamento de professores do ensino fundamental em efetivo exercício no magistério.

4) O lançamento pelo MEC de um conjunto de documentos, os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)* (1997) incluindo o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)*⁸⁶ (1998) que, no município de Campinas, foram distribuídos um exemplar a cada profissional.

Com esta publicação emergiram as inúmeras controvérsias e críticas sobre o RCNEI, assim como, os desencontros vivenciados com o debate e a formulação das políticas públicas de educação infantil conduzidos no âmbito da Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) do MEC neste período. O fato é que havia um processo em curso que priorizou a diálogo com pesquisas e produções acadêmicas, bem como, a participação de grupos, entidades, e instituições de ensino, que produziram os primeiros documentos sobre a política de educação infantil⁸⁷. Esta trajetória foi interrompida com a mudança da equipe técnica da COEDI e com isso, a publicação do RCNEI foi produzida rapidamente contando com diferentes bases políticas e referenciais teóricos. Com esta cisão, a crítica à produção do Referencial⁸⁸ se fez com especial atenção, à omissão em relação à produção acadêmica; à *ausência de discussão sobre a formação das professoras e a desconsideração das práticas diversificadas de educação e cuidados existentes no país*, bem como, ao uso de concepções, que segundo Palhares e Martinez (2003) tratavam da infância *desejada* e da criança *idealizada* que afastava o leitor da realidade da maioria das creches brasileiras, ao desconsiderar, sobretudo, a dinâmica das creches populares (p. 14).

A discussão mais intensa sobre o conteúdo, a forma e a estrutura do Referencial verteu por um lado, sobre o tratamento dado à Educação Infantil, que se aproximou da forma de

⁸⁶ Este documento foi composto por três volumes: Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – Introdução (volume I); Formação Pessoal e Social (volume II); Conhecimento do Mundo (volume III).

⁸⁷ Referimo-nos aos documentos conhecidos como os cadernos das “carinhas” do MEC: Política Nacional de Educação Infantil (1994); Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil (1994); Educação Infantil: Bibliografia Anotada (1995); Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil (1996); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (1997), já citados anteriormente.

⁸⁸ Durante o mês de fevereiro de 1998 o MEC realizou um movimento de avaliação da Versão Preliminar do RCNEI, junto à 700 profissionais ligados à área de educação infantil que deveriam emitir um parecer sobre este documento. Segundo Cerisara (2003) as rápidas decisões do MEC em aprontar o Referencial validando-o junto aos grupos e/ou instituições representativos da área de Educação Infantil e desconsiderando a Política Nacional de Educação em curso desde 1994, mobilizou um grupo de profissionais vinculados à área. Estes, organizados a partir do Grupo de Trabalho Criança de zero a seis anos da ANPED, em sua XXI Reunião, debateram os rumos da Política Nacional de Educação Infantil, a partir do trabalho encomendado a produção acadêmica na área da educação infantil, e da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: Primeiras aproximações, elaborado por Ana Beatriz Cerisara.

trabalho do Ensino Fundamental, a ela ficou subordinada, bem como, concebeu a criança como um sujeito-*escolar* para ser alfabetizado e não como um sujeito-criança que traz em si as especificidades de sua condição humana, social e cultural. Por outro lado, predominou como concepção teórica, a *psicologia cognitiva de base piagetiana*, excluindo contribuições de outros campos de conhecimento, como a sociologia, antropologia, filosofia, entre outros (CERISARA, 2003, p. 29).

O perigo eminente que adveio com o lançamento do RCNEI, enquanto um documento curricular da Política Nacional de Educação Infantil, neste contexto de (re)definições do financiamento da educação básica, foi de trazer para a educação infantil, um modelo que priorizasse a escolarização da criança pequena, como forma de equacionar os problemas gerados pela ausência de uma política de financiamento para a educação infantil; além, é claro, dos retrocessos conceituais acerca da concepção de criança e infância, bem como a visão simplista, linear e polarizada acerca da educação e assistência (CERISARA, 2003, p. 31).

Em Campinas, o Secretário da Educação, Paulo de Tarso Soares⁸⁹ do PPB, o mesmo partido do prefeito de Campinas, assumia a pasta da Educação, em meio a um clima marcado por desconfianças e expectativas, não tão positivas assim, advindas do funcionalismo público municipal. Segundo Oliveira (2005) isso se deu, em partes, pelo fato de ele ser uma personalidade exógena ao cenário político e educacional campineiro, e sem vinculação com a área da Educação, embora já atuasse como professor universitário. Outro fator apontado pela autora, foi a vinculação que sua trajetória política tinha com o controverso Prefeito de São Paulo, Paulo Maluf que travou duros conflitos durante as lutas profissionais da Educação e fez declarações públicas truculentas sobre os professores. Paulo de Tarso parecia desconsiderar a realidade da educação pública municipal, bem como a trajetória dos profissionais da SME, sobretudo, em decisões e declarações descontextualizadas que realizava (p. 110).

Paulo de Tarso, à frente da SME, em 1997, anunciou sua proposta para a educação pública municipal, mas de antemão sinalizando uma interpretação dos movimentos tensionados com a política nacional e seus desdobramentos na gestão da política municipal:

A política econômica atual serve mais a esses aplicadores do que ao nosso povo, porque compromete as gerações futuras, que terão de pagar a conta da atual festa de

⁸⁹ Paulo de Tarso Presgrave Leite Soares, Professores-doutor na FEA (Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade) da USP (Universidade de São Paulo). Paulo de Tarso Soares já havia ocupado a vice-presidência do Badesp (Banco de Desenvolvimento do Estado de São Paulo) (OLIVEIRA, 2005, p. 111).

consumo e porque barateia os preços para os que conseguem ficar no mercado de trabalho, mas joga inúmeros no desemprego. O governo federal pode, mas o governo municipal não pode, emitir uma moeda para financiar seus gastos. O governo federal tem limites menos estreitos que o governo municipal para contrair empréstimos e assim financiar seus gastos. Os juros abusivos que deileitam os endinheirados, portanto, esmagam principalmente o município, pois as despesas com a “rolagem” das dívidas consomem proporções crescentes da sua receita. A política econômica do governo federal constringe o governo municipal a cada vez mais gastar menos em benefício dos munícipes.

O ensino público é gratuito para quem estuda, mas não é gratuito para a sociedade. Dada à escassez de recursos [...] a sociedade espera que, com um mínimo de dispêndio, produzamos o máximo de benefícios. É óbvio que não estou defendendo o arrocho salarial. Estou simplesmente dizendo que cada centavo alocado para nossa área será muito bem avaliado antes de ser gasto. **Duas perguntas básicas vão nortear nossas ações: “Quanto custa? Existe uma forma mais barata de fazer, obtendo o mesmo resultado?”.** (PMC/SME, 1997.14, p. 1-2; grifos nossos)

É fato que as afirmações do Secretário de Educação de Campinas foram reveladoras de uma conjuntura tensa, complexa, dinâmica e exigente que o modelo político federativo brasileiro e o contexto internacional, levaram o país a vivenciar neste período. Seu discurso revela também uma visão da relação entre educação e mercado de trabalho que deveria orientar as concepções e ações para educação pública de Campinas ao afirmar que:

A escola pública tem que formar **indivíduos úteis** para a sociedade, o que significa indivíduos **aptos para a produção de bens** e serviços, **côncios dos seus deveres** para com a sociedade, inclusive do dever de conhecer e **lutar pelos seus direitos** [...] Nossa meta é que daqui a quatro anos a rede pública municipal de ensino seja reconhecida **por ter os melhores professores de língua portuguesa e de matemática do Estado de São Paulo**. Vamos lutar para que daqui alguns anos, ouçamos as pessoas dizerem que o aluno sai da escola pública municipal de Campinas com uma base em português e em matemática maior do que sai da escola privada. **Quem não lutar para isso não serve para ser educador da rede pública municipal de ensino**. A criação de um código de ética é indispensável para separar o joio do trigo. **A prioridade para a língua portuguesa e matemática** não significa descuidar das demais disciplinas, mas um **maior cuidado com aquelas que servem de base para todas as outras**, uma forma de gerar externalidades positivas para o conjunto curricular. (PMC/SME, 1997.14, p. 2-3; grifos nossos)

A prioridade para os eixos da alfabetização (leitura e escrita) e matemática destacada pelo Secretário de Educação, Paulo de Tarso, e posteriormente, pelo Secretário, Alcides Mamizuka, em 1998 (PMC/SME, 1998.1) quando expressou que *os currículos [deveriam] abranger obrigatoriamente o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil* (p. 15), estavam sintonizados com os mesmos eixos propagados por Carnoy (1992)⁹⁰, bem como, com as prioridades do governo federal que disseminou esses conhecimentos escolares como os

⁹⁰ Nesta obra, o autor defende a educação básica de qualidade para os países em desenvolvimento, especialmente os da América Latina.

mais importantes e válidos no contexto da reforma educacional⁹¹. Vale lembrar que debater conhecimento (PACHECO, 2013) é trazer à cena, o diálogo com as concepções de cultura, de sociedade e de educação, bem como, implica em problematizar que *aquilo que é definido como sendo conhecimento escolar constitui uma selecção particular e arbitrária de um universo muito mais amplo de possibilidades* (SILVA, 1992, p. 79).

Quase um ano depois, quando o Secretário Alcides Mamizuka⁹² assumiu a SME em meados de 1998, numa atmosfera tensa e desgastada vivida com a gestão municipal e com o Secretário anterior; as esperanças de uma parcela dos profissionais da educação, parecia ganhar novas tonalidades, frente ao que a trajetória de Mamizuka significaria para a educação municipal neste momento.

Ao mapear a Rede e delinear ações futuras para a gestão da SME, Mamizuka também sinalizou o acirrado contexto, político, econômico e social do país, no entanto, com uma pauta para SME mais definida e totalmente articulada à agenda (inter)nacional:

Com o avanço do projeto neoliberal, que se orienta pela máxima “exportar é o que importa”, os gastos sociais vêm sendo drasticamente reduzidos, alijando a maioria da população dos direitos sociais previstos no artigo 6º da Constituição Federal: educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. A situação escolar brasileira é dramática se comparada a de outros países de renda *per capita* equivalente. **A taxa de analfabetismo** infantil (17,8) brasileira, só não era pior que a da África do Sul (33,4). [...] **A responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Campinas tem sido cada vez maior**, diante dos desafios e situações adversas que se apresentam diariamente, exigindo a busca de novos caminhos e melhores situações [...] No sistema educacional de um **mundo globalizado e em permanente transformação**, é proposta da Secretaria Municipal de Educação, educar e **preparar com dignidade e competência os alunos**, não apenas para o mundo, mas acima de tudo, **para a vida**. (PMC/SME, 1998.1, p. 3-4; grifos nossos)

⁹¹ A crítica sobre os efeitos ao projeto neoliberal na educação esteve presente desde a gestão anterior. No entanto circularam na contramão e à margem da administração municipal. À época, o Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Campinas cumpriu o papel de contestar o impacto da reforma da educação no governo municipal. Utilizou a publicação da *Revista da Educação*, como mecanismo de resistência ao debater os rumos da educação municipal no cenário nacional.

⁹² Alcides Mamizuka teve trajetória marcada pela defesa dos ideais revolucionários de esquerda vivenciados, entre os anos de 1950 e 1960, nos movimentos estudantis, no âmbito da Aliança Libertadora Nacional (ALN) e permaneceu articulado a estas redes, durante a ditadura militar no Brasil. Em Campinas, foi Vereador pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e teve uma participação atuante em ações de defesa de direitos humanos e de reivindicações populares, notadamente nos movimentos sociais da Assembleia do Povo, um movimento popular campineiro de grande importância que concentrou as reivindicações populares habitacionais e de movimentos de bairro (OLIVEIRA, 2005, p. 111). Discussões mais aprofundadas sobre os movimentos de esquerda em suas dinâmicas e processos vividos neste contexto social e político no Brasil, no qual Alcides Mamizuka, entre outros sujeitos, protagonizaram a história deste país, podem ser consultados nas pesquisas de Pellicciotta (2012) e RIBEIRO (2011).

Tratar os pontos de estrangulamento do analfabetismo, em Campinas, foi mirar a atenção para os índices de repetência das *séries “campeãs”*, como a *1ª série, com 20%, 2ª série, 13,2% e 5ª série, 12,5%* de retenção em 1997 (PMC/SME, 1998.1, p. 4).

Uma análise comparativa entre a região metropolitana de Campinas, a região metropolitana de São Paulo e o Estado de São Paulo, realizada a partir de uma pesquisa da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE), revelou que a taxa de analfabetismo na região de Campinas foi considerada, em 1999, a mais alta em todo o Estado (OLIVEIRA, 2005, p. 104).

O quadro do analfabetismo no município crescia na medida em que a política de financiamento da escola pública implementada com FUNDEF vigorava, e revelava à gestão municipal, sua face mais compacta: gerenciar as verbas repassadas pelo Fundo, equacionar o número de matrículas no Ensino Fundamental e investir na ampliação da sua oferta.

Uma avaliação desta problemática da SME, neste período, foi realizada pela Secretária de Educação, Corinta Geraldi da gestão posterior, 2001-2004, e trazida pela pesquisa de Oliveira (2005), ao afirmar que

entre os anos de 1997 e 2000, anos-base para o levantamento do SEADE, Campinas perdeu R\$ 24,6 milhões em arrecadação, sendo que este montante, segundo ela, ficou retido no FUNDEF e não foi devolvido ao município em forma de investimento na Educação. A perda [...] ocorreria porque a devolução da parcela da arrecadação retida do município é feita com base no número de alunos da Rede Municipal de Ensino. [...] “*Se o governo tivesse investido esse dinheiro na construção de novas escolas e na abertura de novas vagas, a nossa situação seria um pouco melhor*”. (p. 105)

No entanto, na gestão de Alcides Mamizuka, os referenciais do cenário nacional e internacional projetaram-se com maior intensidade na política de educação municipal, nos quais *as novas relações entre conhecimento e trabalho exig[iriam] capacidade de iniciativa e inovação e isso coloca[va] novas demandas para a escola, que assum[ia] a função de garantir a condição para que os alunos constru[íssem] instrumentos que os capacit[assem] para um processo de educação permanente*, ou seja, uma aprendizagem ao longo da vida⁹³,

⁹³ No âmbito da Comunidade Europeia, o conceito de aprendizagem ao longo da vida entendido como toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica e/ou relacionada com o emprego vem sendo debatido por uma Comissão no contexto da Estratégia Europeia para o Emprego, desde novembro de 2000 como o objetivo fundamental é a procura de uma solução positiva no debate sobre o desemprego na Europa e de uma situação em que a atualização dos conhecimentos profissionais se torne um imperativo para todos os cidadãos. Dada à amplitude do conceito, em seus múltiplos sentidos e significados, muito se tem discutido, sobre as inúmeras categorias de aprendizagem (aprendizagem não formal, aprendizagem informal, educação permanente,

sobretudo porque *preparar para a vida* neste contexto globalizado trazia o conceito de “*aprender a aprender*” (OLIVEIRA, 2005, p. 5).

Paradoxalmente, para a SME sob a gestão de Alcides Mamizuka, a escola desempenharia uma função política e se constituía como,

um local privilegiado de receber e considerar a cultura da comunidade e de irradiar outras formas de manifestação, [...] um local de reflexão, estudo e construção de conhecimento; [...] espaço de participação dos diferentes segmentos e movimentos sociais [...] espaço de construção individual e coletiva da ação pedagógica (PMC/SME, 1994.1, p. 6).

Outras questões, como as *novas tecnologias*⁹⁴, se apresentaram como metas presentes nos documentos nacionais e foram assumidas por esta gestão, nas propostas dos dois Secretários. Embora assentadas em concepções distintas, elas se fizeram presentes na política de educação de Campinas sintonizadas com as demandas sociopolítico-econômicas, e viabilizadas por convênios com projetos da universidade. Assim se constituiu a educação municipal, neste momento da realidade brasileira.

O Secretário Paulo de Tarso, em 1997 anunciou que *vamos “plugar” nosso aluno ao mundo, colocando-o em contato com a internet* (PMC/SME, 1997.14, p. 3) e em 1998, Alcides Mamizuka destacou que:

Com as novas tecnologias, em particular a presença do computador na sociedade, o ensino assistido por informática, nos seus conceitos computacionais e no ensino assistido à distância através da internet, deve ser uma realidade na Secretaria **como**

educação extraescolar, educação formal, educação de adultos, educação extraescolar, regresso à aprendizagem e educação recorrente) bem como, ao que é chamado de “fases da aprendizagem” (desde a infância até a aposentadoria) contidas no conceito e o impacto destes nas políticas de educação e formação (PACHECO, 2010).

⁹⁴ Em 1996 a Coordenadoria de Projetos Especiais gerenciou o Programa Eureka, um programa de informatização da Rede Municipal de Ensino de Campinas, desenvolvido sob a forma de convênio entre a Prefeitura de Campinas e a Unicamp, sob a responsabilidade da Professora da Faculdade de Educação Afira Vianna Ripper, Álvaro José Pereira Braga professor da FUMEC e as professoras: Maria Cândia Muller e Maria Terezinha Pereira Amaro, da SME. Este Programa teve uma atuação maior junto às Escolas Municipais de Primeiro Grau – EMPGs e classes da FUMEC, e na Educação Infantil, um Projeto Piloto nas EMEIs “Agostinho Páttaro” e EMEI “Convênio Unicamp/PMC”, atualmente este convênio foi extinto. Em fins de 1996, o governo lançou a publicação *Marcas de Gestão 1993-1996*, no qual também indica o Projeto ALPHA, o Programa Eureka, Televisão e TV-cabo como tecnologias para um novo patamar (p. 4). No entanto, em 1989, o Diário Oficial do Município, de 30 de novembro, trouxe a reportagem: “*EMEIS: informática e consciência ecológica*”, na qual, evidenciou a experiência de uma classe da mesma EMEI “Agostinho Páttaro”, em parceria com o Núcleo de Informática Aplicada à Educação – NIED da Unicamp que viabilizou o projeto das professoras Cristina Márcia Caron Ruffino e Neuza Mesquita Félix, ao trabalhar com a linguagem Logo com crianças. (Projeto de Educação Ambiental, SME, 1990). Para maiores informações sobre o assunto, consultar também os estudos [dissertação e tese] de Álvaro José Pereira Braga (1996; 2004).

fio condutor de uma nova abordagem pedagógica e de metodologia de ensino. Assim o computador pode auxiliar no desenvolvimento do processo sociointeracionista. **A informática faz parte de um conhecimento que deve ser socializado diante da nova ordem mundial.** (PMC/SME, 1998.1, p. 5; grifos nossos)

Nessa gestão, as contradições entre os diferentes secretários ficaram mais proeminentes, ao mesmo tempo em que suas posições estavam amalgamadas aos processos nacionais em curso, sugerindo certa (in)definição das ações da SME. Algumas proposições para a Educação Infantil divergiram de um Secretário a outro e nesta *ciranda*, as políticas em 1997, foram marcadas por recuos e estreitamentos ancorados em discursos de pseudocontinuidades de concepções e práticas do governo anterior:

não deve ser deduzida uma orientação para se alterar a **metodologia de educação infantil que vem sendo praticada na rede pública municipal de ensino, pois entre zero e seis anos de idade é hora de brincar desenvolvendo habilidades cognitivas e de raciocínio.** (PMC/SME, 1997.14, p. 2; grifos nossos)

Afirmar a metodologia de educação infantil em uma perspectiva finalística, preparatória e cognitivista, é uma visão esfacelada e superada da criança, da educação e do cuidado. Esta visão marcava um retrocesso no movimento de discussão, iniciado com as profissionais de educação infantil na gestão anterior, que buscou alargar as concepções e as práticas, a partir do direito garantido da criança à educação, ao cuidado, à brincadeira. Indicava também certo desconhecimento desta trajetória.

E, em 1998, entendida como a *primeira etapa da Educação Básica* pela gestão de Alcides Mamizuka, a educação infantil foi ancorada nos amplos, universais e generalizantes pressupostos da *Educação de Qualidade* propalada pelo MEC, trazida principalmente, neste momento, pelo *Referencial Curricular Nacional*. Segundo esses referenciais os objetivos para a Educação Infantil propostos pela SME foram:

- a educação e os cuidados básicos para o desenvolvimento das crianças, fornecendo-lhes os meios de desenvolver suas capacidades fundamentais, ampliando-lhes as possibilidades de acesso ao patrimônio cultural da sociedade em que vivem;
- possibilitar a todas as crianças, sem discriminação de raça, credo, gênero, assim como aquelas de necessidades especiais, uma vida coletiva social diferente e complementar ao contexto familiar, assegurando experiência de um novo meio baseado em relações estáveis e afetivas com adultos e outras crianças;

- estar comprometido com os princípios democráticos e a formação da cidadania, cumprindo a tarefa de disseminar discussões entre seus profissionais e as famílias sobre determinadas questões pertinentes a realidade sociocultural brasileira, tais como a pluralidade cultural e a discriminação a que grande parte da população está sujeita: as questões éticas, como a dignidade do ser humano, a solidariedade, o respeito ao outro e a si próprio, a igualdade e a equidade; a possibilidade de promoção da saúde; preservação ambiental; a sexualidade (PMC/SME, 1998.1, p. 6).

A dimensão pública que a educação das crianças pequenas alcançou neste momento da sociedade foi reconhecidamente, incorporada e tomada como referência pelos documentos da SME. Explicitou a urgência de uma formação que priorizasse a criança e a família cidadãs, ou seja, sujeitos de direitos reconhecidos que tivessem em seu repertório de atuação, o saber lidar com as problemáticas atuais advindas deste mundo globalizado, como a pluralidade cultural, a preservação ambiental, a sexualidade, a ética, os valores humanos, a diversidade⁹⁵. Esta lógica exige que a escola seja *eficiente e democrática* para efetivar *o processo de formação do novo cidadão, o cidadão da era globalizada* (KRAWCZYK, 1999, p. 115).

As metas estabelecidas para a educação infantil foram:

- a) Ampliar a oferta de vagas às crianças de 03 meses a 06 anos em caráter educacional, no desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social;
- b) **buscar parcerias para assegurar projeto de atendimento à criança de educação infantil**, na infraestrutura e nos projetos pedagógicos;
- c) assegurar continuidade de assessoramento (formação profissional) aos professores e demais profissionais que atuam diretamente nas escolas de educação;
- d) concluir o estudo da versão preliminar do *Currículo em Construção* e Diretrizes da Educação Municipal de Educação Infantil. (PMC/SME, 1998.1, p. 9; grifos nossos)

A outra face desta Política que se mostrou para a educação infantil em Campinas foi a abertura dada à iniciativa privada, como forma de se equacionar a demanda por vagas em creches e pré-escolas do município.

⁹⁵ Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1998), estes eixos foram nomeados de Temas Transversais e cunharam o debate acerca das políticas curriculares no âmbito da reforma educacional dos anos de 1990. O documento curricular elaborado pelo MEC de natureza política, ideológica e pedagógica trouxe em si, a crítica do processo pelo qual um documento oficial nacional foi produzido, a hegemonia de certos conhecimentos e orientações que se tornaram hegemônicos no território nacional, bem como a íntima relação do documento curricular com o sistema de avaliação.

Como a SME de Campinas e seus profissionais reagiram frente a estas decisões em sua Rede de Educação Infantil? De que forma o deslocamento conceitual e metodológico do documento curricular repercutiu no movimento de Educação Infantil em Campinas? Como o Município lidou com a questão da municipalização das matrículas no Ensino Fundamental? Como estas e outras questões se expressaram na política de educação infantil e de formação continuada destas profissionais?

Uma constatação é que este panorama (inter)nacional da política econômica e educacional, da produção e circulação de conhecimento demarcou consistentemente as ações e as decisões políticas do governo municipal e dos seus profissionais nesta gestão, especialmente para a educação infantil. Demandou uma (re)organização das políticas educacionais para o Município e uma (re)definição da Rede de Ensino.

No entanto, em uma análise preliminar dos documentos da SME deste período, constatamos que os processos de mudanças na educação pública de Campinas pareceriam estar adormecidos. A sensação de permanência e continuidade das ações políticas da gestão anterior rondou a análise por certo tempo, e as diretrizes políticas desta gestão pareceram estar silenciadas, obscuras e invisíveis ao longo deste estudo.

A questão da política partidária ruidosa entre o governo federal de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), o governo estadual de Mario Covas (PSDB) e o governo municipal de Francisco Amaral (PDT) poderia incidir nessas decalagens?

O outro aspecto que, talvez, contribuiu significativamente com esta situação, no escopo desta pesquisa, foi o fato de que, no decorrer desta gestão, a SME foi administrada por três distintos Secretários de Educação⁹⁶, fato que embaralhou a demarcação dos eixos orientadores da política educacional de Campinas e complexificou a compreensão dos processos vivenciados pelos profissionais da SME, dada a fragmentação, a retaliação e a dispersão das propostas políticas de cada Secretário, expressas nos poucos documentos⁹⁷ encontrados deste período.

⁹⁶ Paulo de Tarso Soares, de janeiro/1997 a outubro/1998;
Alcides Mamizuka, de outubro/1998 a setembro/1999 aproximadamente; e
Therezinha Di Giulio, de setembro/1999 a dezembro/2000, como já mencionado.

⁹⁷ Durante o mapeamento dos documentos não foi encontrado nenhum que fizesse menção direta à Secretária de Educação, Therezinha de Giulio. Encontramos um documento da Coordenadoria da Educação Infantil, Projeto Pedagógico (1999) e um do Departamento Técnico-Pedagógico (1999-2000), que no caso deste último, foi encontrado após o período de levantamento dos dados empíricos na pesquisa. Caso diferente se passou com os dois outros Secretários dos quais encontramos documentos do governo.

No âmbito da SME percebemos nos documentos um deslocamento maior dos profissionais, saindo dos seus cargos e funções de origem, ocupando outros nesta gestão e produzindo novos sentidos para a política de Campinas. Em 1998, o Secretário da Educação, Alcides Mamizuka, dirá “*estando a três anos sem ingresso para professores concursados, a Rede de Ensino tornou-se praticamente uma rede de substitutos*” (PMC/SME, 1998.1, p. 4).

Este vai e vem de profissionais pode ser parcialmente explicado pelas mudanças de Secretários, também pela política de municipalização em curso, que embaralhava e dificultava a realização de concursos públicos de contratação de profissionais da educação, bem como o repasse de verbas previsto constitucionalmente e gerido pelo FUNDEF para o pagamento dos profissionais.

Outro fator importante para entender a cartografia destes profissionais na SME foi considerar as formas vigentes à época, de acessar aos cargos de especialista (orientadores e coordenadores pedagógicos, diretores, vice-diretores e supervisores educacionais) hierarquicamente delimitados na carreira do magistério de Campinas. Isso se dava por concurso de acesso, ou seja, caracterizado *como uma promoção interna, através de um concurso de provas e títulos* previsto no Estatuto do Magistério que foi tensionado, após a promulgação da Emenda Constitucional nº 19, de 04 de julho de 1998. Este *concurso de acesso* para os especialistas passou a ser questionado pelo Tribunal de Contas do Estado, por entender que a carreira do magistério em Campinas, existia em duas esferas, a de professores e a de especialistas, e se efetivava em formas distintas, por concurso público e por promoção interna.

Com a aprovação da referida Emenda, o ingresso em qualquer cargo público, seja ele, professor ou especialista, sujeitou-se à aprovação em concurso público de provas e títulos (MORETO, 2002, p. 46). A maior consequência para a SME de Campinas foi:

o impasse criado desde a última chamada para a efetivação dos profissionais que prestaram o concurso de acesso em 1993 [...] aconteceu em meados de 1996, [e] preencheram os cargos vagos de especialistas efetivos. Após essa época, os [cargos] que vagaram [foram] preenchidos com profissionais substitutos, ocasionando assim a interpelação pelo Ministério Público do número elevado de profissionais em caráter de substituição. (MORETO, 2002, p. 46)

Por outro lado, a ausência ou inconstância de maiores definições nos processos administrativos e políticos da SME, pode ter desencadeado nos profissionais, estratégias de ação, (sobre)vivência e resistência para subsistir bravamente, de modo a impedir o desmonte de processos de conquistas iniciados na e pela Rede de Ensino.

A ameaça da municipalização desenhada como *uma prioridade da gestão* em caráter de urgência, pelo primeiro Secretário, Paulo de Tarso, trouxe com ela, a eminência de se garantir a coesão da Rede, principalmente diante do discurso do Secretário, ao afirmar que *vamos estudar como implantar nosso projeto pedagógico nas escolas estaduais que serão absorvidas. Começaremos pelas maiores escolas, para mais rapidamente beneficiar o maior número de alunos* (PMC/SME, 1997.14, p. 4). Não se tratava apenas de implementar o projeto político-pedagógico municipal nas escolas estaduais, mas sim, de lidar com relações muito complexas entre o Município e o Estado, entre as Redes de Ensino Estadual e Municipal, e de considerar na implementação, os riscos, a efetividade e o cumprimento das responsabilidades dos entes federados, frente à recente Política de Municipalização.

Em síntese, na gestão 1997-2000, ficou visível e devidamente exposto, como a SME foi articulando e incorporando os preceitos neoliberais da política federal para a educação infantil municipal, traduzidos principalmente, neste momento, pela imperiosa necessidade de rever o currículo e de financiar a Rede de Educação Infantil, que em sua outra face desvelou como proposta a *pronta solução de buscar parcerias*⁹⁸, ou seja, dialogar com a iniciativa privada. Haveria outros caminhos e outras possibilidades?

Assim sendo, pode-se dizer que a gestão 1997-2000 efetivou a Política de Educação Infantil em Campinas ancorada em duas importantes ações disparadas na gestão anterior, que ofereceram condições para que novos processos fossem implementados neste contexto de (re)definições e muitas (in)definições em curso. Estas duas ações aconteceram em continuidade, mas sob diferentes pressupostos e novos referenciais e delimitaram os critérios e os processos nesta gestão: Foram elas:

- o processo de discussão de um Currículo para a Educação Infantil;
- a institucionalização de um Programa de Formação assentado essencialmente nos *Grupos de Formação*.

Estas ações, discutidas no capítulo anterior, tiveram um impacto consistente na gestão de 1993-1996, movimentaram ações, concepções, sujeitos, projetos e profissionais em torno da consolidação da Política de Educação Infantil e de Formação Continuada.

⁹⁸ A ideia da parceria público-privada financiando os projetos da Secretaria de Educação do Município existia nos documentos encontrados, desde 1989. No Diário Municipal do Município de Campinas, de 02 de dezembro de 1989, foi anunciado pelo Secretário de Educação à época, Newton Antonio Paciulli Bryan, que Empresas podem manter Centros Infantis, uma espécie de articulação da SME com um fundo de empresas para ajudar na manutenção dos Centros Infantis, que com a viabilização destes fundos a SME passa a trabalhar a perspectiva de construir mais 18 Centros Infantis (Projeto de Educação Ambiental, SME, 1990).

Na gestão de 1997-2000, elas se constituíram como uma base de sustentação, ao oferecer condições para que os eixos de análise desta pesquisa – *Diretrizes, Formação e Currículo* – pudessem ser remodelados e afinados com os tons vigentes na política de educação infantil no país. Neste sentido, sinalizamos dois movimentos importantes que permeiam este Capítulo:

1. A relevância para a compreensão de como os eixos – *Diretrizes, Formação e Currículo* – sustentaram a implementação da Política Municipal de Educação Infantil definida por esta gestão, e ofereceram subsídios para que a SME lidasse com a formação continuada de seus profissionais, em um contexto de significativas mudanças sociais, conceituais e políticas;
2. O destaque para a intrínseca relação entre as diretrizes traçadas pela gestão anterior, a política nacional e a dinâmica da gestão atual.

3.2. Reunindo os fragmentos: as diretrizes, a formação e o currículo

A implementação das diretrizes políticas para a Educação Infantil no período de 1997-2000, materializou-se na continuidade do processo de expansão da Rede de Educação Infantil e no movimento curricular, disparados nas gestões anteriores. No entanto, a necessidade da SME adequar-se às novas diretrizes e bases da educação nacional expressas pela LDBN de 1996, orientou a maior parte de suas ações neste período. Desta forma, podemos dizer que a principal diretriz implementada por esta gestão foi o alinhamento da SME à LDBN, especialmente no que se referiu:

- a) Ao princípio da gestão democrática do ensino público, pautada na autonomia, participação social, cidadania, no exercício dos direitos e deveres políticos e civis que deveriam orientar as relações estabelecidas entre a comunidade escolar, as famílias e a sociedade (expressos especialmente nos artigos 3º, 14 e 15);
- b) A formação dos profissionais da educação básica em novos referenciais (“Capítulo – Dos Profissionais da Educação”);
- c) A criação e a organização do sistema municipal de ensino pautadas no conceito de educação básica, na definição de formas colaborativas de oferta de matrículas ao Ensino Fundamental, bem como, no enquadramento às formas redistributivas dos recursos financeiros (artigos 11, 12 e 13);

- d) O financiamento do ensino público e a decorrente organização jurídica, orçamentária e administrativa do sistema municipal de ensino de Campinas (artigo 68).

Olhar para a Política de Educação Infantil nesta gestão é considerar a reestruturação da Educação Básica em nível nacional, na qual a educação infantil foi redimensionada, constituindo-se como primeira etapa. Neste sentido, é importante sinalizar que a ampliação da oferta de matrículas na educação infantil, uma das metas recorrentes dos governos municipais, ganhou novos sentidos e se complexificou à medida que ela passou a ser gerida sob essas novas bases e a partir de diferentes instrumentos de acompanhamento, controle e avaliação.

Neste sentido é possível sugerir que o conceito de Educação Básica que insere a educação infantil como primeira etapa, que considera os níveis e as modalidades da educação e a participação dos entes federados no regime federativo e colaborativo avança para a possibilidade de se pensar no sistema nacional de educação? (ABICALIL, 2010; CURY, 2010).

Ao reunir estes três fragmentos – *Diretrizes, Formação e Currículo* – temos a intenção de pôr em evidência a íntima articulação que os constitui e as complexas relações entre eles. É um esforço por buscar compreender o foco da Política de Educação Infantil e as chaves diretrizes nestas relações e nestes deslocamentos teóricos-conceituais, prático-metodológicos e político-pedagógicos.

3.2.1 A estrutura da Secretaria Municipal de Educação (SME) em dois atos: da centralização do poder à busca de articulação de ações – uma Coordenadoria de Educação Básica em perspectiva

Esta gestão iniciou o governo realizando mudanças significativas nas relações de poder que sustentavam a Prefeitura como um todo e a estrutura e o funcionamento da SME ao introduzir um modelo de gestão hierarquizado e centralizado que teve repercussões profundas e desastrosas em várias esferas incluindo a da educação pública, o funcionalismo, e o ensino, conforme retratou Oliveira (2005):

As decisões políticas [...] tomadas, tecnocráticas e burocráticas, que abruptamente incidiam de cima para baixo, e se estilhaçavam, na quase totalidade das ocasiões, como mísseis na realidade das escolas que integralizam a rede pública municipal, fragmentando ainda mais o trabalho pedagógico e tencionando as relações

profissionais entre professores e especialistas, abalando até mesmo relações pessoais e o significado que adquiriam para os alunos estas estruturas repletas de contradições. (p. 10)

A incipiente Coordenadoria de Educação Infantil criada na gestão anterior continuou ocupando um lugar no organograma da Secretaria, no entanto, suas atribuições foram ofuscadas, pela decisão do governo em centralizar o poder e descentralizar as ações, especialmente nos dois primeiros anos de seu mandato, que aconteceu de forma autoritária e verticalizada.

Nos dois anos seguintes, quando um conjunto de fatores políticos e sociais esboçaram mais uma vez, um movimento tenso e contraditório na sociedade brasileira, e em especial no município de Campinas, a SME vivenciou a transição de dois Secretários⁹⁹ e a CEDI, retomou parte de sua autonomia nas proposições e ações para a Educação Infantil muito mais articuladas ao Ensino Fundamental.

Desde o início desta gestão, a educação foi configurada em meio a longas greves do funcionalismo público que reivindicavam, entre outros itens de pauta, o reajuste salarial, o pagamento integral e pontual dos vencimentos, melhores condições de trabalho, entre outros. Os anos de 1999 e 2000 foram marcados por um profundo acirramento das contradições sociais no país e na cidade de Campinas. A educação pública e os sujeitos envolvidos vivenciaram neste período, uma deterioração exacerbada dos equipamentos públicos, a precariedade das condições de trabalho, e o impacto de todo este contexto no cotidiano escolar, nos sujeitos e nas relações interpessoais. A tese de Oliveira (2005) retrata em maiores detalhes esse cenário do governo de 1997-2000, ajudando a compreender as condições materiais nas quais a gestão seguinte construiu o projeto pedagógico para a SME durante o período de 2001-2004. Outra fonte que também evidenciou este contexto da educação pública municipal de Campinas foi um conjunto de documentos encontrados na SME – seis edições do *Jornal IN Forma* dos Grupos de Formação de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental – o artigo *Movimento Paredista!?* escrito pela professora Alexandra da Silva Molina, na edição de nov./dez. 1999, vol. 6, expôs as tensões e os conflitos vivenciados entre o governo e o movimento do funcionalismo público no 53º dia da 5ª paralisação de 1999.

De um modo geral, a estrutura da Prefeitura Municipal de Campinas (PMC) reformulada pela Lei nº 9.340, de 01 de agosto de 1997, mostrou-se extremamente centralizada e hierarquizada, retirando a autonomia das Secretarias e dos secretários e criando

⁹⁹ Conforme já apresentado, Alcides Mamizuka permaneceu na SME, de outubro/1998 a setembro/1999 aproximadamente; e Therezinha Di Giulio, de setembro/1999 a dezembro/2000.

o cargo de Secretário Municipal Gerente da Cidade, com a função de controlar, fiscalizar, *coordenar e supervisionar a execução das ações governamentais, de forma a promover a integração setorial ou global dos órgãos municipais da Administração Direta e Indireta nelas envolvidas* (art. 17, I).

A estrutura interna dos órgãos, no caso, das Secretarias, foi implantada a partir de unidades administrativas hierarquizadas *em níveis de competência e de atribuição* denominadas *Supervisões Departamentais, Departamentos, Coordenadorias Setoriais, Assessorias de Planejamento e Gestão, Setores e Encarregaturas* (art. 2º).

A Secretaria de Educação passou a ser um *órgão* da estrutura administrativa da Prefeitura sem autonomia política e com uma atribuição estritamente executora de atividades. Com exceção da *Assessoria de Planejamento e Gestão* da SME que teoricamente, tinha como atribuição, *o controle, planejamento e acompanhamento da execução orçamentária da Secretaria, outras atividades de natureza administrativa e podendo elaborar estudos, pesquisas e projetos complementares ao campo funcional da Pasta*. Os Departamentos, as Coordenadorias Setoriais e os Setores tinham como atribuição agregar e implementar atividades específicas (art. 2º, II), ou seja, efetuar a política educacional definida de antemão por outras pessoas.

As EMEFs, EMEIs e CEMEIs, assim como os Departamentos Regionais de Operações (DROs) que substituíram as Secretarias de Ação Regional (SARs)¹⁰⁰, passaram a ser unidades administrativo-operacionais descentralizadas sem menção de vinculação à Coordenadoria, Departamento ou Secretaria da Educação, mas sim, enquanto unidades descentralizadas, submetidas à supervisão e ao gerenciamento da Secretaria da Gerência da Cidade (art. 16).

Isso significa que o governo municipal, recorreu a um modelo de gestão que centralizava as decisões políticas, mas aparentava descentralizar o sistema de ensino delegando as instituições escolares autonomia relativa e responsabilizando-as pelos resultados pedagógico, administrativo e financeiro, seguindo uma tendência nacional e internacional das políticas educacionais dos anos de 1990, que *tem na gestão um dos seus pilares* e com isso *muda a natureza da escola como organização* (KRAWCZYK, 1999, p. 119). O ápice desta política prevê que a gestão escolar¹⁰¹ conduza “democraticamente” os processos na escola, de modo a que seus resultados sejam medidos pela eficácia de indicadores que quantificam o

¹⁰⁰ Implementadas na Gestão anterior, a partir da Lei nº 7.721, de dezembro de 1993.

¹⁰¹ Na investigação de Ganzeli (2000) intitulada: *O processo de construção da gestão escolar no município de Campinas: 1983/1996*, o autor buscou analisar a influência das políticas educacionais de Campinas no processo de construção da gestão escolar durante três gestões político-partidárias.

ensino e a educação pública. Desta forma, a gestão escolar tem como desafio a construção de um projeto pedagógico escolar e um processo de avaliação que apresentem resultados. Assim a escola perde seu perfil como organização e se aproxima de uma empresa.

Na SME tinha-se a expectativa de que o projeto político pedagógico materializasse a política educativa ao,

discut[ir] e explicit[ar] de forma clara os valores coletivos assumidos, delimit[ar] suas prioridades, defin[ir] os resultados desejados e incorpor[ar] a autoavaliação ao trabalho do professor [...] é essencial a vinculação da escola com as questões sociais e com os valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e tratamento dos conteúdos, como também da própria organização escolar. As normas de funcionamento e os valores implícitos e explícitos que regem a atuação das pessoas na escola são determinantes na qualidade do ensino, interferindo de maneira sobre a formação dos alunos. (PMC/SME, 1998.1, p. 6-7)

Neste modelo de gestão educativa e escolar, a participação da comunidade ganhou destaque através do papel que ela passou a desempenhar nos Conselhos de Escola. Estes adquiriram novos sentidos, ao cumprirem a função de consolidar o princípio da gestão denominada de democrática na escola, legitimando-o como o espaço coletivo, das “decisões”, da pseudoautonomia dos sujeitos de cada escola. A SME declarou que,

Entendendo este processo [de participação da comunidade] como um grande avanço de democratização na escola, o Conselho de Escola é o órgão máximo da unidade educacional, pois é através dele que se tem assegurada nas decisões, a participação de todos os segmentos da escola: professores, funcionários, alunos, pais, profissionais de suporte pedagógico e representantes da comunidade local. (PMC/SME, 1998.1, p. 23)

A escola, na figura do gestor, passou a ter um papel relevante de controle e execução dos processos para a SME e acumulou várias atribuições administrativas e pedagógicas, que variaram desde a expedição de documentos de alunos, efetivação de matrículas e transferências, recepção de aluno estrangeiro, concessão de transferências, até o controle obrigatório de frequência, ações indispensáveis ao funcionamento do FUNDEF, supervisionadas pelo Conselho Municipal¹⁰², que acumulou também a competência de supervisionar o censo escolar anual.

Na Educação Infantil, a principal atuação da gestora foi constituir-se nas bases de uma gestão democrática, ao mesmo tempo em que lidava com concepções e práticas que deveriam

¹⁰² Em 15 de junho de 1998, a Lei nº 9.772 criou o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério no âmbito da Prefeitura Municipal de Campinas.

efetivar o direito à educação de qualidade a todas as crianças; garantir o caráter educativo das relações; consolidar um espaço que atendesse as necessidades das crianças de zero a seis anos em múltiplas dimensões; e alinhar o funcionamento das pré-escolas e creches¹⁰³ às orientações previstas pela legislação federal em vigor. Dizendo de outra forma, foi imperiosa a necessidade de pôr adequadamente em funcionamento as creches e pré-escolas municipais e efetivar uma educação infantil de qualidade, na qual a gestão democrática era um dos indicadores.

Duas instâncias representativas passaram a operar nas escolas neste governo. O Conselho de Escola, instituído em 10 de outubro de 1991, foi ativado e dinamizado para atender necessidades renovadas, tendo em vista consolidar a política educacional. Neste clima “democrático”, o Conselho de Escola ia construindo junto aos sujeitos, principalmente nos mais leigos, a representação da escola, como sendo um espaço comum e democrático, no qual o debate e as decisões eram regidos pela participação e igualdade. Um dos grandes entraves foi transferir à gestão da escola, sem o devido respaldo, as questões do funcionamento da escola que eram de responsabilidade do Estado, no caso, da SME, bem como, em lidar com a comunidade que passou a ter amplos direitos nos rumos e nos processos de cada escola. Isso não significou que foi garantido o diálogo, a reflexão e o trabalho coletivo entre os profissionais de cada unidade educacional, tendo em vista a construção de um projeto político pedagógico articulado e significativo. Nos intermináveis movimentos de paralisação vivenciados com esta gestão, foi-se descobrindo que *na maior parte das Unidades de Trabalho não se conversa[va] sobre as condições das mesmas. Há[via] uma parede em torno de cada U.E., outra em torno de cada sala de aula e mais uma outra em torno de cada profissional; raras [foram] as exceções*¹⁰⁴. Paradoxalmente o Conselho de Escola deveria ser

um centro permanente de debates, de articulação entre os vários setores da unidade tendo em vista o atendimento das necessidades comuns e a solução dos conflitos que possam interferir no funcionamento, nos problemas administrativos e pedagógicos que esta vier a enfrentar. (PMC/SME, 1998.1, p. 23)

¹⁰³ À época, os documentos “*Subsídios para elaboração de orientações nacionais para a educação infantil*” e “*Subsídios para credenciamento e funcionamento de Instituições de educação infantil*” produzidos em 1997 e 1998 respectivamente, pela Coordenadoria de Educação Infantil (COEDI) do MEC regularam o funcionamento das instituições de educação infantil pública e privada, nas quais passaram a ser exclusivamente de responsabilidade do Município, de acordo com a Constituição Federal de 1988 e a LDBN (Lei nº 9.394/1996).

¹⁰⁴ *Jornal In Forma – SME*, vol. 6, nov./dez. 1999.

E outra instância, a Associação de Amigos da Escola foi criada para lidar com um ponto central vivenciado neste governo, o do financiamento da escola pública. Instituída em 05 de julho de 1997, pela Portaria SME nº 46/1997, a Associação, tinha a finalidade de

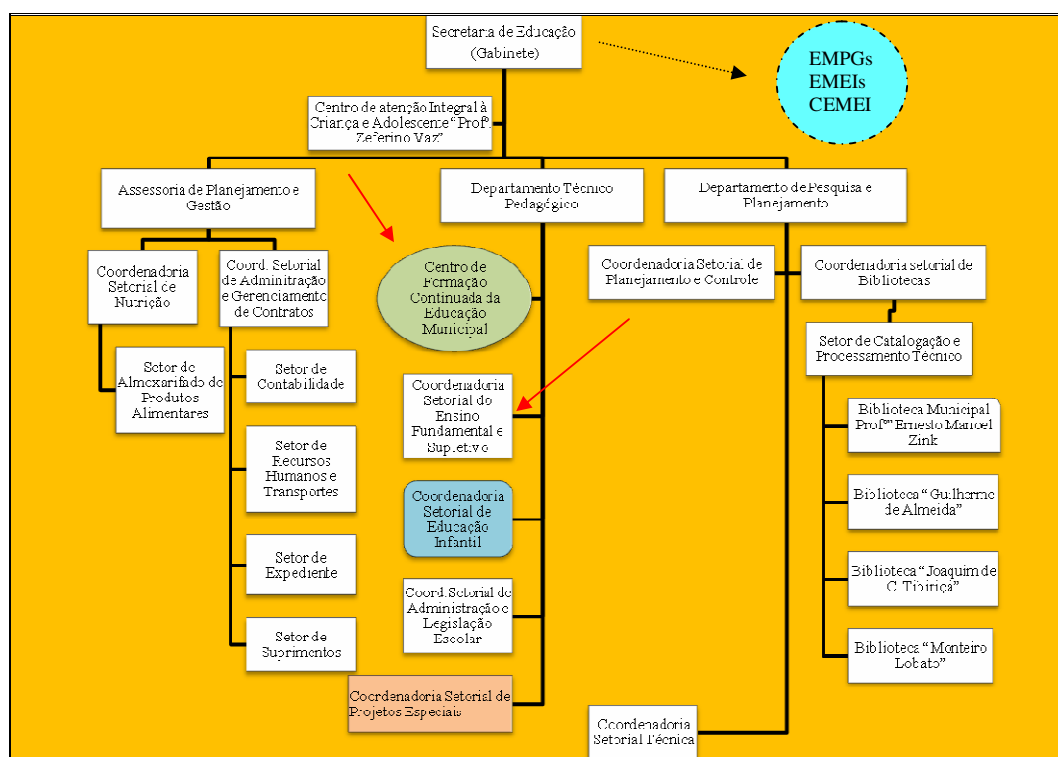
auxiliar a escola no atingimento dos seus objetivos educacionais, seja prestando serviços diretamente, seja auxiliando-a no que se refere à captação de recursos para a realização de despesas de investimento e custeio, no entanto, respeitando as diretrizes e princípios da política educacional, o projeto pedagógico escolar e a legislação vigente. (PMC/SME, 1998.1, p. 23)

No caso da Educação Infantil que não foi contemplada com a verba federal do FUNDEF, foi explicitamente definido que ficaria a cargo do Conselho de Escola a *responsabilidade de gerenciar os recursos de contribuição espontânea* (p. 23).

Como garantir o direito à educação à criança pequena e a qualidade na educação infantil sem a previsão de recursos financeiros?

É com esta lente que olhamos para o organograma da SME no período de 1997 até meados de 1999, e buscamos compreender como a Política de Educação Infantil neste período constituiu-se.

Figura 15 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP – 1997-1998.



Fonte: Lei nº 9.340, de 01 de agosto de 1997

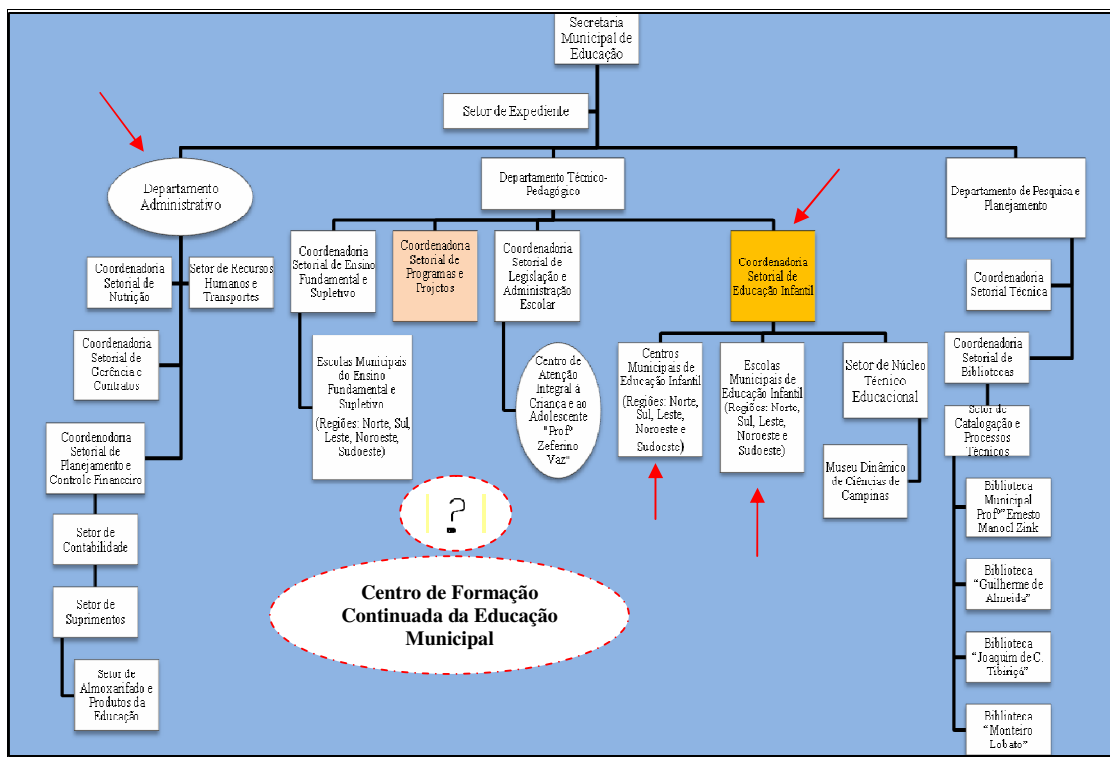
A Coordenadoria Setorial de Educação Infantil e as profissionais a ela vinculados funcionaram nesta configuração hierarquizada do poder e das decisões. A Política de Educação Infantil neste período foi assentada na lógica que privilegiou as profissionais como meros executores, condicionando a capacidade de decisão atribuída majoritariamente à Secretaria da Gerência da Cidade e ao Gabinete do Prefeito. Embora houvesse uma Coordenadoria Setorial de Educação na estrutura da Secretaria da Gerência da Cidade, provavelmente ela tinha função consultiva e propositiva, mas de que forma ela se relacionava com a SME não foi possível saber somente pela análise da legislação.

Neste sentido a educação infantil deveria cumprir o *objetivo primordial na formação de crianças que [estivessem] aptas a viver em sociedade plural, democrática e em constante mudança* (PMC/SME, 1998, p. 11) contraditoriamente sem recursos vinculados. Como proceder?

Podemos deduzir que houve comprometimento do trabalho nas creches e pré-escolas diante da extrema inflexibilidade nas relações de poder e no modelo de gestão adotado, principalmente frente aos desafios de se pensar e implementar uma política de educação infantil no município sem recursos próprios.

Em setembro de 1999, a estrutura da PMC foi reorganizada novamente pela Lei nº 10.248, que provocou significativas mudanças no funcionamento da SME em relação à organização vigente.

Figura 16 – Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/SP – 1999-2000



Fonte: Lei nº 10.248, de 15 de setembro de 1999 – Diário Oficial do Município de Campinas/SP

A SME nesta estrutura foi concebida como um órgão de natureza fim, na qual as principais funções foram *assegurar o ensino público de qualidade, a democratização da educação infantil e do ensino fundamental e supletivo* (art. 14, item III).

A principal alteração que esta Lei ratificou foi o reconhecimento das Coordenadorias *representadas por unidades físicas*, e de seu importante papel ao implementar *ações básicas de organizar e operacionalizar os processos de trabalho e/ou atividades de natureza técnico-administrativa inerentes a sua área de atuação*.

Nesse momento, a CEDI propôs, em um projeto pedagógico próprio, basicamente uma reestruturação física e humana¹⁰⁵ necessária à execução de suas funções. A integração com os

105 Segundo o documento Projeto Pedagógico da CEDI (1999), a equipe de trabalho foi composta pelos seguintes profissionais: Regina Otília P. Barbosa, Coordenadora da CEDI; Florisbela de Souza B. Janini e Roseli Cardoso Barradas, Supervisoras Educacionais; Ana Lúcia de O. Alonso, Luiza M. de Abreu Mello, Magda Pozzolini Faria, Maria Auxiliadora V. M. Agnew, Maria Aparecida Q. Amauro, Maria Ingrácia A. de Arruda, Maria Lúcia A. Abdalla, Maria Ondina Teixeira da Silva, Marilene dos S. Pimenta, Marisa Seyer, Neusa R. Fernandes, Nilza M. Nunes e Vera Lúcia C. Leone como Coordenadoras Pedagógicas; Marilza A. Camilo dos Reis e Célia A. J. Vilardi, Assistentes Sociais; e Cleide A. C. Leonel, Maria Aparecida O. Azevedo e Pedro Ângelo Costa, Assistentes Administrativos.

demais profissionais e departamentos da SME, assim como a efetivação do direito à formação aos todos os especialistas, se fizeram necessárias à implementação da Política de Educação Infantil no município:

Para reorganizar a sala de trabalho da CEDI, serão realizadas as seguintes ações: redesenhar o espaço físico, reestruturar o atendimento, reestruturar o número de funcionários, redefinir papéis e adequar o local de trabalho dos Coordenadores Pedagógicos [...] a integração com o DIPLA [Departamento de Planejamento e Pesquisa] reverterá na [...] compra de computadores, curso para todos os Diretores, Coordenadores Pedagógicos, Vice-Diretores e Orientadores Pedagógicos, criação de programas para preenchimento de documentos e quadros de preenchimento de dados para tabulação de estudos.

As EMEIs, CEMEIs e EMEFs mantiveram-se como unidades administrativo-operacionais descentralizadas, mas com a vinculação à respectiva Coordenadoria Setorial, bem como os Departamentos com as funções *básicas de liderança, organização e coordenação de controle dos resultados em sua área de atuação; articulação e definição de programas e projetos específicos, execução de serviços auxiliares necessários ao funcionamento regular do órgão e desenvolvimento de atividades específicas junto as suas unidades integrantes*, ou seja, com um pouco mais de autonomia para implementar a política educacional balizada por resultados (art. 8º).

Uma incógnita que rodeou as mudanças propostas foi com relação ao Centro de Formação Continuada de Educação Municipal. Ele foi mantido na estrutura da SME vinculado ao Departamento Pedagógico no organograma anterior, embora sem atribuições específicas no âmbito da lei, mas nos dois anos finais da gestão, simplesmente desapareceu da estrutura. A legislação que efetivou as mudanças administrativas na SME não regulou a sua existência. O que o Centro significava antes? O que ele passa a significar depois?

A SME restaurou sua função básica de formulação e implementação da política educacional, no entanto ainda com um caráter técnico e burocrático, o que não significa que os profissionais trabalharam nesta lógica, mas suas ações estavam circunscritas a este impulso, no qual as funções do Departamento Técnico-Pedagógico constituíram-se em *elaborar e coordenar o Projeto Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação; acompanhar, controlar e avaliar a educação infantil e o ensino fundamental e supletivo; desenvolver a política de capacitação e formação permanente do educador*, entre outras (Anexo I da Lei nº 10.248/1999).

Neste momento o que significou democratizar a educação infantil, controlando-a e avaliando-a? Como a CEDI lidou com essas demandas?

Fundamentalmente a CEDI lidou com a democratização da educação infantil de duas formas:

- Com o estabelecimento de um diálogo com a Coordenadoria do Ensino Fundamental e Supletivo (CEFS), como um dos *mecanismos de integrar a política educacional nacional com a política nacional de educação infantil* em dois aspectos:
 1. Na consolidação do conceito de educação básica previsto na LDBN, *sine qua non* para a estruturação do sistema municipal de ensino, fato também que se efetivaria com a atuação do Conselho Municipal de Educação¹⁰⁶. A educação municipal ainda estava vinculada às orientações da Secretaria de Educação do Estado.
 2. Na ampliação do número de vagas para crianças de *zero a cinco anos*, tendo em vista atender *as metas nacionais de aumento de escolaridade para nove anos*. Com isso, a decisão de manter a organização das creches e pré-escolas a partir da Portaria nº 67/1998¹⁰⁷, e de deslocar as crianças de seis anos para o Ensino Fundamental, o que implicaria diretamente no aumento de verbas repassadas pelo FUNDEF para o Município, bem como, (PMC/SME, 1999.1, p. 5)
 3. No cadastramento dos alunos da Educação Infantil, a partir do ano de 2000¹⁰⁸, no Sistema de Cadastro do Alunos do Estado de São Paulo¹⁰⁹, que a partir da deliberação do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 02/2000 dispôs sobre o cadastramento geral dos alunos de educação básica no sistema de ensino do Estado de São Paulo e a organização de todas as ações decorrentes, no âmbito da SME e das creches e pré-escolas.
- Com a implementação *sistemática de trabalho e ações em torno do Currículo em Construção*, ao mesmo tempo em que lidou com o processo de discussão da

¹⁰⁶ Criado em 24 de junho de 1996, pela Lei Municipal nº 8.869.

¹⁰⁷ Esta Portaria regulou a organização das creches e pré-escolas municipais da seguinte forma: atendimento, em período integral, para crianças de zero a três anos, em CEMEIs e atendimento, em período de quatro horas (manhã ou tarde), para crianças de quatro a seis anos, em CEMEIs e em EMEIs (PMC/SME, 1999.1, p. 2).

¹⁰⁸ Neste ano, Adriana Stella Pierini Ayek, Roseli Cardoso Barradas e Marlene Gonzaga dos Anjos Camasão estiveram à frente do Departamento Técnico Pedagógico, Coordenadoria de Educação Infantil (CEDI) e Coordenadoria do Ensino Fundamental e Supletivo (CEFS) respectivamente.

¹⁰⁹ Foi instituído pelo Decreto Estadual nº 40.290, de 31 de agosto de 1995 que regulamentou o cadastramento Geral de Alunos do Ensino de 1º e 2º Graus, das Secretarias de Estado e das Autarquias.

reorientação curricular disparada pelos documentos do MEC, na qual a formação continuada na escola e nos cursos oferecidos aos profissionais de educação infantil foi fator preponderante para efetivação (PMC/SME, 1999.1, p. 3).

Estas duas decisões provocaram uma avalanche de ações que impactaram consistentemente a formação, a gestão, as práticas, os sujeitos, o cotidiano escolar e a rotina, mesmo que muitas profissionais não tivessem a dimensão do que viviam e dos processos em curso.

No âmbito das creches e pré-escolas criou-se a necessidade de diálogo entre as professoras de educação infantil, em especial, as que trabalhavam com classes de crianças seis anos, e as professoras do ensino fundamental¹¹⁰, tendo em vista conhecer os respectivos trabalhos, trocar expectativas, intenções e olhares acerca da criança de seis anos que saía da educação infantil e ingressava na 1ª série do ensino fundamental.

Este espaço de diálogo, institucionalmente constituído, possibilitou, em alguns momentos, flashes de uma visão mais ampla da educação pública municipal, ao mesmo tempo em que foi consolidando o lugar da educação infantil, em meio a tantas controvérsias e contradições que borbulhavam no cotidiano das creches e pré-escolas, dentre as quais, a questão da alfabetização das crianças pequenas. Junto às famílias das crianças e aos Conselhos de Escola, o esforço empregado foi de buscar *discutir o objetivo da escola de zero a seis anos, a sua importância na vida infantil, o direito da criança e não da família*, contexto até então ausentes do cotidiano desses sujeitos (PMC/SME, 1999.1, p. 5).

Se por um lado a discussão da alfabetização se prestou para aproximar as professoras da educação infantil e do primeiro ciclo do ensino fundamental, por outro, esta mobilização foi conflituosa, na medida em que produziu embates acerca da representação que os diferentes profissionais tinham sobre a função da educação infantil, tida para alguns como preparatória, para outros, como práticas de cuidar, brincar, educar e para outros como *laissez-faire*.

A alfabetização foi o mote principal da reorientação curricular da SME, em 1999, que promoveu debates, reflexões e ações diversas entre as profissionais de educação infantil. A intenção de implementar o currículo de educação infantil, fez com que o documento *Currículo em Construção* e a discussão em torno da alfabetização, ingressassem por todas as aberturas da Rede de Educação Infantil e circulassem por todos os veios do cotidiano, seja na

¹¹⁰ A organização destas reuniões e a articulação das discussões foram realizadas pelas equipes gestoras (Diretora, Vice-Diretora e Orientadora Pedagógica – OP), que na figura de OP contactava as equipes gestoras da(s) escola(s) de ensino fundamental municipal e/ou estadual geograficamente próximas e que receberiam as matrículas das respectivas crianças da educação infantil.

formação continuada, na elaboração projeto político pedagógico, no planejamento escolar, entre outros.

A formação continuada e o movimento curricular, vividos neste período, funcionaram como dispositivos de articulação das profissionais de educação infantil criando *redes de (auto)formação participada*; constituiu-se como um espaço de formação mútua, no qual cada um foi chamado a *desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando* (NÓVOA, 1991, p. 67); consolidou-se como um território político, que deu visibilidade aos sujeitos, às práticas e às contradições, em uma Secretaria que foi-se esfacelando ao longo desta gestão, e esvaziando as dimensões política e relacional da escola, ao transformar a escola em um espaço “empresarial” e de escolarização precoce.

3.2.2 O Programa de Formação Continuada em seus deslocamentos

Nesta Gestão, o Programa de Formação Continuada constituiu-se a partir de deslocamentos político-pedagógico, teórico-conceitual e prático-metodológico. Priorizou ações formativas mais para as gestoras, do que para as docentes da educação infantil. Concebeu a formação continuada a partir dos referenciais teóricos que traziam a professora como prático reflexiva. Conjugou discussões distintas acerca da educação infantil, com predominância para a problemática da alfabetização.

3.2.2.1 De Técnico a Profissional reflexivo: a formação continuada das professoras e monitoras de Educação infantil

A LDBN não garantiu que a formação inicial da professora da Educação Infantil ocorresse exclusivamente em nível superior, mas serviu para aprofundar a discussão acerca da formação continuada e do controverso papel que passou a ocupar no contexto das reformas educacionais dos anos de 1990 (FREITAS, 2002).

Em 1997, o MEC lançava o *Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do ensino Fundamental* documento que circulou entre as profissionais de Educação Infantil e esteve presente na SME de Campinas, subsidiando a (re)organização de seu Programa de Formação Continuada (PFC), especialmente na revisão dos conceitos de formação, professora-monitora e na criação do

projeto de aplicação de conteúdos. Com os documentos produzidos pelo MEC sobre a orientação curricular para a formação de professoras vieram os debates que problematizaram os referenciais teóricos, o conceito, e a política de formação, nos quais a crítica verteu, com muita consistência, sobre a noção de competência que sustentaram tais orientações.

Nessa gestão, a política de formação continuada das profissionais da educação infantil da SME de Campinas, teve como foco a centralidade da formação de professoras, para a melhoria da escola pública e para a *promoção de padrões de qualidade adequados à educação, qualquer que [fosse] o grau ou modalidade, no qual, o educador [fosse] o elemento principal e a criança o seu ponto de partida e chegada*. Um novo perfil de professora emergia desta visão: um profissional¹¹¹ que atuasse *com autonomia, integridade, amorosidade, criatividade, responsabilidade e competência técnica e científica*¹¹² (PMC/SME, 1997.2, p. 3).

Entendida no âmbito do *desenvolvimento profissional*, a formação de professores na SME passou a ser concebida em novos referenciais teóricos¹¹³, como processual e essencial ao *exercício da profissão docente*.

A formação continuada passou a ser vista como uma *forma de socialização do saber organizado* e um *espaço de reflexão sobre a prática do educador e seus conhecimentos*. Nesta dinâmica a relevância da dimensão coletiva, vivenciada especialmente com os Grupos de Formação, sobressaiu como *fator preponderante e fundamental na produção e consolidação de posturas, ações e “estados reflexivos”* (PMC/SME, 1997.2, p. 3).

¹¹¹ Popkewitz (1995) ao considerar a profissionalização do ensino como uma das formas de se equacionar os problemas das escolas delimitados no âmbito da reforma, afirma que profissão é uma palavra de construção social, cujo conceito muda em função das condições sociais que as pessoas a utilizam (p. 38).

¹¹² Características identificadas no artigo: “*Profissionalização e Formação de Professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial*” de Thomas S. Popkewitz (1995, p. 35-50), quando o autor discute o conceito anglo-americano de profissão e afirma que o debate americano identifica o tipo ideal de ocupação altruísta que está separada das funções do Estado.

¹¹³ Durante o mapeamento foi encontrado junto aos documentos uma cópia da obra: *Professores e sua Formação*, coordenada por António Nóvoa (1995), que reúne um conjunto de autores que discutem a formação de professores sob diferentes perspectivas. Marcas de leitura, como data, parágrafos sublinhados, inclusive, com anotações que fazem referência às páginas do “RC”, aqui entendido como Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores de Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1997) que foram encontradas nos diferentes artigos. São indícios que estes referenciais subsidiaram os documentos da SME sobre Formação Continuada, instrumentalizaram as ações dos profissionais que estavam responsáveis por esta ação e o processo formativo desses profissionais. Tudo indica que havia uma intenção de efetivar a política de educação e formação proposta pelo MEC, ao menos tempo em que, houve a necessidade de buscar as fontes para a ampliação dos conceitos de professor reflexivo; associação entre teoria e prática; desenvolvimento profissional também presentes nos documentos do MEC.

Parece que neste contexto, não se sustentava mais conceber o professor e o trabalho pedagógico no modelo de racionalidade técnica, cujo perfil era de um profissional *que aplica[va] com rigor as regras que deriva[vam] do conhecimento científico, para se atingirem determinados fins predefinidos* (MORGADO, 2005, p. 34). Neste modelo o conhecimento prático

reduz-se, essencialmente, a um conhecimento técnico [...] ensinar resume-se à mera aplicação de normas e técnicas derivados de um conhecimento especializado [...] e o profissional é tanto mais reconhecido quanto melhor domínio técnico demonstrar na aplicação do conhecimento pré-fabricado e na solução de problemas. (MORGADO, 2005, p. 35)

Era necessária a construção de uma nova representação sobre o professor e o seu trabalho que incorporasse a dimensão reflexiva como explicativa de suas intervenções técnicas. Esperava-se um perfil de um profissional autônomo e reflexivo que tinha a sua própria prática como uma possível fonte de conhecimento. No reconhecimento dos saberes tácitos construídos na ação e ao longo do tempo, o professor deveria poder examiná-los, criticá-los e melhorá-los; poder também, criticar e desenvolver *suas teorias práticas à medida que reflecte sozinho e em conjunto na ação e sobre ela, acerca de seu ensino e das condições sociais que modelam suas experiências de ensino* (ZEICHNER, 1993, p. 22).

Para tanto, o *professor prático reflexivo* tem sua atenção voltada *tanto para dentro, para sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática*; está consciente do caráter político de sua atuação e, portanto, suas decisões dentro da sala de aula, põe em movimento (ou não) a tendência democrática e emancipatória da prática reflexiva; e por fim, tem *o compromisso com a reflexão enquanto prática social* (ZEICHNER, 1993, p. 25-26).

O fato de conceber discursivamente a formação continuada e o papel do professor sob outra ótica¹¹⁴ não significou para a SME, a intensificação das ações de formação continuada para as professoras de educação infantil nesta perspectiva, e nem tampouco a constituição de um olhar mais amplo e apurado da constituição da formação deste profissional, mas sim, o ingresso *nos contornos de uma nova profissionalidade docente*, e com ele, a adesão a uma lógica de responsabilização profissional, contida nas orientações das políticas educacionais dos anos de 1990, expressas sob várias facetas (NÓVOA, 1991, p. 67):

¹¹⁴ Além dos referenciais que orientaram a produção dos documentos da SME acerca da formação continuada das profissionais da educação infantil que já foram citados, houve também a forte influência do Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do ensino Fundamental (1997), documento do MEC.

- 1) A responsabilização pelo processo educativo visível em sua etapa final, na qual se esperava a garantia de uma aprendizagem significativa (das crianças e dos adultos) e uma avaliação¹¹⁵ que expressasse este resultado. Às profissionais foi transferido um papel junto à política educacional, fato que até então, não se mencionava:

A participação dos educadores nos Grupos deve ser de protagonista ativo, formulador de proposta, acompanhador e avaliador do processo educativo, dimensionador de práticas reflexivas e críticas, e responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional. (PMC/SME, 1997.2, p. 6-7)

- 2) A responsabilização por gerir os conflitos, transformar os sujeitos e as relações:

Os professores monitores e consultores têm a oportunidade de acompanhar o processo de crescimento e aperfeiçoamento dos educadores; promover leitura e reflexão sobre práticas diferenciadas; estabelecer compromisso profissional; subsidiar momentos de auto-reflexão; cooperar com a aprendizagem propiciando trocas de experiências; zelar pelo estabelecimento de relações cordiais entre os membros do grupo. No convívio coletivo, cabe-lhe multiplicar os conhecimentos adquiridos, desenvolver projetos de ação, elucidar dúvidas, estabelecer transformações. (PMC/SME, 1997.2, p. 6)

Neste cenário de deslocamentos abruptos expressos na formação continuada, caminharam emparelhadas e sobrepostas, lógicas distintas que ora priorizavam a responsabilização, ora a reflexão, ora o empenho pela valorização do magistério, ora a luta por melhores condições de trabalho, ora a defesa do direito da criança e da educação pública de qualidade.

3.2.2.2 Os Grupos de Formação e as Oficinas Pedagógicas Municipais

Esta gestão concebeu para as professoras de educação infantil a continuidade de duas estratégias de formação continuada (Grupos de Formação e Oficinas Pedagógicas) e da estrutura implementada na gestão anterior, no entanto, com algumas novidades. Para os Grupos de Formação:

¹¹⁵ No Referencial Curricular e Pedagógico para Formação, foi orientado para a estruturação dos Programas de Formação Continuada das Secretarias de Educação, a inclusão necessariamente de uma sistemática de avaliação como instrumento para reformulação das práticas dos professores e formadores como um dos critérios de decisão metodológica (MEC, 1997, p. 77).

- Tiveram, entre outros objetivos, o de *fornecer elementos para auxiliar na reorientação curricular, vinculando-os à realidade do cotidiano da Educação Infantil, vivenciada pelos participantes em suas USEs* (PMC/SME, 1997.2, p. 4);
- Foi aberta a inscrição para as professoras de educação infantil de zero a seis anos e de 1ª a 4ª série ministrarem Grupos de Formação para profissionais de educação infantil;
- A discussão da Alfabetização foi contemplada nas áreas priorizadas para os Grupos de Formação que foram: *Linguagem, englobando expressão artística, expressão corporal, literatura infantil e alfabetização; Conhecimento lógico Matemático, envolvendo jogos matemáticos e ciências; e, Desenvolvimento Infantil de zero a quatro anos* (PMC/SME, 1997.3);
- A elaboração de um projeto de aplicação dos conteúdos¹¹⁶ *desenvolvidos no Grupo de Formação* no qual a profissional participante deveria desenvolver *em sua sala de aula, socializando os resultados em sua U.S.E. [Unidade Socioeducacional] e no próprio Grupo de Formação* (PMC/SME, 1997.2, p. 6).

As propostas curriculares para crianças de zero a três anos e quatro a seis anos dos profissionais selecionados estruturadas em *Grupos de Formação* para serem oferecidas para os demais profissionais da Rede revelaram a seguinte organizacidae:

¹¹⁶ O projeto de aplicação dos conteúdos desenvolvidos nos Grupos de Formação deveria contemplar as seguintes questões:

Selecione uma ou mais atividades desenvolvidas do qual você participa, para aplicar com seus alunos.

1. Qual a atividade a ser desenvolvida?
2. Qual o local que você pretende usar para essa atividade? (sala de aula, galpão acimentado, parque, etc.) Quando?
3. Como você pretende usar essa atividade? (estratégia usada).
4. Por que você escolheu essa atividade, e o que espera alcançar com ela? Quais materiais você pretende usar?

AVALIAÇÃO:

1. O que você alcançou com esse projeto?
2. Você encontrou dificuldades?
3. Você achou válido ter elaborado e executado esse projeto?

Quadro 25 – Educação Infantil da SME de Campinas – Gestão 1997-2000
Formação Continuada – Grupos de Formação (1º semestre)

	1997	1998	1999	2000
1º semestre	1. A magia do folclore infantil – zero a seis anos. 2. Zero a quatro anos, o que fazer? 3. Tornar-se presente – zero a seis anos. 4. Matemática na Educação Infantil – quatro a seis anos. 5. Construtivismo na Pré-Escola. Desenvolvimento infantil – quatro a seis anos 6. Construtivismo, afinal o que é isso? – quatro a seis anos 7. O universo mágico da literatura infantil – quatro a seis anos. 8. Ciências – Estudo do meio (experiências) (duas turmas)	Não foram encontrados documentos que pudessem informar sobre os grupos deste semestre, o que não significa que não aconteceram.	1. Sentir-se criança de quatro a seis anos. 2. Construtivismo – afinal o que é isso? 3. O despertar dos bebês. 4. Emoções e Relações de trabalho. 5. O Currículo e a pedagogia da Educação Infantil. 6. Descobrindo e respeitando a criança. 7. Contos de Fada na Educação Infantil – uma proposta de trabalho. 8. Educador de zero a quatro anos também tem vez.	Não foram encontrados documentos que pudessem informar sobre os grupos deste semestre, o que não significa que não aconteceram.
TOTAL	9 GRUPOS	-----	8 GRUPOS	-----

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

Quadro 26 – Educação Infantil da SME de Campinas – Gestão 1997-2000
Formação Continuada – Grupos de Formação (2º semestre)

	1997	1998	1999	2000
2º semestre	1. Construindo e descobrindo o conhecimentos com jogos recreativos – quatro a seis anos	1. Vivências Musicais (duas turmas).	1. Programa de Educação Especial.	Não foram encontrados documentos que pudessem informar sobre os grupos deste semestre, o que não significa que não aconteceram.
	2. Matemática: uma proposta construtivista – quatro a seis anos	2. Construtivismo, afinal o que é isso? (duas turmas).	2. O Currículo e a pedagogia da Educação Infantil.	
	3. Ciências: Estudo do meio e aproveitamento de sucatas em geral.	3. Educação ambiental – estudo do meio.	3. Contos de Fada II: entre o era uma vez e o foram felizes para sempre.	
	4. De zero a quatro anos, o que fazer?	4. Contos de Fadas na educação infantil – uma proposta de trabalho (duas turmas).	4. Educador de zero a quatro anos, também tem vez.	
	5. Tornar-se Presente – zero a seis anos.	5. O educador: zero a quatro anos, também tem vez!	5. Construindo a relação educador-criança.	
	6. Construtivismo: afinal o que é isso? – quatro a seis anos.	6. Sentir-se criança.	6. Qualidade dos pensamentos como determinante das ações e produções das crianças (Aspectos Holísticos).	
	7. A magia do folclore infantil – zero a seis anos.	7. Brincando, dançando e aprendendo (duas turmas).	7. Educação e Fonoaudiologia: uma parceria de ganho.	
	8. Musicalização Infantil.	8. Emoções X Relações de Trabalho (duas turmas).	8. A (in)disciplina: problema da escola ou da família?	
	9. Fases de Desenvolvimento da escrita.		9. Sentir-se criança.	
	10. Contos de Fadas na educação infantil: uma proposta de trabalho.		10. Construtivismo – afinal o que é isso?	
			11. O brincar e a educação infantil.	
			12. O despertar para os berçários.	
			13. Educação Ambiental – estudo do meio.	
TOTAL	10 GRUPOS	13 GRUPOS	13 GRUPOS	-----

Fonte: Elaboração da autora com os dados pesquisados

A maioria das temáticas dos Grupos de Formação resistiu o espaço-tempo da gestão anterior e permaneceram, sobretudo porque os critérios para seleção das propostas de formação e os profissionais responsáveis permaneceram praticamente os mesmos. No entanto quatro novas questões emergiram, demarcando as problemáticas e os desafios da educação infantil e da política educacional de Campinas naquele momento:

- 1) A discussão da especificidade do trabalho com as crianças pequenas de zero a três anos; o desafio de se pensar e implementar políticas de educação e formação orientadas para esse foco.
- 2) A entrada na Rede¹¹⁷, dos referenciais que subsidiam a Pedagogia da Infância, como um campo em construção que olha para a(s) criança(s) como sujeitos que produzem história e constroem cultura(s). As pesquisadoras dedicadas¹¹⁸ a este campo, debatem e defendem, entre outras questões, a creche e a pré-escola como um espaço educativo para crianças e adultos e não de escolarização. No Grupo de Formação, a discussão da Pedagogia da Infância articulou-se a do Currículo de Educação Infantil; paradoxalmente, foi retomada a discussão da alfabetização e das fases da escrita.
- 3) A discussão da Educação Especial na educação infantil que figurou em ações bem pontuais na gestão anterior, começou a consolidar-se como temática necessária e importante para lidar no cotidiano, com as questões da inclusão e que foram reforçadas, principalmente com o RCNEI.

¹¹⁷ É notório a influência que as produções da Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Goulart de Faria e as do Grupo de Pesquisa por ela conduzido, no âmbito da Faculdade de Educação da Unicamp, tiveram junto aos profissionais da Rede de Educação Infantil, à formação continuada da Rede, à política de educação infantil no Município neste período. Muitas professoras de educação infantil da Rede circulavam por este espaço de pesquisa e de produção de conhecimento na Universidade, e a partir da investigação sobre a docência, sobre o espaço das creches, sobre as relações entre adultos e crianças, sobre as relações de gênero, entre outros, problematizaram seu fazer, ampliavam os referenciais, produziam novos conhecimentos sobre/com a educação infantil. Chamamos atenção para o ano de 1997 quando Joseane Parice Bufalo concluiu sua Dissertação de Mestrado intitulada: *Creche, lugar de criança, lugar de infância. Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas*, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Goulart de Faria. Alguns anos mais tarde, em 2002, Maria José Ávila, que integrou a Comissão de Reorientação Curricular na Rede, entre os anos de 1997 e 1998 e conduziu, em 1999, o Grupo de Formação “*O Currículo e a Pedagogia da Educação Infantil*”, apresentava a Dissertação intitulada: *Professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e o educar – Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP com a mesma orientadora*. Durante o ano de 1998, a Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Goulart de Faria, conduziu módulos da formação continuada para os gestores de educação infantil da SME.

¹¹⁸ Barbosa (2007), Nascimento (2004), Faria (2007), Prado (1998), Rocha (2001), entre outros.

- 4) As relações pessoais vivenciadas no âmbito do trabalho, marcadas pelas diferenças, historicamente construídas, entre as profissionais (professoras e monitoras) da educação infantil, somadas ao conturbado contexto político à época, trouxeram à tona a *Integração e a Cooperação*, como potentes problemáticas a serem lidadas pela/na formação. A dimensão multifacetada das creches e pré-escolas, bem como, a complexidade de relações que se constituíam no cotidiano, inauguraram um jeito mais amplo de olhar a profissional, em suas múltiplas dimensões.

Neste sentido, o espaço destinado aos Grupos de Formação funcionou como um dispositivo para a mobilização das profissionais da educação infantil frente aos desafios que viviam com a docência, e, sobretudo, com as precárias condições de trabalho na PMC, significada em muitos momentos como um *buraco sem saída*.

Já as Oficinas Pedagógicas Municipais (OPEM), nesta gestão perderam o impulso e tiveram vida curta. Funcionaram somente nos dois primeiros anos na mesma estrutura implementada pelo governo anterior. Em 1997, as OPEM priorizaram os temas *Literatura Infantil, Conhecimento Lógico-Matemático, Letramento, Ciências Sociais e Naturais, Educação Física, Educação Artística, Desenvolvimento Infantil* e aconteceram na seguinte estrutura:

Figura 17 – Jornal *In Forma*, v. 4, Edição 1, jun./jul. 1999, SME Campinas

VAMOS SAIR DO BURACO!



Fonte: Acervo da pesquisadora

Quadro 27 – Educação Infantil da SME de Campinas – Gestão 1997
Formação Continuada – Oficinas Pedagógicas por Regiões Descentralizadas

Região Descentralizada	Dias	Local
SAR Oeste	04 e 05 de setembro	CEMEI do CAIC Prof. Zefereino Vaz
SAR Sul	11 e 12 de setembro	*Não foram encontradas informações
SAR Norte	18 e 19 de setembro	*Não foram encontradas informações
SAR Leste	25 e 26 de setembro	EMEI Hilton Fredericci
SAR Noroeste	28 e 29 de Setembro	EMEI Herminia Ricci

Fonte: Elaborado a partir dos documentos: PMC/SME, 1997.11 e 1997.12

Entre os temas das OPEM deste ano, um em específico, *Trabalhando o Letramento*, ficou proeminente, diante do desafio de se buscar estratégias para olhar e lidar com a questão da alfabetização na educação infantil, sob novos referenciais e com outros sentidos. No âmbito da produção acadêmica e do debate, com a discussão do letramento, reposicionava-se o ensino da leitura e escrita, concebidas sob esta ótica, como práticas sociais, como um mergulho na cultura escrita (MELLO, 2004).

Desta forma, o panorama geral das temáticas que circularam nas OPEM apresentou-se da seguinte maneira:

Quadro 28 – Formação Continuada – Oficinas Pedagógicas da
SME de Campinas – Gestão 1997-2000

1997
1. Arte Criativa – eu faço, eu aprendo.
2. Agressividade: em busca de compreensão para propor alternativas.
3. Arte-educação – Interdisciplinaridade.
4. A sala de aula como espaço do “jogo do saber”.
5. A hora do corpo.
6. Como desenvolver projetos de trabalho na Educação Infantil.
7. Jogos e brincadeiras na Educação Infantil.
8. Literatura Infantil – “A importância de contar histórias”.
9. Quem quer brincar? Atividade física recreativa na pré-escola.

1997
10. A arte de confeccionar livros infantis.
11. Primeiros Socorros.
12. Jogos de Alfabetização – leitura e escrita.
13. Trabalhando o letramento.
14. Jogando com a Matemática.
15. Ponta com ponta se faz um trabalho de arte.
16. Expressando sentimentos
17. Aprendendo, criando e construindo jogos numa perspectiva construtivista.
18. Jogos recreativos: descobrindo e aprendendo com o corpo – quatro a seis anos.
19. Brincando e aprendendo.
20. Ciência e criatividade.
21. Sexualidade infantil.
22. Brincando de sentir e movimentar o corpo – Uma oficina para curiosos.
23. A organização do trabalho diversificado.
24. Educação e Qualidade.
25. Por que jogar e brincar?
26. Brincando de Música.
27. O jornal na educação infantil.

Fonte: Elaborado a partir do documento PMC/SME, 1997.12

Em 1998, as únicas informações que indicaram que as OPEM aconteceram, foram a data de realização: *DRO Norte*, em 25/09; *DRO Leste*, em 02/10; *DRO Sul*, em 09/10; *DRO Noroeste*, em 23/10; *DRO Sudoeste*, em 30/10 (PMC/SME, 1998.4). Acreditamos que seria necessário recorrer a outras fontes, como por exemplo, as orais, para aprofundar sobre os motivos que justificaram a finalização desta estratégia formativa, aspecto que não foi dimensionado pelos documentos encontrados.

Do ponto de vista da política de formação e educação da SME nesta gestão, os Grupos de Formação foram a estratégia utilizada para projetar e lidar com o perfil da nova profissional de educação infantil: reflexiva, ativa e que deveria pôr em uso suas competências

e habilidades. Outra dimensão da política utilizada pelos Grupos de Formação foi a dinamização do *Currículo em Construção* nas temáticas discutidas.

O espaço destinado à formação das profissionais de educação infantil garantiu de certa forma, a valorização desta profissional prevista na LDBN, promoveu a circulação de práticas, concepções, experiências, conhecimentos tecidos junto à docência e a política de educação infantil. A profissional ao implementar a política formulada para a educação infantil, foi encontrando, nos espaços de formação da SME, um lugar de constituição de suas subjetividades e de uma trajetória peculiar de professora de educação infantil. Um espaço que pôs em movimento concepções, crenças, valores, que propiciou redefinições cujo alcance se mostra imensurável e invisível. Tanto quanto a formação inicial, a SME acabou por se constituir em um importante espaço de formação e não apenas de trabalho.

3.2.2.3 O forte impulso na formação de gestores

A formação das gestoras de educação infantil foi um foco que se tornou bem ativo nesta administração, sobretudo após a promulgação da LDBN em 1996, que dispôs sobre todos os aspectos do sistema educacional, dos princípios gerais da educação escolar às finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais.

A gestão escolar ganhou maior prestígio diante do que ela representou para alcançar o funcionamento adequado da educação municipal, em relação à legislação. Garantir o direito da criança à educação e assegurar a qualidade na educação infantil pôs em movimento novos dispositivos nas creches e pré-escolas, como por exemplo, o controle dos números de vagas/alunos, a implementação do currículo, a efetivação do trabalho pedagógico tendo em vista a articulação da educação e o cuidado, o fomento da formação continuada na escola, a consolidação de um projeto pedagógico real e construído sob bases democráticas, o impulso às esferas de participação da comunidade, enfim, gerir financeira, administrativa e pedagogicamente, a instituição educativa sob sua responsabilidade, garantindo a participação de todos.

Os cargos de Diretora e Vice-Diretora Educacionais, e Orientadora Pedagógica compunham a equipe gestora das creches e pré-escolas da SME, onde cada qual tinha atribuições delimitadas pelo Estatuto do Magistério (Lei nº 6.894/1991), mas no dia a dia, algumas tarefas sobrepunham-se, principalmente diante da estrutura da SME, que previa (e ainda prevê) que o campo de atuação das Orientadoras Pedagógicas se dê *no máximo [em]*

duas Unidades Educacionais, de acordo com critérios a serem fixados posteriormente, o que significa que o trabalho nas instituições dilui-se na mesma proporção que os dias das semanas são divididos para cada unidade escolar.

Com exceção da formação continuada das Orientadoras Pedagógicas que foi configurada em caráter obrigatório, a partir das horas previstas em sua jornada de trabalho e regulamentada pelo Estatuto do Magistério, a dos Diretoras e Vice-Diretoras funcionou desde o seu início, em caráter facultativo, no qual eles podiam optar em realizar ou não, mesmo sendo garantidas cinco horas para aperfeiçoamento.

Em alguns casos, a opção não passava por uma simples decisão ou vontade pessoal, como podemos constatar no fragmento da pesquisa de MORETO (2002)¹¹⁹ ao entrevistar os especialistas da SME participantes da formação continuada neste período:

Os Vices chegavam na aula dizendo: “*Olha, hoje não vem Fulana, Fulana e Fulana porque estão enlouquecidos com trabalhos, com papelada para entregar, porque eles têm prazos e ainda não conseguiram acabar*”. E as Vices me informavam, assim: “*Ah, a Diretora não pôde vir, não pôde se ausentar da Escola, porque nós estamos num processo muito..., com muita...*” Quer dizer, eu ficava vendo aquilo como uma história muito conhecida que é essa dimensão do burocrático perpassando todo o resto e sendo de fato a grande prioridade da Escola, quer dizer, responder às solicitações de ordem burocrática. (MORETO, 2002, p. 156)

A formação continuada da equipe gestora foi tecida em meio ao dinâmico e complexo cotidiano escolar, onde as dimensões administrativa e pedagógica da gestão escolar mesclam-se e sobrepõem-se. A urgência em atender as prioridades, em muitos momentos, trouxe a necessidade de lidar com o cumprimento de prazos e a elaboração documentos para a SME, movimento que foi disparado com o deslocamento conceitual, político e jurídico da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, e a gestão, como uma das bases, na qual a implementação da política foi assentada. *Entregar papelada e cumprir os prazos*, uma das faces do funcionamento da política na escola e um dos mecanismos de sua implementação, acompanhamento e controle acabou por dimensionar-se como a face mais importante, desgastante, perversa e desafiante das faces político e pedagógica.

Outro aspecto importante a considerar quando buscamos elucidações sobre a formação das gestoras deste período, diz respeito a trajetória destas profissionais que estiveram à frente das creches e pré-escolas e a experiência na educação infantil. Muitas delas, novatas na função, ingressaram no concurso de 1996. Outras desempenharam o papel em caráter de

¹¹⁹ A Educação Continuada do Diretor de Escola: avaliação da política implementada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas, no período de 1994 a 2000.

substituição, em sua maioria, advindos de uma trajetória de docentes (do Ensino Fundamental e Educação Infantil) da SME (MORETO, 2002). Precisaram lidar com o novo jeito de conceber a educação infantil, fazendo-a funcionar no âmbito da SME. Isso significou que além da inexperiência no campo da gestão da escola, inúmeros assuntos do campo da educação infantil precisaram ser conhecidos e experienciados em um contexto político onde predominou a tensão, a incerteza, a insatisfação, a desvalorização e a degradação física e moral vivida com este governo.

Não foi por acaso que a formação continuada de gestoras configurou-se sob as insígnias da *Integração* e da *Utopia*, na qual a busca e a concretização de sonhos em comuns, alimentaram o ânimo, a vontade das profissionais e a necessidade de se efetivar um lugar-comum na educação infantil:

“Eu tenho sido um educador à disposição do sonho, da utopia da libertação”
(Paulo Freire)

É olhando o sonho de uma criança: que se desenvolve saudável; que saiba brincar; que vive feliz; que não seja violentada por uma sociedade que não reconheça como o presente e o futuro, que vejo cada educador da rede sonhando em construir um castelo. Castelo de conhecimento a todos. Castelo onde, adultos e crianças, de mãos dadas, planejam um caminhar belo, com flores e verdes. Castelos sem máscaras onde a humildade, o orgulho, a arrogância e a intolerância sejam desprezadas. Castelo de crescimento, olhando para cima, onde o azul do céu mostre a alegria da experiência e coloque todos em igualdade de oportunidades, pois massificação não é método. Castelo de rompimento de paradigmas que cansam e anestesiam a alma para buscar uma conquista sábia e coerente. É no partilhar desta construção que parabeno a todos, pois o sonho é longo e a cooperação de todos aponta que estamos no caminho certo. Regina Otília Pires Barbosa – Coordenadora do CEDI – Jornal FAZ e ACONTECE¹²⁰. (PMC/SME, 1998.6, p. 2)

O lugar-comum, em muitos momentos, foi personificado na figura da criança, no espaço que a educação infantil deveria constituir-se, e no trabalho, que mobilizavam estes profissionais:

“Poesia de Crianças”
Quero sonhar...
quero gritar...

¹²⁰ O registro foi consolidado como uma prática formativa, na qual as produções geradas no interior do Grupo começaram a circular na Rede, trazendo o registro do vivido. Também algumas estratégias de ação foram construídas no decorrer dos encontros, sob a forma de comissões organizadas. Dentre estas, uma, responsável pela produção do jornal “Faz e Acontece”, edições mensais que abord[avam] entrevistas, artigos relativos à Educação, socialização de práticas das UEs, experiências de profissionais, produções artísticas e lúdicas das educadoras, etc.; e outra, responsável pelos Encaminhamentos do grupo à SME e à CEDI, os quais traziam reivindicações de âmbito funcional necessárias ao desenvolvimento dos trabalhos tanto nas UEs quanto no Grupo (PMC/SME, 1998.7, p. 2).

Quem saberá meu sonho?
Quem ouvirá meu grito?
Quero brincar... Quero saber...
Quantas coisas ao meu redor, muitos querem esconder.
Quero acreditar...
Quero ter um lugar, onde todas estas coisas possam se realizar! – Colaboração
CEMEI, Léa S. Duchovni – Jornal FAZ e ACONTECE (PMC/SME, 1998.6, p. 4)

No que diz respeito à estruturação do espaço para a formação continuada das gestoras, consolidou-se na gestão anterior, no segundo semestre de 1996¹²¹, como *um espaço-semana de 4 horas/aula [dentro da jornada de trabalho] com a presença de Coordenadores Pedagógicos, Assistentes Sociais, Diretores e Vice-Diretores, Supervisores e Coordenadora Geral da CEDI [...] com a proposta de trabalho “Do real para o ideal” [que desencadeou] uma reflexão [essencialmente] sobre os conceitos Infância e de Educação Infantil, bem como, olhou para a organização pedagógico-administrativa das unidades de educação infantil da Rede, através do Regimento Escolar (PMC/SME, 1998.5, p. 1).*

Esta estratégia formativa rompeu o espaço-tempo da gestão político-partidária e permaneceu durante o período de 1997-2000. As ações empenhadas na formação das gestoras, tendo em vista a discussão da garantia do direito da criança, a consolidação da educação infantil pública de qualidade e as bases de uma gestão democrática, revelou a seguinte organizabilidade:

¹²¹ Alguns profissionais da própria SME estiveram à frente desta ação formativa que variou ao longo deste período: em 1996, 1997 e 1998, Marisa Seyer Pozza e Antonieta Maria Rabelo Leite, Coordenadoras Pedagógicas; Florisbela Souza Barbosa Janini, Supervisora Educacional; no segundo semestre de 1998, a equipe foi composta por Adriana Stella Pierini Ayek e Marisa Seyr, Coordenadoras Pedagógicas. Em 1999, tudo indica que a formação foi conduzida pela equipe responsável pela Reorientação Curricular, composta pelas Coordenadoras Pedagógicas, Clélia Santana Leal, Maria Ondina Teixeira da Silva e Vera Lúcia Capato Leone. E em 2000, pela equipe de Supervisores Educacionais, Júlio Moreto, Márcia Nogueira Neves, Lilian Melo e Marisa Seyr.

Quadro 29 – Formação Continuada de Gestores da SME Campinas – Gestão 1997-2000

ANO	1996	1997	1998	1999	2000
TEMAS	Conceitos de Educação, Educação Infantil, Escola; Educador e Educar; Regimento da SME; Projeto Pedagógico Escolar	Gerenciamento Escolar ¹²² e Concepções Psicológicas do Desenvolvimento Infantil ¹²³	Proposta Curricular de Educação Infantil	Implementação do <i>Currículo em Construção</i>	Gestão Escolar
GRUPO DE INTEGRAÇÃO DE DIRETORES E VICE-DIRETORES					
AÇÕES			Minicurso: “O papel da Diretora na construção da pedagogia da infância” ¹²⁴ Curso “Qualidade Total”	I Encontro “ <i>Currículo em Construção</i> ”	Palestra: “A LDBN e suas implicações” ¹²⁵

Fonte: Elaborado a partir dos documentos 1998.5, 1999.1, 2000.3 e 2000.5.

A intenção foi construir o papel da Diretora de Educação Infantil como *um líder pedagógico e administrativo [que precisava] ter clareza deste papel na escola e do compromisso de formação do grupo de trabalho*, portanto fez-se imprescindível redimensionar,

¹²² Tema desenvolvido por um profissional contratado, o psicólogo Manoel Rosa, que prestou assessoria ao Grupo (PMC/SME, 1998.5).

¹²³ Tema desenvolvido pelo psicólogo contratado Ralmer N. Rigoletto (PMC/SME, 1998.5).

¹²⁴ Desenvolvido pela professora da Faculdade de Educação da Unicamp, Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Goulart de Faria, entre os meses de abril e junho (PMC/SME, 1998.3).

¹²⁵ As informações referentes a esta ação já foram tratadas, com o mesmo documento que inaugura este Capítulo.

as atividades, atitudes e posturas da Direção participante da rotina cotidiana das Unidades de modo que as práticas não estejam desvinculadas do todo organizacional que é a escola [...] teremos que estar atentos a coerência das práticas, que confirmará ou não se a escola está sendo concebida como “via de acesso democrático ao conhecimento” (PMC/SME, 1998.5, p. 2-3).

O Grupo de Integração das Diretoras e Vice-Diretoras Educacionais configurou-se como um espaço de reflexão, de diálogo, de reivindicações, de produção, mas também de instrução e orientação acerca das políticas em curso, especialmente, a implementação do currículo que foi um grande desafio no trabalho com as crianças pequenas assentado nas dimensões cuidar e educar, nas bases propostas pelo *Currículo em Construção*:

[Este encontro] foi muito válido, principalmente porque fizemos uma atividade prática e logo após, preenchemos o quadro do planejamento. [que] clareou muito as idéias.

[...] Esta troca e construção conjunta é imprescindível para a construção do currículo e a unificação do nosso trabalho.

[...] Este encontro veio preencher algumas lacunas, a respeito da aplicação do documento “Currículo em Construção”. Algumas dúvidas ocorrerão, mas faltava um exemplo mais prático, [como no caso] do planejamento do B[erçário] I. Relato dos Diretores e Vice-Diretores, avaliando o Encontro de Reorientação Curricular, 1999. (PMC/SME, 1999.1)

A formação continuada para as gestoras movimentou não só a política de educação infantil neste período, mas através dela e com ela, sustentou uma utopia para a educação infantil pública, qual seja, o desejo de *libertação*, ao mesmo tempo em que, impactando os sujeitos e o cotidiano constituídos na complexidade, na diversidade, nos múltiplos sentidos atribuídos. A política em movimento, muitas vezes, escapa às lentes dos formuladores das políticas públicas.

Às vezes...

...a “*pedra do caminho*” parece ser maior que nossa força,
...o “*jogo de cintura*” não dá conta de resolver tudo a tempo,
...o “*sonho*” que se tem se esvai na falta de sonho do outro,
...o trabalho solitário se cala diante do “*respaldo*” que não vem...

Nestas horas, quando é grande a vontade de parar, chegamos até concordar que “*a neve é quente e que o gelo é mais quente ainda*”.

E quando, sôfregos, parecemos sucumbir, convém que voltemos os nossos olhos à razão de nossa existência profissional e aí, encontraremos “*outros olhos*”...

Olhos pequenos de “*retinas ainda não cansadas*”, olhos abertos sedentos de ver para conhecer, olhos brilhantes que dependem de nós para continuarem presentes, abertos, “*sonhantes*”... (As metáforas mencionadas fizeram parte das discussões nos encontros do 2º semestre/1998 pelos Grupos A e B) – Editorial – Marisa e Adriana – Jornal FAZ e ACONTECE. (PMC/SME, 1998.6, p. 1; grifos das autoras)

Enfim, foi no próprio trabalho e no exercício de fazer a gestão das instituições de educação infantil, na formação como um exercício político, que estas profissionais foram constituindo-se sujeitos-Gestoras e implementaram a política de educação infantil no município de Campinas.

3.2.3 O “Currículo em Construção”, o movimento de (re)orientação curricular na educação infantil: convergências e dissonâncias

A gestão anterior, ao implementar a política de educação infantil no município de Campinas, desencadeou o importante movimento de discussão do currículo de educação infantil que não se efetivou na temporalidade de um governo. Iniciou a sistematização de pesquisas realizadas junto as profissionais das creches e pré-escolas e as discussões em torno de questões curriculares. Entretanto, não conseguiu concluir um documento curricular da Rede.

Esta tarefa atravessou o tempo-espço da política partidária e se estendeu com o início da gestão 1997-2000, muito mais, por iniciativas das próprias profissionais que, na ausência de uma política clara para o município, tomaram como referência, os documentos do MEC que orientaram a Política Nacional de Educação Infantil. A implementação de um currículo para a educação infantil era um dos indicadores mensuráveis da qualidade da educação infantil, no âmbito da política nacional e internacional.

Neste cenário, no qual o movimento curricular foi sendo construído, explicitou-se a circulação de sujeitos e concepções distintas, de diferentes documentos defendidos por grupos de profissionais com adesões diversas; deixou em evidência, em vários momentos do processo, o campo de disputas de interesses e de poder constituintes do currículo, da formação, das políticas (SILVA, 2005).

O movimento de (re)orientação curricular na SME de Campinas delineou a seguinte trajetória:

Quadro 30 – O movimento da (re)orientação curricular de educação infantil – SME, 1997-2000

ANO		AÇÕES
1997	Agosto	• Constituição de uma Comissão Redatora. • Sistematização dos Relatórios de cada instituição pública municipal de educação infantil, fruto de discussões orientadas pela SME para os profissionais.
1998	1º Semestre	• Divulgação do “Texto Preliminar” do documento curricular. • Envio para as Unidades Escolares para leitura, discussão e emissão de pareceres.
	2º Semestre	• Encontros Setoriais para discussão da 1ª Versão do Currículo de Educação Infantil • Tabulação e Análise dos Resultados. • Elaboração do texto final do currículo de educação infantil: “Currículo em Construção”.
1999	1º Semestre	• Implementação do “Currículo em Construção” na Rede de Educação de Infantil. • Divulgação do “Currículo em Construção” junto às Universidades de Campinas. • I Encontro “Currículo em Construção”.
	2º Semestre	• Início de uma pesquisa sobre alfabetização junto aos profissionais das instituições públicas municipais de educação infantil. • II Encontro com Especialistas, Professores e Monitores Infanto-Juvenis da RME.
2000	1º e 2º Semestres	• Implementação do “Currículo em Construção” na Rede de Educação de Infantil.

Fonte: Elaborado a partir dos documentos PMC/SME, 1998.6; 1999.1; 1999.2; 1999.12.

Em agosto de 1997, a discussão do currículo foi retomada por uma Comissão responsável pela *Reorientação Curricular*. Foi composta por representantes dos profissionais¹²⁶ da Rede e *eleitos por seus pares* e tiveram o objetivo de *sistematizar e abrir o diálogo com todos os segmentos de profissionais da RME*.

As atividades desta Comissão constituíram-se nas bases da SME daquele momento, que oferecia precárias condições estruturais para a efetivação e continuidade de um trabalho desta natureza. Além de não terem um *local para trabalhar adequadamente* e uma *assessoria* auxiliar nas reflexões geradas com o movimento curricular, as profissionais representantes da

¹²⁶ A Comissão Curricular foi composta, em 1998, pelos seguintes profissionais da Rede: Arlete S. Motta, Clélia S. Leal, Cleusa da Silva, Lilian Rabelo L. M. da Rocha, Margarete S. D. Montanheur, Maria Cristina T. Cecílio, Maria José F. Ávilla, Maria Lúcia M. Volpato, Maria Ondina T. da Silva, Valdinei M. dos Santos, Vera L. C. Leone, supervisoras educacionais, coordenadoras pedagógicas, diretoras e Vice-diretoras educacionais, orientadoras pedagógicas, professoras e monitoras infanto-juvenis. (PMC/SME, 1998.6, p. 1)

Comissão não tiveram dedicação exclusiva a esta ação; acumularam as atribuições de seu cargo na SME e o trabalho de reorientação curricular junto à Rede, o que em muitos momentos sobrecarregou e influenciou o processo como um todo, ao mesmo tempo em que criou necessidades de (re)organizar o funcionamento e estrutura da própria Comissão, fato evidenciado por um dos representantes, entrevistado por Carvalho (2005) :

[...] o grupo da comissão era muito flutuante, nem sempre as pessoas podiam ir a todas as reuniões, encontros, trazer a leitura pronta para debater [...] as pessoas foram saindo, entrando novas e aí outros critérios foram criados para entrada dessas [...] essas novas pessoas iam se interessando à medida que iam participando, iam para a discussão porque tinham vontade de contribuir [...] não havia obrigatoriedade (Entrevista de 08.10.2004). (p. 38)

O trabalho preliminar desta Comissão se efetivou, a partir da sistematização de *dados empíricos coletados*, juntos aos relatórios que cada unidade escolar produziu, ao discutirem, em reuniões pedagógicas remuneradas, as questões curriculares de educação infantil, enviadas por esta Comissão. Ao analisar os relatórios a Comissão procurou

[...] interpretar estes mesmos dados à luz das teorias, aproximando cada vez mais a teoria e o real, buscando compor um texto preliminar a ser apreciado por todos. Este material, uma vez redigido e corrigido, foi encaminhado e refletido novamente nas USEs, seguindo-se a esta etapa, novas organizações dos dados e relacionamento dos mesmos às produções científicas. (PMC/SME, 1998.6, p. 1)

Em 1998, quando o Texto Preliminar do currículo chegou às creches e pré-escolas, uma nova estratégia de trabalho foi utilizada. As *Reuniões Setoriais* que congregaram representantes por categoria profissional de cada unidade, ou seja, uma professora, uma monitora e uma especialista, agrupados pelas regiões descentralizadas, (norte, sul, leste, noroeste e sudoeste) que passaram a encaminhar as discussões junto à Comissão de Reorientação Curricular:

[...] organizamos Reuniões Setoriais com todas as DROs em datas e horários previstos em quatro dias da semana, objetivando democraticamente tratar com segmentos representativos, a previsão de novos encaminhamentos e reformulações que permitissem atualizar nossos documentos oficiais, ao que de fato já vem ocorrendo nas USEs, e que se faz presente no trabalho coletivo de todos os educadores. (PMC/SME, 1998.6, p. 1)

Com a exceção das supervisoras educacionais, as orientadoras pedagógicas, as diretoras e vice-diretoras educacionais e as professoras-monitoras tiveram encontros movimentados pela intenção de socializar o processo e de discutir as novas questões que

remetiam o olhar ao *Texto Preliminar*. Estas questões também nortearam as reuniões pedagógicas das profissionais das instituições educacionais e cumpriram o papel de levantar sugestões, aproximar e adequar, a partir de certo olhar, as concepções de criança, de educação, de planejamento, de trabalho pedagógico ao cotidiano escolar. Foram elas:

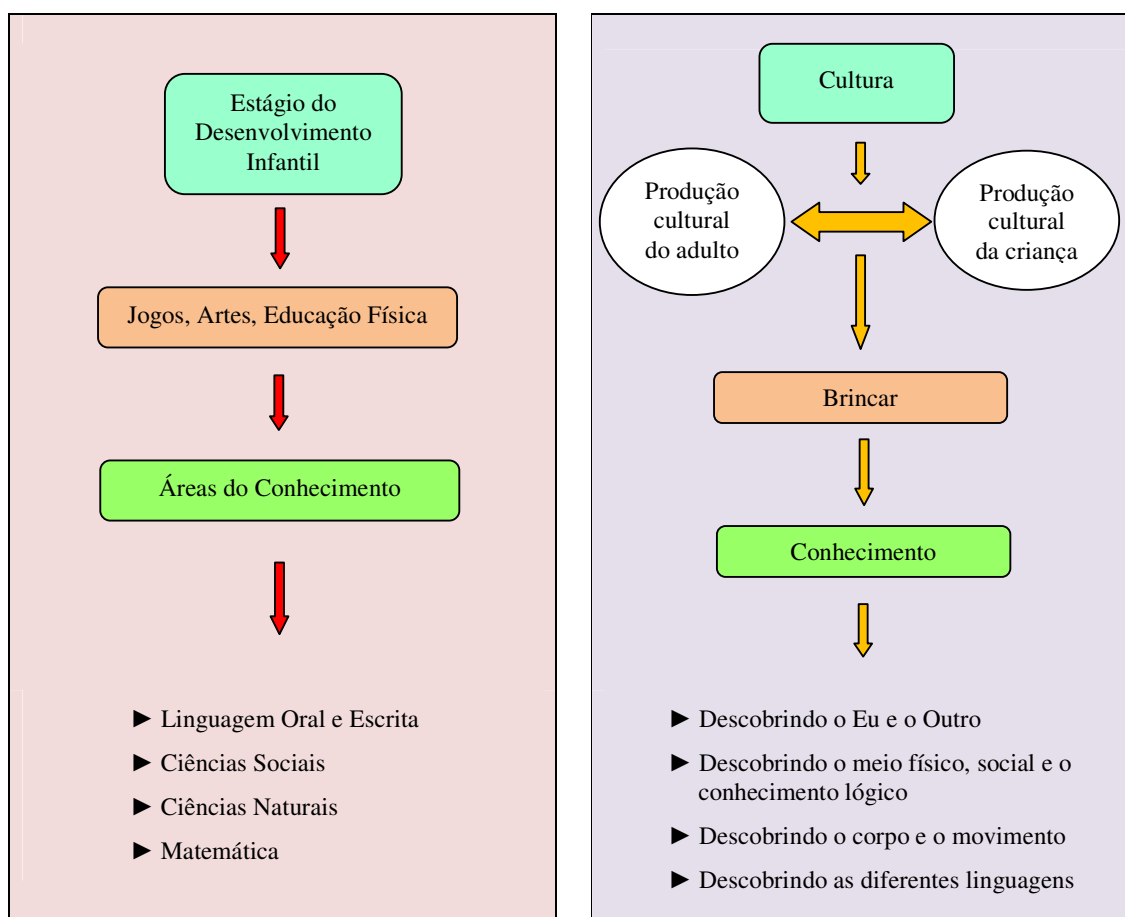
1. Dentro da visão de desenvolvimento infantil que a equipe da U.S:E. [Unidade Socioeducacional] possui, com qual corrente psicológica e filosófica se identifica? Que benefícios esta traz para o cotidiano da unidade?
2. No item “O Currículo em Construção” analise a organização didática contida no Regimento Comum das Unidades Socioeducacionais Municipais de Educação Infantil. A equipe concorda? Justifique.
3. Se a equipe escolar concorda com a forma como a **Organização Didática** está estruturada no Regimento Escolar, como a USE organiza seu planejamento em função da metodologia e das atividades curriculares? E se discorda, qual sugestão acrescenta?
4. O item “Nosso Cotidiano” apresenta informações sobre o dia a dia da escola, porém necessita de acréscimos, Como a equipe enriqueceria os diversos temas apontados?
5. Que outros temas a USE sugere que deva fazer parte da Reorientação Curricular? Qual a contribuição esse tema traz para o desenvolvimento infantil?

Olhar para a organização didática na perspectiva do Regimento Comum de 1992 foi considerar, entre outras questões, a criança, segundo uma interpretação da psicologia do desenvolvimento infantil em Piaget, na qual se dá por estágios, o que nesta ótica, pode significar a homogeneização de processos e de resultados. O jogo foi visto com *um recurso que a criança utiliza para pensar sobre si mesma, o outro e o mundo e também como recurso a ser utilizado pelo educador tendo em vista a construção do conhecimento pela criança* (Art. 66).

Em fins de 1998, quando o “Currículo em Construção” foi oficializado como o documento curricular de educação infantil, no âmbito da SME, trouxe uma visão mais ampliada da criança, da infância, do brincar entendidos como direitos e à luz de referenciais que articulavam um diálogo entre a cultura, a sociedade, as sociabilidades humanas, as subjetividades, as singularidades e a educação.

Estas diferenças entre um documento e outro podem ser representadas, quando evidenciamos a organização didática, que circulou em ambos os documentos:

Quadro 31 – Quadro comparativo da Organização Didática dos documentos curriculares de Educação Infantil da SME – 1998



Fonte: Elaborado a partir da 1ª Versão do Documento Curricular de Educação (1998) e do “Currículo em Construção” da Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas/SP (1998).

Ao realizar uma breve análise comparada entre o “Texto Preliminar” e o “Currículo em Construção” percebemos também, como foram sendo alteradas: a forma de olhar a criança e conceber o trabalho nas instituições de educação infantil municipal, bem como, foram incorporadas, no âmbito do discurso, as contribuições teóricas mais atualizadas sobre este campo, que ingressaram, juntos as profissionais, por diferentes vias.

O primeiro documento aproximou-se de uma orientação muito mais normativa e prescritiva de currículo, ao tentar formular normas que se transformassem em preceitos, ou ainda, aquilo que deveria ser mais correto na instituição e para o trabalho com a educação infantil.

Ancorado no Regimento¹²⁷ Comum das Unidades Socioeducacionais Municipais de Educação Infantil, o documento trouxe a criança como centro do processo educativo, a partir do olhar da psicologia cognitivista sobre o conhecimento e o desenvolvimento infantil, paradoxalmente numa relação vertical entre criança e professor, e entre a criança e o conhecimento. O Texto Preliminar apresentou-se como documento curricular que institucionalizava o espaço, o tempo e o conteúdo para a educação infantil.

O “Currículo em Construção” trouxe a criança vista a partir de diferentes campos de conhecimento, como a antropologia, a filosofia, a sociologia, a psicologia do ponto de vista dos referenciais teóricos de Piaget, Vygostky e Wallon. Apresentou a criança, a professora, o currículo e o trabalho de Educação Infantil como um processo em construção. Considerou-se um tempo da criança, da infância, do direito, a serem construídas nas relações que se estabeleceriam entre os sujeitos envolvidos no processo. Neste sentido mostrou-se mais orgânico, endógeno e menos exógeno.

Olhando para um aspecto do currículo, em fragmentos dos documentos, constatamos como a questão da rotina na educação infantil, deslocou de um caráter mais prescritivo do ensino para uma perspectiva mais ampla de educação infantil e da formação da professora:

No “Texto Preliminar”,

A rotina é uma prática cotidiana de tarefas e procedimentos, **essencial à organização do trabalho pedagógico e assistencial** que a Educação Infantil requer. Ela é **uma referência necessária para a criança no seu desenvolvimento e na sua aprendizagem** trazendo consigo noções de organização e de respeito às regras de convívio em grupo. A rotina na Educação Infantil é **voltada diretamente para o atendimento das necessidades da criança**.

[...] O cotidiano da UE tem em seu eixo a preocupação com o desenvolvimento das habilidades das crianças e com a flexibilidade da rotina, estando a serviço da aprendizagem da realidade da criança, ajudando-a na resolução de conflitos e, principalmente, produzindo mudança de atitude, na relação criança-educador e criança-criança que possibilite o movimento dialético de sentir, agir e pensar. À equipe dos profissionais cabe os acertos e mudanças necessários, na construção de um ambiente aconchegante, saudável e gostoso, bem como na clareza dos delineamentos das atividades planejadas e proporcionadas pela escola (*Texto Preliminar*, 1998, p. 40; grifos nossos).

¹²⁷ Aprovado em 30 de Dezembro de 1992. Embora em 1999 houve uma iniciativa da Comissão de Reorientação Curricular em alterar o Regimento, elaborando uma minuta que incorporava as alterações no âmbito da legislação, da estrutura e funcionamento das creches e pré-escolas e do currículo de educação infantil, entre outras questões, esta ação não se efetivou na temporalidade desta gestão. O Regimento de 1992 vigorou até o ano de 2010, quando em 31 de Dezembro, foi publicada a Portaria SME, 114/2010 que homologou o *Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas*.

No “Currículo em Construção”,

A rotina é uma prática cotidiana de tarefas e procedimentos **que espelha a concepção de educação, sociedade e infância e ser humano** que a instituição educacional possui.

Essencial para a construção do projeto educacional e para a formação do coletivo de educadores, a organização da rotina **traduz a forma de pensar, de agir e de refletir que cada profissional** de CEMEI e EMEI exerce frente à criança e à instituição escolar, tendo como eixo a preocupação com o desenvolvimento das capacidades das crianças e ao atendimento de seus interesses e necessidades. **É o instrumento através do qual se constrói e se realiza o significado do trabalho** na instituição e pelo qual as ações se concretizam. [...] desta forma não pode ser concebida como um conceito estático, sem movimento e ritmo. Ela é **fonte de formação profissional**, uma vez que a equipe também se constrói através da prática. A flexibilidade e a mudança a partir de ajustes se refletem na reestruturação do cotidiano, nos modos de pensar e agir da unidade educacional [...] (*Currículo em Construção*, 1998, p. 46; grifos nossos).

Ao mesmo tempo em que a SME lidou com a implementação do “Currículo em Construção”, em 1999, de modo que fosse *legitimado em toda a Rede*, movimentou as orientações curriculares dos documentos nacionais, no ambiente das ações formativas junto as profissionais da educação infantil, e buscou formas de equacionar o paradoxo da política de educação infantil, ou seja, o seu financiamento, ao trazer para o âmbito do currículo e da formação, a discussão em torno da alfabetização de crianças de seis anos.

No que diz respeito às orientações curriculares nacionais, a CEDI, representada pela equipe de Reorientação Curricular, incorporou nas ações formativas, a discussão da concepção de *conteúdos* e de suas dimensões, especialmente no *II Encontro com Especialistas, Professores e Monitores Infanto-Juvenis*, realizado no 2º semestre de 1999. Neste encontro, que o *Planejamento* foi o tema e a proposta de trabalho, a discussão abrangeu a questão da finalidade dos diferentes planos (educacional, de escola, de curso/de ensino, de aula) e apresentou a debate dos conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais, orientando que estes, deveriam ser incluídos no plano de curso/plano de ensino da professora da seguinte forma:

Sequência do Plano de Curso

- objetivo geral da educação infantil;
- organização didática – âmbitos – unidades temáticas que congregam os conteúdos procedimentais, atitudinais e conceituais. Eles não acontecem isoladamente;
- linha metodológica – deve estar de acordo com a visão de criança, de educador, de mundo, de sociedade;
- temas a serem trabalhados (planejamento anual);
- avaliação.

Sequência de Plano de Ensino

- Objetivo geral por Setor – o que se quer alcançar com a criança;
- Objetivo específico por setor – uma vez elaborado o objetivo geral fica mais fácil para o educador elaborar os objetivos específicos por faixa etária de maneira integrada;
- Conteúdos de vivências e experiências – de acordo com os âmbitos;
- Procedimentos: Atividades; recursos (material e humano); estratégias; técnica (pesquisa, trabalho em grupo); avaliação – do professor em relação aos seus alunos. (PMC/SME, 1999.1, p. 44; grifos do documento)

Ou seja, foram sobrepondo-se, concepções e orientações, práticas e discursos, muitas vezes, antagônicos e contraditórios entre si, mas que foi desenhando um jeito de conceber e realizar o trabalho com a criança pequena, muitas vezes, acriticamente. O “Currículo em Construção” em si, já trazia, deslocamentos teóricos-conceituais, prático-metodológico e político-pedagógico, que impactaram a forma das profissionais e da instituição de educação infantil lidar com a criança, com o cotidiano e de responder à SME, a partir da execução de seus planejamentos, avaliações, projetos político-pedagógicos.

Sem dúvida, o movimento curricular e o “Currículo em Construção” representaram um avanço para a SME e para a Rede de Educação Infantil, tanto do ponto de vista da política de educação, como do ponto de vista, das práticas e dos sujeitos. As mudanças nele contidas levariam um tempo para serem desdobradas no cotidiano, certamente com mais êxito, em um ambiente que possibilitasse o exercício da prática reflexiva, na qual também pudessem ser debatidas as contradições presentes no próprio documento (ZEICHNER, 1993).

A urgência da SME, em efetivar as orientações curriculares do MEC, junto ao *recém-nascido* “Currículo em Construção” produziu certa miscelânea a ser digerida por todas da educação infantil. Que motivos levariam a SME ou as profissionais à frente da Reorientação Curricular, em apressar este processo junto à Rede, mesmo diante das contravérsias e das críticas que emergiam dos Referenciais Curriculares Nacionais (FARIA; PALHARES, 2003)?

No que se tangenciou a discussão da leitura e escrita para as crianças de seis anos, ainda no 2º semestre de 1999, a CEDI¹²⁸ incitou nas creches e pré-escolas o debate e a reflexão *sobre o que é, como é, registrar e avaliar na Pré-escola* concomitantemente, efetuou uma pesquisa que teve como objetivo *direcionar as discussões sobre alfabetização em toda RME, com a finalidade de conhecer as diversas concepções que envolvem o processo de leitura/escrita nas Unidades Escolares* (PMC/SME, 1999, p. 58-63) a partir do seguinte roteiro:

¹²⁸ Neste período, Roseli Cardoso Barradas ocupava o cargo de Coordenadora da Educação Infantil (PM/SME, 1999.1)

Lembrete: “A Equipe da Unidade Escolar propõe e realiza ações para atingir objetivos comuns; isso não significa que todos pensam da mesma forma sobre as mesmas coisas. Na pesquisa, é necessário que apareça essa heterogeneidade, o que cada educador, ou grupo de educadores pensam sobre ALFABETIZAÇÃO.”

1. O que é **Alfabetização** para a equipe desta escola?
2. Em que faixa etária sua escola acredita que a criança deva iniciar o contato com a **leitura e a escrita**?
3. Quais **ações** o grupo realiza para trabalhar alfabetização?
4. Como a criança da classe de **Pré** deve chegar ao final do ano letivo em relação a **leitura e a escrita**?
5. Ao refletir e discutir sobre essas questões, **quantos educadores** deste grupo **pensam de maneira diferente**? Apresente essas diferenças.

(PMC/SME, 1999.18, p. 2; grifos do documento)

É fato que, além de mobilizar um debate entre as profissionais de educação infantil, com esta pesquisa a CEDI efetuou um amplo diagnóstico das concepções e práticas, acerca da leitura, escrita e alfabetização e que forneceria elementos, entre outras coisas, para encaminhar ações de formação. A intenção desta Coordenadoria era trazer para o interior do “Currículo em Construção” um adendo sobre a alfabetização a ser efetivado em 2000, fato que não se concretizou.

O que estaria em jogo, trazer para o “Currículo da Educação Infantil”, a assunção de uma posição da SME sobre a alfabetização? Depois de mobilizar a Rede e seus profissionais com uma avaliação diagnóstica acerca da alfabetização, porque os resultados não foram incorporados no documento curricular? Que forças operaram?

Se olharmos o currículo do ponto de vista da política de educação infantil é possível afirmar que foi ocorrendo uma alteração na forma de olhar a criança, conceber a educação, o cuidado, as instituições de educação infantil e a profissional, o que não garantiu, do ponto de vista das práticas, que de fato, isto tenha se efetivado na Rede; algumas professoras conviveram com estas concepções e práticas muitas vezes, sem saber diferenciá-las, compreendê-las ou mesmo reconhecê-las em sua prática; ela incorporou em seu discurso, em seus planejamentos e avaliações, a discussão atualizada da educação infantil e isto, em alguns momentos, pareceu importante e suficiente para considerar a política implementada. Neste sentido é possível pensar o currículo documentado como o campo de luta e o currículo efetivado nas práticas, como a materialidade das diferentes posições.

Outro aspecto importante a salientar é que o movimento curricular conjugou concepções e tendências distintas, como por exemplo, a questão da alfabetização que assumiu um lugar relevante nesta gestão face à política de financiamento da educação pública em vigor; ao mesmo tempo em que, ingressou a Rede e seus sujeitos, em discussões que trouxeram para o centro, a criança em suas sociabilidades; o brincar como uma prática social, cultural e não exclusiva da escola; a produção das culturas infantis, como uma possibilidade de olhar a criança para além das concepções teóricas desenvolvimentistas (PRADO, 1998); o espaço como forma de garantir *a manifestação das múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis*, e portanto, passível de intencionalidades (FARIA; PALHARES, 2003, p. 71); entre outras questões, problematizadas em estudos, que buscam nos referenciais teóricos socioantropológicos, um olhar mais amplo acerca da criança e da infância, os quais alimentam o campo em construção, denominado Pedagogia da Infância (ROCHA, 1998; 2001; 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REUNINDO OS FRAGMENTOS: OS SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA

*“Silêncio, diz o tempo,
Para que se possa
ouvir o que somos.”*
(MURRAY, 2000, p. 114)

Depois de realizar todo este percurso junto à Rede Municipal de Educação Infantil de Campinas/SP e aos documentos da SME; de transitar pelas diferentes temporalidades e espaços, buscando erigir o foco e a chave diretriz das gestões administrativas, o que trago, neste momento, é uma possibilidade de *olhar* os documentos levantados e sistematizados referentes ao período de 1993 a 2008 e de compreender a política de educação infantil no município no período de 1993 a 2000. Uma compreensão que está ancorada nos sentidos atribuídos pelo(s) sujeito(s) no tempo presente, e portanto, inacabados, mutáveis, em construção e em contínua transformação. Sujeito e *texto* (compreensão) atribuem-se novos sentidos, à medida que são cotejados com novos textos, sejam eles do passado, do presente ou do futuro (BAKHTIN, 1997).

É também no diálogo com Larrosa (1996; 2002) que puxo os fios para pensar e escrever sobre o caminho percorrido com/na pesquisa, a partir da experiência e dos sentidos atribuídos pela pesquisadora e aos documentos. Sentidos que são, para o autor, forjados com e por meio de um jogo de palavras e de uma disputa por significados constituintes dos sujeitos. (p. 21).

*Receita de acordar palavras
Palavras são como estrelas
Facas ou flores
Elas têm raízes pétalas espinhos
São lisas ásperas leves ou densas
Para acordá-las basta um sopro em sua alma
E como pássaros
Vão encontrar seu caminho*
(MURRAY, 1999, p. 10).

Entrar em contato com Larrosa (1996; 2002), após o Exame de Qualificação, foi acionando em mim uma sensibilidade, de olhar os documentos e a trajetória de pesquisa, a partir da chave da experiência, ou seja, por aquilo que havia me afetado no tempo e no espaço diante dos acontecimentos vividos na SME e cotejados pela pesquisa.

Como docente da Rede Municipal de Educação Infantil, vivenciei as inúmeras mudanças políticas-pedagógicas, teórico-metodológicas e prático-conceituais acerca da educação e cuidado da criança de zero a seis anos, que ultrapassavam a necessidade de adequar-se as orientações que chegavam da SME, mas *na falta de tempo, no excesso de trabalho, e na obsessão pela informação/opinião*, foram apagadas as condições de atribuir novos sentidos à experiência. Foi criando um jeito de *olhar* a docência, o trabalho, a criança, a pesquisa e produção do conhecimento com a infância. No interior dessas práticas sociais institucionalizadas foram sendo mediadas e produzidas histórias pessoais na relação com as histórias que ouvimos, lemos e de alguma maneira, nos interessou, portanto, são experiências singulares (LARROSA, 1996, p. 462)¹²⁹.

A possibilidade de acessar a experiência requer o exercício de uma dimensão sensível do ser humano em temporalidades distintas daquelas que institui *no sujeito moderno, a lógica de destruição generalizada da experiência de uma sociedade constituída sob o signo da informação*, e que está ativa e naturalizada no cotidiano educativo da Educação Infantil.

A lógica ligeira e destrutiva da notícia, adia e substitui a lógica do acontecimento, do encontro, da atenção, da delicadeza do olhar, escutar, pensar, sentir, do demorar-se nos detalhes; da experiência no tempo e espaço que ultrapassa a opinião, a informação, o julgamento, o automatismo da ação, a fugacidade, a obsessão pela novidade, o fazer destituído de reflexão (LARROSA, 2002, p. 22-24).

O tempo da experiência conjuga o tempo da pulsação e do silêncio *que é um modo de estar no sentido*; o silêncio é criador; permite conexões; organiza os sentidos; faz *vingar em outros lugares o que não vinga em um determinado lugar*. [pois] *o sentido não para; ele muda de caminho* (ORLANDI, 2007, p. 13). No dia a dia das creches e pré-escolas lidamos muito mais com o tempo acelerado, agitado e efêmero, que opera, na maioria das vezes, no ritmo das informações sobre os prazos a serem cumpridos.

Na semente, silêncio da flor em esboço.
(MURRAY, 2000, p. 55)

O movimento de busca dos documentos que realizei junto aos tempos-espacos da SME continha uma polissemia de forças e sentidos. Foi impulsionado incessantemente não por aquilo que passou, mas por aquilo que passou e mobilizou minha experiência; foi muito mais

¹²⁹ Tradução livre e associação de ideias do artigo: “*Narrativa, identidade y desidentificación*” (LARROSA, 1996, p. 461-482).

marcado por incômodos, não compreensões, sentimentos de rupturas gerados com as mudanças políticas-pedagógicas, do que propriamente por confortos e compreensões. O sujeito é um território de passagem e a experiência é captada também pela *lógica da paixão*. A experiência é uma paixão.

[...] refere-se a um sofrimento ou padecimento, [...] pode referir-se também a certa heteronomia, ou certa responsabilidade em relação com o outro que, no entanto, não é incompatível com a liberdade ou a autonomia. [...] A paixão funda, sobretudo uma liberdade dependente, vinculada, obrigada, inclusa, fundada não nela mesma, mas numa aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente é capaz de me apaixonar [...] na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele. (LARROSA, 2002, p. 26)

Durante os anos da pesquisa fui tomando contato com lugares, documentos, condições de guarda, classificações, dificuldade de acesso; fui sendo possuída por sentimentos de esgarçamento, descarte, estranhamento, não senso. Tentava compreender uma política municipal de educação infantil que se apresentava nos espaços públicos como um arquivo morto acondicionado em sacos de lixo descartáveis; em espaços úmidos e com goteira; em espaços guardados e vigiados. Entretanto, encontrei também muitos documentos guardados com carinho, zelo e orgulho em espaços privados marcados pela experiência da participação. Minha busca mobilizou também algumas desconfianças de funcionários.

No entanto, foi somente na trajetória investigativa, no trabalho de ir em busca dos fragmentos documentais, de reconstituí-los pelo caminho da política e da esfera pública e privada que foi possível construir um *modo de responder ao que foi acontecendo ao longo da vida e no modo como fui dando sentido* aos acontecimentos, ou seja, um modo de olhar as políticas, a criança, a docência, a produção de conhecimento com a infância e na relação com a formação continuada (LARROSA, 2002, p. 27).

[...] Na distância que percorro
Eu mudo de ser
Permuto de existência
Surpreendo os homens
Na sua secreta obscuridade
(COUTO, 2009, p. 14)

Então, olhar a SME por meio do *corpus documental*, no processo da pesquisa revelou um compromisso político e profissional, uma amorosidade, e uma relação de pertencimento, que me afetaram, no percurso da docência e da pesquisa. Esse olhar afetado e afetoso comparece nos capítulos e evidencia também uma condição de *estrangeira*, de *exilada*, de

estranhamento (LARROSA, 2002, p. 25) quando cotejo comparativamente o vivido e o documentado.

Por isso, neste momento de certa finalização, recorro ao *Mito de Osíris*¹³⁰ como chave metafórica, simbólica e carregada de alegorias e significados que me retiram de um *não senso* e oferecem-me algum senso no esforço de entendimento das múltiplas determinações do real, presentes na política e na pesquisa e que se mostraram próximas e conhecidas, mas também caóticas e destituídas de sentidos.

O mito de *Osíris* cria possibilidades interpretativas acerca dos impulsos que alimentaram a pesquisa.

Os documentos remetem a tempos, espaços e sujeitos promissores que sonharam com prosperidade e ocuparam cargos e funções públicas tendo em vista elaborar, implementar e avaliar políticas públicas de educação infantil, entretanto, o tempo da política, dos governos não coincide com o tempo da mudança do real. A dinâmica da educação infantil no município deve ser pensada na sua articulação com as forças política-pedagógicas regionais, nacionais e internacionais. Elas se configuram no campo das lutas dos movimentos sociais, dos governos, do mercado encontrando seus limites e possibilidades das políticas de financiamentos e nas concepções de direitos humanos que configuram um programa de instrução pública (CONDORCET, 2008).

¹³⁰ *Osíris foi um rei dos egípcios que reinou com benevolência e prosperidade. Libertou o povo da vida rude e primitiva que levava; ensinou-lhes agricultura e encaminhou-os em tradições culturais festivas, alegres e religiosas. Tinha uma relação de amor com sua esposa Ísis e depois voltou sua atenção para o resto do mundo, levando a civilização a todos os lugares em que passou, conquistando as pessoas pelo seu carisma.*

Seti, seu irmão, incomodado com o que representava o reinado de Osíris quando comparado ao seu, arquitetou um plano para matá-lo. Preparou um cofre maravilhoso, todo adornado, nas medidas do corpo de Osíris, e, durante uma festa, levou-o como oferta àquele que coubesse no cofre. Quando chegou a vez de Osíris entrar no cofre para experimentá-lo, rapidamente, Seti trancou-o e selou com chumbo. Disposto não só a matar Osíris, mas dar um fim ao seu corpo, Seti lançou-o nas águas do Rio Nilo para que com a correnteza chegasse até o mar e lá desaparecesse. O cofre foi arrastado pelas águas do mar e arremessado à praia, próximo aos galhos de uma árvore nova. Ao crescer a árvore fechara o cofre dentro de seu corpo, e quando atingira o seu pleno desenvolvimento, o cofre se tornara inteiramente invisível. A árvore foi usada mais tarde por um rei, que a levou para sustentar o salão de seu palácio.

Ísis, esposa de Osíris, imersa em grande tristeza, saiu à procura do corpo de Osíris e encontrou o cofre e deixou-o durante algum tempo no pântano, até conseguir resgatá-lo de vez.

Seti, sabendo da busca de Ísis, durante a noite enquanto caçava, encontrou o cofre, e cortou em muitos pedaços, tendo a certeza que desta vez, Ísis não fosse capaz de encontrá-los a todos. Quando Ísis descobriu o feito saiu novamente em busca de Osíris, mas desta vez ajudada por sua irmã Néftis. Depois de recolherem os pedaços, Ísis e Néftis reconstituíram o corpo de Osíris e fizeram o sepultamento.

Adaptação realizada a partir da obra: **Mitos e lendas do Egito antigo** (JAMES, 1976).

O trabalho da pesquisa foi um ir à busca dos fragmentos dos documentos, das partes de um *corpo esquartejado, em pedaços*, que foi esparramado pelos tempos-espacos da SME, muitos deles, não tão disponíveis para o acesso.

Figura 18 – “Um Corpo esquartejado”

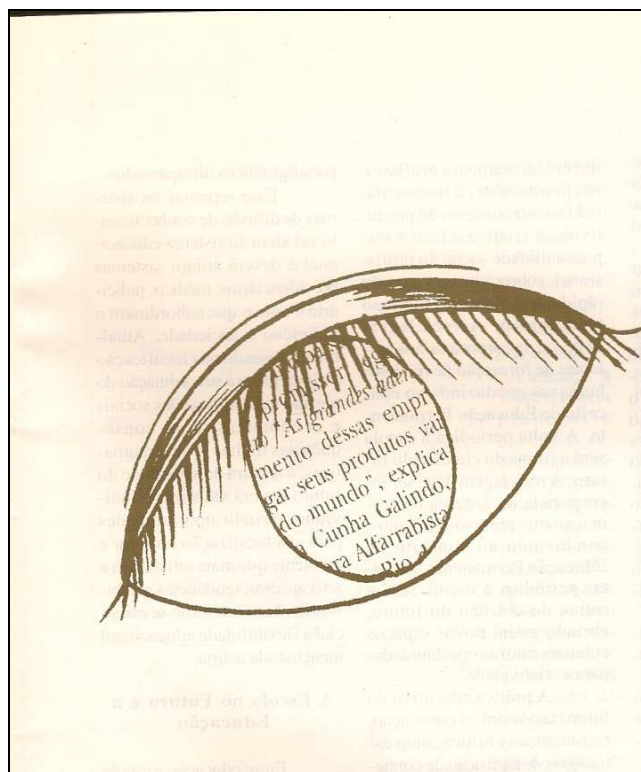


Fonte: Acervo da pesquisadora – fevereiro/2008

Tal como o corpo de *Osíris*, os documentos lançados ao *mar*, percorreram diferentes rotas que desaguaram em espaços distintos, muitas vezes, para serem descartados como lixo ou realocados. E neste movimento a política foi sendo guardada, apagada; e mostrou-se entrecortada. Como *Osíris*, os documentos carregam histórias, feitos, processos, que prosperaram, mas que no decurso das gestões administrativas, são esquartejados, esparramados; na disputa política, consciente e inconsciente, que muitas vezes transforma documentos públicos coletivos em feitos pessoais e partidários e que acabam por desaparecer.

Osíris esquartejado pode ser entendido como fruto de ações de pessoas que operaram na ideia de que podem fazer tudo o que se propõem; e, para isso não hesitam destruir tudo o que percebe como um obstáculo à sua onipotência. [...] são motivados por um afã de mudar as coisas desconsiderando os processos (LARROSA, 2002, p. 24).

Figura 19 – Revista Educação e Liberdade, Ano I, nº 0, 1995, p. 13



Fonte: Acervo da pesquisadora

Por outro lado, o papel de *Ísis*, representada em algumas tradições por um olho¹³¹, pode figurar como a própria pesquisa e a busca da pesquisadora, recolhendo os fragmentos destes corpos esquartejados e atribuindo-lhes sentido e significado. *Ísis* é aquela que incansavelmente busca *Osíris*, movida pelos afetos; recebe, em um dado momento, a ajuda de sua irmã *Néftis*, simbolizada aqui pelas relações interpessoais que se estabeleceram ao longo da pesquisa; um processo que reconhece a dimensão fraterna, solidária e partilhada na produção do conhecimento. Uma ajuda mútua construída no e com os deslocamentos espaço-temporais, com diferentes interlocutores como uma possibilidade de *abrir os olhos e os ouvidos*; de escutar *aos outros*; de sermos *ponto de chegada, um lugar que recebe o que chega, e ao receber, lhe dá lugar*, de sermos *sujeitos da experiência* (LARROSA, 2002, p. 24).

¹³¹ *Ísis* em algumas iconografias é representada pela figura do Olho. Esta imagem foi retirada da *Revista Educação e Liberdade* da SME, ano 1, nº 0, 1995.

*Receita de tocar o outro
Porteira aberta
Para o universo
Cada um é único
Lugar sagrado
Onde árvores antigas
E estrelas cantam*

*Tocar o outro
em sua alma
como se fosse uma flauta*
(MURRAY, 1999, p. 34)

Olhar a obsessão da pesquisa sob a ótica de *Ísis* possibilitou reunir os pedaços desta política, contida em fragmentos de documentos e conferir a eles outra organicidade; permitiu dar visibilidade às existências documentais, e na retaguarda, a existência de pessoas, nomes, processos, trabalho, educação infantil. Foi uma operação de quem olhou para as objetividades, buscando compreender o que estas materialidades diziam, de uma realidade e que não existia antes, e que ganham vida por meio deste estudo. Nas palavras de Said (2003):

[...] o que passou a me preocupar foi como o tema se constituía, de que modo uma linguagem podia se formar – a escrita como uma construção de realidades que serviam instrumentalmente a um ou outro propósito. Tratava-se do mundo do poder e das representações, um mundo que passava a existir graças a uma série de decisões tomadas por escritores, políticos, filósofos para sugerir ou obscurecer uma realidade e, ao mesmo tempo, apagar outras. (p. 310)

Com o *olho* da pesquisa foi possível enxergar a existência de uma Rede de ensino que tem um “corpo”, uma densidade e uma porosidade polissêmica, marcada por todas as políticas que foram implementadas; que ela vai sendo impactada pelo novo, ao mesmo tempo em que vai incorporando o novo, no corpo do velho, no entanto, mostra-se em fragmentos.

Retomar o sentido da busca dos documentos, enquanto experiência, é dizer de um *lugar de encontro ou de uma relação com algo que se experimentou, que se provou* (LARROSA, 2002, p. 25). Foi um exercício de recolhimento daquilo que de concreto existia sobre todo o processo vivenciado com a política de educação infantil, supondo que a busca desta materialidade documental traria o sentido do processo para a professora, o que muitas vezes ficou disperso, fragmentado, não compreendido. Ao entrar em contato com os documentos esperava encontrar uma objetividade nas informações, mas elas não existiam, não estavam explícitas. Elas foram construídas pela ação e intenção da pesquisa que se pautou pelo método científico, mas também por uma pulsão de amorosidade, pertencimento e

incômodo com o não senso. Contrariamente, os documentos são portadores de opacidades, nebulosidades, inacabamentos e se configuram pelos fragmentos. A experiência com os documentos exigiu uma atitude de *paciência*, de *atenção*, de *receptividade* com uma *disponibilidade fundamental* para dialogar com as marcas, com os vestígios, com os efeitos, que a experiência produzia, portanto, foi uma *abertura para o desconhecido, para o que não pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”* (LARROSA, 2002, p. 28).

[...] *Existo onde me desconheço*
Aguardando pelo meu passado
Ansiando a esperança do futuro

No mundo que combato
Morro
No mundo porque luto
Nasço
(COUTO, 2009, p. 13)

Reunindo os fragmentos: contribuições a partir dos referenciais teórico-metodológicos

Olhar a pesquisa a partir dos referenciais que conceberam os documentos e os monumentos (BLOCH, 2001; LE GOFF, 2003), foi mover-se para além deles, considerando que:

A sua presença ou a sua ausência no fundo dos arquivos, numa biblioteca, num terreno dependem das causas humanas que não escapam de forma alguma à análise, e os problemas postos pela sua transmissão, longe de serem apenas exercícios de técnicos, tocam, eles próprios, no mais íntimo da vida do passo, pois o que assim se encontra posto em jogo é nada menos do que a passagem da recordação através das gerações (BLOCH, 1941-1942 *apud* LE GOFF, 2003, p. 29-30)

Lidar com as ausências e presenças documentais nos espaços da SME permitiu esboçar um conjunto de proposições que auxiliam na composição da crítica documental: os documentos transitam e por isso produzem um processo e uma história em si mesmos; mudam de estatuto (de oficial para *morto* e vice-versa); resistem, vivem ou morrem pela ação de (des)continuidade que os sujeitos atribuem a ele; ganham materialidade.

Aprofundando o olhar trazido pela perspectiva sócio-histórica de conceber os documentos e os monumentos, portanto, as fontes, como indícios de determinações do real, redimensionou as tensões geradas com o campo empírico derivadas de uma realidade social complexa e abrangente. Descobriu-se um real em camadas, *uma estrutura folheada do social*

na qual, segundo Revels (1998 *apud* BRANDÃO, 2008, p. 609-610) produz um *jogo de escalas* no qual uma *realidade social não é a mesma dependendo do nível de análise* e do ponto que se olha.

No âmbito da pesquisa o documento foi um suporte mediador, que permitiu a aproximação entre as dimensões micro e macro da política, ou ainda do *detalhe* e do *macrocontexto* para compreender práticas e políticas educacionais, ao reconhecer a complexidade dos processos sociais, ao mesmo tempo em que concebeu a *centralidade do Estado na sua relação com o modo de produção capitalista e suas contradições inerentes* (POWER, 2011, p. 59). Foi um exercício de construir, ora uma visão panorâmica das políticas de educação infantil, ora uma aproximação *das lentes em condições de delinear com maior clareza os processos formativos na relação com os sujeitos*.

O documento trouxe prescrições, orientações, concepções que induziram as práticas nas instituições de educação infantil. Ele ajudou a pensar como foi ocorrendo uma mudança do estatuto da criança, da educação infantil, dos profissionais, e de um atendimento à infância marcado inicialmente por uma perspectiva de serviço social com práticas assistencialistas para a transformar em um direito da criança, dever do Estado, e com ações voltadas à educação da infância sob novos referenciais políticos, jurídicos, institucionais e pedagógicos.

O documento foi revelador de como o município de Campinas, a SME e os profissionais assumiram os novos compromissos legais, realizaram ações, tendo em vista a organização do sistema público de educação, comprometeram-se com a formação de professores e criaram estratégias de modo como encaminhavam as dicotomias do cuidar e educar e com as demandas do trabalho voltadas às diferentes faixas etárias (0-3 anos; 3-6 anos), pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), entre outras questões de ordem político-pedagógicas, teórico-metodológicas e prático-conceituais. Encarregaram-se de elaborar um documento curricular a partir das orientações e diretrizes voltadas às instituições de educação infantil tendo em vista a construção de seus projetos políticos pedagógicos.

Se por um lado o tempo institucional não combinou com o meu tempo de análise e interpretação de todo este volume documental, fazendo com que duas gestões ficassem à margem das análises documentais apresentadas nesta tese, por outro, os documentos localizados, sistematizados e manipulados fornecem elementos que apontam um processo de alargamento da compreensão das creches, da criança, da infância como um problema socioeducacional, que exige a criação de uma estrutura física e humana, profissionais qualificados e competentes, um projeto político pedagógico, um plano de cargos e carreira,

concursos públicos e outros compromissos que os sistemas municipais de educação são convocados a enfrentar e assumir.

Reunindo fragmentos: a SME e as políticas de educação infantil

Olhar para a SME foi reconhecê-la como instância representativa do Estado, e portanto, no seu papel de proponente de políticas públicas, mas que tem seu poder de atuação delimitado pela *articulação interfederativa e cooperação recíproca* técnica e financeira, *em que cabe à União as normas gerais e outras traduzidas por lei*, e ao Município a execução dos projetos de pré-escola e de ensino fundamental (CURY, 2010).

As políticas educacionais foram mediadas pelos documentos e pelos sujeitos a partir dos lugares que estes ocupavam, e pela disputa de poder que cada governo representado por determinadas pessoas-profissionais, alcançaram exercer. Estas mediações constroem políticas, gestões, formação e um programa de instrução pública municipal, estadual, nacional.

A SME na temporalidade política conjugou estruturas e funcionamentos distintos, concepções e lugares de produção muito antagônicos entre si.

Os tempos-espacos da SME constituíram-se como instâncias formadoras dos profissionais de educação infantil, por meio dos quais a formação continuada mostrou-se, algumas vezes, mais potente e constitutiva de uma docência que se dá *em formação* do que a própria formação inicial trazida pelos profissionais concursados ou contratados.

Do ponto de vista da garantia do direito das políticas de educação infantil implementadas no município pelas diferentes gestões, Campinas foi pioneira em efetivar, no início da década de 1990, o direito da criança e realizar as adequações legais necessárias a estruturação e ao funcionamento da SME e de uma Rede física e humana de Educação Infantil.

Na atualidade, nos deparamos com municípios que driblam as orientações previstas pelo conjunto de documentos do MEC na inclusão da educação infantil nos sistemas municipais de educação. O estudo de Nascimento (2012) é revelador desta realidade contraditória no território nacional. A pesquisa realizada entre os anos 2008 e 2009 com os municípios paulistas detectou que muitas redes ainda mantêm significativas diferenças entre o ingresso das profissionais que atuam em pré-escola (professoras) e creches (pajens, monitoras, auxiliares de creche, etc.); que adotam os sistemas apostilados na educação infantil como um currículo proposto pelo município.

Nesses municípios estudados, muitas vezes, a formação continuada não envolve a totalidade dos profissionais, mas somente as professoras alfabetizadoras (4 a 5 anos), e reduz-se a aplicação do material apostilado. A formação limita-se à aplicação das atividades propostas pelo sistema apostilado e a educação infantil restringe-se a atividades *que têm como objetivo a preparação para o ensino fundamental*, concepções e práticas que caminham na contramão das conquistas e das lutas da Educação Infantil (NASCIMENTO, 2012, p. 72).

Mesmo diante de todas as contravérsias e desencontros vivenciados na/com a base das orientações político-partidárias que acentuaram o tom dos desafios para implementação da política de educação infantil, o município de Campinas caminhou na vanguarda das mudanças.

Neste sentido, a primeira gestão analisada, 1993-1996, erigiu uma Secretaria de Educação, criando condições de acolher a educação infantil como um problema da educação e não fragmentado entre as Secretarias de Educação e a de Assistência Social. Tentou colocar o município num contexto nacional e internacional de atualização, tanto da estrutura, como do funcionamento da SME e das proposições realizadas à educação infantil no município.

A gestão 1997-2000 foi mais confusa do que a anterior, do ponto de vista político; entretanto, como ela foi herdeira e tributária dos movimentos ocorridos na gestão anterior, ela conseguiu avançar um pouco mais nas discussões das diretrizes e na produção de um currículo de educação infantil, já que não precisava lidar com a criação de uma estrutura de Secretaria voltada para as especificidades da Educação Infantil, nem com a fusão da educação e do cuidado, tarefa já realizada pela gestão anterior do ponto de vista da estrutura e do funcionamento da rede de creches e pré-escolas.

Novas demandas foram colocadas para esta gestão que perpassaram por descobrir formas de efetivar um projeto político pedagógico para SME articulado; de modo a visualizar caminhos para a integração entre a educação infantil e o ensino fundamental, e lidar com o sério financiamento da educação pública no município. Do ponto de vista da educação, são legítimas e passíveis de debate, as visões acerca da escola, do conhecimento, dos profissionais, da gestão escolar que esta gestão mobilizou e efetivou em suas mudanças.

Em linhas gerais, as mudanças decorrentes da incorporação das creches e pré-escolas à sua estrutura de equipamentos físicos e de pessoal da Secretaria de Educação, aconteceram processos e transições entre gestões administrativas, concepções e práticas.

A Formação continuada, nas duas gestões, foi uma ação centralizada, com a demanda direcionada pela SME, e encaminhou a finalidade de implementar as mudanças curriculares

apesar de inicialmente conceber o espaço de formação como uma proposta mais reflexiva, individualizada, ou seja, com base na iniciativa e no interesse pessoal do profissional.

Estruturou-se a princípio centrada em ações segmentadas por categorias profissionais – professoras e monitoras – mas em 1996, imprimiu um novo ritmo, no qual professoras e monitoras compartilhavam o mesmo espaço para formação, mesmo com condições desiguais. Quando as creches migraram para a Secretaria de Educação foi efetivado, em 1994, um Programa em caráter emergencial, subsidiado pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE com o objetivo de capacitar rapidamente as profissionais que já atuavam com crianças pequenas.

A formação das gestoras foi uma ação que legitimou as creches e pré-escolas compondo, juntamente com as escolas de ensino fundamental, a política da SME.

Mesmo não conseguindo apresentar neste texto de doutorado a análise dos documentos levantados pela pesquisa e que cobrem o período de 1993 a 2008, o trabalho de recolha, sistematização e o manuseio dos documentos apontam que os diferentes governos vinculados a diferentes partidos, produziram diferentes propostas de educação infantil e que os governos que se sucederam foram herdeiros e tributários dos trabalhos realizados pelas gestões anteriores mesmo quando os discursos eram pautados pelas rupturas.

Não estou propondo uma visão linear, consensuada, funcionalista, estruturalista e evolucionista da política de educação infantil no município. Entretanto, os documentos apontam que as ações erigidas pelas gestões anteriores serviram de alicerce para que as novas gestões apresentassem suas propostas e ações sendo herdeiras e tributárias das anteriores. O conflito, as rupturas, as lutas sempre estiveram presentes e produziram marcas nas gestões. É possível sugerir, por meio dos documentos, que a gestão de 1993 a 1996 teve como bandeira a criação e a organização de uma estrutura física e humana que colocasse em ação, as creches e pré-escolas, na perspectiva do direito da criança à educação ao oferecer uma educação infantil de qualidade.

A gestão 1997 a 2000 teve como grande desafio, lidar com o financiamento da educação pública municipal e trouxe para o centro dos debates e das ações, a questão a alfabetização na educação infantil como uma possibilidade. Equacionar os problemas oriundos da redistribuição dos recursos financeiros voltados à Educação, neste contexto social e político foi uma estratégia lançada pela SME tendo como foco a implementação da política de educação infantil no município. No entanto, do ponto de vista das concepções e práticas na/de educação infantil esta decisão pode ser considerada um retrocesso face ao debate, às

pesquisas e às lutas por uma Educação Infantil de qualidade, mas que acima de tudo, voltada para as especificidades da educação e do cuidado da criança pequena.

É possível, também, fazer uma propaganda antecipada, como cenas dos próximos capítulos que a gestão de 2001 a 2004 efetivou o sistema público municipal de educação; institui um plano de cargos e carreiras para os profissionais de educação; inseriu a educação infantil municipal em outros fóruns e demais espaços interinstitucionais, como forma de garantir a participação e o diálogo na formulação e implementação das políticas educacionais para a infância.

A gestão 2005-2008 retomou a discussão da alfabetização com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos. Foi massivamente impactada pelos processos de privatização da educação que teve também no *Projeto Nave-Mãe* as marcas da relação público-privado, e a “solução” para efetivar o direito da criança à educação.

Deixo para artigos futuros a análise dos documentos que dizem respeito às gestões de 2001-2004 e 2005-2008.

REFERÊNCIAS

ABICALIL, Carlos Augusto. Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE 2010 – Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. **Coletânea de Textos da CONAE (Tema Central e Colóquios)**. Brasília, DF: 2010, p. 76-102.

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sônia. O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola. **Caderno CEDES**. São Paulo, n. 9, p. 27-38, 1985.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Perspectivas atuais da pesquisa sobre a docência. In: CATANI, Denice Bárbara; BUENO, Belmira Oliveira; SOUSA, Cynthia Pereira de. (Orgs.). **Docência, Memória e Gênero**. Estudos sobre a formação. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 63-74.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Parecer da ANPED sobre a proposta elaborada pelo MEC para o Plano Nacional de Educação**. São Paulo: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, dez. 1997.

ARRETCHE, Marta. Federalismo e Relações Intergovernamentais no Brasil: A Reforma dos Programas Sociais. **Dados**, v. 45, n. 3, p. 431-457, 2002. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/ArretcheDados2003.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O Significado da Infância. In: Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994, p. 88-92.

ASSIS, Regina A. de. É preciso pensar em educação escolarizada para crianças de 4 a 6 anos? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 66-72, nov. 1986. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/773.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2012.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. **Professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar** – Um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000240117>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

AZEVEDO, Joaquim. Sistema educativo mundial. **Ensaio sobre a regulação transnacional da educação**. Vila Nova de Gaia/Portugal: Fundação Manuel Leão, 2007. 139 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 399-314 (Observações sobre a epistemologia das ciências humanas).

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Infância, escola e uma nova compreensão da temporalidade. In: MOLL, Jaqueline. (Org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004, v. 1, p. 65-71.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Editora 70, 2004, 223p.

BARRETO, Ângela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, set./out./nov./dez. 2003.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. **Educação Infantil no Brasil**: situação atual. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais, Coordenação Geral de Educação Infantil, 1994.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 53-65, set./out./nov./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000300005>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BASSETTO, Luciana. **Política e organização da pré-escola na Secretaria Municipal de Educação de Campinas entre 1969 a 1988**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000396779>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com texto**: imagem e som – um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 516 p.

BIASON, Sandra Lia Mendes. O projeto neoliberal na Educação – De que se trata esta nova ordem mundial que invade nossas mentes, nossos comportamentos, nossa produção, nosso dia a dia. **Revista da Educação**, Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Campinas, n. 3, p. 30-35, 1995.

BLOCH, March. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOLETIM SME. **Informativo da Secretaria Municipal de Educação de Campinas/Fumec**. 25 de outubro de 2001, n. 11. Disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_11.htm>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BONEL, Monica Maia. **O ciclo básico**: estudo de caso de uma política pública no Estado de São Paulo. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1993. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000069857>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

BOTO, Carlota. Crianças à prova da escola: impasses da hereditariedade e a nova pedagogia em Portugal da fronteira entre os séculos XIX e XX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 21, n. 40, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882001000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01882001000100012>.

BRAGA, Álvaro José Pereira. **Do mobral ao computador**: a implantação de um projeto de informática educativa na educação de jovens e adultos. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000109587>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRAGA, Álvaro José Pereira. **Informática educativa e o adulto-professor**: o projeto de informatização da Rede Municipal de Ensino de Campinas. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000317291>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRANDÃO, Zaia. Os jogos de escalas na sociologia da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 607-620, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/15.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 2.264**, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e determina outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2264.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. **Decreto nº 6.278**, de 29 de novembro de 2007. Altera o Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB e regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6278.htm>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14**, de 12 de setembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 09 de junho de 2004, e 10.845, de 05 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. **Lei nº 5.379**, de 15 de novembro de 1967. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117865>>. Acesso em: 25 abr. 2009.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12 jan. 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. **Política Nacional de Educação Infantil**: proposta. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994. Disponível em: <<http://es.scribd.com/doc/50137297/pOLITICA-NACIONAL-DE-EDUCACAO-INFANTIL>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores da Educação infantil e Séries Iniciais** – Documento Preliminar. Brasília, MEC/SEF/DPEF/CGEP, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. [Volume 1: Introdução]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/renei_vol1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. [Volume 2: Formação pessoal e social]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. [Volume 3: Conhecimento de mundo]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

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

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

BRASIL. 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.

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Encarte. Brasília: MEC, 2006d.

BRASIL. 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.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Projeto de Lei de Relações Sindicais – Reforma Sindical**. Fórum Nacional do Trabalho: Brasília, 2005b.

BUFALO, Joseane Maria Parice. **Creche, lugar de criança, lugar de infância**. Um estudo sobre as práticas educativas em um Cemei de Campinas. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1997. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000121511>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS VIRTUAL. Site de Informações de Campinas. 2008. Disponível em: <http://www.campinasvirtual.com.br/campinas_indicadores.html>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Comunicado nº 17/1994**, Diário Oficial do Município de Campinas, 28 de junho de 1994.

CAMPINAS. Currículo Escolar. **Educação & Liberdade**, Revista da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, São Paulo, a. II, n. 02, 1996.

CAMPINAS. **Decreto nº 10.323**, de 14 de dezembro de 1990. Unifica as unidades Municipais de Ensino. Revogado pelo Decreto nº 11.051, de 23/12/1992. Disponível em: <>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Decreto nº 11.051**, de 23 de dezembro de 1992. Dispõe sobre o reagrupamento de Unidades Socioeducacionais da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-campinas/358415/decreto-11051-1992-campinas-sp.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Decreto nº 11.159**, de 05 de maio de 1993. Dispõe sobre a distribuição dos loteamentos regionais, distritos e Secretarias de Ação Regional. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-campinas/358522/decreto-11159-1993-campinas-sp.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Decreto nº 11.420**, de 29 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a vinculação operacional e administrativa das subprefeituras. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-campinas/359696/decreto-11420-1993-campinas-sp.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Decreto nº 11.860**, de 03 de julho de 1995. Altera a estrutura administrativa complementar da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/dec12156.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Decreto nº 12.204**, de 14 de maio de 1996. Altera a estrutura administrativa complementar da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-campinas/356412/decreto-12204-1996-campinas-sp.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Decreto nº 13.083**, de 25 de março de 1999. Remaneja o Museu Dinâmico de Ciências de Campinas da Estrutura da Secretaria Municipal de Cultura e Turismo para a Secretaria Municipal de Educação. [Revogado pelo Decreto nº 15.159, de 02/06/2005]. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/dec13083.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Decreto nº 14.460**, de 30 de setembro de 2003. Reorganiza a estrutura administrativa, as atribuições dos departamentos, coordenadorias e setores da secretaria municipal de educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/dec14460.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Decreto nº 17.308**, de 07 de abril de 2011. Dispõe sobre a criação de Centros de Educação Infantil – CEIs NAVES-MÃE no município de Campinas e dá outras providências. Disponível em: <<http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/dec17308.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Decreto nº 9.761**, de 31 de dezembro de 1988. Dispõe sobre os níveis de supervisão e a estrutura administrativa da prefeitura municipal de Campinas. DOM nº 4.637, de 31.12.1988, p. 2. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/dec9761.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Decreto nº 9.904**, de 24 de agosto de 1989. Altera a estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Campinas. Disponível em: <http://sapl.campinas.sp.leg.br/consultas/norma_juridica/norma_juridica_mostrar_proc?cod_norma=35551>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Lei Complementar Estadual nº 870**, de 19 de junho de 2000. Cria a Região Metropolitana de Campinas, o Conselho de Desenvolvimento da Região Metropolitana de Campinas e autoriza o Poder Executivo a instituir entidade autárquica, a constituir o Fundo de Desenvolvimento Metropolitano da Região de Campinas, e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/2000/lei%20complementar%20n.870,%20de%2019.06.2000.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Lei nº 10.248**, de 15 de setembro de 1999. Dispõe sobre a reorganização da estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Campinas e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei10248-19082003.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Lei nº 10.632**, de 29 de setembro de 2000. Altera a Lei nº 9.772, de 15 de junho de 1998, que “Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério”. Disponível em: <<http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei10632.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Lei nº 11.134**, de 16 de janeiro de 2002. Altera a redação de dispositivos da Lei Municipal nº 5.830, de 16 de setembro de 1987, que “Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC e dá outras providências”. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei11134.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Lei nº 12.012**, de 29 de junho de 2004. Dispõe sobre a criação e transformação de cargos na administração direta, no Hospital Municipal Dr. Mário Gatti e na FUMEC, reestrutura o Plano de Carreiras da Prefeitura Municipal de Campinas, instituído pela Lei Municipal nº 8.340 de 26 de maio de 1995, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei12012.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Lei nº 12.501**, de 13 de março de 2006. Institui o Sistema Municipal de Ensino. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-campinas/520747/lei-12501-2006-campinas-sp.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Lei nº 12.987**, de 28 de junho de 2007. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Campinas e dá outras Providências. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei12987.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Lei nº 5.830**, de 16 de setembro de 1987. Autoriza o Poder Executivo a instituir a “Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC” e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei5830.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Lei nº 6.422**, de 05 de abril de 1991. Altera dispositivos da Lei nº 5.830, de 16 de setembro de 1987, que autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Municipal para educação comunitária – FUMEC, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei6422.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Lei nº 6.894**, de 24 de dezembro de 1991. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público e dá providências correlatas [Estatuto do Magistério Público]. Disponível em: <<http://2009.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei6894.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2012.

CAMPINAS. **Lei nº 7.410**, de 29 de dezembro de 1992. Dispõe sobre a transformação de nível das áreas de administração do serviço de centros infantis da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-campinas/351046/lei-7410-1992-campinas-sp.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Lei nº 7.421**, de 01 de janeiro de 1993. Autoriza o Poder Executivo a proceder a reorganização administrativa da Prefeitura Municipal de Campinas e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei7421.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Lei nº 7.721**, de 15 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a reorganização da estrutura administrativa da Prefeitura Municipal de Campinas e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei7721.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Lei nº 8.829**, de 14 de maio de 1996. Institui no município cursos de xadrez nas escolas da rede municipal de ensino. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-campinas/348803/lei-8829-1996-campinas-sp.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Lei nº 8.869**, de 24 de junho de 1996. Dispõe Sobre a Criação, a Composição, as Atribuições e o Funcionamento do Conselho Municipal de Educação nos Termos do Artigo da Lei Orgânica do Município de Campinas. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei8869.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Lei nº 9.228**, de 07 de março de 1997. Cria o Programa de Apoio Material à Alfabetização – PAMA e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-campinas/349048/lei-9228-1997-campinas-sp.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Lei nº 9.229**, de 10 de março de 1997. Cria a Poupança Educacional no município de Campinas e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-campinas/349049/lei-9229-1997-campinas-sp.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Lei nº 9.340**, de 01 de agosto de 1997. Reformula a Estrutura Administrativa da Prefeitura Municipal e dá Outras Providências. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/lei9340.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Lei nº 9.379**, de 03 de setembro de 1997. Institui o ensino do jogo de damas nas Escolas Municipais de Ensino Infantil (EMEIS) e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-campinas/348430/lei-9379-1997-campinas-sp.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Lei nº 9.772**, de 15 de junho de 1998. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: <<http://www.leismunicipais.com.br/legislacao-de-campinas/348671/lei-9772-1998-campinas-sp.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPINAS. **Resolução SME nº 01/2004**, de 09 de janeiro de 2004. Dispõe sobre implementação de NÚCLEOS DE ENSINO PRÓ-DANÇA, CRIANÇA, ESCOLA, na Rede Municipal de Ensino de Campinas. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/bibjuri/r01-09012004.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPOS, Maria Malta. A constituinte e a educação de 0 de 6 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 59, p. 57-65, nov. 1986. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15741986000400005&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPOS, Maria Malta. A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 126-142, dez. 1999. (Número especial: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências).

CAMPOS, Maria Malta. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994.

CAMPOS, Maria Malta; GROSBaum, Marta W.; PAHIM, Regina; ROSEMBERG, Fúlvia. Profissionais de creche. In: KRAMER, Sônia; ABRAMOVAY, Miriam (Orgs.). Educação Pré-escolar: desafios e alternativas. **Caderno CEDES**, n. 9, 1991, p.39-66.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez, 1998.

CAMPOS, Rosânia. **Educação infantil e organismos internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.

CARNOY, Martin. **Razões para investir em Educação Básica**. Brasília: UNICEF/MEC, 1992.

CARVALHO, Adriana Anacleto de. **O Currículo em Construção e a construção do currículo**: o caminhar em busca de uma pedagogia da educação infantil na Rede Pública Municipal de Campinas. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000350184>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CERISARA, Ana Beatriz. **A construção da identidade das profissionais da educação infantil**: entre o feminino e o profissional. 1996. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zeroséis/thesis/view/43>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil, com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional Infantil. Primeiras Aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. 4. ed. Campinas, SP: Editores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da USC, 2003, p. 19-66.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do Patrimônio**. São Paulo: Unesp, 2001.

COLE, Martin; WALKER, Stephen (Eds.). **Teaching and Stress**. Milton Keynes: Open University Press, 1989.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS, 1990. Disponível em: <http://ec.europa.eu/green-papers/index_pt.htm#1990>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CONDOCERT. **Coleção Clássicos da Educação**. São Paulo: Editora Abril, 2008.

CORBUCCI, Paulo Roberto; BARRETO, Ângela; CASTRO, Jorge Abrahão de; CHAVES, José Valente; CODES, Ana Luíza. Vinte Anos da Constituição Federal de 1988: avanços e desafios na Educação Brasileira. **Políticas Sociais: acompanhamento e análise**, Brasília, DF, IPEA, v. 2, n. 17, 2009.

COUTO, Mia. **Raiz de Orvalho e outros poemas**. 4. ed. Portugal: Caminhos, 2009.

CRUZ, Isabel (Coord.). **A Declaração de Bolonha e a Formação Inicial de Professores nas Universidades Portuguesas**. Lisboa, 2003. Disponível em: <http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_Forma%C3%A7%C3%A3o_Professores_Documento%20Grupo%20Ad-hoc%20do%20CRU..pdf>. Acesso em: 28 jan. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Escolar e o Sistema Escolar de Educação. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE 2010 – Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. **Coletânea de Textos da CONAE (Tema Central e Colóquios)**. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/artigo_jamilcury.pdf>. Acesso em: 25 outubro 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Desafios da Construção de um Sistema Nacional de Educação. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE 2010 – Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. **Coletânea de Textos da CONAE (Tema Central e Colóquios)**. Brasília, DF, 2010, p. 15-34.

DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi. Viajantes destemidos sem mapas precisos: professores formadores. In: VICENTINI, Adriana A. F. **Professor-formador**: histórias contadas e cotidianos vividos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008, p. 51-62.

DEHENZELIN, M. **Construtivismo**. A poética das transformações. São Paulo: Ática, 1996.

DIDONET, Vital. Educação Infantil: Horizonte das Políticas Atuais no FUNDEF, PPA, PNE, EFA/2000 e PEC/Combate à miséria. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000, p. 93-102. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/biblioteca/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1330/arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

DUBAR, Claude. **A crise das identidades**: A interpretação de uma mutação. Tradução de Mary Amazonas L. de Barros. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR; Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto, Portugal: Editora Porto, 1997. 240 p.

DURAN, Marília Claret Geraes; ALVES, Maria Leila; PALMA FILHO, João Cardoso. Vinte Anos da Política do Ciclo Básico na Rede Estadual Paulista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 83-112, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0635124.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

EVANGELISTA, Maria Olinda; SHIROMA, Eneida. O. Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. **Revista de Estudos Curriculares**, Braga, Portugal, v. 1, n. 2, p. 267-281, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias**: questões para a história da educação. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). Grandes políticas para os pequenos – Educação Infantil. **Cadernos CEDES**, n. 37, 1995.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Da Escola Materna à Escola da Infância: a Pré-escola na Itália hoje. In: Grandes políticas para os pequenos – Educação Infantil. **Cadernos CEDES**, n. 37, 1995.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas** – fazeres e saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e Pedagogia na educação infantil, primeira Etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial, out. 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. 4. ed. Campinas, SP: Editores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da USC, 2003. 120p.

FERRAZ, Angela. **Educação continuada de professor**: um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas – 1983/1996. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2001.

FERREIRA, Anna Angélica Ramos. **Um breve histórico das Escolas Municipais de Educação Infantil e dos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Campinas (1940-1990)**. 1995. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1995.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. (Coleção Educação e Comunicação, v. 15). Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_por_uma_pedagogia_da_pergunta.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Certificação docente e formação de educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, dez. 2003.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embates entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

GANZELI, Pedro. **Estruturas participativas na cidade de Campinas**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1993. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000065429>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

GANZELI, Pedro. **O processo de construção da gestão escolar no município de Campinas 1983-1996**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2000. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000212828>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

GANZELI, Pedro. Secretaria Municipal de Educação de Campinas. **Boletins SME**, Campinas, n. 8, agosto. 2001.

GERALDI, Corinta M. G.; RIOLFI, Cláudia R.; GARCIA, Maria de Fátima (Orgs.). *Escola Viva – Elementos para construção de uma educação de qualidade social*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. Políticas curriculares oficiais e globais: algumas explicações sobre sua implantação no Brasil — o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES – POLÍTICAS CURRICULARES: CAMINHOS PARA FLEXIBILIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO. 4. **Actas...** Braga, Portugal: Porto Editora/Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Fundação para a Ciência e Tecnologia/Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GOMES, Marineide de Oliveira. **As Identidades de Educadoras de Crianças Pequenas**: um caminho do ‘eu’ ao ‘nós’. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.museudapessoa.net/adm/Upload/301N8110920121852508U165.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

GRANELL, Carmen Gómez; SALVADOR, César Coll. De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. **Cuadernos de Pedagogía**, Constructivismo, n. 221, enero de 1994. Barcelona, España, Ed. Fontalba.

GRIZENDI, Eduardo. Alguns aspectos relacionados ao Parque Tecnológico de Campinas. **Inovação Uniemp**, Campinas, v. 3, n. 2, mar./abr. 2007. Disponível em: <http://inovacao.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-23942007000200023&lng=pt&nrm=is>. Acesso em: 26 jan. 2013.

GROSSI, Esther Pillar; DURAN, Maria das Graças de Castro; SOUZA, Solange Jobim; BREGUNCI, Marília; BARREIRA, Sônia Maria. O tira-teima do Construtivismo – grandes e pequenas dúvidas esclarecidas. **Revista Nova Escola**, mar. 1995.

GUADAGNINI, Telma. **Um estudo sobre o perfil dos professores que atuam em equipamentos municipais de educação infantil**: o caso de Campinas (SP). 1997. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1997.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas, possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0236129.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

HENRIQUES, Eda Maria. O debate Piaget/Vygotsky: uma contribuição para a questão do conhecimento na pré-escola. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Revisitando a pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 108-122.

HOFLING, Heloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300003&lng=pt&nrm=iso#top5>. Acesso em: 02 jun. 2011.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Produto Interno Bruto dos Municípios 2006-2010. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Pib_Municipios/2010/pdf/tab01.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

JAMES, T. G. H. **Mitos e lendas do Egito antigo**. Tradução de Pinheiro de Lemos. Ilustrações de Bryan Melling. São Paulo: Melhoramentos / Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

JORNAL DA EDUCAÇÃO, nº 0, abril de 1990 – SME-Campinas-SP. Disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/smenet/boletins/boletim_11.htm>. Acesso em: 31 maio 2012.

JORNAL FOLHA DE S.PAULO – Sudeste, 05 de outubro de 1994 (1994b) Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/busca_detalhada/>. Acesso em: 12 jan. 2013.

JORNAL FOLHA DE S.PAULO – Sudeste, 29 de maio de 1994 (1994a) Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/busca_detalhada/>. Acesso em: 12 jan. 2013.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos** – Uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2001.

KRAMER, Sônia. Leitura e Escrita de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n. 7, 1998.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 67, ago. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000200005&lng=en&nrm=iso>. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000200005>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1999.

LARROSA, Jorge B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidad y desidentificación. In: LARROSA, Jorge. **La experiencia de la lectura** – Estudios sobre Literatura y Formación. Barcelona: Laertes, 1996, p. 461-482.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LENOIR, Remi. O objeto sociológico e o problema social. In: CHAMPAGNE, Patrick; LENOIR, Remi, MERLLIÉ, Dominique; PINTO, Louis. **Iniciação à prática sociológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

LOPES, Eliane M. S. T. A Educação da mulher: a feminilização do magistério. **Teoria e Educação** – Dossiê: Interpretando o trabalho docente, Porto Alegre, n. 4, p. 22-40, 1991.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Pré-escola é não é escola**. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

MARTINS, Maria do Carmo. **A construção da proposta curricular de História da CENP no período de 1986 a 1992**: confrontos e conflitos. 1996, 113f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000103107>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da Educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

MELLO, Suely Amaral. Um mergulho no letramento a partir da educação infantil. **Caderno Temático de Formação II** – Educação Infantil construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo, jan. 2004, p. 69-77. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/Publicacoes2001_2007/CadernoTematico_2.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. Tradução de Ana Aguiar Cotrim e Vera Aguiar Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOLINA, Alexandra da Silva. Movimento Paredista!? **Jornal IN Forma**, nov./dez. 1999, v. 6.

MORETO, Júlio Antonio. **A educação continuada do diretor de escola**: avaliação da política implementada pela secretaria municipal de educação de campinas, no período de 1994 a 2000. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000240618>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

MORETO, Júlio Antonio. **Formação continuada de professores: dos (des) caminhos dos órgãos colegiados de participação às instâncias de gestão das políticas públicas.** 2009. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000477286>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

MORGADO, José C. **Currículo e Profissionalidade Docente.** Porto, Portugal: Editora Porto, 2005.

MURRAY, Roseana. **O silêncio dos descobrimentos.** Ilustrações de Elvira Vigna. São Paulo: Paulus, 2000.

MURRAY, Roseana. **Receitas do olhar.** Ilustrações de Elvira Vigna. 3 ed. São Paulo: FTD, 1999.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 59-80, jan./abr. 2012.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. Contextos de Educação da Infância. **Caderno Temático de Formação 2**, São Paulo, v. 2, p. 13-18, 2004.

NASCIMENTO, Maria Letícia. **Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”.** [Tradução de *Nine theses about “childhood as a social phenomenon”* (1993)] Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/15.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

NEGT, Oscar; KLUGE, Alexandre. **O que há de político na política?** Relações de medida em política, 15 propostas sobre a capacidade de discernimento. São Paulo: UNESP, 1999.

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa Social.** Introdução às suas técnicas. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958, p. 2-31.

NÓVOA, António. Formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola. **Inovação, Revista do Instituto de Inovação Educacional**, Lisboa, v. 4, n. 1, 1991, p. 63-76.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Historiografia da educação e fontes. In: GONDRA, J. G. (Org.). **Pesquisas em história da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 17-62.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, Regina Maringoni de. **A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2001-2004):** contribuições para o entendimento da Escola Viva. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000375989>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007. 181 p.

PACHECO, José Augusto. “Currículo, Aprendizagem e Avaliação: questionamentos à luz das políticas de educação e formação?” Conferência de encerramento do 2º Colóquio Internacional sobre Avaliação em Educação – **Aprender ao Longo da Vida:** contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação. Universidade do Minho, 04 a 06 de novembro de 2010.

PACHECO, José Augusto. **Educação, Formação e Conhecimento.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2013.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB:** Rumos e Desafios. 4. ed. Campinas, SP: Editores Associados – FE/Unicamp; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da USC, 2003, p. 5-18.

PELLICCIOTTA, Mirza Maria Baffi. Liberdade... e luta: considerações sobre uma trajetória política (anos 1970). 2012. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000862736>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

PESSOA, Ângelo Emílio da Silva (Org.). **Conhecer Campinas numa perspectiva histórica.** Campinas, SP: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

PIOZZI, Patrizia. Utopias revolucionárias e educação pública: rumos para uma nova “cidade ética”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, Especial, p. 715-735, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0528100.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

PMC/SME. *As indicações dos documentos estão nos Quadros 12, 14, 15 e 19.*

POPKEWITZ, Thomas S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, António. (Coord.). **Os Professores e a sua Formação.** 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 35-50.

POWER, Sally. O detalhe e o macrocontexto: o uso da teoria centrada no estado para explicar práticas e políticas educacionais. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 54-77.

PRADO, Patrícia Dias. **Educação e cultura infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. 1998. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1996. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000135501>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

PRADO, Patrícia Dias. Os Três Porquinhos e as temporalidades da infância. **Cadernos CEDES**, v. 32, n. 86, p. 81-96, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v32n86/v32n86a06.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. O Pesquisador, o Problema de pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões In: LUCENA, Célia Toledo; CAMPOS, Maria C. S. de S.; DEMARTINI, Zeila, de B. (Orgs.). **Pesquisa em Ciências Sociais**: olhares de Maria Isaura pereira de Queiroz. São Paulo: CERU, 2008, p. 15-34. 208 p. (Textos Série 2, n. 10).

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. [Tradução do texto “Jens Qvortrup, William A. Corsaro and Michael Sebastian Honig ‘The Palgrave handbook of childhood studies’. Cap. 1, England: Macmillan Publishers Limited, 2009. p. 21-23”. Feita por Giuliana Rodrigues com revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento]. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n2/a14v36n2.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

RAGO, Margareth. Trabalho feminino e sexualidade. In: PRIORE, Mary Del (Org.). **História de mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMOS, Maria Martha S. **História da Educação Infantil Pública Municipal 1940-2010**. Campinas, SP: Millennium, 2010. 156 p.

RAMOS, Maria Martha Silvestre. **História da Educação Infantil Pública Municipal de Campinas 1940-1990**. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Bragança Paulista, São Paulo, 2001.

REVISTA DO PROFESSOR. **Um currículo para a Educação Infantil – construtivismo norteia ação pedagógica**, Porto Alegre, v. 10, n. 39, jul./set. 1994.

RIBEIRO, Maria Cláudia Badan. **Experiência de luta na emancipação feminina**: mulheres na ALN. 2011. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26042012-163246/>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

ROCHA, Eloisa Acires Candal (Coord.). **Educação Infantil (1983-1996)**. Brasília MEC/Inep/Comped, 2001. 161 p. (Série Estado do Conhecimento).

ROCHA, Eloisa Acires Candal. 30 anos de Educação Infantil na ANPED: Caminhos da pesquisa. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, n. 17, jan./jul. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/800>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000184228>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e Processos de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. n. 100, p. 7-40, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

ROSEMBERG, Fúlvia. Formação do Profissional de Educação Infantil Através de Cursos Supletivos. In: ROSEMBERG, Fúlvia. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

SAID, Edward. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SÃO PAULO. Cadernos de Formação 01 – **Grupos de Formação. Uma revisão da educação do educador**. Série Grupos de Formação. C.O./D.O.T. – E.I.A./R.T. 002/90. São Paulo, 2003.

SÃO PAULO. **Decreto Estadual nº 40.290**, de 31 de agosto de 1995. Institui o Cadastramento Geral de Alunos do ensino de 1º e 2º Graus, das Secretarias de Estado e das Autarquias e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1995/decreto%20n.40.290,%20de%2031.08.1995.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coords.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da criança. Universidade do Minho, 1997, p. 9-30.

SAVIANI, Dermeval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel M. (Orgs.). **A escola pública no Brasil** – história e historiografia. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SILVA, Ana Maria Carneiro da Costa e. **Formação e construção de identidade(s)** – Um estudo de caso centrado numa equipa multidisciplinar. 2005. Tese (Doutorado em Educação na Área de Especialização de Desenvolvimento Curricular) Universidade do Minho, Portugal, 2005. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/3319/1/Tese%20Final.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

SILVA, Anamaria Santana. **A professora de educação infantil e sua formação universitária**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000297482>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que produz e o que reproduz em educação**: ensaios de sociologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Celina. Federalismo e Descentralização na Constituição de 1988: Processo Decisório, Conflitos e Alianças. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 44, n. 3, 2001, p. 513-560. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dados/v44n3/a03v44n3.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. Política Curricular no Estado de São Paulo nos anos de 1980 e 1990. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100009>. Acesso em: 10 dez. 2012.

TEODORO, Michelle Moraes. **Reconstrução histórica da educação pública infantil em Campinas (1940-1996)**. 2005. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000363824>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

UNESCO. **Declaração de Dakar**. Educação para Todos – 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, 23-36, jun. 2008. Disponível em: <<http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/729519164/name/artigo+ZOIA+PRESTES.cg--.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (Org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) Brasília-DF: MEC/Inep/Comped, 2002. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/formacao_de_professores_148.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; SIMÕES, Regina Helena Silva; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999, p. 301-309. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Marcia Regina. **Memória e (res)sentimento**. Indagações sobre uma questão sensível. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.

ANSART, Pierre. Ideologias, política e alteridade. In: NAXARA, Marcia Regina; MARSON, Izabel A.; BREPOHL, Marion. **Figurações do outro**. Uberlândia, MG: Edufu, 2009.

APPLE, Michel W. On Being a Scholar/Activist in Education. In: SHORT, E. C.; WAKS, L. J. (Eds.), **Leaders In: Curriculum Studies: Intellectual Self-Portraits**. Rotterdam: Sense Publishers, 2010, p. 1-17.

APPLE, Michel. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

AQUINO, Lígia Maria Motta Lima Leão de. **Profissional de Educação Infantil: um estudo sobre a formação das educadoras das creches da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social do Rio de Janeiro**. 1995. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 1995.

ARAÚJO, Mairce da Silva. **Repensando a pré-escola através da formação/ação das professoras**. 1994. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 1994.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ARENDT, Hannah. **O que é política**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

ARENDT, Hannah; MCCARTHY, Mary. **Entre amigas: correspondência de Hannah Arendt e Mary McCarthy, 1949-1975**. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 1995.

AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. **Escola Normal “Carlos Gomes”**: memória e formação de professores. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000379272>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

BARRETO, Ângela M. R. F. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. In: Grandes políticas para os pequenos – Educação Infantil. **Cadernos CEDES**, n. 37, 1995.

BARRETO, Eli Maria de Melo. **O processo de construção curricular**: um caminho possível para a formação continuada do professor. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido**. Sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**: do Iluminismo à Revolução. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, setembro 2003.

BOURDIEU, Pierre. A ruptura. In: BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. **A Profissão do Sociólogo** – preliminares epistemológicas. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. Epistemologia e Metodologia. In: BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. **A Profissão do Sociólogo** – preliminares epistemológicas. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BREJO, Janayna Alves. **Estado do conhecimento sobre a formação de profissionais da educação infantil no Brasil (1996-2005)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000423608>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde18/rbde18_09_iria_brzezinski_e_elsa_garrido.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

BUFALO, Joseane Maria Parice. **Nem só de salário vivem as docentes da creche**: em foco as lutas dos Sindicatos dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC 1988-2001). 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=000449640>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a07v2068.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0536127.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAMPOS, Maria Malta; GROSBaum, Marta W.; PAHIM, Regina; ROSMBERG, Fúlvia. Profissionais de Creche. In: KRAMER, Sônia; ABRAMOVAY, Miriam (Orgs.). Educação Pré-escolar: desafios e alternativas. **Caderno Cedes**, n. 9, 1991, p. 39-66.

CARDOSO, Suzemara. **Construção de agrupamento multietários na rede municipal de Educação Infantil na cidade de Campinas: análise em um CEMEI**. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.biblioteca.digital.unicamp.br/document/?down=000348057>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CARIA, Telmo. Os saberes profissionais técnico-intelectuais nas relações entre educação, trabalho e ciência. In: TEODORO, Antônio; TORRES; Carlos Alaberto. (Orgs.). **Educação Crítica e Utopia**. Perspectivas para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2005, p. 127-146.

CARVALHO, Marlene Araújo de. A prática pedagógica como fundamento para se repensar a formação de professores. São Paulo: PUC/SP, 1998. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B80B324D3-3B8E-41C2-9DDA-838EAA1E036D%7D_2.%20CD%20%20Resumos%20Teses%20e%20Disserta%C3%A7%C3%B5es%201998_diagrama.do.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2010.

CASSAN, Elaine Regina. **O que transita entre as políticas públicas educacionais e a prática do professor?** Desvelando um caminhar. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Educação. **Educação & Sociedade**, v. 5, p. 24-40, 1980.

CHAUÍ, Marilena. Sobre o Medo. In: NOVAES, Adauto (Org.). **Os sentidos das paixões**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João W. Educação continuada: a política da descontinuidade. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 202-219, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a11v2068.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi. Mudança com máscaras de inovação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 935-957, Especial, out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300011>. Acesso em: 12 jan. 2013.

DE ROSSI, Vera Lucia Sabongi. Projetos pedagógicos no jogo político da ilusão *versus* esquecimento. In: CORBALÁN, María Alejandra (Coord.). **Enredados por la educación, cultura y la política**. Buenos Aires: Biblos, 2005, p. 257-272.

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. **A voz subterrânea**. Tradução de Natália Nunes. Vila Nova de Famalicão, Portugal: Quasi, 2008. 126 p.

DUTOIT, Rosana Aparecida. **Formação do educador de creche na dinâmica da construção do projeto educacional**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias: questões para a história da educação**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O Espaço físico como um dos elementos fundamentais para a pedagogia da educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Mariana Silveira. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999, p. 67-90.

FERRAZ, Ângela. **Educação continuada de professores**. Um estudo das políticas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas –1983/1996. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000235192>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

FERREIRA-ALVES, José; GONÇALVES, Óscar. **Educação Narrativa do Professor**. Coimbra: Quarteto Editora, 2001, p. 97-114.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D'Água, 1995, 127p.

FURGERI, Denise Krahenbuhl Padula. **Sentidos da Proximidade**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000420638>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores – Para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

GARRIDO, Elsa; BRZEZINSKI, Iria. A reflexão e investigação da própria prática na formação inicial e continuada: contribuição das dissertações e teses no período 1997-2002. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 153-171, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416X2008000100010&script=sci_abstract>. Acesso em: 12 jan. 2013.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

GONÇALVES, Óscar. **Viver narrativamente**. Coimbra: Quarteto, 2000, p. 19-34.

GUIMARÃES, Célia Maria; LOPES, Claudia Cristina Garcia Piffer; FERNANDES, Juliana Gonçalves Diniz; SÁBIO, Silvia Castilho; RODRIGUES, Silvia Adriana; TONINATO, Tatiane Dalpério. A produção científica brasileira sobre as práticas de formação inicial e continuada de professores para educação infantil no período de 1996 a 2006. **Interacções**, n. 9, p. 32-65, 2008.

HADDAD, Lenira; JOHANSSON, Jan-Erik. A Pré-Escola Sueca: a história de um sistema integrado de cuidado e educação In: Grandes políticas para os pequenos – Educação Infantil. **Cadernos CEDES**, n. 37, 1995.

HALL, Stuart. **Da diáspora**. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HASSE, Simone Hedwinh. **Formação docente e educação de crianças de zero a seis anos**: análise dos trabalhos apresentados na ANPED 1996-2001. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 2004.

HORKHEIMER, Max. Textos escolhidos. Conceito de Iluminismo. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Editor Victor Civita, 1975. (Coleção Os pensadores, vol. 48).

JESUS, Dilce Esmeraldina de. **Desalinhando experiências**: percursos da e na formação de profissionais de creches/pré-escolas das classes populares. 1996, 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A educação Infantil no Japão. In: Grandes políticas para os pequenos – Educação Infantil. **Cadernos CEDES**, n. 37, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

KRAMER, Sônia; ABRAMOVAY, Miriam (Orgs.). Educação Pré-escolar: desafios e alternativas. **Caderno CEDES**, nº 9, 1991.

KUHLMANN, Moysés Jr. Infância, história e Educação. In: KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998, 210p.

LAUREANO, Renata Esmi. **Práticas emancipatórias na formação das profissionais docentes de educação infantil**: desenhando caminhos possíveis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, PUC, Campinas, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_arquivos/3/TDE-2007-04-03T132954Z-1308/Publico/LAUREANO,%20Renata%20Esmi.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

LIMA, Antônio Bosco de. **Burocracia e participação**: análise da (im)possibilidade da participação transformadora na organização burocrática escolar. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1995. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000093698>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de Vida**. pulsações. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. 159 p.

MAZZA, Débora. Atos cognitivos presentes na pesquisa e na prática em educação. Idéias-valor que cercam a formação do pesquisador-professor. **Pro-Posições**, v. 18, n. 3(54), set./dez. 2007, p. 181-193. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto158.html>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

MELLO, Débora Teixeira de. **Uma genealogia das políticas para creche no Brasil**: Estado e infância de 1899-1920. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000441445>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

MESAN, Renato. A inveja. In: MESAN, Renato. **Os Sentidos da Paixão**. São Paulo: Funarte / Cia das Letras, 1987.

MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores**. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto, Portugal: Editora Porto, 2003, p. 27-46.

MURRAY, Roseana. **O silêncio dos descobrimentos**. São Paulo: Paulus, 2000.

OLIVEIRA, Sônia Regina F. Neoliberalismo e educação: alguma coisa está(va) fora da ordem, fora da nova ordem mundial. **Revista da Educação**, Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público Municipal de Campinas, n. 3, p. 26-29, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. 181 p.

PACHECO, José Augusto. A flexibilização das políticas curriculares. In: Actas do Seminário: O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, 2000, p. 71-78. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8974/1/A%20Flexibiliza%C3%A7%C3%A3o%20das%20Pol%C3%ADticas%20Curriculares.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2010.

PACHECO, José Augusto. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. **Séries Estudos. Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**, Campo Grande/MS, n. 16, p. 164-179, jul./dez. 2003.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis**. 3. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2002.

PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos. **Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na Formação**. São Paulo: TRIOM, 2004, p. 183-225.

ROCHA, Ana Cláudia. **As ações da Prefeitura Municipal de Campinas frente a demanda por vagas na Educação Infantil (2001-2008)**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.bdtf.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2831>. Acesso em: 12 jan. 2013.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabiola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 115, p. 65-100, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a03n115.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

SÁ-CHAVES, Idália (Org.). **Os “Portfólios” Reflexivos (também) trazem gente dentro**. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. 2. ed. Porto, Portugal: Editora Porto, 2005.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfólios reflexivos**. Estratégia de formação e supervisão. Universidade de Aveiro: CIDTFF, 2000.

SÁ-CHAVES, Idália. **Portfólios reflexivos**: estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade, 2009. 60 p.

SÁ-CHAVES, Idália; PIRES, E.; GOMES, S.; ESTIMA, T. As narrativas nos portfólios: uma estratégia de desocultação para ajudar a pensar. In: ALMEIDA, Leandro S.; SILVÉRIO, Jorge Manuel Amaral; ARAÚJO, Salvador. (Orgs.). **Actas do II Congresso Galaico Português de Psicopedagogia**. 1º vol. Braga: Universidade do Minho, 1996, p. 305-318.

SCHEIBE, Leda. O projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 24, p. 177-193, 2004.

SILVA, Ana Maria Carneiro da Costa e. **Formação, Percursos e Identidades**. Coimbra: Quarteto Editora, 2003, p. 92-100.

SILVA, Ana Paula Soares; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. **Desafios atuais da educação infantil e da qualificação de seus profissionais**: onde o discurso e a prática se encontram? . Trabalho apresentado na 23ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0707t.PDF>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções de leitura e suas consequências no ensino. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, v. 17, n. 31, jan./jun. 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). **Territórios Contestados**. O currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, 202p.

STENVENSON, Robert Louis. **O médico e o monstro e outras histórias**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo. Martin Claret, 2000. 125 p.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

VIDAL, Diana Gonçalves. Por uma ampliação da noção de documento escolar. In: NASCIMENTO, Maria Isabel de Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil**: conceito e reconstrução histórica. Campinas, SP: Ed. Autores Associados, 2007. 266 p.

YOUNG, Michael. Curriculum Theory and the Problem of Knowledge: a personal journey and an unfinished project. In: MALEWSKI, Erik. (Ed.). **Curriculum Studies Handbook: The Next Moment**, New York: Routledge, 2010, p. 219-230.

ZARIFIAN, Philippe. **À quoi sert le travail?** Paris: La Dispute, 2003, p. 29-46.