



SILVIA VALLEZI FULACHIO

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO
CEMEI DO CAIC PROFESSOR ZEFERINO VAZ**

**CAMPINAS
2013**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

SILVIA VALLEZI FULACHIO

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO CEMEI
DO CAIC PROFESSOR ZEFERINO VAZ**

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Paulilo

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Educação na área de concentração Filosofia e História da Educação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA SILVIA VALLEZI FULACHIO E ORIENTADA PELO PROF. DR. ADNRÉ LUIZ PAULILO.

**CAMPINAS
2013**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

F956p Fulachio, Silvia Vallezi, 1974-
As políticas de educação da infância no CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz /
Silvia Vallezi Fulachio. – Campinas, SP : [s.n.], 2013.

Orientador: André Luiz Paulilo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Políticas públicas . 2. Infância - História. 3. Representações. 4. Educação
infantil. I. Paulilo, André Luiz, 1975-. II. Universidade Estadual de Campinas.
Faculdade de Educação. III. Título.,

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The politics of early childhood education in the CAIC CEMEI Prof.
Zeferino Vaz

Palavras-chave em inglês: ,

Public policies

Childhood - History

Representations

Childhood education

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

André Luiz Paulilo [Orientador]

Elizabeth Figueiredo de Sá

Adriana Missae Momma Bardela

Data de defesa: 27-11-2013

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA NO
CEMEI DO CAIC PROFESSOR ZEFERINO VAZ**

Autor : Silvia Vallezi Fulachio
Orientador: Prof. Dr. André Luiz Paulilo

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Silvia Vallezi Fulachio e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27/11/2013

Assinatura: André Luiz Paulilo

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

Aradulla

Adriano B. B. B. B. Bardela.

2013

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação foi uma experiência enriquecedora e de superação. Agradeço a todos aqueles que compartilharam, direta ou indiretamente, desse momento e que contribuíram de forma decisiva para a sua concretização, em especial

Ao professor André Luiz Paulilo, por acreditar em minha pesquisa e orientar o estudo com competência teórica e sensibilidade, possibilitando-me significativo crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

Às professoras Elisabeth Figueiredo de Sá e Adriana Missae Momma-Bardela, pela disponibilidade e pelas contribuições que qualificaram e enriqueceram meu trabalho.

Aos amigos da Faculdade de Educação, Silvia, Cássia e Izalto, pelo apoio e companhia, o que me proporcionou segurança nos momentos de incerteza.

Às funcionárias da biblioteca da Faculdade de Educação, Márcia e Rose, pelas recomendações, e à Paula Balardin, pela revisão do inglês.

Ao amigo Sandro Ricardo Coelho de Moraes, por, também neste processo, me dispensar atenção, contribuindo com a revisão do texto.

Às amigas do CEMEI, Cecília, Deliane, Guiomar e Denize, pela força e colaboração no ambiente profissional, o que favoreceu minha dedicação à pesquisa.

Às minhas queridas filhas Caroline e Isabele, pela compreensão, apoio e incentivo, mesmo quando as ausências se fizeram necessárias.

Aos meus pais, pela dedicação com que me criaram e por terem me ensinado a enfrentar os desafios com força e perseverança.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo compreender, através de uma perspectiva histórica, as práticas institucionais do CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz, em Campinas-SP, analisando as políticas públicas para a educação da infância que permearam o funcionamento da instituição. O estudo abrangeu o período de 1994, ano da inauguração do CAIC, até 2008, quando ocorreu a padronização normativa para a elaboração dos Projetos Pedagógicos. Para tanto, tomou como fonte documentos produzidos pelos profissionais da escola como os Projetos Pedagógicos, as atas do Conselho de Escola, e outros registros internos. Além disso, a análise estabeleceu relações entre esses documentos e as publicações do Ministério da Educação, legislações e normas que nortearam a implantação do CAIC no município. O estudo histórico dessa instituição escolar e dos processos educacionais vivenciados pelos seus profissionais, permitiram perceber que as políticas públicas para a educação da infância foram implementadas no interior da escola a partir de múltiplas apropriações. A preocupação com essas apropriações possibilitou entender que o tratamento dispensado à infância no ambiente escolar se relacionou com as representações dos profissionais acerca desse período da vida e do processo de sua educação. Buscando compreender as maneiras pelas quais a legislação foi apropriada e as representações sobre a infância configuradas, foi possível entender a escola como produtora de uma cultura própria e específica.

Palavras-chave: práticas escolares, representações, políticas públicas para a infância, educação infantil, história da infância.

ABSTRACT

The objective of this research was to understand the institutional practices of the CAIC CEMEI Prof. Zeferino Vaz, Campinas – SP, from a historical perspective, analyzing public policies for the childhood education that permeated the functioning of this institution. The study covered the period from 1994, the year of the inauguration of CAIC, until 2008, when the normative standardization occurred for the preparation of Pedagogical Projects. To do so, the documents produced by the school professionals were used as source, such as pedagogical projects, the minutes of the School Board and other internal records. Besides that, the analysis established relations hips between these documents and publications of the Ministry of Education, legislation and standards that guided the implementation of the CAIC in the municipality. The historical study of this school and the educational processes experienced by the professionals, allowed to realize that public policies for early childhood education have been implemented within the school from multiple appropriations. The concern with these appropriations allowed to understand that the treatment given to childhood in the school environment was related to the representations of professionals about this period of life and the process of their education. Trying to understand the ways in which the legislation was appropriate and representations of childhood set, it was possible to understand the school as a producer of a unique and specific culture.

Keywords: school practices, representations, public policies for childhood, childhood education, history of childhood.

QUADROS, FIGURAS, FOTOS E GRÁFICOS

Quadro 1	Simulação de funcionamento simultâneo	37
Foto 1	Inscrição Núcleo de Atenção à Criança	23
Foto 2	Vista aérea do CAIC	34
Foto 3	Área central do CEMEI 1996	41
Foto 4	Área central do CEMEI 2002	43
Figura 1	Planta do CAIC	35
Figura 2	Capa do Plano Escolar 1995	62
Figura 3	Capa do Projeto Pedagógico 2008.....	63
Gráfico 1	Distribuição por setor.....	90
Gráfico 2	Nível de instrução	90
Gráfico 3 e 4	Tempo de residência no município.....	91
Gráfico 5	Comunidade: ativo / não ativo	101
Gráfico 6	Renda familiar e número de filhos	101
Gráfico 7	Estado civil.....	102
Gráfico 8	Idade dos responsáveis	103

LISTA DE SIGLAS

CAIC.....	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
CBIA.....	Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência
CEMEI.....	Centro Municipal de Educação Infantil
CHP.....	Carga Horária Pedagógica
CIAC.....	Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente
CIEP.....	Centro Integrado de Educação Pública
DOM.....	Diário Oficial do Município
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA.....	Educação de Jovens e Adultos
EMEF.....	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMPG.....	Escola Municipal de Primeiro Grau
FUNABEM..	Fundação Nacional do Bem Estar do Menor
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC.....	Ministério da Educação e da Cultura
ONGs.....	Organizações não Governamentais
PRONAICA.	Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.
PF 20.....	Plano Flexibilizado vinte salas
SEPESPE...	Secretaria de Projetos Educacionais Especiais
USE.....	Unidade Sócio-Educacional

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo 1 – O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente em Campinas	12
1.1 Dispositivos legais para a educação da infância.....	17
1.2 Estrutura organizacional e definições para o CAIC.....	25
1.3 Espaços: o previsto e o possível.....	33
Capítulo 2 – Políticas de Educação da Infância no CEMEI do CAIC	52
2.1 As práticas de produção dos Projetos Pedagógicos	60
2.2 Políticas de organização e atendimento à criança.....	68
2.3 Ações articuladas nos Projetos Pedagógicos	85
Capítulo 3 - Políticas Públicas, cultura institucional e a infância no CEMEI do CAIC Professor Zeferino Vaz	111
3.1 Os termos de uma cultura de trabalho com a infância	117
3.2 A infância e o trabalho educativo nos registros.....	126
3.3 Aspectos de organização do trabalho com a criança no CEMEI.....	135
Considerações finais	148
Fontes	152
Legislações e normas	154
Referências Bibliográficas	157
Anexo 1 - Resolução SME 3/2008	163
Anexo 2 - Sumário do Projeto Pedagógico 2008	165

INTRODUÇÃO

“... A educação não é mais uma esfera de realidade social na qual se reflete a ‘infra-estrutura’. A educação é uma das manifestações, em suas peculiaridades, do momento político-ideológico e assim deve ser explicada historicamente no que se refere aos sujeitos nela envolvidos, aos currículos, às instituições que a realizam, à legislação que nela incide e assim por diante.”

Warde (1984)

Tratar da história de uma instituição escolar requer considerar, além dos vários momentos político-ideológicos de sua trajetória, como observa Miriam Warde (1984, p. 4.), a apropriação que os agentes que a constituem fazem da educação nela compreendida.

Nos dezoito anos de história do Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) Prof. Zeferino Vaz, muitas peculiaridades podem ser observadas. Os movimentos educacionais e políticos das últimas décadas vêm formatando a trajetória dessa instituição. As legislações que regem seu funcionamento e as concepções de infância que permeiam o trabalho desenvolvido vêm passando por significativas mudanças. A extinção do programa federal que criou o CAIC logo no início de seu funcionamento, a vigência da Lei de Diretrizes e Bases a partir de 1996, a publicação do “Currículo em Construção”¹ em 1998, a proposta de modificação no Regimento Municipal no ano de 2000, foram alterações que causaram incertezas e dificuldades na compreensão de sua identidade como parte imprescindível da Educação da Infância.

Como diretora dessa unidade escolar, analiso essas mudanças ao longo desses anos. Apesar de se tratar de uma história recente, ela apresenta permanências e rupturas em relação ao projeto inicial.

Utilizo como fontes documentos produzidos no interior da escola como os Projetos Políticos Pedagógicos anuais, as atas do Conselho de Escola do CEMEI e da EMEF, as atas do Conselho Gestor, o Livro de registro de visita da supervisão, relatórios e fotografias no período de 1995 a 2008. Outras fontes

¹ Documento de reorientação curricular para a educação infantil de Campinas, produzido pela Coordenadoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação em 1998.

também foram utilizadas como o Regimento Municipal para Escolas de Educação Infantil, publicações do MEC, jornais, plantas, documentos encaminhados pelo poder público para orientar a organização da escola, além das legislações que fazem parte dessa história.

O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) foi um programa do Governo Federal que teve início na década de 1990 com a criação do Projeto Minha Gente. Inicialmente, esse projeto previa a construção de cinco mil escolas de período integral, utilizando-se da sigla CIAC – Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente.

As propostas de educação integral, valorizando os tempos e espaços na construção da qualidade do ensino público, estavam presentes em intelectuais como Anísio Teixeira, conforme publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1959):

Desejamos dar, de novo, à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (p. 79).

Nesse sentido, a escola de tempo integral idealizada por Anísio Teixeira, atenderia as crianças das classes populares e em situação de abandono. Essa experiência foi concretizada no estado da Bahia com a Escola-Parque, na década de 1950.

No estado do Rio de Janeiro outras instituições foram idealizadas com a proposta de escolarização em tempo integral, voltadas para as crianças das classes populares, como os CIEPs, criadas por Darcy Ribeiro, quando Secretário da Educação naquele estado, durante o governo de Leonel Brizola (1983-1987), dando continuidade e atualizando os projetos planejados décadas antes por Anísio Teixeira.

O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas. Estas escolas obedeceram a um projeto arquitetônico uniforme. O projeto foi defendido por Darcy Ribeiro (1986), no sentido de transformar a realidade social, como se observa no trecho de seu livro sobre os CIEPs:

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o Ciep supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário. Os alunos estão expostos a doenças infecciosas, estão com problemas dentários ou apresentam deficiência visual ou auditiva? Então o Ciep proporciona a todos eles assistência médica e odontológica (p.47,48).

A proposta dos CIEPs considerava a padronização do funcionamento, do projeto pedagógico e da organização escolar, com o objetivo de evitar a diferença de qualidade entre as escolas.

Devido aos movimentos políticos, a partir da década de 1990, novas unidades escolares de tempo integral passaram a se chamar CIACs (Centros Integrados de Atendimento à Criança). A partir de 1992, estes últimos foram denominados CAICs (Centros de Atenção Integral à Criança).

Com a edição da Medida Provisória nº 308, de 07/10/ 92, transformada na Lei nº 8.479, de 06/11/92, o Projeto Minha Gente foi incorporado à Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais do Ministério da Educação – SEPESPE / MEC. Foi a partir desse momento que as unidades físicas receberam o nome CAIC.

Quatro meses depois, a Lei 8.642, de 31/03/93, instituiu o PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente, substituindo o Projeto Minha Gente, ficando sob responsabilidade do Ministério da Educação. O PRONAICA tinha como responsabilidade a construção de 423 CAICs, nos quais seriam desenvolvidos oito subprogramas pedagógicos: Educação Escolar, Educação Infantil, Proteção Especial à Criança e à Família, Esporte, Cultura,

Saúde, Educação para o Trabalho e Alimentação, além de três subprogramas de apoio: Suporte Tecnológico, Gestão e Mobilização.

Essa mudança de nomenclatura foi explicada em entrevista pelo então Ministro da Educação Murílio Hingel (apud Jornal do PRONAICA, dez. 1995, p. 4):

“Existia algo que não era propriamente o CAIC. O que existia era uma evolução de uma experiência realizada no Rio: o CIEP (Centro Integral de Educação Pública). Então o Governo Federal criou não um programa, mas um projeto, denominado CIAC (Centro Integrado de Apoio à Criança). Isso é diferente de Pronaica, que não é mais um projeto, mas um programa. Parece um jogo de palavras, já que disso resulta CAIC em substituição à CIAC. Por trás está algo mais profundo. Vamos insistir – Centro Integral de Apoio à Criança – integral é o centro. Portanto o que aparece em destaque é a construção, é a parte física. Quando falamos em Atenção Integral, o que é integrada é a atenção à criança”.

Nessa entrevista, percebe-se uma crítica ao projeto do CIAC; porém, apesar da mudança nas siglas, vários aspectos, como o atendimento integral e os critérios para implantação, são muito semelhantes ao CAIC.

Essas mudanças nas siglas e a revogação de leis para instituição de novas diretrizes fizeram parte do momento político do Brasil no início da década de 1990². De acordo com Faleiros (2009), em suas pesquisas sobre infância e processo político no Brasil, a proposta do governo através do MEC era a construção de grandes conjuntos educacionais de primeiro grau em zonas carentes denominados CIACs. Esse autor afirma que essas mega construções geraram grande polêmica e que, apesar das mudanças no governo, a busca por um sistema nacional de atenção integral à criança e ao adolescente permaneceu. A dinâmica própria das relações políticas e sociais que se estabeleceu nesse movimento histórico permitiu a criação do PRONAICA, que coordenou a

² Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) revogou o Código de Menores (1979) e a lei de criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM). Um projeto de reforma administrativa deu nova denominação à FUNABEM, que passou a ter o nome de Fundação Centro Brasileiro para a Infância e a Adolescência (CBIA). O novo organismo tinha o objetivo de coordenar, normatizar e formular políticas, uma vez que a execução ficaria a cargo dos municípios. O CBIA ainda se comprometeu em operar mudanças políticas para aplicar o Estatuto da Criança e do Adolescente. É nesse contexto político que o PRONAICA atuou, na viabilização de programas visando ao atendimento integral da criança e do adolescente em consonância com o ECA (Cf. FALEIROS, 2009).

construção, pelo governo federal, de Centros de Apoio Integral à Criança e ao Adolescente (CAICs) em vários municípios, a quem caberia a sua administração.

A concepção de atenção integral estabelecida pelo PRONAICA era entendida como corresponsabilidade do Estado, da sociedade e da família e justificava-se pela integração de ações e serviços voltados ao atendimento da criança nos aspectos físico, psíquico, intelectual e de socialização. Em suma, nesse programa “a Atenção Integral é uma sistematização de políticas públicas de proteção e promoção social da criança, por meio da qual se universalizam as oportunidades de formação do cidadão íntegro” (Cf. BRASIL, MEC, 1993a, p. 20).

Para que essa atenção integral fosse viabilizada, seria necessária a sistematização de políticas públicas de proteção e promoção social da criança. O programa chamou de “Pedagogia de Atenção Integral”, o atendimento à criança e à família, num mesmo espaço (CAIC), subdividido em vários núcleos. Esse atendimento está descrito no volume três da Série de Documentos Básicos produzidos pelo Ministério da Educação em 1994 com os objetivos aqui sintetizados (Cf. BRASIL, MEC, 1994a, p. 13 a 24):

1. Núcleo de proteção à criança e à família, destinado ao atendimento de crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social.
2. Núcleo de promoção da saúde da criança e do adolescente, envolvendo ações de auto-cuidado, visando à melhoria da qualidade de vida individual e coletiva, articulado com a rede local de saúde.
3. Núcleo de educação infantil, prevendo atendimento para crianças de quatro meses a seis anos de idade, envolvendo aspectos de guarda, higiene, alimentação e estimulação.
4. Núcleo de educação escolar compreendendo o ensino fundamental e de jovens e adultos a partir de currículo aberto, flexível e integrado.
5. Núcleo de esportes com propostas de iniciação esportiva e oferta de práticas esportivas e lúdicas como processo educativo e de lazer.

6. Núcleo de difusão cultural, estabelecido na biblioteca, caracterizando-se como centro de pesquisa e oficinas de artes, com ênfase na leitura e pesquisa.
7. Núcleo de educação para o trabalho, com atividades voltadas à iniciação ao trabalho e à formação.
8. Núcleo de alimentação com o objetivo de oferecer alimentação aos alunos e orientação sobre hábitos alimentares saudáveis.
9. Núcleo de suporte tecnológico, com o objetivo de acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas.
10. Núcleo de gestão, para assegurar o funcionamento da unidade de serviço.

Os documentos produzidos pelo Ministério da Educação no ano de 1993 sobre o PRONAICA apresentam a atenção integral como “proposta inovadora”. No capítulo que trata da concepção de atenção integral, faz menção às várias experiências com propósitos similares, que vinham sendo tentadas ao longo da história recente do país, referindo às Escolas-Parque, aos CIEPs e aos CIACs. Afirmava-se que essas experiências alcançaram resultados mais ou menos positivos além de enfrentar dificuldades em termos de continuidade e de expansão (Cf. BRASIL, MEC, 1993a, p. 19).

Apesar de ser tratada como inovadora, a proposta apresentava a intenção de manter a criança e o adolescente mais tempo no ambiente escolar e atendê-los em suas várias necessidades, como sugeriu Anísio Teixeira, além de dar assistência médica, contribuir com a alimentação, entre outras pretensões, como planejado por Darcy Ribeiro.

Segundo o documento mencionado, o “novo” no Programa de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente caracterizava-se pela formulação de uma política de educação integral que contasse com o envolvimento da família, com a responsabilidade conjunta do Estado e da sociedade, na integração dos vários serviços públicos e na garantia de acesso continuado aos serviços básicos.

A Pedagogia de Atenção Integral é citada em diversos momentos, porém como teoria em desenvolvimento, “em seus pródromos, devendo ser objeto de reflexão, mais abrangente e de permanente aperfeiçoamento, não só por parte dos que desenvolvem o saber do programa, mas também dos que (...) põem-no em prática” (BRASIL, MEC, 1993a, p. 7).

Nesse sentido, as ações efetivadas nos CAICs, foram parte das políticas sociais da década de 90, que pretendiam integrar educação, saúde, assistência e promoção social para crianças e adolescentes. A construção dos CAICs ocorreria nas periferias dos maiores centros urbanos do país e dependeria, segundo documento do Ministério da Educação de 1993, de fatores como o interesse da comunidade, existência de demanda efetiva para os serviços oferecidos pelo PRONAICA, disponibilidade de terrenos para construção do CAIC e capacidade das instituições locais em administrar e operar a unidade de serviços.

A distribuição das unidades por região foi estabelecida pelo programa federal da seguinte forma: Região Norte - 9, Região Nordeste - 109, Região Centro-Oeste - 39, Região Sudeste - 169 e Região Sul - 97 (Cf. SOBRINHO; PARENTE, 1995).

Assim, em 1994, no governo do prefeito José Roberto Magalhães Teixeira, do PSDB, foi implantado o CAIC em Campinas com o nome de Professor Zeferino Vaz³. Essa unidade foi projetada de acordo com uma planta padrão⁴, para funcionar como escola de ensino fundamental e educação infantil, atendendo com os subprogramas conforme projeto do PRONAICA (BRASIL, 1993a). O funcionamento ocorreria após celebração de convênio entre a Prefeitura e o Ministério da Educação (MEC), através da Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (SEPESE).

³ De acordo com o anexo à apostila que detalha o Plano de Construção do CAIC em Campinas (PF 20), pela construtora Lix da Cunha, o nome Zeferino Vaz foi sugerido pelo “Sr.Prefeito, admitido pelos secretários mais diretamente envolvidos com o CAIC e, posteriormente comunicado e aceito unanimemente pela comunidade”.

⁴ O modelo construtivo padrão para o projeto do CAIC, caracterizado quanto ao sistema de construção, área construída, subprogramas e respectivas dependências está descrito no volume três da série de documentos básicos do PRONAICA (BRASIL, MEC, 1994, p. 35).

Ainda naquele ano, foi assinada pelo prefeito uma declaração de responsabilidade e guarda pela manutenção das edificações, mobiliários, equipamentos e impostos do CAIC. No ano seguinte, com base no artigo 30 da referida Medida Provisória e através da Portaria nº 273 / MEC, de 31/03/95, foi instituída uma Comissão com a iniciativa de doar os CAICs aos Estados e Municípios, o que transferiu oficialmente o CAIC para a Prefeitura de Campinas.

Enquanto algumas unidades do CAIC ainda estavam sendo inauguradas, o governo federal, por meio da Medida Provisória 931 de 01/03/95, extinguiu o PRONAICA, suspendendo a construção de novas unidades e autorizando apenas a conclusão das obras já iniciadas. Dessa forma a história da instituição se inicia no momento em que o projeto está sendo extinto. No entanto, seu funcionamento continuou considerando as indicações do PRONAICA, não mais pela obrigatoriedade legislativa, mas pelas diversas formas de apropriação do programa pelos profissionais da escola.

No primeiro ano de funcionamento, não houve atendimento para a Educação Infantil. Apenas no ano seguinte, em 1995, deu-se o início do funcionamento do CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz, com atendimento para crianças de zero a seis anos de idade. Esse novo espaço social e educacional foi instituído com o objetivo de solucionar vários problemas da sociedade local, porém se atribuiu a ele responsabilidades que incluíam papéis da família e do poder público. Houve muita expectativa durante a implantação desse CAIC, pois, de acordo com a proposta, os estudantes ficariam na instituição por um período maior e seriam atendidos de forma integral, por meio dos subprogramas citados anteriormente, inclusive com atividades oferecidas aos finais de semana.

Entretanto, percebeu-se que, na prática, muitas dificuldades se apresentaram logo no primeiro ano de funcionamento, conforme será discutido à frente, no primeiro capítulo deste trabalho. Em decorrência de mudanças políticas, a proposta não teve continuidade, e o município passou a gerenciar a unidade educacional de acordo com as possibilidades e interesses, inserindo-a na rede de escolas municipais. Contudo, essa unidade permaneceu funcionando com

características próprias, tanto no aspecto físico, quanto na perspectiva das práticas educacionais.

Em Campinas, a solução encontrada pelo governo municipal foi desmembrar a instituição em duas partes: a EMEF do CAIC Prof. Zeferino Vaz, atendendo crianças do Ensino Fundamental (de 07 a 14 anos), além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno; o CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz, atendendo as crianças da Educação Infantil, de 0 a 6 anos (em período integral apenas a faixa etária de 0 a 3 anos). A unidade básica de saúde que ocupava uma parte do prédio foi deslocada para outro ponto do bairro.

A análise documental relacionada às políticas de Educação da Infância no CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz tornou-se realizável, pois tive condições de reunir todos os Projetos Pedagógicos desde a inauguração da escola em 1995. Foi possível ainda, o acesso a vários documentos arquivados, tanto de ordem legislativa e normativa, quanto àqueles produzidos na própria instituição. Nesse sentido, a análise permitiu observar alguns aspectos da educação da infância que permaneceram e outros que se alteraram, num panorama de profundas transformações que ocorreram nesse período em relação às políticas, legislação, concepções de infância e finalidades da Educação Infantil.

A partir da análise dos Projetos Pedagógicos anuais produzidos pela Unidade Escolar, nos quais foram utilizadas as leis municipais e federais, é possível verificar a apropriação do Programa proposto pelo Governo Federal: os subprogramas aparecem descritos na íntegra nos anos de 1995, 1996, 1997 e 1998. Em 1999, eles já não constam mais na escrita, porém, por se tratar de um adendo, pode-se concluir que os itens não relacionados seriam mantidos. Dessa forma, percebe-se que, durante cinco anos, o Projeto continuou vivo dentro da escola, apesar de já ter sido extinto pelas legislações federais então vigentes.

Nas palavras de Clarice Nunes (1990, p. 37), “são diversos os motivos que levam alguém a aceitar o desafio da pesquisa e a privilegiar a compreensão da Educação no movimento histórico”. Nesse sentido, dentro de uma perspectiva investigativa, considere que uma análise dos diversos indicadores encontrados na instituição – sobre a apropriação, práticas e representações acerca das políticas

normativas – possibilitariam a compreensão dos processos de educação da infância constituídos no interior da escola.

Focando a relação construída entre a escola, suas normas e os sujeitos e problematizando os conflitos verificados nessa relação, configurou-se a necessidade de uma análise histórica. Essa análise permitiu identificar, no âmbito institucional, a leitura, a postura de compreensão que a equipe de profissionais tomou para si, no intuito de dar sentido às ações, além do processo de inserção dessa instituição na rede municipal de Campinas; instituição cujo funcionamento, por sinal, era distinto, visto que recebeu também orientações federais.

O modo como os profissionais da escola se organizaram, num movimento de apropriação, refletiu suas experiências e suas vivências, materializando-se em documentos elaborados no interior da escola. Os documentos produzidos foram legitimando e ressignificando as práticas, além de atribuir novos sentidos às políticas institucionais, tornando possíveis e praticáveis as regras pré-estabelecidas por meio de tomada de decisões individuais e coletivas.

Compreender o sentido de apreensão dos documentos na prática cotidiana – a partir dos conflitos que se configuram nas relações dos sujeitos entre si, com o espaço, com a legislação, com a estrutura normativa, com os programas propostos e com o lugar ocupado pela instituição no processo histórico, tendo em vista os movimentos políticos – possibilitou o entendimento do uso de conceitos e do conjunto de práticas utilizado pelos profissionais da escola.

No primeiro capítulo, faço a análise da implantação do CAIC em Campinas, observando a apropriação e interpretação da proposta do Governo Federal pelos profissionais da escola, a incorporação dos dispositivos legais municipais em conjunto com os federais, a estrutura organizacional da instituição, além do uso e adequação dos espaços. Para tanto, utilizo os livros-ata das Reuniões do Conselho de Escola do CEMEI, da EMPG e de registro das visitas da supervisão à Unidade de Educação Infantil, relatórios, notícias de jornais municipais e federais, publicações de orientação do programa produzidas pelo MEC, documentos elaborados a partir de cursos oferecidos pelo governo federal, a planta utilizada para a construção do prédio, além de fotografias. Os diversos documentos

produzidos no interior da escola registraram as mudanças, as divergências e as concepções sobre a utilização do ambiente escolar e das normas específicas da instituição escolar. É a análise dessa documentação que se realiza inicialmente para mostrar como se constituiu essa instituição a partir das práticas e apropriações dos profissionais envolvidos no processo educativo.

No segundo capítulo, além dos materiais pesquisados no primeiro capítulo, trabalho também com os Projetos Pedagógicos produzidos na Unidade de Educação Infantil. Analisando esses documentos desde 1995 e descrevendo sua materialidade, pretendo compreender o processo de apropriação das políticas de educação da infância pelos sujeitos que atuaram como educadores nessa instituição. Nesse sentido, o objetivo dessa parte da pesquisa é perceber a forma como a legislação, a estrutura normativa, os tempos e os espaços foram apropriados na escola, no que diz respeito às políticas de educação da infância. Nessa perspectiva é que “a escola passa a ser concebida como produto histórico da interação entre dispositivos de normatização pedagógica e práticas dos agentes que se apropriaram deles” (CARVALHO, 1998, p. 33).

No terceiro capítulo, abordo a infância no CAIC, analisando as práticas e representações que permearam a estruturação do trabalho desenvolvido na Unidade de Educação Infantil. Tendo em vista as análises sobre as políticas que envolveram a instituição escolar, apresento algumas reflexões sobre o processo educacional que ocorreu a partir da leitura que os profissionais fizeram dos dispositivos legais e suas implicações na educação da infância ali compreendida. A intenção é reconhecer as tensões entre as “capacidades inventivas” dos indivíduos e as restrições e ajustes que balizam suas possibilidades e fazeres, procurando identificar, nos registros, o modo como a comunidade escolar deu sentido à suas práticas (CHARTIER, 2009, p. 49).

CAPÍTULO 1

O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente em Campinas

A escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além de suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas.

Escolano (2001)

As siglas CIEP, CIAC, CAIC foram utilizadas nos anos 90 como parte das políticas federais de atendimento à criança, nas quais era uma constante o foco na educação integrada, ou em relação ao aspecto físico dos espaços educacionais, ou aos programas de atendimento.

Porém, a própria imprensa⁵, que cobria esses movimentos nas políticas educacionais, confundia o significado das siglas, trazendo matérias inteiras com as siglas CAIC e CIAC trocadas. Esse fato pode ter sido um erro na impressão ou uma confusão por parte dos jornalistas que, apesar de toda explicação do Ministro de Educação à época, interpretaram os programas à sua maneira. De fato, a apropriação dessas políticas de educação integral foi variada. Muitos materiais circularam com as propostas, porém é de se supor, conforme adverte Chartier (1991, p. 178), que os leitores tiveram sua própria compreensão, operando com a construção de sentido da leitura e dando as significações múltiplas, dependendo das várias formas por meio das quais foram recebidas pelos sujeitos que fariam uso desse material.

⁵ Partes ou recorte dos jornais Correio Braziliense, Jornal do Pronaica, Correio Popular, Diário do Povo, Jornal de Domingo, Informativo Região Sul e Boletim Informativo da Vila União, foram encontrados no arquivo do CEMEI do CAIC e organizados para a realização desta pesquisa. Esses documentos abrangem o período de 1993 a 1997.

Em vários momentos, a noção de “atenção integral” é citada pela imprensa, porém, a concepção de atenção integral como prática a ser desenvolvida no CAIC está descrita numa série de documentos produzidos pelo Ministério da Educação através do PRONAICA e de circulação interna à unidade de serviços, que trazia como justificativa:

[...] as políticas setoriais, de forma isolada, não atendem ao leque diferenciado de necessidades da criança, ao longo de seu processo de desenvolvimento. A integração de ações com vistas à atenção integral pretende possibilitar que os vários tipos de atendimento, indispensáveis ao pleno desenvolvimento infantil, sejam prestados, no momento adequado, simultânea e articuladamente (BRASIL, MEC, 1994b, p. 19).

Nesse sentido, a criança seria a prioridade, e algumas ações eram consideradas necessárias para passar do discurso à prática. Essa ação foi caracterizada pela construção de Unidades de Serviços específicas: o CAIC.

A imprensa de Campinas noticiou o anúncio da vinda do CAIC para o município. Para o Jornal de Domingo, em 09 de maio de 1993, esse anúncio ofuscou a entrega de livros e equipamentos para escolas do município:

Até 1995, Campinas terá dois Centros de Atenção Integral à Criança (Caic): um no Jardim São Marcos e outro no DIC V. Cada um terá capacidade para atender 1500 alunos de primeiro grau e 300 crianças na creche e pré-escola. O anúncio, feito pela secretária Municipal de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro, ofuscou a entrega dos livros, materiais e equipamentos para as escolas padrão de Campinas e região (JORNAL DE DOMINGO, maio 1993).

Para outro diário, o Correio Popular, a decisão de construir o CAIC em Campinas foi do prefeito José Roberto Magalhães Teixeira com vistas a aderir a um modelo educacional já existente em outros estados. A publicação ainda informa sobre as experiências anteriores:

O prefeito de Campinas, José Roberto Magalhães Teixeira, aderiu ao modelo educacional do ex-presidente Fernando Collor – que por sua vez, já havia copiado do pedetista Leonel Brizola – e decidiu construir em Campinas duas unidades do Centro de Atenção Integral à Criança (Caic). O centro é semelhante aos Ciacs do governo federal e aos Cieps, do governo do Rio de Janeiro. Até o início de 1995, deverão estar funcionando as unidades do jardim São Marcos (região Norte) e a do DIC V (região Sudoeste). Cada uma delas terá capacidade para atendimento de 1.500 alunos do primeiro grau e mais 300 na creche e pré-escola (TOTE NUNES, CORREIO POPULAR, maio 1993).

Se, no primeiro caso, o anúncio é visto como a notícia concorrente da entrega de livros para as escolas, no segundo, a construção do CAIC é compreendida como decisão do prefeito, com localização prevista para os bairros DIC V e Jardim São Marcos.

Ainda nesse ano, o jornal Diário do Povo publicou uma matéria com a foto do CAIC em fase de acabamento. A notícia aponta um erro na publicação do Diário Oficial do município em relação à construção do CAIC e mostra que a palavra correta seria implantação, visto que a construção seria de responsabilidade federal:

A Câmara Municipal de Campinas e o prefeito Magalhães Teixeira aprovaram a construção de um Centro de Atenção Integral à Criança (Caic) que já existe e deveria ter sido inaugurado em julho. A Lei de Diretrizes Orçamentárias para 94 – com a previsão dos projetos da Prefeitura até o final da gestão – previa a construção do Caic, de responsabilidade federal, e foi publicada no Diário Oficial de 27 de julho. A assessoria de imprensa da Prefeitura informou que “nem vereadores nem o prefeito têm obrigação de saber que a construção é federal”. A Secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro afirmou que houve um erro de digitação: a palavra correta é “implantação” de serviços como contratação de pessoal e manutenção do Caic – de responsabilidade municipal – e não “construção”(…). O diretor geral da Câmara, Eurico Serra, disse que o fato “passou despercebido”, foi uma falha”. O vice-prefeito Edivaldo Orsi afirmou que “desconhece o fato mas vai averiguar”. Se a construção do Caic passou despercebida, o mesmo também pode acontecer aos orçamentos da Administração. “Foi uma falha sem complicações. O fundamental é que a construção não esteja prevista no orçamento” (LÚCIA MARIA, DIÁRIO DO POVO, ago 1993).

Dessa forma, as notícias da construção de dois CAICs em Campinas estavam desconsiderando aquela unidade que já estava pronta, e os políticos tinham dúvidas em relação às responsabilidades da implantação do projeto no município.

Um ano após essas publicações, o Jornal Correio Popular, em 01 de maio de 1994, apresentou a notícia da inauguração do CAIC em Campinas – mas não nos bairros DIC V e Jardim São Marcos, e sim na Vila União – com as informações dos políticos presentes, além dos serviços que seriam oferecidos no local. Contrariando a previsão de construção nos bairros informados no ano anterior, comunicou:

O ministro da Educação, Murilo Hingel, inaugurou ontem pela manhã o Centro de Atenção Integral à Criança (Caic) “Professor Zeferino Vaz”, na Vila União. Hingel informou que a administração da unidade será feita pelo Município, com apoio técnico do Estado. Acompanhado pelo secretário de Estado da Educação, Carlos Estavam Martins, e pelo prefeito José Roberto Magalhães Teixeira (PSDB), o ministro disse que o governo federal pretende construir, até o final do ano, mais 60 Caics, dando prioridade aos do Nordeste. (...) A diretora geral do Caic da Vila União, professora Silvia Caprini, contou que haverá um calendário diferenciado de atividades no local, inclusive aos sábados (NERIVELTON ARAÚJO, CORREIO POPULAR, maio 1994).

Nesse cenário, o CAIC em Campinas, com o nome de Zeferino Vaz, foi inaugurado em 30 de abril de 1994, em um evento significativo para o bairro e para as diversas instâncias políticas que apresentavam o resultado de um Programa que refletia a concepção de Atenção Integral, articulada pelo PRONAICA, mas que, devido à descontinuidade política, seria extinta no ano seguinte.

Entretanto, conforme ofício encaminhado pela direção da escola ao presidente do Conselho Estadual de Educação (EMPG/CAIC, s/d), as aulas já tinham se iniciado pouco mais de um mês antes da inauguração oficial, em 21 de março de 1994, e, mesmo assim, devido ao atraso das obras, não coincidiram com o início do ano letivo das demais escolas municipais, o qual, de acordo com a publicação do jornal Correio Popular de 10 de março de 1994, ocorreu em 09 de fevereiro.

Durante a cerimônia oficial de inauguração, vários problemas foram levantados, como a insuficiência de merenda escolar, que não permitiu o funcionamento da unidade de educação infantil, conforme publicado pelo Diário do Povo em 01 de maio de 1994:

Os 1.000 alunos que estudam no Caic (Centro de Atenção Integral à Criança) da Vila União em Campinas, não contam com o benefício da merenda escolar, como prevê o projeto. O fato ofuscou a visita do ministro da Educação Murilo Hingel, que esteve ontem no local para a cerimônia oficial de inauguração.(...) Na unidade de educação infantil, a falta de merenda está atrasando o início das aulas. Essas unidades têm capacidade para atender 220 crianças de zero a seis anos de idade em período integral. Sem merenda, as crianças não podem freqüentar as aulas (BARGAS FILHO, DIÁRIO DO POVO, maio 1994).

Assim, as aulas tiveram início para o Ensino Fundamental sem a alimentação prevista e sem a publicação do ato oficial de autorização de funcionamento, que foi solicitado pela direção da escola somente no ano seguinte, para que houvesse regularização na “vida escolar dos alunos”. Conforme ofício enviado para o presidente do Conselho Estadual de Educação (EMPG/CAIC, s/d), por ser o CAIC parte do programa federal, dispensaria o processo de autorização, visto que haveria a celebração de convênio entre o Ministério da Educação e a Secretaria Municipal de Educação, o que proporcionaria todas as condições legais para o funcionamento.

Entretanto, o convênio não foi assinado, e os alunos que concluíram os estudos no ensino fundamental em 1994, não poderiam dar continuidade aos estudos em nível médio sem a “convalidação dos atos” de funcionamento no período. A autorização de funcionamento da Escola Municipal de Primeiro Grau, do Centro Municipal de Ensino Supletivo de Primeiro Grau e do Centro Municipal de Educação Infantil do CAIC, foi publicada no Diário Oficial do Município de Campinas em 28 de janeiro de 1995, regularizando a situação.

Assim, nesse ano, as atividades tiveram início no Centro de Educação Infantil. Segundo indicam os Projetos Pedagógicos, que serão detalhados no segundo capítulo, apesar de todas as dificuldades estruturais, os profissionais da

escola promoveram ações para operacionalizar o trabalho, cumprindo com o programa estabelecido pelo já extinto PRONAICA.

Se houve as dificuldades de estruturação de trabalho no CAIC que o noticiário denunciava, os documentos produzidos pela instituição também as mostram; mas não só os problemas de implantação desse estabelecimento: sobretudo, indicam os desafios de efetivação do CAIC enquanto instituição de Educação Integral à Infância.

Este capítulo apresenta um estudo dessa proposta a partir de seus dispositivos legais e institucionais. Presta especial atenção aos usos e apropriações das prescrições no funcionamento do CAIC de Campinas e se divide em seções que tratam dos dispositivos legais para a educação da infância, da estrutura organizacional e definições para o CAIC e dos usos previstos e possíveis dos espaços dessa instituição.

1.1 Dispositivos legais para a educação da infância

A historiografia percebe no Brasil várias propostas para sistematizar a educação da infância. Desde a reorganização das salas dos antigos asilos infantis e a mudança de sua definição, que demonstraram uma busca para novas orientações nas escolas maternas, e já apresentando preocupação com o desenvolvimento integral de criança. O caráter educativo diferenciava as escolas maternas dos asilos que visavam apenas a guarda e o depósito da criança. No entanto, segundo Kishimoto (1988),

Se em algum momento essa instituição infantil aproxima-se da área educativa, em virtude da ausência de estruturação de setores especializados, tanto na assistência social como na pré-escola, essa instituição deixa de existir em 1933, pelo Código de Educação, que estabelece o nível de ensino denominado pré-primário, composto de infância para crianças de 4 a 7 anos. Fica claro, então, que a creche, mesmo atendendo crianças em idade pré-escolar, não faz parte do ensino pré-primário (p. 27).

A Educação Infantil nos anos 30, não incluía as crianças de zero a sete anos num mesmo tipo de atendimento, identificando como idade pré-escolar apenas as crianças de quatro a sete anos.

Outro exemplo trazido por Kishimoto (1988) informa que ainda nos anos setenta, a questão permanecia inalterada nesse sentido. O novo programa que é estabelecido pelo Governo Federal, também não avança:

O governo federal estabelece nos anos setenta o programa conhecido como “Antecipação da Obrigatoriedade Escolar”, associado à pedagogia compensatória. Tal proposta viabiliza a educação pré-escolar para camadas populares como forma de compensar suas deficiências e prepará-las mais rapidamente para a entrada no primário, deixando-se de lado a questão da inclusão obrigatória desse nível de ensino no sistema educacional do país. Continua-se assim, a camuflar a questão da pré-escola, retardando sua inclusão obrigatória no sistema educativo (p.164 e 165).

Apesar de o nome do programa criado pelo governo ser “Antecipação da Obrigatoriedade Escolar”, a Educação Infantil não é incluída na rede educativa do município, e a pré-escola continua compreendendo as crianças na faixa etária de 4 a 7 anos, mantendo o caráter assistencialista. Portanto, a creche, para crianças de 0 a 3 anos, ainda não era considerada um ambiente pré-escolar.

A Constituição Federal de 1988 é um marco fundamental, pois inclui o atendimento à faixa etária de zero a seis anos no capítulo da Educação. Além disso, explicita uma função eminentemente educativa e agrega funções de cuidado, quando no inciso IV do artigo 208, afirma “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Outro aspecto da Lei que permitiu a interpretação de educação integral e serviu como base para o PRONAICA, foi o artigo 205, que diz:

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

Além da Constituição, o programa usou como referência a redação da Lei 8.069/ 90, que se consolidou no Estatuto da Criança e do Adolescente na qual se reafirmou, no artigo quarto, o dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público, na educação integral da criança e na efetivação dos direitos humanos, abrindo margem para a interpretação de que, para essa efetivação, a família e a comunidade pudessem ser atendidas num espaço integrado.

Ainda trazia a referência ao artigo sétimo, no que diz respeito à efetivação de “políticas sociais públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência”. Nesse aspecto a interpretação de “pleno desenvolvimento da pessoa” é usada como estratégia para elaboração do PRONAICA, embasando a política de atenção integral à criança.

O PRONAICA, em conjunto com o Ministério da Educação e a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (SEPESPE), divulgou entre 1993 e 1994 uma série de documentos orientadores do programa a ser instituído no CAIC. Esses documentos eram compostos de seis volumes, porém se encontram nos arquivos da escola duas versões diferentes e incompletas: a primeira versão, lançada entre janeiro de 1993 e janeiro de 1994, tinha como secretário da SEPESPE Cleto de Assis, e apenas os volumes 2, 3 e 4 estavam no arquivo. A segunda versão, reformulada, data de julho a novembro de 1994, com o secretário Marco Antônio Dias Ponte, e os volumes 2, 3, 5 e 6 estavam disponíveis na escola.

As alterações entre a primeira e a segunda versão são mínimas e ocorrem apenas em relação à estruturação da escrita⁶. A diferença mais significativa está no volume dois, no que diz respeito à apresentação do subprograma sobre educação infantil. Na versão de janeiro de 1993, o atendimento das crianças apresenta a faixa etária até a idade de seis anos de forma geral, mas o título diferencia a creche e educação pré-escolar, permitindo a mesma compreensão existente nos anos trinta, quando a creche não era considerada como ensino pré-primário (KISHIMOTO, 1988). Entretanto, prevê tratamentos básicos de higiene,

⁶ A apresentação do documento sintetizando as propostas do PRONAICA é ampliada na versão de 1994. Enquanto que em 1993, se indica a leitura do documento, não como manual de ações, mas como um “orientador genérico”, a versão de 1994 informa a “evolução” do PRONAICA, nos aspectos conceituais, programáticos e operacionais e anuncia que o documento pretende “induzir” uma avaliação e “estimular” novas reflexões sobre o programa (Cf. BRASIL, MEC, 1994b, p. 6).

alimentação e estimulação igual para todas as crianças, como se observa no item do documento:

CRECHE E EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR – Atendimento diário a crianças até a faixa etária de 6 anos, compreendendo guarda, higiene, alimentação e estimulação psicopedagógica (BRASIL, MEC, 1993a, p. 23).

Já na versão de julho de 1994 esse texto é ampliado, incluindo o período de atendimento, preocupação com a qualidade e proposta de ações mais próximas de uma pedagogia para a educação infantil, passando a afirmar:

EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE E PRÉ – ESCOLA) – O subprograma Educação Infantil é integrado, basicamente, pela oferta de serviços de creche e pré-escola para as crianças de quatro meses até seis anos de idade. Em tempo integral ou parcial, conforme as necessidades sociais, o Núcleo de Educação Infantil desenvolve ações voltadas ao atendimento diário das crianças, compreendendo guarda, cuidados de higiene, alimentação, estimulação psicopedagógica e promoção do desenvolvimento físico, sensório-motor, afetivo e intelectual. Tendo em vista que a rede de creches e pré-escolas expandiu-se no país, pressionada por forte demanda popular, mas com insuficientes investimentos públicos, o que resulta em baixos padrões de qualidade, busca-se estimular que o Núcleo de Educação Infantil funcione como referencial tecnológico dos serviços afins situados em sua área de influência (BRASIL, MEC, 1994b, p. 25).

A primeira versão apresenta um caráter mais assistencialista, resumindo o trabalho da escola em atender às necessidades básicas da criança, como alimentação e higiene. Na segunda versão, percebe-se a inclusão do termo Educação Infantil no título, além de demonstrar uma maior preocupação com o desenvolvimento infantil e utilizar o termo qualidade, como meta a ser atingida por meio de investimentos públicos.

Porém, quando explicita que o atendimento se dará conforme as necessidades sociais, deixa de considerar que a demanda social poderia ser maior que a capacidade de atendimento, o que ocorreu em Campinas, visto que filas para matrículas formavam-se em frente à escola, e as vagas não eram suficientes para a quantidade de solicitantes (Cf. ROBERTA SALGADO, CORREIO POPULAR, dez 1996).

De acordo com as notícias, as “inscrições para a escola municipal eram disputadas em razão da sua boa estrutura de educação e lazer” (ROBERTA SALGADO, CORREIO POPULAR, dez 1996). Algumas famílias relataram à imprensa que não conseguiram a vaga no ano anterior, por isso iriam passar a noite na fila para garantir a vaga para o próximo ano.

Para atender à demanda, a escola organizou um livro destinado à lista de espera. Porém, as matrículas não seriam realizadas por ordem de inscrição e sim pelo critério decrescente de idade, segundo registro no Livro de Visitas da Supervisão, que apresenta a orientação: “A comunidade escolar deverá ser avisada que por ser livro único, as chamadas para suprir as vagas não serão por ordem de número de inscrição e sim primeiro os mais velhos” (LIVRO DE VISITAS da Supervisão do CEMEI, 1995, fl. 6).

Apesar das evidências de que o número de vagas era menor que o número de inscritos, a Supervisora Educacional registrou em livro próprio que seria elaborado pela direção um cronograma “para atender as necessidades da escola e da comunidade dentro da autonomia que lhe foi concedida” e que a procura pelas vagas estava tranquila (Cf. LIVRO DE VISITAS da Supervisão do CEMEI, 1995, fl. 6 v).

Nesse sentido, percebem-se indícios da forma como as relações foram construídas no interior da escola. O texto normativo do documento, redigido a partir de políticas focalizadas, previa diretrizes nacionais que necessitaram de adequações em nível local, de maneira que em várias situações as prescrições não puderam ser aplicadas.

A imprensa cobria o movimento das famílias frente suas expectativas em relação à escola, registrando as tensões entre a comunidade e as condições de atendimento apontadas pelos profissionais da escola. A boa estrutura de educação e lazer da instituição, divulgada na imprensa, divergia de outras informações, como vazamento de gás e ausência de funcionários, também noticiados pelos diários com as manchetes: “Cheiro de gás faz Caic suspender aula” (KÁTIA NUNES, DIÁRIO DO POVO, jun 1996) e “Alunos pedem mais serventes para escola: Estudantes estão descontentes, pois o número de

funcionários é pequeno para manter a limpeza do Caic da Vila União” (GIOVANA FERREIRA, DIÁRIO DO POVO, out 1997).

Outras adequações foram necessárias em decorrência de problemas de estrutura física e das particularidades locais. Como exemplo, nota-se nos registros a indicação, pelos profissionais, da necessidade de abertura de um corredor com cobertura para a passagem das crianças no deslocamento da escola para o refeitório: “Abrir um corredor com cobertura que dê acesso ao refeitório, para facilitar as crianças quando chove” (ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 1996, fl. 8). Outro exemplo foi a observação da fragilidade na segurança por insuficiência de vigilância e portões (Cf. ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 1996, fl. 11 v).

A análise dos documentos produzidos pelo PRONAICA durante a implantação do CAIC sugere que as estratégias foram traçadas a partir de um movimento político de âmbito federal, tendo havido, no entanto, um uso desses documentos orientado pelas particularidades regionais.

O convênio estabelecido entre o governo federal e o município é um exemplo dessas adequações locais. O documento determinou que a unidade de educação infantil iniciasse as atividades com a incorporação da sigla CEMEI à sigla CAIC, pois, de acordo com o decreto municipal nº 11.051, de 23 de dezembro de 1992 (CAMPINAS, 1992), as unidades sócio-educacionais destinadas ao atendimento de crianças na faixa etária de três meses a sete anos, ficaram definidas como CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil, compreendendo os antigos Centros Infantis e Mini Creches.

No entanto, observa-se, em registros fotográficos presentes nos arquivos da escola, que a identificação do prédio é feita com a inscrição Núcleo de Atenção Integral à Criança, contrariando os documentos municipais e outros produzidos no interior da escola. Nesses, a identificação utilizada é a prevista pelo Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais municipais de Educação Infantil (CAMPINAS, 1994).



Foto 1. Inscrição “Núcleo de Atenção à Criança” em destaque na entrada da escola (2005).

Fonte: arquivo do CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz.

Dessa forma, o nome oficial da escola, CEMEI do CAIC Professor Zeferino Vaz, estava presente nos documentos internos à instituição, mas não havia referência a ele nos locais de acesso, enquanto que a identificação prevista pelo PRONAICA, Núcleo de Atenção à Criança, era visível, mas não utilizada pelos profissionais da escola, estudantes e famílias.

Assim, os profissionais que iniciaram os trabalhos na escola, atendiam às legislações federais, prescritas pelo PRONAICA e àquela decretadas pelo município, disponibilizadas por meio do Regimento Municipal e publicadas no Diário Oficial do município.

Outras contradições podem ser encontradas, inclusive em relação aos dispositivos legais como, por exemplo, a faixa etária para atendimento que, de acordo com PRONAICA, deveria ser de quatro meses a seis anos e segundo o Regimento Municipal, de três meses a sete anos. Nas leis que tratam da Educação infantil, como a Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases, a faixa etária prevista coincide com a indicada pelo PRONAICA, divergente, portanto, do Regimento Municipal.

De acordo com os registros documentais, apesar dessa divergência, a direção da escola elaborou um cronograma para matrícula, apresentando como último nível da educação infantil a faixa etária de seis anos, resolvendo internamente a questão (Cf. LIVRO DE VISITAS da Supervisão do CEMEI, 1995, fl. 6 v).

Em relação aos recursos humanos, a indicação do programa federal descrito nos documentos de orientação publicados pelo PRONAICA, a composição necessária seria o diretor do subprograma, professores, estagiários, recreacionistas, auxiliar de recreação, lactarista, passadeira, lavadeira e auxiliar administrativo. Já a proposta do município, divulgada por meio do Regimento Municipal das escolas de educação infantil (CAMPINAS, 1994), era de compor o quadro por diretor, vice-diretor, orientador pedagógico, administrador, professor, monitor, guarda, servente, cozinheiro e ajudante de cozinha.

Como a responsabilidade pelas contratações de funcionários ficou a cargo do município, o quadro foi composto de acordo com o Regimento Municipal, porém, se adequando ao Núcleo de Educação Infantil, conforme quadro de horários anexo ao Plano Escolar de 1995.

Percebe-se que na proposta do PRONAICA não havia previsão de contrato para cozinheiro, pois a cozinha era única, tanto para atender o Ensino Fundamental quanto para a Educação Infantil; portanto, esse funcionário faria parte do programa de Alimentação Escolar.

Também nesse caso, a proposta do PRONAICA gerou dificuldades para o uso do espaço, na medida em que não existiam no CEMEI dependências reservadas para o refeitório, conforme registro feito pela supervisão (Cf. LIVRO DE VISITAS da Supervisão do CEMEI, 1995, fl. 1).

Dessa forma, os sujeitos faziam uso dos dispositivos legais num movimento de apropriação, configurando o processo educativo institucional.

Outro exemplo das acomodações locais em relação às prescrições legais se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), pois a partir de 1996, com ela, a Educação Infantil passa a fazer parte oficialmente da Educação Básica, nos termos do artigo 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como base o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, LDB, 1996).

É quando se reconhece a relação indissociável entre o cuidar e o educar⁷ na legislação federal. Nesse sentido, a nova lei considera o bem-estar da criança de zero a seis anos, as particularidades de seu desenvolvimento, sua diversidade social e cultural. Propõe, ainda, que a criança seja considerada como ser social e histórico, com direitos particulares e coletivos, necessitando, portanto, da garantia a plenas condições de desenvolvimento pessoal.

Esses quatro exemplos matizam a dinâmica interna à instituição, caracterizada pela apropriação dos dispositivos legais para a educação da infância. Para compreendê-la, auxiliam tanto a investigação da estrutura organizacional quanto as pistas sobre as representações que marcavam a apropriação do CAIC pela comunidade. Nesse sentido, a próxima seção trata dessas duas questões.

1.2 Estrutura organizacional e definições para o CAIC

As definições para o CAIC, bem como as diversas interpretações para o programa, podem ser encontradas em várias fontes presentes no arquivo da escola. Algumas com circulação nacional, outras de âmbito municipal ou apenas internas à instituição. Em vários casos, observa-se que a compreensão da proposta foi positiva.

O jornal Correio Braziliense (jan 1993), apresentou a definição do Secretário de Projetos Especiais do MEC, ressaltando que a atenção integral não era sinônimo de escola de tempo integral, mas sim um “espaço físico para uma unidade de serviços integrados”.

⁷ As questões referentes ao “cuidar” e ao “educar” na instituição, a partir da compreensão dos profissionais acerca das legislações, serão detalhadas nos próximos capítulos.

No mesmo sentido, o Jornal do PRONAICA em sua primeira edição, definiu o CAIC como um espaço maior que uma escola, um local preocupado com a “instrução em geral”, como ambiente centralizador de várias atividades, planejadas e organizadas. Ainda enfatizava a importância da participação da comunidade, pois “o CAIC, além de manifestação concreta do PRONAICA, é a expressão da comunidade. A participação da população é um elemento essencial à sua existência” (Cf. JORNAL DO PRONAICA, out 1995).

De fato, as pessoas compreendiam o CAIC de modo positivo, pois moradores que visitavam a escola relatavam para a imprensa que “muitos pais gostariam de ver seus filhos estudando em um lugar como este”, afirmando que em alguns casos, “nem escola particular tem a estrutura que existe no CAIC” (INFORMATIVO REGIÃO SUL, set 1994, p. 4).

Essa estrutura, a qual se referia o visitante, aparenta ser em relação ao porte da construção e aos atendimentos previstos na instituição, característica que já havia sido discutida em um Simpósio Nacional de Atenção Integral, promovido pelo ministério da educação. De acordo com o relatório desse Simpósio:

A representação do PRONAICA simbolicamente pelo CAIC é atraente e perigosa; ao mesmo tempo que consegue uma identidade visual de grande apelo e penetração, restringe a sua imagem ao ambiente físico padrão, sem o aprofundamento conceitual e as implicações sociais inerentes à sua concepção (BRASIL, MEC/SEPESPE, s/d).

Além da imprensa, a documentação oficial também é carregada de representações acerca da proposta de atenção integral. Esse é o caso do documento encaminhado ao governo federal como projeto de lei em 1993, que apresentava a atenção integral e integrada como conceitos a serem disponibilizados em novas construções. Esses centros estariam presentes em locais “onde for detectada a necessidade social”, funcionando como “elemento indutor deste esforço nacional global e visando integrar e articular as ações governamentais de apoio a criança e ao adolescente” (BRASIL, 1993c).

Ainda concebendo o CAIC como espaço físico para viabilização da Pedagogia de Atenção Integral, a publicação “Gestão Compartilhada” do Ministério da Educação, em conjunto com a Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, apresentava a seguinte definição:

A unidade de serviços é entendida como base física onde se desenvolve a Pedagogia da Atenção Integral através de seus subprogramas. (...) coloca-se assim como instrumentos na consecução das metas e na aplicação de estratégias para a implantação da Pedagogia de Atenção Integral de acordo com suas normas e padrões (BRASIL, MEC/SEPESPE, 1993d, p. 7).

Confirmando a relevância dada à participação da população para o êxito do programa, no Relatório Temático Preliminar sobre a Gestão da Atenção Integral, a definição aparece na afirmação de que o CAIC seria “a concretização física e o elemento facilitador para a implantação da atenção integral junto à comunidade”(BRASIL, MEC/ SEPESPE, s/d).

Em documentos internos, observa-se, em alguns casos, a transcrição dos objetivos da política de atenção integral, como, por exemplo, em um relatório manuscrito encontrado nos arquivos da escola:

O CAIC está inserido no PRONAICA (Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), instrumento proposto para o alcance do objetivo nacional, de garantir à infância e à adolescência seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral, com vistas ao preparo para o exercício da cidadania (CAIC, s/d).

Em outros casos, percebe-se a cautela das pessoas que ocupavam um lugar de poder na instituição ao falarem sobre o CAIC, pois, em entrevista para o Jornal Informativo Região Sul, de setembro de 1994, a diretora geral definiu o CAIC apenas como sendo o “centro de atenção integral a criança e adolescente”, e que a instituição da Vila União chamava-se Zeferino Vaz.

Porém, em reunião do Conselho Geral, registrada em livro ata em agosto de 1999, as explicações sobre o CAIC eram mais extensas, enfatizando-se a necessidade do trabalho em equipe, a importância da união do grupo, a integração

entre os núcleos, além de envolver vários projetos, a criança e os professores (Cf. ATAS do Conselho Gestor do CAIC, 1999, fl. 1).

As maneiras que a população, os funcionários, os docentes e especialistas fizeram uso dessas definições, são encontradas nas atas das reuniões do Conselho Gestor, composto por pessoas dos vários núcleos da escola. Algumas dinâmicas eram utilizadas para que os membros pudessem fazer suas observações sobre a escola, o trabalho desenvolvido, os problemas e sugestões. As discussões sobre a necessidade de integração entre a equipe e os núcleos era uma constante. A composição do Conselho de Escola nos núcleos do CAIC, além de um Conselho Gestor integrando-os, possibilitou discussões relacionadas aos problemas internos de integração, tanto no aspecto físico, quanto de pessoal.

O conjunto de atividades realizadas no interior da escola, incluindo as discussões e orientações, materializou-se resultando na produção de vários livros ata. Cinco deles foram utilizados para análise, dos quais dois estavam no arquivo do CEMEI e três no arquivo da EMEF. Nesses documentos foram registradas as reuniões instituídas ou pela legislação (Conselho de Escola) ou por serem consideradas essenciais pelos profissionais (Conselho Gestor). A lei municipal 6.662/ 91 (CAMPINAS, 1991), criou o Conselho de Escola em Campinas; dessa forma, a composição dos conselhos ocorreria no CAIC em cumprimento à legislação então vigente. O Conselho Gestor não era uma exigência legal, mas foi constituído a partir da necessidade de integração entre os núcleos, observada pela equipe de profissionais que iniciou os trabalhos na instituição. Os arquivos não possuem registros de atas de 1994, primeiro ano de funcionamento da EMEF, o que pode demonstrar que esse colegiado foi organizado a partir do início do funcionamento do Núcleo de Educação Infantil, em 1995, reforçando a ideia de integração.

Encontra-se no arquivo do CEMEI um Livro de Atas das reuniões do Conselho de Escola, compreendendo o período de fevereiro de 1995 a fevereiro de 2011, e um Livro de Visitas da Supervisão, abrangendo o período de abril de 1995 a dezembro de 2008. No arquivo da EMEF, está um livro de ata do Conselho de Escola, com o registro das reuniões de março de 1995 a junho de 1999, além

de um livro de Ata do Conselho Gestor, com os registros das reuniões do ano de 1996, e outro que registra o período de 1999 a 2000. Esse material permite encontrar indícios da interpretação das diretrizes políticas por parte dos profissionais da escola e da comunidade local.

É nessa situação que se pode perceber como os documentos normativos foram ressignificados pelos sujeitos que faziam parte desse complexo educacional. Trata-se de uma pista sobre o modo como as práticas foram se “moldando” às possibilidades e necessidades internas à escola.

Em Campinas, o CAIC trouxe expectativas tanto à população quanto aos docentes e funcionários, pois era um modelo que se mostrava aperfeiçoado em relação aos projetos anteriores de mesmo porte, como os CIEPs e CIACs, visto que partiu de experiências federais e estaduais, inclusive àquelas que contaram com a colaboração de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro.

No entanto, essas representações contrastavam com as condições de trabalho que definiam a estrutura organizacional da instituição. Essas condições foram constituídas a partir das contratações e atribuições de cargos previstos pelo município.

A administração do CAIC se compôs por uma direção geral, além dos diretores dos subprogramas, responsáveis pelos núcleos que iniciaram as atividades. Essa administração era conjunta, pois, em vários momentos, as atas do Conselho de Escola fazem referência à diretora-geral, que também participava dessas reuniões, inclusive propondo ações de integração entre os núcleos. Essas propostas se concretizavam em festas envolvendo as famílias, os profissionais e os estudantes da educação infantil, ensino fundamental e supletivo, como relatado em ata do Conselho Gestor:

Objetivo da festa: integração maior entre os núcleos e a comunidade. No ano anterior cada núcleo tinha sua barraca, este ano, as despesas serão divididas e o lucro também, e assim todos deverão trabalhar juntos. (...) O CAIC é conhecido como CAIC e não como EMPG, CEMEI e Supletivo, o maior beneficiado de tudo o que o CAIC tem é o próprio aluno (ATAS do Conselho Gestor do CAIC, 1996, fl.1).

Em outra reunião do Conselho Gestor, em agosto de 1999, ainda estava presente a proposta de integração dos núcleos e a necessidade de compreensão da instituição, trazendo-se para a pauta o questionamento das considerações de cada membro do conselho sobre o CAIC. Eles relatavam sua interpretação como sendo um espaço escolar que agregava várias escolas:

O CAIC é um espaço de escola, mas que envolve muitas outras escolas dentro dele como: CEMEI, EMEF, supletivo, FUMEC, local que abriga e atende pessoas da comunidade que estão muito acostumadas a “brigar” por seus direitos (ATAS do Conselho Gestor do CAIC, 1999, fl.1).

Nessa perspectiva, percebe-se que a articulação entre os núcleos, além da organização de eventos coletivos, se manteve por vários anos, pois havia orientações no sentido de que a inserção da comunidade na política de atenção integral também se daria por meio de contribuições financeiras, como se observa no relatório preliminar do Simpósio Nacional de Atenção Integral: “A própria auto-sustentação da Unidade de Serviço pode ser obtida dentro da comunidade, reduzindo substancialmente a dependência em relação ao poder público” (BRASIL, MEC/SEPESPE, s/d).

A partir dessa orientação, os profissionais do CAIC e a comunidade mobilizaram iniciativas para reunir recursos que possibilitaram a manutenção da escola, compra de materiais, de alimentação suplementar, pagamento do seguro patrimonial, entre outras demandas, conforme consta nos registros dos livros de ata do Conselho de Escola do CEMEI, desde março de 1995. Além disso, em reunião do Conselho Gestor, em agosto de 1996, houve a aprovação para o pagamento de professores para o núcleo de esportes pelas próprias famílias (Cf. ATAS do Conselho Gestor do CAIC, 1996, fl. 6 v). Nesse sentido, para que houvesse condições de trabalho em relação à realização de alguns subprogramas propostos pelo governo, foi necessária a contribuição da população.

Em 1999, foi proposta ao Conselho Geral uma atividade com o objetivo de fazer um levantamento dos problemas do CAIC, as causas, consequências e soluções. Durante as reuniões semanais realizadas no mês de agosto de 1999 e

registradas no livro ata do Conselho Gestor, essa discussão esteve em pauta, demonstrando um esforço da equipe de profissionais em manter a proposta inicial do atendimento integral.

Um exemplo dessas discussões foi o levantamento de que um dos problemas do CAIC seria a organização do tempo e do espaço entre o CEMEI e a EMEF. Na última reunião do mês de agosto de 1999, foi registrada a finalização da proposta, concluindo que a causa desse problema seria a insuficiência de planejamento para melhor organização desses espaços. A consequência sobre a questão é apontada como a priorização da EMEF em detrimento do CEMEI, e a proposta indicada pelo grupo para solução do problema foi a integração entre as professoras da Educação Infantil com as professoras da primeira a quarta série (Cf. ATAS do Conselho Gestor do CAIC, 1999, fl. 4).

A partir desses registros presentes no livro-ata do Conselho Gestor, percebe-se que o uso do tempo e do espaço passou por um processo de discussão interna e foi reorganizado, alterando a estrutura de funcionamento prescrita nas diretrizes federais, conforme será detalhado na próxima seção. Quanto à priorização da EMEF, a solução proposta foi a integração entre as professoras dos núcleos. Isso demonstra que a preocupação do grupo, apesar de ter sido apontada como o uso dos tempos e espaços, se dava em relação à continuidade da criança da educação infantil para o ensino fundamental. Essa perspectiva permite pensar a representação dos docentes sobre as duas etapas da educação.

Visando a maior compreensão dos membros do Conselho sobre a identidade da escola, na reunião do Conselho Gestor de onze de agosto de 1999, foi apresentado e registrado em ata, um organograma da Secretaria de Educação, com a explicação da coordenação de que o CAIC, “por ser um complexo educacional, estava junto com as outras coordenadorias, mas as escolas que compõe o CAIC continuam respondendo para cada coordenadoria” (Cf. ATAS do Conselho Gestor do CAIC, 1999, fl. 3). Essa explicação demonstra uma incerteza em relação ao lugar que a escola ocupava na rede municipal, além de um

empenho para que a instituição fosse compreendida de acordo com o programa que a criou.

Uma reflexão acerca do discurso que se apresentou durante as reuniões do Conselho, revela que a instabilidade política levou a mudanças na percepção, tanto da gestão da escola como dos membros, a respeito da importância desse espaço.

Na primeira ata do Conselho de Escola do CEMEI, em março de 1995 e na quinta ata do Conselho de Escola da EMEF, de março do mesmo ano percebe-se uma valorização desse órgão. Esse colegiado é apresentado para os membros como órgão corresponsável na administração geral do CAIC e na promoção de ações visando à melhoria na qualidade de ensino.

Entretanto, em reunião extraordinária realizada no CEMEI em agosto de 1997, o discurso passou a explicitar que, apesar de o Conselho ser um espaço destinado a discussões e decisões coletivas, estava “subordinado à linha política” da administração municipal atual (ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 1997, fl.15).

A discussão sobre o CAIC, os subprogramas e a forma de operação com os materiais e orientações, bem como a necessidade de integração entre os núcleos estiveram presentes, como registrado nas atas do Conselho de Escola do CEMEI e nas reuniões do Conselho Gestor, até o ano de 1999.

Assim, a formatação da estrutura institucional transitou da prescrição à apropriação, adequando-se às particularidades presentes numa escola que, apesar de integrada no aspecto físico, possuía especificidades, na prática cotidiana, que divergiam da política de atenção integral e que determinaram a organização de acordo com as múltiplas demandas locais.

Sob esse aspecto, a organização do tempo e das práticas escolares e o uso dos espaços são aspectos fundamentais dessa “transição” e objeto da próxima seção.

1. 3 Espaços: o previsto e o possível

A proposta de atenção integral trouxe consigo a dimensão espacial do atendimento à criança no CEMEI, incluindo a possibilidade de uma edificação própria para sua concretização. Esse projeto envolvia a construção de vários núcleos integrados, a partir da concepção de educação integral do PRONAICA.

A proposta de organização dos espaços e serviços do PRONAICA é materializada em Campinas ainda na década de 1990. Esse programa do governo federal incluía a construção de um prédio composto por diversos ambientes educativos e projetado para integrar os estudantes ali matriculados. Os documentos norteadores do programa enfatizam que a proposta difere das anteriores, no sentido de que o foco seria na atenção integral e não no espaço físico, “privilegiando o conteúdo em relação à forma” (HINGEL, apud CORREIO BRAZILIENSE, jan 1993, p. 1).

Nesse sentido, a construção de um Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente foi indicada para comunidades onde se considerava não existirem serviços sociais apropriados (BRASIL, MEC, 1994a, p. 9). Os terrenos para a construção dos CAICs seriam localizados e selecionados pelos municípios, conforme proposta de celebração de convênios entre o governo federal e o município. De acordo com o Histórico da Vila União, produzido em março de 1994, o terreno disponibilizado para a construção do CAIC fazia parte de um local de “ocupação” popular, ocorrida em abril de 1988. Para atender a essa demanda da população, foi viabilizado, por meio de uma Cooperativa, um contrato habitacional para a construção de moradias destinadas a famílias de baixa renda⁸.

O documento de operacionalização do PRONAICA (Cf. BRASIL, MEC, 1993a, p. 4) previa que a implantação física do CAIC desde a adequação do projeto arquitetônico às características do terreno até o término da montagem das peças pré-moldadas, ocorresse em noventa dias. Considerando essa proposta de

⁸ O histórico da Vila União (1994), um relatório sobre o Curso para diretores gerais dos CAICs (1993) e uma ficha de identificação da escola (s/d) encontram-se em anexo à apostila que descreve a construção e utilização dos ambientes, intitulada CAIC – PF 20. A sigla refere-se ao Plano Flexibilizado 20 salas, que foi o modelo construtivo utilizado no município.

construção aliada ao local destinado à sua implantação, pode-se supor que o prédio ficou em destaque na região em que foi construído, conforme pode ser observado na vista aérea do CAIC, dois anos após sua inauguração.



Foto 2. Vista aérea do CAIC na Vila União (1997).

Fonte: Arquivo do CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz.

Nessa perspectiva, o espaço escolar ocupado pelo CAIC, pode ser analisado como um “constructo cultural” que expressou e refletiu, para além de sua materialidade, as contradições nos discursos da proposta de atenção integral. Nesse sentido, a imagem da escola, sua fácil identificação e sua localização nuclear no bairro, permitiram outra forma de comunicação cultural, incluindo a elaboração de uma representação positiva por toda a sociedade local. Dessa forma, a função pragmática da arquitetura adquiriu sentido próprio, tornando-se uma criação cultural sujeita a mudanças históricas (ESCOLANO, 2001, p. 26 - 38).

A configuração arquitetônica do CAIC ocorreu a partir da construção de vários núcleos de atendimento interligados entre si, com vistas a permitir a circulação e a utilização de todos os espaços pelos alunos e profissionais. Essa ligação entre os núcleos pode ser observada na planta do CAIC de Campinas:

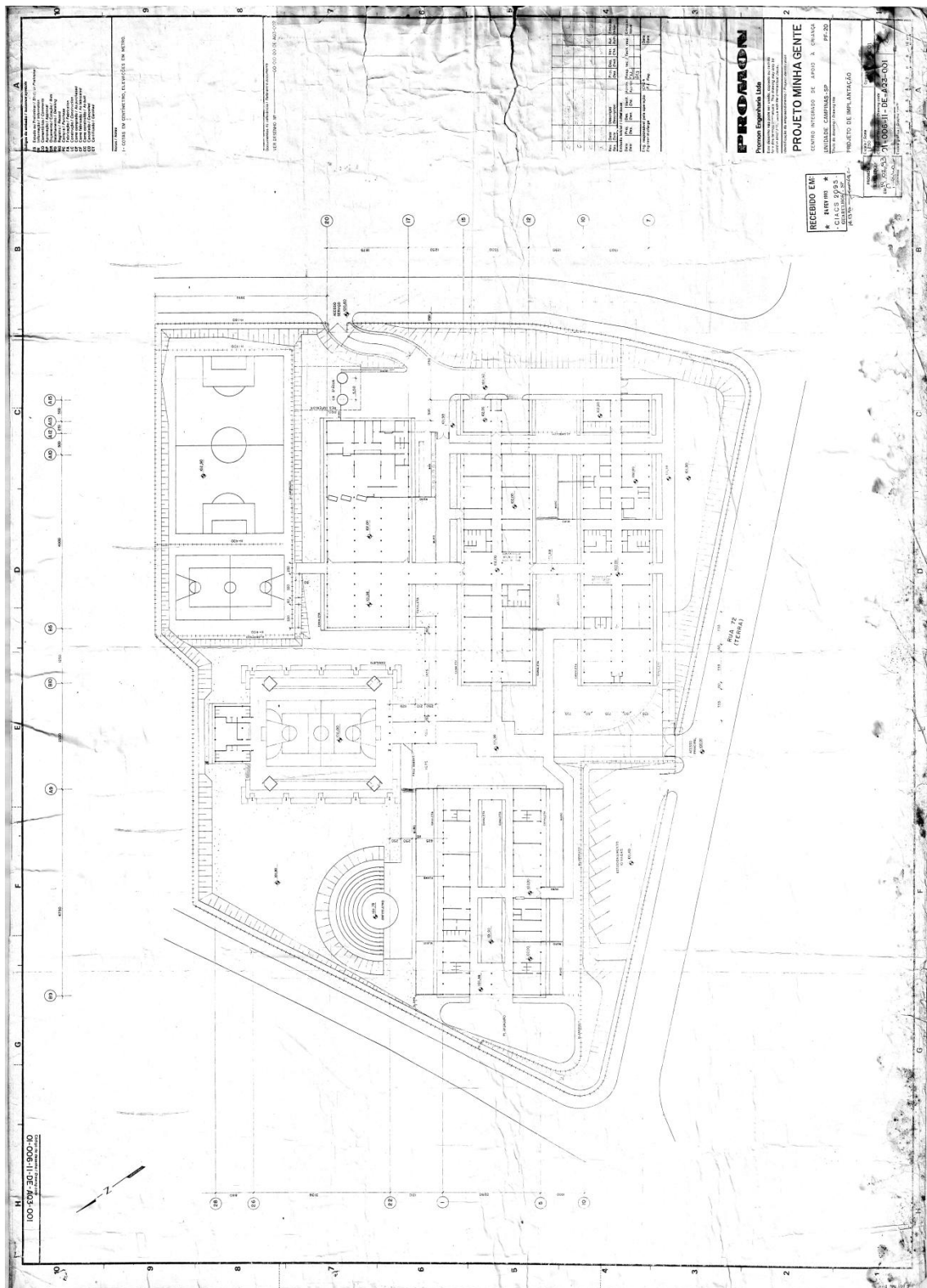


Figura 1. Planta do CAIC na Vila União em Campinas (1993).
 Fonte: Arquivo da EMEF do CAIC Prof. Zeferino Vaz.

Contudo, a percepção dos espaços na atividade cotidiana e as diferentes concepções dos profissionais envolvidos indicaram a necessidade de adaptações e adequações não previstas na proposta inicial. É o que se pode ver nas discussões registradas nas atas do Conselho de Escola, quando os membros decidiam sobre as alterações necessárias nos diversos espaços da instituição.

A análise dos espaços educativos, a partir da documentação encontrada, permitiu observar a relação entre o espaço e a atividade humana e concordar com Viñao Frago (2001, p. 64), quando afirma que “o espaço comunica; mostra, a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo”.

A proposta do PRONAICA sugeria uma organização para o uso compartilhado do tempo e do espaço no CAIC, indicando que, dessa forma, os estudantes do Ensino Fundamental e da Educação Infantil estabeleceriam uma comunicação, viabilizando a Atenção Integral. O volume três da série Documentos Básicos, elaborado pelo Ministério da Educação caracteriza e orienta essa forma de organização:

O espaço integrado da Unidade de Serviço, é organizado de modo a permitir o funcionamento simultâneo de todos os subprogramas, possibilitadores da Atenção Integral.(...) O compartilhamento dos espaços específicos de cada subprograma é fator relevante na consolidação do PRONAICA, favorecendo sua prática. Tendo-se os Subprogramas Educação Infantil e Educação Escolar como eixos organizadores do planejamento e da utilização dos espaços, é possível visualizar o funcionamento de uma U.S., considerando simultaneamente os espaços, o tempo e a natureza da atividade (BRASIL, MEC, 1994a, p. 11).

A partir dessa concepção, apresentava, nos anexos do volume três do referido documento, os períodos, locais, atividades e responsáveis para o funcionamento da escola de forma compartilhada por meio de quadros simulando o atendimento:

Quadro 1: Simulação de funcionamento simultâneo da Unidade de Serviços

PERÍODO	LOCAL	ATIVIDADE	RESPONSÁVEIS
7h30 a 8 h	Refeitório	Café da manhã	Técnicos do subprograma Alimentação
8h a 9h	Ginásio Coberto	Lazer orientado	Técnicos do subprograma Esportes
9h a 10 h	Sala de Artes Práticas	Desenvolvimento de Projetos nas áreas de interesse do grupo, ou decorrentes do desenvolvimento de conteúdos programáticos (conteúdos emergentes)	Professor regente, auxiliar de professor.
10 h a 10h30	Refeitório Ginásio coberto Biblioteca Auditório	Lanche Recreio orientado	Professor regente, pessoal dos subprogramas
10h30 a 11h30	Laboratório de informática	Desenvolvimento de projetos na área de informática educativa	Professor regente
11h30 a 12h30	Oficina de educação para o trabalho	Curso programado conforme demanda	Técnicos do subprograma educação para o trabalho
12h30 a 13h30	Refeitório	Almoço	Técnicos do subprograma alimentação
13h30 a 15h30	Sala de aula	Atividades curriculares núcleos	Professor regente
15h30 a 16h	Refeitório	Lanche	Técnicos do subprograma alimentação
16h a 18h	Sala de aula	Atividades curriculares nucleares	Professor regente
18h a 18h30	Refeitório	Jantar leve (sopa)	Técnicos do subprograma alimentação

(BRASIL, MEC, 1994a, p. 33)

Alguns locais – como refeitório, ginásio, biblioteca, laboratório – eram indicados como possíveis de serem compartilhados, e apenas as salas de aula como específicas de cada núcleo, como apresentado no Quadro de simulação de funcionamento simultâneo da Unidade de Serviços. Esse quadro sugeria que os estudantes da educação infantil e do ensino fundamental estivessem juntos nos espaços e horários determinados.

De acordo com Faria Filho e Vidal (2000, p. 20), citando Viñao Frago (2001), tanto o espaço quanto o tempo escolar ensinam, permitindo a interiorização de comportamentos e de representações sociais, mas também são objetos de polêmicas e discussões. Nesse sentido, a política de atenção integral apresentava a valorização do espaço coletivo sugerindo formas de organização. Porém, observou-se que os documentos do PRONAICA (BRASIL, 1994a) normatizavam essa estrutura, enquanto que as atas produzidas no interior da escola indicavam uma compreensão dos profissionais da instituição de que a diversidade e a particularidade das diferentes faixas etárias conferiam especificidades da educação infantil em relação ao ensino fundamental que não deviam ser ignoradas. Esses documentos, produzidos pelos membros do conselho e pela supervisão, deixaram indícios de que a prática da instituição apontou para a necessidade da dissolução do uso dos espaços previstos como coletivos.

Nessa perspectiva, a interpretação dos profissionais e dos membros do Conselho de Escola, relativa ao uso dos espaços e das normas, se apresentou como uma problemática, tornando-se constante nas discussões e evidenciando a necessidade de adequação. Como consequência dessa compreensão, os espaços do refeitório, da biblioteca, do parque, além do acesso à escola, foram sendo alterados, modificando a normatização posta pela política educacional. Dessa forma, os espaços passaram por adaptações nos locais e nas formas de uso, prevalecendo a dinâmica da prática sobre a imobilidade das normas.

Além da planta geral do CAIC, disponibilizada pela empresa de engenharia, a planta descritiva, organizada em uma apostila intitulada Plano Flexibilizado Vinte Salas (BRASIL, CAIC - PF 20), também foi utilizada para a análise dos espaços. Esse documento apresenta o desenho dos núcleos identificando os ambientes por letra e números. Além disso, apresenta a metragem específica e total das áreas cobertas e descobertas, a estimativa de ocupação, a capacidade de atendimento, a proposta de utilização, além da descrição dos ambientes por núcleo. A estimativa de ocupação prevista na planta era de mil e quinhentos alunos, ou setecentos e vinte alunos na sala de aula enquanto os demais estariam em outras atividades. Para a creche, a estimativa era para o atendimento de duzentos alunos, ou oitenta alunos de creche e cento e vinte na pré-escola, indicando a capacidade para trinta berços. Apresentava ainda uma estimativa geral de que uma população de onze mil pessoas utilizaria o CAIC mensalmente em seus vários núcleos. A descrição das atividades do centro apresenta o pavimento (térreo ou superior) e as salas presentes em cada núcleo. Para o núcleo de atenção à criança (creche) é apontada uma sala para administração, sala de professores, de apoio pedagógico, quatro salas para “jardins” – referindo-se à pré-escola – duas salas para berçário, três salas para maternal, sala multiuso, circulação/ lazer, lactário, rouparia/lavanderia, sanitários, vestiários, depósito.

A partir da análise da planta e dos documentos normativos do PRONAICA, é possível verificar algumas divergências, como por exemplo, o laboratório de informática. No Quadro de simulação de funcionamento simultâneo da Unidade de Serviços (BRASIL, MEC, 1994a, p. 33), o laboratório de informática é indicado como um local de uso compartilhado entre os estudantes da educação infantil e do ensino fundamental, para o desenvolvimento de projetos na área de informática educativa. Já na planta do CAIC, não há um espaço previsto para funcionar como laboratório de informática. Enquanto os documentos normativos apresentam essa divergência, nas atas das reuniões dos Conselhos e do Livro de Visita da Supervisão, não há registros de um trabalho voltado à área de informática educativa, o que permite a compreensão de que esse laboratório, apesar de ter sido incluído no projeto do governo federal como proposta de atendimento, não se

efetivou. Nesse aspecto, não houve a disponibilização de um espaço físico específico, nem adaptação de outro ambiente para a viabilização do trabalho com laboratório de informática, conforme se observa nas atas analisadas.

Outro exemplo é o refeitório, que, apontado como espaço de uso coletivo na série de documentos de orientação do programa, estava inserido no Núcleo de Alimentação Escolar, um dos subprogramas do PRONAICA. Esse núcleo tinha como objetivo proporcionar uma “dieta integral, e não apenas a complementação alimentar”, além de propor “orientações em relação à nutrição” (BRASIL, MEC, 1994a, p. 22).

Esse Núcleo foi construído, conforme planta original, numa área total de 968,75 m², com área coberta fechada de 601,56 m². O refeitório era uma das dependências da área coberta, que incluía outros ambientes, como cozinha, despensa, escritório.

As orientações do subprograma alimentação, que constam no volume três da série de documentos do PRONAICA, sugeriam um atendimento diário com desjejum, almoço e lanche. Já o Quadro de simulação de funcionamento simultâneo da Unidade de Serviços presente no mesmo documento previa o café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar (BRASIL, MEC, 1994a, p.22 e 33). Enquanto que a primeira orientação incluía no atendimento aos estudantes três refeições ao dia, a segunda sugestão dispunha ao longo do período, cinco refeições. Essa proposta previa a permanência da criança na escola em período integral. No entanto, somente as crianças até os três anos de idade do CEMEI tiveram esse tipo de atendimento, recebendo mais de uma refeição por dia. Esse tipo de ambiguidade, presente em um documento oficial que se pretendia orientador e norteador das condições básicas de operação, dificultou seu uso e permitiu uma organização local de acordo com as necessidades e possibilidades de atendimento.

Dessa forma, a articulação entre o previsto e o possível foi se constituindo no interior da escola com o intuito de permitir o uso dos tempos e espaços de maneira a adaptar os documentos norteadores às práticas cotidianas. Essa articulação teve implicações, inclusive em relação à reorganização das práticas e à reestruturação dos ambientes.

Registros fotográficos mostram essas adaptações, pois no Núcleo de Educação Infantil as refeições eram servidas em vários locais, para atender as especificidades das crianças. No início do funcionamento, a área descoberta que ocupava a parte central era utilizada como parque, conforme previsto na planta descritiva (BRASIL, *CAIC - PF 20*).



Foto 3. Parque localizado na área central do Núcleo de Educação Infantil (Cf. PF 20 A 26), 1996.

Fonte: Arquivo do CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz.

Nessa situação, as refeições eram servidas no refeitório do núcleo de alimentação escolar apenas para as crianças da pré-escola; e dentro do próprio berçário, para as crianças da creche.

Outro ambiente, previsto na planta do núcleo de educação infantil como sala de multiuso, passou a ser utilizado como refeitório para as crianças de dois a três anos para adequação dos horários, de acordo com os documentos fotográficos presentes no arquivo da escola.

A discussão sobre o espaço do refeitório também esteve presente no Livro de visitas da supervisão. No primeiro registro, feito pela supervisora em 04 de abril de 1995, há a constatação de que a ausência de um espaço para o refeitório dentro no núcleo de educação infantil dificultaria o trabalho, com o relato de que “não existe dependência reservada para o refeitório, que é fundamental para o funcionamento em período integral (7h às 19h)” (LIVRO DE VISITAS da Supervisão do CEMEI, 1995, fl. 1).

No segundo registro, em 19 de abril de 1995, a mesma supervisora já revela as adaptações internas com a afirmação de que “a sala intitulada pelo governo federal como sala de multiuso também é designada para uso do refeitório” (LIVRO DE VISITAS da Supervisão do CEMEI, 1995, fl. 1 v).

O assunto ainda esteve em pauta nas reuniões do Conselho de Escola. A dificuldade de acesso das crianças ao refeitório foi debatida em março de 1996, conforme registro em ata da necessidade de abertura de um “corredor com cobertura que dê acesso ao refeitório para facilitar o trânsito das crianças quando chove” (ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 1996, fl. 8).

Em ata de 25 de fevereiro de 1999, o Conselho do CEMEI discutia sobre a viabilidade de cobrir e cimentar o local destinado ao parque “para que a criança possa ter mais um espaço”. (ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 1999, fl. 24 v). Assim, o parque, que até então era utilizado de acordo com o previsto, foi adaptado (cimentado e coberto conforme discutido pelo Conselho de Escola), para servir como refeitório.



Foto 4. Área do parque central no Núcleo de educação Infantil (PF 20 A 26), 2002.

Fonte: Arquivo do CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz.

Os registros fotográficos mostram que a proposta de adequação foi concretizada, e o parque, após as devidas adaptações, passou a ser utilizado para servir as refeições para todas as turmas da pré-escola. Dessa forma, o refeitório do núcleo de alimentação escolar mudou de espaço coletivo para ser de uso exclusivo dos estudantes da EMEF, rompendo com o espaço compartilhado proposto inicialmente pelo programa do governo federal.

A percepção dos profissionais de que também o espaço adaptado no qual eram servidas as refeições, o antigo parque, não era o ideal, levou a busca de novas soluções. O Conselho de Escola do CEMEI, em 21 de outubro de 2002, retomou a discussão, considerando a necessidade de se reestruturar e repensar “a área usada para refeições, pois a situação atual é totalmente inadequada” (ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 2002, fl. 33).

Essa reestruturação também foi efetivada, conforme indicam as discussões registradas em ata do Conselho, em abril de 2003: “Será necessária a confecção de um armário no novo refeitório (...) para melhor organização do espaço”. Um novo local para as refeições “foi aprovado por todos e também o sistema self-service.” (ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 2003, p. 35v). Há registro sobre

a necessidade de reforma no refeitório até novembro de 2009, ocasião em que a EMEF foi reformada, e o Conselho de Escola do CEMEI registrou em ata um pedido de ampliação do refeitório, devido ao aumento do número de crianças. “Foi encaminhado à Coordenadoria (...) um pedido de ampliação do refeitório da Unidade Escolar, visto que com o aumento do número de crianças (...) o refeitório tornou-se inadequado para atender às necessidades das crianças” (ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 2002, fl.79 v).

Nesse sentido, os tempos e espaços revelam-se construídos e determinados pela concepção dos profissionais que interagem entre si e com os ambientes, e que em diversos momentos, questionaram e problematizam seu uso no interior da escola. É nessa direção que Gonçalves e Faria Filho (2005, p. 37), afirmam que:

Dentro dessa perspectiva, espaço e tempo são concebidos, distribuídos e utilizados pelas instituições escolares e pelos sujeitos que tomam parte da vida cotidiana da escola que, ao longo do tempo, determinarão as práticas e os modos de pensar e fazer escolares.

Assim, a partir das práticas estabelecidas e dos diferentes modos de pensar e fazer escolares, outros espaços, além do refeitório foram sendo adequados, modificando a estrutura física e a integração propostas. Em março de 1998, o Conselho de Escola do CEMEI registrou a aprovação, por unanimidade, da separação do acesso aos núcleos, tanto na entrada quanto na saída das crianças da educação infantil e fundamental. As justificativas relatadas nessa ata se deram em relação à idade das crianças, com a afirmação de que na EMEF, elas eram maiores podendo causar atritos, além de que a separação “resolveria o problema dos pais que entravam com seus filhos no estacionamento, correndo risco de atropelamento” (ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 1998, fl. 18 v).

Para a concretização dessa divisão houve a solicitação de um vigilante exclusivo para o CEMEI, visando a aumentar a segurança das crianças, funcionários, além de facilitar o “atendimento ao público com horários estabelecidos e controle do tempo” (ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 1998, fl. 18 v). O município compreendeu essa solicitação como positiva, pois

inseriu um vigilante exclusivo no quadro de funcionários do CEMEI, conforme registro em ata da reunião do Conselho em junho de 1998, com a comunicação aos membros do Conselho de que haveria um guarda para permanecer no CEMEI (ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 1998, fl. 19). Dessa forma, efetivou-se a separação das portarias que davam acesso aos núcleos. Assim, percebe-se que as adaptações dos espaços, que foram sendo concretizadas no interior da instituição, contaram com ações também das políticas públicas.

Outro espaço que mobilizou a equipe de profissionais nesse movimento de adequação, foi a biblioteca. De acordo com o projeto do Governo Federal, a biblioteca faria parte de um núcleo específico, denominado núcleo de difusão cultural. Esse espaço, inicialmente, foi compartilhado entre o CEMEI e a EMEF, porém foram os profissionais da escola que organizaram seu funcionamento. Em outubro de 1995, a supervisora da educação infantil registrou em Livro de Visitas o funcionamento da biblioteca, mas já relatando a intenção da separação desse espaço entre os núcleos: “O projeto agora está em andamento após revisão. Brevemente será inaugurada biblioteca específica para o CEMEI” (LIVRO DE VISITAS da Supervisão do CEMEI, 1995, fl. 5 v). Em dezembro de 1996, a mesma supervisora registrou a continuidade desse projeto, enfatizando que foi um pedido da escola. As professoras iniciariam o ano letivo trabalhando na biblioteca, com o objetivo de preparar os livros e materiais para utilização das crianças (Cf. LIVRO DE VISITAS da Supervisão do CEMEI, 1996, fl. 10).

Em reunião do Conselho de Escola da EMEF, em abril de 1998, também aconteceu a discussão sobre a necessidade de ampliação do horário de funcionamento da biblioteca para melhor atendimento dos estudantes, com o registro em ata afirmando que “é a escola que deve decidir os rumos da biblioteca” (ATAS do Conselho de Escola da EMEF, 1998, fl. 33 v). Essa orientação interna esclarece que, apesar do espaço para a biblioteca ter sido prescrito pelo programa como um subprojeto específico, quem decidiu sobre seu funcionamento foram os próprios profissionais envolvidos com o projeto.

Nas reuniões do Conselho de escola do CEMEI, as conversas sobre a biblioteca foram várias vezes registradas em ata. Em maio de 1999, decidiu-se qual professora participaria do projeto, representando-o (Cf. ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 1999, fl. 26 v). Já em novembro de 2002, observa-se a preocupação com a manutenção do espaço com o registro de que haveria a necessidade de “garantir esse espaço que funciona no CAIC e que corre o risco de ser retirado”. Em outubro de 2003, o espaço compartilhado ainda existia, visto que os registros apresentam a aprovação do Conselho pela sua continuidade e a necessidade de agregar mais profissionais para o atendimento das crianças (Cf. ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 2003, fl. 38 v). Entretanto, em agosto de 2005, percebe-se, por meio de ata, que a biblioteca passou a ocupar um espaço dentro do próprio núcleo de educação infantil, com a discussão sobre a utilização e adequação indicadas nos registros: “devido a alguns problemas colocados pelas professoras responsáveis pelo projeto, tais como, barulho na hora do conto, (...) e necessidade de ampliação do espaço da biblioteca”, o ambiente foi reorganizado para atender às solicitações (ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 2005, fl. 48 v). Registros fotográficos mostram que a sala denominada multiuso pela planta foi adequada e destinada para a biblioteca. Dessa forma o espaço antes compartilhado, também passou a ser de uso exclusivo da EMEF.

A partir desses movimentos internos, o processo educativo “padronizado” vindo para o CAIC começou a tomar uma forma própria, particular. No exercício das práticas cotidianas dessa instituição, ocorreu um conjunto de transformações que possibilitou o uso das prescrições, não como concebidas pelas políticas públicas, mas reformuladas a partir da vivência dessa concepção e de acordo com a compreensão da comunidade escolar. Nesse sentido, a separação dos espaços antes compartilhados, proporcionou um resultado significativo, a partir da recriação dos ambientes de acordo com a interpretação que os profissionais tiveram da instituição, exercendo um papel central na reformatação da escola.

Nesse aspecto, os espaços foram sendo discutidos e problematizados, o que tornou a “dimensão espacial” parte integrante da atividade educativa, além de se mostrar um campo carregado de valores, conforme afirma Faria Filho (1998), citando Viñao Frago (2001):

O espaço escolar não é, pois, um "contenedor", nem um "cenário", mas sim "uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, (...), uns marcos para o aprendizado sensorial e motor e toda uma semântica que cobre diferentes símbolos estáticos, culturais e, ainda, ideológicos" (p. 8).

Dessa forma, as concepções, valores e ideologias, permitiram a materialização das adaptações consideradas pertinentes, dando continuidade ao processo de apropriação. Outro espaço que foi planejado para uso do Núcleo de Educação Infantil – em local composto por dois ambientes, conforme a planta original – foi o parque. Porém, também foi reestruturado a partir da concepção dos profissionais: parte foi adequada para servir como refeitório, como citado anteriormente, restando apenas um ambiente. Percebe-se que esse espaço não atendeu às necessidades do CEMEI, pois, em março de 2004, foi aprovada pelo Conselho a instalação de brinquedos e a colocação de alambrados e mourões, em “terreno cedido pela EMEF” (ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 2004, fl. 42). O registro de que houve um espaço “cedido” caracteriza uma ruptura total do espaço físico, pois inicialmente o espaço do CAIC era comum aos vários núcleos que o constituiu. Definindo ainda mais essa fragmentação do CAIC em unidades isoladas, na reunião citada, o Conselho não aprovou o uso do parque do CEMEI pelos alunos do primeiro ano da EMEF, justificando essa decisão pela “necessidade de passagem dos mesmos pelo pátio e também a ocupação de quase todos os horários pelo CEMEI” (ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 2004, fl. 42).

Se as discussões sobre a delimitação e adequação dos espaços era uma preocupação do CEMEI, na EMEF essa preocupação também estava presente. Os membros do Conselho de Escola da EMEF discutiram a necessidade de adaptar os espaços. Em reunião realizada em novembro de 1998, observa-se o

registro da necessidade do fechamento da quadra, colocação de muro externo e cobertura do teatro de arena, com a afirmação dos membros de que além de “delimitar as áreas que os alunos podem usar, a maior prioridade é o fechamento das áreas para que se possam controlar os alunos” (ATAS do Conselho de Escola da EMEF, 1998, fl. 41 v).

Essa asserção confirma que a necessidade de controle foi um dos motivos que caracterizou a delimitação dos espaços, vindo em sentido contrário à proposta de integração prevista no programa do governo federal. No início do funcionamento do CAIC, em maio de 1996, há registro em ata no Livro do Conselho Gestor, apontando para a necessidade de uma integração maior entre os núcleos e a comunidade (Cf. ATAS do Conselho Gestor do CAIC, 1996, fl.1). Apesar das propostas para integração, as indicações de que o uso compartilhado dos espaços originava alguns problemas também podem ser observadas nas discussões. Os membros apontaram a necessidade de organização de tempos e espaços para que não ocorressem conflitos no uso do parque, que fazia parte do espaço do teatro de arena “utilizado pelo CEMEI, mas os alunos da EMEF acabam utilizando também” (ATAS do Conselho Gestor do CAIC, 1999, fl.3 v).

Os espaços foram modificados pela necessidade de controle, concebida como estratégia para uma melhor organização, melhor aproveitamento ou, ainda, para viabilizar seu uso conforme a concepção dos profissionais que trabalharam nessa instituição e que foram observando esse espaço e se apropriando dele, transformando-o de maneira a organizar as práticas previstas.

Nessa perspectiva, nota-se a consolidação de uma visão de escolas independentes entre si. A partir dessas discussões, adaptações e delimitações, os ambientes foram se configurando como espaços específicos para o uso de cada uma das unidades, passando a “pertencer” ao CEMEI ou à EMEF. Nesse sentido, as unidades tornaram-se responsáveis pelos espaços que abrangiam lugares próprios e característicos para o trabalho com a educação neles compreendidos. Essa percepção foi oficialmente assumida pelo programa “Conta Escola”.

A partir do ano de 2002, o município criou esse programa para todas as instituições escolares da rede municipal, que previa a disponibilização de verbas

trimestrais para as escolas, possibilitando uma maior autonomia financeira. Esse programa transformou os núcleos escolares do CAIC em Unidades Executoras distintas, tendo como responsáveis legais os diretores em exercício: ocorreu o desmembramento oficial entre a escola de educação infantil e a escola de ensino fundamental. Tanto o CEMEI quanto a EMEF passaram a figurar como pessoa jurídica distinta, registradas pelo município junto à Receita Federal com a razão social “Caixa Escolar do CEMEI do CAIC Professor Zeferino Vaz” e “Associação de Amigos da EMEF do CAIC Professor Zeferino Vaz”, respectivamente. Foi nesse movimento que cada núcleo delimitou e se apropriou de seu espaço físico, administrativo e financeiro, efetivando as práticas que romperam com a necessidade de integração tão evidenciada no início do funcionamento do CAIC.

Assim, apesar do prédio escolar do CAIC ter sido construído especificamente para a finalidade educacional e com propostas definidas e estruturadas por legislações e documentos norteadores, sofreu adaptações decorrentes da ocupação, utilização e diferentes necessidades relacionadas à atividade educativa.

Se por um lado a historiografia apresenta os prédios escolares como construções equacionadas no intuito de constituir o aluno, conforme Faria Filho e Vidal (2000):

A repartição das salas e dos corredores, a localização e o formato de janelas e portas, a distribuição de alunos e alunas na sala de aula e nos demais espaços da escola dos nossos atuais prédios apontam para a construção de lugares concebidos como cientificamente equacionados, em função do número de pessoas, tipo de iluminação e cubagem de ar (...). Mentis, mais do que corpos, estão em trabalho. E, nesse esforço, a escola abandona a criança para constituir o aluno (p. 32).

Por outro lado, uma construção projetada para uso específico a um ambiente escolar, através de sua ocupação e apropriação dos sujeitos ali atuantes, se constitui em um lugar resultante das representações presentes no interior da instituição. Assim, o CAIC se configurou em uma construção social e se constituiu em “espaço e lugar”, pois ali ocorreu um conjunto de operações mentais e materiais que permitiu passar de um espaço projetado ou imaginado a um lugar construído (VIÑAO FRAGO, 2001, p.62, 64).

Nessa perspectiva, propor, em um programa de âmbito federal, prescrições para o uso compartilhado dos espaços aponta para a direção de que o significado atribuído pelos atores resultaria em uma adequação criativa para viabilização das práticas cotidianas, alterando toda a determinação inicial, tanto em relação aos tempos e espaços quanto à proposta política. Nesse sentido, pode-se afirmar, de acordo com Paulilo (2010) que

A ideia de que as políticas não são simplesmente implantadas como foram propostas torna explícita a existência de práticas de apropriação e/ou resistência que produzem efeitos que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (p. 491).

Nessa perspectiva, o espaço deixa de representar uma área ou um local indefinido para ser compreendido como – conforme sugere Faria Filho (1998, p. 14) citando Certeau (1994) – um “efeito produzido pelas operações que o orientam, circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais”.

Esses conflitos, que desencadearam uma série de transformações, reafirmam que a política de atenção integral, incluindo os tempos e espaços previstos, passou por uma revisão interna, uma reelaboração por parte dos profissionais da escola. Apesar de a instituição iniciar o funcionamento com normas gerais definidas por políticas públicas, as práticas cotidianas apontaram para a apropriação dos profissionais, o que permitiu criar um sentido próprio e adequado às necessidades locais. Nesse aspecto, vale citar a afirmação de Gonçalves e Faria Filho (2005):

No processo de invenção de novos modos de socialização (...) os tempos e espaços são reconfigurados e novas regras e novas ordens são estabelecidas e repensadas, e isso em função da emergência caracterizada pelos novos tempos – tempos históricos – e pelos novos contextos – contextos particulares e peculiares a cada realidade escolar (p. 39).

Assim, percebe-se a questão do tempo e dos espaços como uma questão de apropriação, no sentido de viabilizar as prescrições na prática cotidiana. Percebe-se, nesse movimento, um conjunto de operações internas, envolvendo os diversos segmentos da escola para o estabelecimento de regras próprias, construídas a partir da socialização e das experiências vivenciadas entre os profissionais, as crianças, as famílias, o espaço e a legislação.

CAPÍTULO 2

Políticas de Educação para a Infância no CEMEI do CAIC

Professor Zeferino Vaz

A apropriação, a nosso ver, visa uma história social dos usos e das interpretações, referidas a suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem.

Chartier (1991)

Compreender a maneira como ocorreu a elaboração da proposta pedagógica do CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz, entre 1995 e 2008, a partir da interpretação que os profissionais tiveram das prescrições legais e normativas, é o objetivo desse capítulo. Nesse sentido, a análise do processo de produção das propostas pedagógicas registradas nos documentos denominados Projetos Pedagógicos permite entender como se deu a apropriação das políticas públicas de educação da infantil no CEMEI.

De acordo com Kramer (2005, p. 217), o campo das políticas direcionadas à infância tem tido avanços, retrocessos e impasses, ganhando muitas vezes no discurso e perdendo nas ações concretas. A implantação das rotinas de trabalho no CEMEI do CAIC é um exemplo disso. Conforme visto no primeiro capítulo, as normas federais tratavam o núcleo de atenção à criança como creche e educação pré-escolar, compreendendo práticas de guarda, higiene, alimentação e estimulação psicopedagógica para crianças até os seis anos.

Assim, produzido antes da LDB 9.394/96, o Projeto Pedagógico de 1995, teve como base a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), além da Proposta da Política de Educação Infantil do MEC (1994), documentos que formalizaram a política educacional brasileira. Além das legislações federais, incluiu também o Regimento Comum das Unidades de Educação Infantil de Campinas, observando o disposto na portaria municipal 58/94 (CAMPINAS, 1994), e demais normas que direcionavam a educação infantil no município, como a Lei Orgânica Municipal, o Estatuto do Magistério Público de

Campinas e o Plano de Curso elaborado pela própria instituição. (Cf. CEMEI/CAIC, 1995, p. 16).

Nesse sentido, apesar da extinção do PRONAICA desde o primeiro ano de funcionamento da instituição, os Projetos Pedagógicos continuaram apresentando em sua produção a transcrição da proposta do governo federal até o ano de 1998. Nesse movimento, a escola foi instituída como parte integrante da rede municipal de educação infantil. No entanto, os registros apontam para a apropriação da normatização federal tanto na produção dos documentos internos – quando transcreve os programas propostos – quanto em relação ao uso dos tempos e espaços, quando propõe a integração entre os núcleos.

Apesar do ambiente físico do CEMEI ser exclusivo para o núcleo de educação infantil, conforme proposto pelo PRONAICA (BRASIL, 1994b), haveria a interdependência com os núcleos de cultura, esportes e alimentação. Contudo, com a desarticulação e descontinuidade da política federal, a interligação entre os núcleos continuou a fazer parte das rotinas de trabalho, conforme apresentado no primeiro capítulo. Isso confirma que o processo de implementação de políticas públicas não é a “realização de um receituário” pelos profissionais, mas sim um processo que “traz concepções explícitas ou implícitas, porque são as pessoas que dão movimento e tonalidade aos projetos, às intenções e não o contrário” (MOMMA, CARDOSO, BRYAN, 2009, p. 23).

Ainda que a transcrição da proposta do PRONAICA (BRASIL, 1994b) permanecesse na produção dos Projetos Pedagógicos, foi o Regimento Comum das unidades sócio-educacionais municipais de educação infantil de Campinas, aprovado pela portaria número 58/94 e publicado no Diário Oficial do Município em 29 de julho de 1994, que orientou as produções das propostas pedagógicas do CEMEI do CAIC. Os documentos foram intitulados Projeto Pedagógico ou Plano Escolar. Essa divergência nos títulos pode ser atribuída às orientações para a produção do documento, presentes no próprio Regimento.

O artigo 77 do Regimento Municipal (CAMPINAS, 1994) tratava dessa produção. Orientava que “do processo de planejamento da Unidade Sócio-Educacional resulta seu Projeto Pedagógico, operacionalizado no Plano Escolar, de forma a permitir seu acompanhamento e avaliação”. Essa diretriz pode ser interpretada possibilitando a compreensão de que o Projeto Pedagógico seria o resultado do processo de planejamento e que o Plano Escolar seria a materialização desse processo, permitindo a distinção nos títulos.

A primeira normatização que tratou dos Projetos Pedagógicos no município foi a Portaria SME 1.163/ 90 (CAMPINAS, 1990), que dispunha sobre as diretrizes de abrangência e participação na produção desses documentos no âmbito da Secretaria Municipal de Educação dizendo que:

O Projeto Pedagógico abrange todas as propostas e ações da Unidade Educacional, envolvendo todos os que dela participam: os alunos, a família, a comunidade e sua cultura, professores, funcionários, pessoal administrativo, pedagógico e especialistas da Saúde e Serviço Social (CAMPINAS, 1990).

Diferentemente do Regimento Municipal (CAMPINAS, 1994, art. 77), essa diretriz usa apenas o termo Projeto Pedagógico. A definição de Plano Escolar e Projeto Pedagógico implica uma discussão teórica. Auxiliam a compreensão dessa discussão as reflexões de Vasconcellos (1995), Libâneo (2004), Veiga (2004a), Resende (2004) e Gadotti (2004), que apresentaram definições e esclarecimentos sobre o uso dos termos.

Vasconcellos (1995, p. 54) entende Plano Escolar como a tradução do planejamento no Projeto Político-Pedagógico, considerando que é o plano integral da instituição. Também Libâneo (2004, p. 157, p. 161), explicita que Plano Escolar seria um documento mais abrangente que resulta do processo de planejamento. Ainda afirma que “não há uma denominação que tenha uma unanimidade entre os educadores”. Destaca que alguns educadores consideram todo tipo de planejamento (projeto pedagógico, projeto educativo, projeto curricular e projeto político-pedagógico) como plano escolar.

Já em relação ao Projeto Pedagógico, Vasconcellos (ibidem) afirma que é um documento que registra e sistematiza o trabalho na instituição escolar,

é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição (p. 143).

Ainda na definição do termo, Libâneo (2004, p. 149) indica que o Projeto Pedagógico é a concretização do planejamento, um esquema que representa “uma sequência de ações que irão orientar a prática”. Nessa mesma direção, Veiga (2004a, p. 13), afirma que o Projeto Pedagógico não é construído apenas como cumprimento de tarefas burocráticas, mas que é “vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. Ressalta que o seu caráter intencional é o compromisso definido coletivamente, que o torna um projeto com características pedagógicas e políticas. Para a autora,

todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2004a, p. 13).

Em acordo com essa perspectiva, Resende (2004, p. 90) considera que é “importante enfatizar a concepção de projeto pedagógico também como político, pois são dimensões indissociáveis, na medida em que se tornam intrinsecamente dependentes o fazer educativo e o fazer político”.

As diretrizes municipais (CAMPINAS, 1994) não utilizam o termo político, concordando com Gadotti (2004, p. 34) que entende que, apesar do desdobramento em “*político-pedagógico*” todo projeto pedagógico é necessariamente político e que poderia denominá-lo apenas de “*projeto pedagógico*” (grifo do autor).

Nessa pesquisa optei por utilizar o termo Projeto Pedagógico para designar esses impressos, visto que a análise vai além de observar as orientações gerais

presentes nos documentos. A interpretação busca as especificidades que expressam as práticas institucionais, tratando o documento como instrumento e processo de organização intencional para o trabalho com as políticas de educação da infância no CEMEI.

Também os artigos 78, 79, 81 e 82 do Regimento Municipal (CAMPINAS, 1994), disciplinava a produção do Projeto Pedagógico pela escola:

Artigo 78: O Plano Escolar é elaborado pelo Conselho de Escola e homologado pelo órgão competente.

Artigo 79: O Plano Escolar devidamente homologado constitui o instrumento legal que garante à unidade Sócio-Educacional a legitimidade e especificidade de seu Projeto Pedagógico.

Artigo 81: O Plano de Curso, elaborado pelos docentes sob a coordenação do núcleo de apoio pedagógico e educacional, registra a proposta da unidade.

Artigo 82: Os planos de ensino referentes aos estágios fluem dos planos de curso, operacionalizando a proposta pedagógica da unidade. (CAMPINAS, 1994).

Esses artigos indicavam a participação dos professores e o processo de homologação. Nesse aspecto, todos os Projetos Pedagógicos desde o início do funcionamento da instituição foram homologados pelo órgão competente: 4ª Delegacia de Ensino, até o ano de 1999, e Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, a partir do ano de 2000. O primeiro Projeto Pedagógico foi o único subdividido em dois momentos, sendo um plano geral para o curso de educação infantil e um planejamento específico para atendimento à faixa etária das diferentes turmas. Essas turmas, tratadas por "estágios", podem ser compreendidas como grupos ou divisões das salas conforme critérios de agrupamento das crianças (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 22). A partir de 1996, os documentos foram elaborados de forma contínua, abordando os aspectos organizacionais e os planos dos professores.

A partir do ano 2000, uma proposta para atualização do Regimento Municipal de 1994 foi encaminhada para a escola. Embora esse documento não tenha sido publicado, percebe-se que algumas indicações dessa diretriz foram observadas na elaboração dos Projetos Pedagógicos. Outro documento, intitulado "Currículo em Construção" (CAMPINAS, 1998), também passou a ser utilizado

como orientador das propostas. Seguindo as orientações desses documentos, os Projetos Pedagógicos foram reformulados, incluindo os termos “cultura” e “brincar” em seu texto. Assim, em atendimento a essas diretrizes, os profissionais da escola configuraram de outra forma a produção dos documentos internos, incluindo novas prescrições na concepção de educação da infância e redefinindo alguns dos seus conceitos. No entanto, algumas práticas já existentes foram reafirmadas, conforme será tratado nas próximas seções.

Nas propostas do Regimento das Escolas Municipais que foram encaminhadas no ano 2000, as orientações para o processo de planejamento foram simplificadas em três artigos:

Artigo 60 – do processo de planejamento resulta a operacionalização da proposta pedagógica e sua reelaboração e redimensionamento, bem como seu acompanhamento e avaliação.

Artigo 61 – A proposta pedagógica da educação infantil deve levar em conta o bem estar da criança seu grau de desenvolvimento, a diversidade social e cultural das populações infantis, os conhecimentos a serem universalizados e o regime de atendimento.

Artigo 62 – A proposta pedagógica contemplará os elementos estabelecidos por profissionais de educação da secretaria municipal da educação (CAMPINAS, 2000).

Assim, a partir do ano de 2000, os Projetos Pedagógicos sofreram uma modificação na estrutura e na concepção filosófica, incorporando referências do Currículo em Construção (CAMPINAS, 1998) e dos objetivos da educação infantil definidos pela LDB de 1996 (CEMEI/ CAIC, 2000, p. 7).

Outra reformulação nas normas de organização e formas de estruturação do Projeto Pedagógico ocorreu em 2008. Em 31 de março de 2007, foi publicada, no Diário Oficial do Município, a resolução SME 08/2007 (CAMPINAS, 2007) que estabelecia normas para a elaboração do Projeto Pedagógico. Essa resolução foi bastante sintetizada e não alterou a forma como os Projetos estavam sendo produzidos. O artigo segundo especificava que esse documento seria um adendo ao Projeto Pedagógico de 2006 e apresentava oito incisos indicando os conteúdos. A preocupação ficava restrita às questões sobre calendário escolar,

quadro de funcionários, horário dos profissionais, composição do Conselho de Escola e projetos educacionais (CAMPINAS, 2007, art. 2º).

Já a Resolução SME 03/2008, publicada no DOM de 04/03/2008 (CAMPINAS, 2008), foi detalhista na apresentação das diretrizes e normas que direcionaram o planejamento, a elaboração e a avaliação Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais. O Departamento Pedagógico encaminhou (anexos à resolução) modelos de impressos para serem utilizados na produção dos documentos, padronizando a estrutura e a forma dos Projetos Pedagógicos de todas as unidades educacionais do município, incluindo as escolas particulares de educação infantil.

O artigo quinto trouxe a diretriz da composição e da organização do documento, indicando que a elaboração do Projeto Pedagógico deveria respeitar a organização disposta nos anexos, observando as etapas/ modalidades da educação básica. Essa organização foi composta por doze itens, detalhando cada seção do documento (Cf. CAMPINAS, 2008). Agora, consideravam-se imprescindíveis a caracterização e a identificação da unidade educacional, a caracterização dos alunos, além da identificação e horário de trabalho de todos os profissionais. Havia preocupação com a organização geral da unidade, com os planos de ensino de cada professor e da equipe gestora. Também os propósitos educativos, a especificação das atividades planejadas, o processo de avaliação e um quadro de metas foram indicados para compor o documento (Anexo I).

Esse encaminhamento mostrava preocupação com a estruturação do documento e, a partir da Resolução SME 03/2008 (CAMPINAS, 2008), a produção do Projeto Pedagógico foi reformulada para atender as exigências normativas o que configurou a padronização dos documentos e permitiu o recorte temporal dessa pesquisa.

Dessa forma, os Projetos Pedagógicos do CEMEI do CAIC são descritos e analisados aqui, a partir da relação que os profissionais que trabalharam em sua produção mantiveram com a legislação e orientações então vigentes. Nesse sentido, essa análise busca compreender a produção desses documentos na escola a partir do estudo dos Projetos Pedagógicos, examinando os modos como

as práticas indicadas para a educação da infância no CEMEI foram registradas. Também se procurou abordar a apropriação que os profissionais da escola fizeram da legislação, do Regimento Municipal e dos próprios Projetos Pedagógicos. Nesse aspecto, esses documentos são tratados como fonte de pesquisa e também como objeto de investigação (Cf. CARVALHO, 1998).

Nessa perspectiva, as atas do Conselho de Escola e o Livro de Visitas da Supervisão, além da legislação que orientou a produção dos Projetos Pedagógicos, permitiram compreender algo das práticas que se operaram na escola. As seções desse capítulo abordam o conjunto de Projetos Pedagógicos no período de 1995 a 2008, o que corresponde ao início do funcionamento da instituição de educação infantil até o momento em que o Projeto Pedagógico passa a ser elaborado de acordo com indicações normativas que regularam essa produção. Sob esse ponto de vista, a pesquisa procura compreender as estruturas e relações que são permeadas de conflitos e tensões, articulando a estrutura normativa em relação à dimensão das práticas.

Desse modo, o capítulo pretende conferir atenção às ações dos profissionais nas relações que estabeleceram com os documentos, a partir do mapeamento da produção dos Projetos Pedagógicos em contraponto com o registro das atas. Essa série de documentos traz tanto as marcas da modelação das rotinas institucionais quanto os vestígios da inventividade com que os profissionais da escola produziram esses materiais. “Nesse percurso, o cuidado com as permanências e o interesse por mudanças permitem reconhecer o intramuro da escola como permeados por conflitos e (re) construção constante” (VIDAL, 2005, p. 16, 17).

As seções seguintes tratam das práticas de produção dos Projetos Pedagógicos pelos profissionais da unidade escolar, da organização e formas de atendimento e das ações que os Projetos Pedagógicos articularam na instituição.

2.1 As práticas de produção dos Projetos Pedagógicos

O Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil (CAMPINAS, 1994) procurou estabelecer bases para a produção dos Projetos Pedagógicos, normatizar o trabalho dos professores e demais funcionários da escola, caracterizar o atendimento e unificar a organização das unidades de educação infantil. Procurando seguir essas orientações e de acordo com a compreensão que os profissionais tiveram dessas bases legais, a produção dos Projetos Pedagógicos do CEMEI resultou de uma articulação entre as normas federais e municipais. Durante o processo de produção dos documentos, divergências entre os dispositivos de normatização e a representação estabelecida pelos profissionais da escola permearam o trabalho.

Os profissionais trouxeram o Regimento Municipal (CAMPINAS, 1994) para a produção do Projeto Pedagógico; no entanto, também transcreveram a proposta do PRONAICA (BRASIL, 1993a). Nesse processo, observa-se que os profissionais recriaram e interpretaram as políticas educacionais. Nesse sentido, considera-se oportuna a reflexão de Bowe (1992, apud MAINARDES, 2006, p. 53):

Os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

Nessa perspectiva, Mainardes (2006, p. 53) reforça a idéia de Bowe (et al) de que “os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas”.

Nesse processo de implementação das políticas a partir da interpretação dos profissionais, os Projetos Pedagógicos podem ser considerados como documentos que incorporam parte dos textos políticos apropriados pelos profissionais (Cf. MAINARDES, 2006, p. 52). Dessa forma, os primeiros Projetos Pedagógicos constituem um conjunto de documentos que formalizaram a proposta da escola de educação infantil do CAIC como parte integrante do sistema municipal de educação, além de inserir a política de atenção integral indicada pelo governo federal.

Nos quatorze documentos analisados, os títulos foram se alternado entre Planos Escolares, nos anos de 1995, 1998, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004 e Projetos Pedagógicos nos anos de 1996, 1997, 1999, 2005, 2006, 2007. Percebe-se que a alteração nos títulos não mantém uma relação com as indicações de mudança do Regimento Municipal (CAMPINAS, 1994) em 2000, mas refletiu a apropriação da divergência que a primeira diretriz municipal permitiu, conforme abordado no capítulo anterior. Analisando esses documentos, é possível perceber regularidades tanto em relação à forma quanto aos conteúdos.

Quanto à forma, observa-se que os Projetos Pedagógicos produzidos em 1995 e 1996 foram datilografados. A partir de 1997, o computador já é utilizado para a digitação e impressão. Em 2008, algumas das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) são utilizadas na produção.

Todos os Projetos Pedagógicos possuem versão encadernada em espiral, exceto os documentos de 1998 e 1999, que foram organizados em pastas com plásticos. O Projeto de 1998 apresenta a ausência de algumas páginas, enquanto que o documento do ano seguinte, apesar dessa constituição física, está completo.

O primeiro Projeto Pedagógico, produzido em 1995, é único quanto à organização. Foi datilografado em papel timbrado da Prefeitura, possui a capa em papel cartão com o título Plano Escolar CEMEI do CAIC Professor Zeferino Vaz, além do desenho manual do símbolo do CAIC, criado pelo governo federal e preenchido com papel camurça colorido.



Figura 2 – Capa do Projeto Pedagógico de 1995
Fonte: Arquivo do CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz.

Todas as folhas possuem carimbo da escola e rubrica. Essas minúcias na estética mostram que, apesar do plano ter sido elaborado numa situação inicial, em que as normas estavam sendo apropriadas pelos profissionais, houve

preocupação com a personalização, deixando indícios de que foi significativo destacar a identidade da instituição.

Já nos anos seguintes, a forma de apresentação do Projeto Pedagógico explicita poucas variações relativas à formatação até a produção da versão adequada às normas técnicas, no ano de 2008.

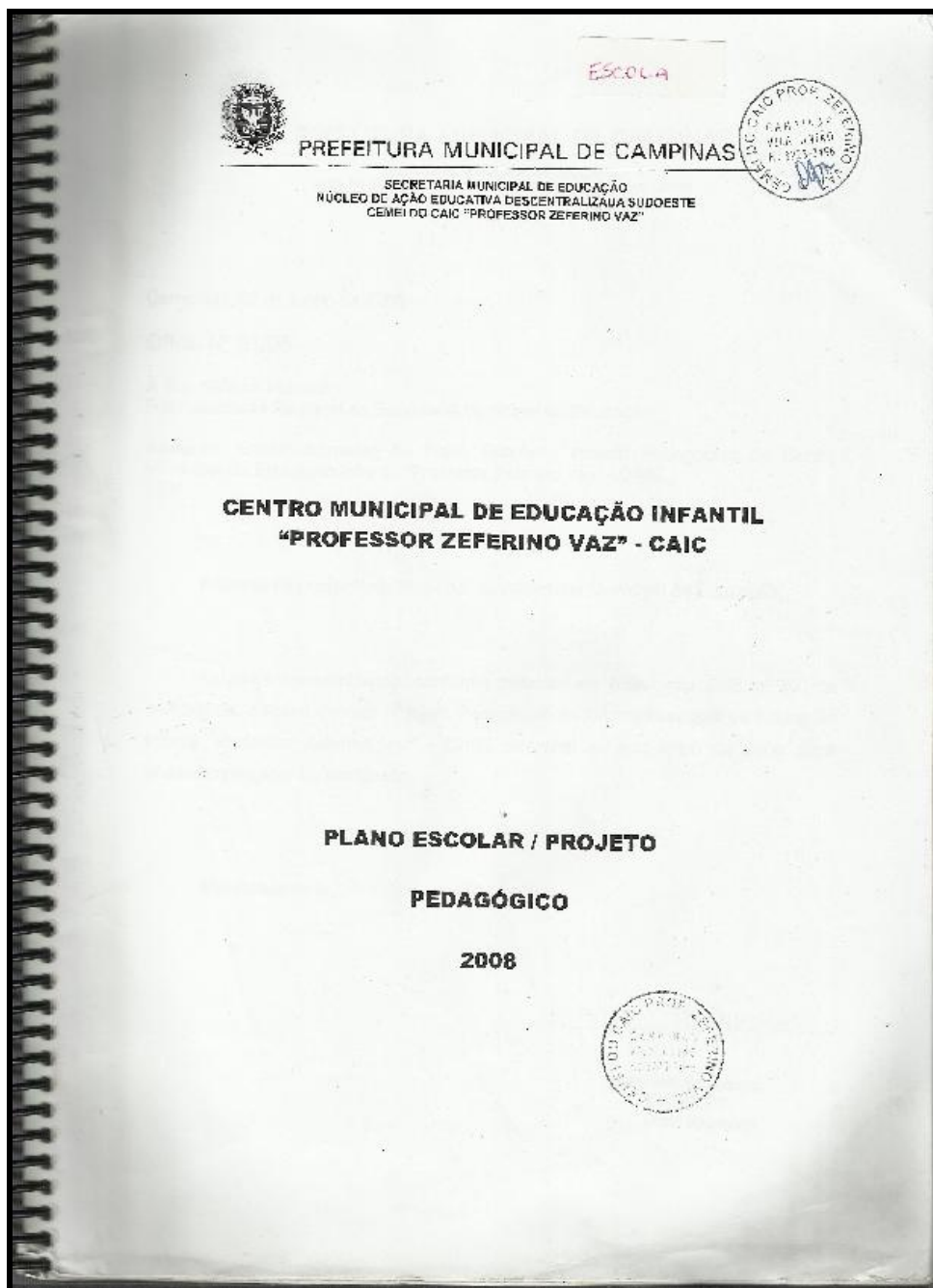


Figura 3 – Capa do Projeto Pedagógico de 2008
Fonte: Arquivo do CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz.

Na produção do Projeto Pedagógico de 2008, todas as indicações da resolução municipal que direcionou essa construção foram seguidas, configurando um documento composto por noventa e três páginas, além do parecer da supervisão educacional e da coordenação pedagógica. O sumário apresenta os itens idênticos àqueles propostos pelo artigo quinto da resolução SME 03/2008, inclusive com a numeração e nomeação das seções (Anexo II). Assim, a regulamentação municipal (CAMPINAS, 2008) padronizou os documentos, direcionando a forma de produção dos Projetos Pedagógicos das escolas de educação infantil do município.

Em relação aos conteúdos, o Projeto Pedagógico de 1995 apresenta como introdução a concepção geral do CAIC e o conteúdo programático (subprogramas), transcritos da Série de Documentos Básicos do PRONAICA, volume dois (BRASIL, MEC, 1993a, p. 19 a 25). Foram utilizadas cinco páginas nessa descrição, especificando cada um dos subprogramas do PRONAICA: proteção especial à criança e ao adolescente, promoção da saúde da criança e do adolescente, creche e educação pré-escolar, educação escolar, esportes, cultura, educação para o trabalho, alimentação, suporte tecnológico e gestão. De acordo com o PRONAICA, cada um desses subprogramas seria desenvolvido em núcleo específico, nos espaços adequados e com recursos humanos especializados. O subprograma “creche e educação pré-escolar” foi estabelecido no núcleo de atenção integral à criança, que, na esfera municipal, tornou-se o CEMEI do CAIC.

Ainda que a proposta do governo federal indicasse as especificidades de cada núcleo, todo o conjunto de subprogramas foi descrito no Projeto Pedagógico do CEMEI, o que demonstra a percepção de atendimento integral dos profissionais da unidade de educação infantil. Apesar de o PRONAICA sugerir que esses subprogramas poderiam ser adequados em âmbito local e ser uma proposta para todo o CAIC, eles aparecem na íntegra nos Projetos Pedagógicos do CEMEI. Percebe-se que essa descrição dos programas do CAIC trata-se de uma articulação entre a proposta do CEMEI no interior do complexo educacional, apresentando os eixos como forma de aproximação da política pública federal. Ainda explicita que o PRONAICA era concebido para resolver o problema social

da situação de grande parte das crianças e adolescentes brasileiros, e que o objetivo da atenção integral idealizado pelo programa anunciava o desenvolvimento integral da criança dos aspectos físico, psíquico, intelectual e de socialização, apoiando-se na interação das várias políticas públicas sociais (Cf. CEMEI/CAIC, 1995, p. 4).

No documento original do PRONAICA, publicado pelo MEC (1993/ 1994), a concepção de atenção integral e os subprogramas tinham a função de divulgação da proposta de atendimento, direcionando a forma de funcionamento e a intencionalidade de cada núcleo. A série de documentos apresentava as bases do programa e constituía-se como um manual de consulta para diretores e equipes técnicas das Unidades de Serviço. Fora do contexto original, a transcrição da concepção geral do CAIC e dos subprogramas propostos pelo governo federal nos Projetos Pedagógicos do CEMEI adquiriu outro significado e foi utilizado como introdução ao documento interno. Essa transcrição não se relacionou com a proposta educacional do CEMEI, que foi também uma transcrição das diretrizes, presentes no Regimento Municipal (CAMPINAS, 1994). No Projeto Pedagógico de 1995, os objetivos gerais da escola são a transcrição dos vinte e sete itens apresentados no Regimento Municipal (CAMPINAS, 1994). Dessa forma, os documentos elaborados internamente são compostos por várias transcrições, deixando vestígios de que foi a compreensão das políticas que gerou tais práticas de produção. Como a política que criou o CAIC não era mais vigente, o uso da proposta do PRONAICA nos Projetos Pedagógicos indicou o papel da apropriação de uma política extinta na reorganização do trabalho do CAIC.

Diferentemente dos anos anteriores, o Projeto Pedagógico de 1999 não apresentou na sua produção as transcrições do programa do governo federal e recebeu o título de Projeto Pedagógico/ 99 “Adendo” CEMEI do CAIC Professor Zeferino Vaz. Apesar de se configurar como “adendo”, o que pode ser interpretado como complementar e de caráter somatório, o documento apresenta características diferenciadas dos anteriores. Intitulado de Projeto Pedagógico apresenta uma introdução sobre a função social da escola, sobre o universo da educação infantil e outra visão sobre o documento: “A escola precisa de um

projeto político que a sustente, para que sua potencialidade não seja diminuída, uma vez que precisará conquistar as melhores condições de atendimento e de funcionalidade” (CEMEI/ CAIC, 1999, p. 2). É a partir desse ano que se percebe o início de uma mudança no processo de produção do documento, como a incorporação da LDB nas produções e um deslocamento nas perspectivas de abordagem da instituição escolar. A necessidade de uma nova organização do trabalho, de modificar a prática, de inovar é apontada como um consenso do corpo docente (Cf. CEMEI/CAIC, 1999, p. 5). Assim, o ano de 1999 pode ser considerado um momento de transição na prática de produção dos documentos internos.

Conforme se observa no ano de 2000, é nesse momento que outras propostas se configuraram na produção dos Projetos Pedagógicos. Nesse documento, são incluídos os artigos 29, 30 e 31 da LDB 9.394/ 96, que define a educação infantil como primeira etapa da educação básica, apresenta a faixa etária para atendimento em creche e pré-escolas, além de tratar dos objetivos da avaliação nessa etapa da educação. Também o artigo 58, que trata da educação especial, é transcrito no documento. A inclusão dos artigos da LDB na produção desse Projeto Pedagógico aponta para a apropriação da lei federal que passou a fazer parte dos objetivos da educação infantil, além de uma continuidade no processo de modificar a prática iniciada no ano anterior.

Ainda nesse ano, é incluída uma ata de avaliação do projeto de 1999, constando os aspectos considerados positivos e negativos, indicando a necessidade de conhecer e aproveitar melhor o Projeto Pedagógico (CEMEI/ CAIC, 2000, p. 10). Essa indicação pode ser compreendida como uma estratégia para qualificar o uso dos documentos produzidos no interior da escola.

Como nos anos anteriores, os documentos do ano 2000 e 2001 apresentam o termo de aprovação assinado pela direção da escola, constando que o encaminhamento adequava-se ao artigo 78 do Regimento Escolar (CAMPINAS, 1994). A partir do ano de 2002, essa prática não consta mais da produção dos documentos. Nesse sentido, pode-se compreender que, apesar do Regimento do ano 2000 (CAMPINAS, 2000) não ter sido publicado, suas propostas foram

observadas na elaboração dos Projetos Pedagógicos. Da mesma forma que o PRONAICA, apesar de extinto, continuou presente nos quatro primeiros Projetos Pedagógicos, as orientações de produção do Regimento, que não foi publicado, foram utilizadas pelos profissionais. Assim, percebe-se que tanto a política federal quanto a municipal passou por um período de permanência na estruturação das práticas, mesmo sem vigência legal.

No ano de 2008, houve uma reestruturação completa do Projeto Pedagógico, conforme descrito no início do capítulo. O documento foi intitulado Plano Escolar/ Projeto Pedagógico. Foram incluídas ainda atas digitalizadas das reuniões do Conselho de Escola sobre alteração do horário de funcionamento (CEMEI/ CAIC, 2008, p. 10) e a portaria de autorização de funcionamento da escola publicado no Diário Oficial do Município. Os quadros de horários passaram a ser mais detalhados, e os artigos da LDB que tratam da educação infantil, descritos no Projeto Pedagógico do ano 2000, foram trazidos novamente para a produção escrita. Na seção de caracterização, foi incluída a história do CAIC como parte do PRONAICA, indicando os subprogramas dessa proposta e inserindo os projetos da rede municipal. Nessa descrição da história da instituição, também foi apresentada a estrutura física do CAIC e a necessidade da adequação dos espaços, além das informações sobre as características do bairro que atenderam à proposta do PRONAICA (BRASIL, 1993a) para implantação do CAIC (CEMEI/ CAIC, 2008, p. 6 e 7).

O movimento de construir uma escrita da história da escola, envolvendo o processo político que a constituiu, pode ser compreendido como a necessidade de apresentar uma abordagem do passado com a intenção de discutir a história para observar as mudanças. Isso é possível à medida que novos problemas políticos, colocados pelo presente, permitem interrogar o passado como mais precisão (CHESNEAUX, 1994, p. 67). Nesse sentido, pensar o processo histórico do CAIC, incluindo na Produção do Projeto Pedagógico as interrogações do passado, indicou um processo de aprendizado, no qual os profissionais se reconstituíram junto aos projetos que formularam. Dessa forma, o passado pode ser considerado um objeto político, ao mesmo tempo que um lugar de ruptura, uma ocasião para

afirmar uma experiência qualitativamente nova, como sugere Chesneaux, (1994, p. 46): “o qualitativo afirma assim sua primazia sobre o quantitativo, o descontínuo sobre o contínuo”.

A narrativa dos acontecimentos demonstra uma prática que trouxe a interpretação dos profissionais sobre o processo que constituiu o CEMEI do CAIC. Sob esse ponto de vista, o relato da história marcou a descontinuidade dos discursos apropriados para constituir outras práticas de produção do documento.

A resolução que normatizou a produção dos Projetos Pedagógicos em 2008 é entendida aqui como um fator externo que determinou a reformulação na forma de apresentação desse documento. Já a escrita da história da instituição foi um movimento interno que tratou a implantação do CAIC, a política de atenção integral do PRONAICA e a formação do bairro como fatos superados. Nesse sentido, essa construção permitiu situar a escola em relação ao seu passado, introduzindo “no *dizer* aquilo que não *se faz* mais” (CERTEAU, 2000, p. 108).

Assim, compreender as práticas de produção dos documentos que foram produzidos no interior da escola possibilita observar que tipo de “tradução” os profissionais fizeram das legislações e normas a partir das apropriações, justificando as escolhas no processo de produção. Dessa forma, a análise da organização e formas de atendimento, implementadas a partir da apropriação das políticas públicas, pode aproximar as práticas escolares prescritas das efetivadas, e é objeto da próxima seção.

2.2 Políticas de organização e atendimento à criança

Essa pesquisa confere especial atenção à apropriação e uso dos espaços, já que a estrutura física que constitui o CAIC foi determinante para a organização do atendimento à criança no CEMEI. O primeiro capítulo atém-se à análise da apropriação dos espaços, registrada por meio de fotos, da planta da escola e dos documentos oficiais que trataram da implantação do CAIC, além das discussões presentes nas atas do Conselho de Escola. Os desdobramentos da ação sobre os espaços são retomados neste capítulo a partir da abordagem da apropriação

registrada nos Projetos Pedagógicos. Nessa perspectiva, é possível pensar nas diversas faces do problema instituído a partir da estrutura física do CAIC.

Além do uso dos espaços, a pesquisa enfatiza as propostas da escola para o atendimento em período parcial e integral, visto que o tempo de permanência foi uma problemática tanto em relação à disponibilização das vagas quanto à adequação dos recursos materiais e humanos. Como o período de atendimento, a proposta de organização e agrupamento das turmas também é abordada enfocando as mudanças na orientação política que interferiu na estruturação e reestruturação interna do CEMEI.

O atendimento às crianças no CEMEI do CAIC aconteceu em um espaço diferenciado em relação às outras escolas de educação infantil da rede municipal de Campinas. Apesar da Lei Federal que institui o PRONAICA não estar mais em vigor já no primeiro ano de funcionamento da instituição, essa especificidade no espaço físico contribuiu para a permanência da proposta política. A apresentação da escola nos quatro primeiros Projetos Pedagógicos enfatizava a especificidade do prédio em relação às outras instituições.

Ainda que não fosse uma exigência normativa devido à descontinuidade do PRONAICA, o uso dos diversos núcleos do CAIC pelo CEMEI fez-se necessário, uma vez que o espaço destinado à alimentação, aos esportes e à cultura eram únicos para o atendimento de todas as crianças, conforme abordado no primeiro capítulo. De acordo com o registro nos Projetos Pedagógicos, os profissionais foram criando estratégias para atender às especificidades do CEMEI, viabilizando o uso dos espaços compartilhados. As observações desses profissionais em relação ao uso desses espaços estão registradas nos Projetos Pedagógicos, demonstrando a apropriação da política federal e indicando o atendimento nos vários ambientes: “Os alunos do CEMEI também utilizam o espaço do Núcleo de esportes do CAIC (quadra, ginásio, teatro de arena) para atividades extra-classe” (CEMEI/ CAIC 1995, p. 35). Em 1996 e 1997, os registros sobre o uso dos espaços já apresentam descrições que apontam para as dificuldades encontradas na prática: “embora não possamos afirmar que exista falta de espaço físico, estes

não podem ser usados pelo CEMEI, exceto em raras oportunidades (espaços externos ao CEMEI)” (CEMEI/ CAIC, 1996, 1997, p. 14, 8).

Essa avaliação dos profissionais continuou nos anos seguintes, demonstrando a descontinuidade das propostas de uso coletivo dos espaços para o atendimento à criança e repetindo o incômodo com as restrições na sua ocupação e uso: “embora não possamos afirmar que exista falta de espaço físico, estes são restritos, devido ao uso do mesmo pela EMPG, que possui 5 professores de educação física, que utilizam esse espaço no período da manhã” (CEMEI/ CAIC, 1998, p.10). No ano de 1999, a análise se mantém, inclusive sem alteração das datas, permitindo a compreensão de que foi transcrito do ano anterior sem novas avaliações e adequações. Dessa forma, o espaço como elemento constitutivo da atividade educativa (Cf. VIÑAO FRAGO, 2001, p. 61) também foi definindo as práticas de atendimento, refletindo a concepção de educação infantil adotada pela instituição. Nesse sentido, os registros nos Projetos Pedagógicos deixaram pistas de práticas cotidianas relacionadas ao uso dos espaços, principalmente àqueles pertencentes ao núcleo de esportes, que resultaram da apropriação das políticas educacionais previstas para o CAIC. A dinâmica das práticas de adequação e modificação dos espaços discutida e efetivada, conforme abordado no primeiro capítulo, foi também articulada nos Projetos Pedagógicos a partir da percepção dos profissionais, apontando para as dificuldades no uso dos espaços coletivos.

Até o ano de 2003, os profissionais explicitaram na produção dos Projetos Pedagógicos o propósito de uso dos espaços externos ao CEMEI, integrantes do complexo do CAIC, como locais possíveis ao atendimento à criança. Entre 2005 e 2006, tanto a descrição como a intenção de uso dos espaços externos são excluídas dos documentos. Nesses projetos, permanecem apenas a composição física e características internas ao CEMEI como ambientes destinados ao atendimento à criança. No entanto, esses projetos são os únicos de todo o conjunto que possuem fotos em sua estruturação. No ano de 2005, as fotos foram impressas no corpo do texto. Já no ano seguinte, as fotos coladas no documento são originais. Essas fotos mostram os espaços e seus usos em momentos

diversos do cotidiano escolar, além das atividades desenvolvidas por meio dos projetos.

Dessa forma, percebe-se o movimento nas práticas cotidianas presentes nos Projetos Pedagógicos. No primeiro ano de funcionamento da escola, o documento registrou o uso dos diversos espaços do CAIC como uma afirmação de prática efetivada. Já nos oito documentos seguintes (1996 a 2003), os registros demonstram a intenção dos profissionais em utilizar os espaços externos, porém apresentam também restrições e dificuldades encontradas para viabilizar essa prática. Nos anos de 2005 e 2006, a descrição dos espaços internos é sucinta; contudo, o pouco conteúdo escrito é compensado com a inserção das fotos. Nesse aspecto, observa-se que essa foi outra forma de representação dos espaços internos da escola, demonstrando as possibilidades de atendimento à criança no ambiente específico do CEMEI. Percebe-se que as dificuldades no uso compartilhado dos espaços deixaram de ser restritivas e passaram a ser impeditivas, o que resultou na valorização dos espaços internos.

Diferentemente dos anteriores, o Projeto Pedagógico de 2007 não apresenta seção específica referente à utilização dos espaços físicos. Essa ausência de informações, no entanto, não foi impeditiva da continuidade das propostas. Como exemplo, observam-se menções sobre a intenção de uso dos espaços externos ao CEMEI nos planos de ensino de algumas professoras. Essa forma de abordagem foi uma alternativa para o uso daqueles ambientes, mesmo que de forma isolada e esporádica, mas com a pretensão de não interromper as práticas de uso dos espaços do CAIC, apropriadas pelos profissionais desde o início do funcionamento da escola.

Já no ano de 2008, com a reestruturação do Projeto Pedagógico, a referência ao uso dos espaços compartilhados é apresentada na dimensão histórica da instituição. Nessa perspectiva, a descrição explicita a estrutura física inicial e os motivos que desestruturaram o uso compartilhado dos espaços, como o aumento da demanda de alunos da EMEF, espaços inadequados, organização dos horários (Cf. CEMEI/ CAIC, 2008). Percebe-se uma descrição do processo da apropriação dos tempos e espaços pelos profissionais, colocando estas

dimensões em estreita relação com suas representações sobre as políticas que normatizaram o funcionamento do CAIC em Campinas. Percebe-se ainda que essa apresentação ocorreu a partir da interpretação construída pelos profissionais, “uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica” (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 78). Dessa forma, o atendimento nos diversos espaços do CAIC foi reestruturado no movimento de deslocamento das propostas da política federal para a municipal, e a intenção de uso desses espaços foi sendo desconstruída na produção dos Projetos Pedagógicos.

Como na análise da apropriação dos espaços no CEMEI, também a questão do tempo⁹ de permanência das crianças na escola foi um problema presente na produção dos Projetos Pedagógicos. A política federal que previa atenção integral, e que foi incorporada pelo município, apresentou uma proposta sobre o tempo de permanência das crianças na instituição em caráter sugestivo e relacionado com o uso do tempo e dos espaços coletivos ou específicos. No entanto, o atendimento em período integral apresentou-se como uma dificuldade, visto que, já no primeiro ano de funcionamento, os profissionais levantaram questões sobre a organização da escola para esse tipo de atendimento, principalmente aquelas relacionadas aos espaços.

Os problemas relacionados com a organização dos tempos previstos foram evidenciados de imediato, inclusive impedindo o atendimento integrado e funcionamento simultâneo entre os núcleos pretendidos pelo PRONAICA, conforme já abordado no capítulo anterior (Quadro I).

O documento também deixa pistas de contradições uma vez que apresenta uma interpretação ambígua sobre o atendimento em período integral. A controvérsia presente no Projeto Pedagógico de 1995 estava relacionada com as possibilidades locais e a política pública de atendimento no início do funcionamento da escola. Esse plano detalhou, no anexo I, que o Maternal I (MI),

⁹ Estudos pedagógicos sobre o tempo nas instituições de educação infantil, como os recursos da escola dentro dos limites organizacionais, tempo institucional, tempo subjetivo, estruturas temporais organizadas intencionalmente para a vida infantil, estão presentes na publicação “O tempo no cotidiano infantil: perspectivas e estudos de casos”, organizada por Anna Bondioli (2004).

grupo de crianças entre 2 a 3 anos, ocupava sala própria e que essas crianças seriam atendidas pela professora ou pelas monitoras em horários já estabelecidos (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 2). Esse detalhamento no horário indicava um atendimento em período integral, das sete às dezenove horas. Essa proposta de atendimento também aparece no quadro de horário de funcionamento da escola. (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 11). Apesar dessa descrição, o documento também traz registros de que o atendimento estava ocorrendo apenas em meio período e que havia previsão para atender o berçário e o maternal I em período integral (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 14). A dificuldade apontada para esse atendimento estaria relacionada à ausência ou necessidade de adaptação dos espaços com as constatações vindas da prática cotidiana:

Esta unidade está em seu primeiro ano de funcionamento. Existe um grande número de crianças na idade pré-escolar e temos dificuldade em atender toda a comunidade em período integral por esse motivo estamos atendendo 312 crianças com meio período. Em breve, teremos o berçário e o maternal 1 funcionando em período integral. Os problemas que teremos ao implantar o período integral são: falta de espaço para as crianças estarem fazendo atividades fora da sala de aula e também para colocá-los para dormir. Falta uma sala para o repouso das crianças e uma espécie de galpão coberto para as atividades extra-classes principalmente em dia de chuva. O solarium, que é a saída dos bebês para fora da sala, tem como piso um cimento áspero e gramado, o que dificulta o acesso da criança à área reservada para o banho de sol, necessitando de uma adaptação (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 14).

Essa contradição sobre o período de atendimento foi esclarecida nas discussões registradas no livro de atas do Conselho de Escola durante o mês de março e no Livro de Visitas da Supervisão no mês de abril. Essas discussões mostram que a escola iniciou o funcionamento atendendo apenas turmas de período parcial e que organizou o atendimento para o período integral a partir do segundo semestre. Os registros informam que as turmas integrantes da pré-escola estavam funcionando em período parcial desde o início do ano, e que as turmas do período integral, na faixa etária de quatro meses a três anos, seriam formadas a partir daquele momento. Foi quando se definiu um cronograma para que, no mês de maio, as famílias fossem atendidas para uma entrevista a partir de critérios estabelecidos entre a direção e o Conselho de Escola. A supervisão

registrou as datas para as entrevistas, divididas pela idade da criança, além dos documentos que seriam usados como critérios para a matrícula: atestado de trabalho da mãe, certidão de nascimento, comprovante de renda familiar (prioridade para família de menor renda) e comprovante de endereço no bairro. A partir dessas entrevistas, as vagas disponíveis foram preenchidas, de acordo com a classificação e os critérios estabelecidos (Cf. LIVRO DE VISITAS da Supervisão do CEMEI, 1995, p. 2).

Os critérios estabelecidos para a entrevista produziram padrões para ingresso na creche, identificando seu público na população de baixa renda, associando esse critério à exigência de que as mães estivessem trabalhando. Esses critérios vão de encontro àqueles estabelecidos pelos sistemas educacionais, que tendem a funcionar mais baseados na lógica do atendimento a todas as crianças, pelo menos enquanto princípio (Cf. CAMPOS, 2002, p. 29).

Após as entrevistas realizadas com as famílias, uma assistente social compareceu à escola para avaliação dos critérios utilizados na organização das inscrições para o período integral: “A assistente social elogiou o trabalho elaborado, dizendo que superou as expectativas” (LIVRO DE VISITAS da Supervisão do CEMEI, 1995, p. 3).

Nesse sentido, apesar da educação infantil já fazer parte da ação educacional, a assistência social ainda participou da organização da unidade. Essa necessidade de integração ocorreu num contexto já explicitado por Campos (2001):

Dada a atual situação, em que a área educacional tem se mostrado menos propensa a assumir a faixa global de 0 a 6 anos, enquanto a área de assistência social possui uma longa tradição de atuação, através de inúmeros programas voltados para essa população, é de se prever um período de transição ou adaptação em direção a uma reorganização desses serviços (p.113).

A partir da entrevista e seleção, a escola se organizou para atender também em período integral. Esse critério de atendimento em período integral ou parcial foi resultado da concepção assistencialista e de uma interpretação da legislação que associava a creche ao período integral e a pré-escola ao meio período de funcionamento. De acordo com Campos (2002, p. 30), “isso é

compreensível, dadas as diferentes tradições e identidades desses dois tipos de atendimento”. Apesar dessa “tradição” apontada por Campos, Kuhlman Jr. (2000) afirma que, antes da educação infantil ser incorporada à área educacional, as creches atendiam em período integral crianças até os seis anos ou mais. Nesse aspecto, percebe-se que a inserção das creches aos sistemas de ensino,

não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios criando centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral. Mas as instituições nunca foram assim e as creches quase sempre atenderam crianças de 0 a 6 anos, ou mesmo as com mais idade – excluídas da escola regular ou em período complementar a esta. De outra parte, sempre existiram pré-escolas apenas para crianças acima de 3 ou 4 anos (KUHLMANN JR., 2000, p. 7).

Apesar das diferenças observadas em relação aos períodos de atendimento, o Regimento Municipal (CAMPINAS, 1994, art. 7º) não determinou o tempo de permanência para a creche ou para a pré-escola, indicando apenas que esse atendimento seria realizado de acordo com as especificidades de cada unidade de educação infantil.

Nos Projetos Pedagógicos do período de 2000 a 2002, observa-se que o quadro de organização das classes foi precedido da informação de que o CEMEI do CAIC se diferenciava das demais unidades da rede municipal, pois atendia em período integral as crianças de três meses a três anos e em período parcial, manhã e tarde, as crianças de três anos a seis anos. Essa observação, presente também do documento de 1996, permite compreender que não foram as políticas educacionais que definiram o período de atendimento na instituição, mas uma organização interna viabilizada pela apropriação das legislações e possibilidades encontradas pelos profissionais.

Apesar da estrutura definida para os períodos de atendimento, as vagas disponibilizadas foram inferiores à demanda, conforme abordado anteriormente. Já no segundo ano de funcionamento da instituição, foi apresentado um quadro detalhando a lista de espera, mostrando que havia 67 crianças de quatro meses a

dois anos aguardando vaga para o período integral e 308 crianças aguardando vaga para o período parcial, na faixa etária de 3 a 6 anos (CEMEI/ CAIC, 1996, p. 28). Essa realidade não difere da realidade do Brasil, considerando os estudos de Maria Malta Campos (2001, p. 107), que confirmam que “tanto as creches como as pré-escolas concentram a maior parte das matrículas a partir dos quatro anos de idade”.

O período de atendimento também foi discutido nas reuniões do Conselho de Escola. No mês de novembro de 1997, a direção comunicou os membros do Conselho sobre a possível publicação de uma portaria no Diário Oficial do Município, dando prioridade ao atendimento em período parcial. Tal medida se fundamentaria em estudos que detectaram que a falta de contato das crianças com as famílias poderia ser uma causa da violência (Cf. ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 1997, fl. 16). Percebe-se na formulação desse discurso político a intenção de construir possibilidades de compreensão sobre os efeitos da permanência da criança na escola. A ideia de que o atendimento em meio período seria mais adequado, justificaria a ausência de vagas para o período integral. Essa estratégia como parte de uma política para infância, como sugeriu a direção ou como arranjo interno, não tratou a educação infantil como complementar a ação da família, mas como um afastamento prejudicial do âmbito familiar. Além disso, observa-se uma contrariedade às propostas de atenção integral, que ainda constavam na produção dos documentos.

A “concepção de que tanto a elaboração das leis como a definição de políticas não acontecem no vazio”, mas nas interações entre órgãos governamentais e sociedade (OLIVEIRA, 2002a, p. 36) permite considerar que as normas para regulamentação das matrículas¹⁰ tanto para o período parcial, quanto para o período integral, trouxeram avanços e retrocessos. Avanços, pois conforme registrado no livro do Conselho de Escola em novembro de 1997, não seria mais necessário que as famílias fizessem filas para conseguir vaga para a criança. A escola faria a inscrição e exporia posteriormente uma lista de classificação

¹⁰ A forma de organização das matrículas é tratada aqui tendo como referência o registro das discussões presentes no Livro de atas do Conselho de Escola e no Livro de Visitas da Supervisão. O único Projeto Pedagógico que trata das matrículas é o documento de 2008.

baseada em critérios de pontuação estabelecidos por uma norma específica sobre as matrículas na educação Infantil, que seria publicada em Diário Oficial do Município (Cf. ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 1997, fl. 16). Essa normatização ainda possibilitou maior visibilidade ao processo de matrículas, além de não haver mais necessidade de intervenção da assistência social.

Entretanto, foi a partir de 1998 – quando a organização interna mediante entrevistas na unidade deu lugar aos critérios normativos – que as famílias que não conseguiam uma vaga para a criança, após a divulgação da lista de classificação, começaram a procurar outros meios para colocar a criança na escola. Um dos meios encontrados foi recorrer à Vara da Infância e Juventude: por intermédio de ordens judiciais, as crianças eram matriculadas, embora não houvesse mais vaga. Esse atendimento acima da capacidade estabelecida nas turmas de período integral ou parcial foi considerado um retrocesso tanto na qualidade do atendimento como em relação à lista de classificação, que não era considerada frente às ordens judiciais.

A escola recebeu, conforme registro no livro do Conselho de Escola em junho de 1998, uma ordem do juiz da Vara da Infância e Juventude para matricular seis crianças. O Conselho de Escola sugeriu que a situação fosse informada às instâncias superiores, esclarecendo que as salas estavam atendendo com número superior à capacidade física e de recursos humanos, contudo as crianças foram matriculadas conforme solicitação do sistema judiciário (Cf. ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 1998, fl. 19). Nesse sentido, as práticas internas foram adequadas às normas tanto educacionais como judiciais, mesmo que não atendessem à organização inicial e às preocupações dos profissionais da escola.

Essas matrículas por ordem judicial, compreendidas aqui como um fator externo, podem ter gerado tensões e conflitos no interior da escola, pois o atendimento acima da capacidade, além de não ser planejado, não respeitou a lista de classificação elaborada a partir das normas municipais.

Dessa forma, apesar da organização interna para o atendimento em período integral e parcial, impasses foram criados pelo estabelecimento das normas para matrículas. Por um lado, o direito de acesso à educação infantil foi

garantido pela matrícula por ordem judicial. Por outro, o aumento do número de crianças acarretou um atendimento sem os recursos previstos pelos profissionais da escola. Nesse sentido, a organização interna lidou com as políticas públicas para a educação da infância e com fatores externos à instituição. Para articular essas dimensões, os profissionais recriaram as condições necessárias ao funcionamento da instituição.

Como o uso dos espaços e o período de atendimento, a organização das turmas por faixa etária ou agrupamentos multietários também configuraram-se como problema na organização e atendimento das crianças na instituição.

De 1995 a 1999, os Projetos Pedagógicos apresentam a proposta de agrupamento das turmas por idade cronológica, divididas por estágios. A passagem da criança de um setor para outro dependeria da faixa etária e do número de vagas existentes no setor requerido. Apesar dessa organização, observa-se que em alguns casos essa formatação poderia ser diferenciada com a inclusão de outro critério: “além do atendimento em estágio previsto acima a unidade também faz opção por agrupamento de diversos estágios, conforme necessidade” (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 23). Essa possibilidade estava prevista no Regimento Municipal (CAMPINAS, 1994). No artigo 76 do referido documento há a indicação de que a escola poderia optar por agrupamentos de diversos estágios, conforme decisões registradas no Projeto Pedagógico.

A organização das turmas em grupos multietários, foi avaliada negativamente pelos profissionais. O Projeto Pedagógico de 1996 e 1997 mostra que essa organização não deveria ser uma prática da escola com as observações de que “a experiência vivida no ano de 95 com relação a uma sala multisseriada, onde havia crianças de diversas idades, mostrou-se negativa”. Há o registro, ainda, de que o “desnível etário” (crianças maiores entre muitas crianças menores) dificultou o trabalho do professor e o desenvolvimento da criança. “Diante da proposta de uma escola saudável, afirmamos que a relação espaço-aluno em nossas salas de aula não contempla o necessário a garantir o bem estar da criança” (CEMEI/ CAIC, 1996, p. 15).

Essa organização de turmas com crianças de várias idades, diante da desaprovação dos profissionais, pode ser uma pista de que atender à demanda foi mais uma necessidade política do que uma opção da escola, e que pode não ter considerada a qualidade pretendida pelos profissionais.

Apesar da constatação e registro pelos profissionais de que a organização de turmas compostas por crianças com diversas faixas etárias não havia sido positiva, essa prática permaneceu. O Projeto Pedagógico de 1997 apresenta o registro de que “devido à pressão da comunidade” algumas crianças estavam frequentando setores não compatíveis com sua faixa etária. A única exceção que parece ter sido aceita foi em relação a um “aluno deficiente auditivo” (CEMEI/CAIC, 1997, p. 7), que, por recomendação de um especialista, deveria permanecer na pré-escola apesar de ter idade para frequentar o ensino fundamental. Nessa perspectiva, essa “pressão da comunidade” pode ser interpretada como uma exigência das políticas públicas. A proposta da escola, inicialmente, foi de organizar as turmas por faixa etária. No entanto, apesar das diretrizes normativas indicarem o atendimento em salas multietárias apenas como uma possibilidade, uma opção da escola, as crianças eram matriculadas em turmas com idades diversas, ainda que houvesse uma constante avaliação negativa dos profissionais.

Ainda nessa direção, no Projeto Pedagógico de 1996, há registro de que as turmas do berçário (B I e B II) seriam atendidas por um único professor, além dos monitores, e que a sala de maternal II seria “classe de emergência” (CEMEI/CAIC, 1996, p. 13). Não há explicações em nenhum documento de como seria essa classe chamada de “emergência”. Observando-se os registros da lista de espera e as matrículas de crianças com diferentes faixas etárias em um mesmo setor, pode-se interpretar que essa sala pode ter sido uma exigência para o atendimento da demanda. Apesar de essa sala ser apresentada apenas no ano de 1996, no Projeto Pedagógico de 1998 há o registro de que o B I e B II continuariam sendo atendidos por um único professor, enquanto que o maternal II (a sala de emergência de 1996) seria “atendido por duas professoras no mesmo setor, devido ao número de crianças e a idade” (CEMEI/CAIC, 1998, p. 9 e 10).

A partir do ano de 2003, o poder público municipal propôs o atendimento na educação Infantil por meio de grupos multietários. Essa forma de organização também veio normatizar as experiências avaliadas desde 1995 como negativas pelos profissionais, mas que possibilitava o atendimento de um maior número de crianças. As orientações sobre as possibilidades de trabalho estavam previstas no documento “Os agrupamentos multietários na educação infantil” (CAMPINAS, 2003), que instruía as formas de organização da escola a partir dessa proposta. Esse documento, produzido pela Secretaria de Educação do Município em 2003, mostra que era de conhecimento do Departamento Pedagógico a preocupação dos profissionais da escola com o atendimento às crianças em grupos multietários. Apesar de se configurar como um texto orientador ao atendimento a partir dessa proposta, a coordenação afirmou que “a crise de vagas que existe na educação Infantil é uma complexa questão social, é parte de uma conjuntura mais ampla, de longa data, e que não se esgota na reorientação da organização do trabalho pedagógico” (CAMPINAS, 2003, p. 10).

Essa constatação permite compreender que a proposta de mudança do “trabalho pedagógico” ocorreria com o objetivo de minimizar a “crise de vagas”, pois esses grupos permitiriam matricular crianças com várias idades numa mesma turma. Apesar de essa prática já ser utilizada em alguns setores como exceção, a partir daquele momento começou a configurar-se como regra das políticas educacionais para o atendimento nas escolas de educação infantil no município. Algumas propostas para o trabalho com o grupo multietário, chamados de agrupamentos pelos profissionais da secretaria de educação, foram apresentadas nesse documento orientador. Os trabalhos com “áreas diversificadas”, com “ateliês”, com “salas ambientes”, com “cantinhos” e com “projetos” foram possibilidades apresentadas para viabilizar o trabalho com os agrupamentos.

No entanto, a ênfase foi para a proposta de que a escola, com apoio da coordenação pedagógica, teria autonomia para desenvolver o trabalho. O documento indica que cada unidade “traçará seu próprio caminho, sustentado pela criatividade e empenho de seus educadores” (CAMPINAS, 2003, p. 11).

A partir dessas orientações é possível perceber mudanças tímidas na produção dos Projetos Pedagógicos relacionadas ao uso do termo agrupamento. A organização das salas apresentada nos Projetos de 2003 e 2004 mostra nos quadros o setor como agrupamento I, II e III, porém subdivididos conforme já era prática anterior:

Setor	Classes	Idade	Período
Agrupamento I	Berçário I	3m a 1 ano e 5 m	Integral
	Berçário II	1 ano e 5 m a 2 anos	Integral
Agrupamento II	Maternal I	2 anos a 3 anos	Integral
	Maternal II	3 anos a 4 anos	Integral
Agrupamento III	Maternal III	4 anos a 5 anos	Parcial
	Infantil	5 anos a 6 anos	Parcial
	Pré	6 anos a 7 anos	Parcial

(CEMEI/ CAIC, 2004, p. 8)

Essa apresentação evidencia que a proposta política de agrupamentos foi incorporada na formatação do Projeto Pedagógico, porém as turmas foram planejadas por faixa etária, formato contrário ao proposto pelas normas.

Já nos anos de 2005 e 2006, a organização é apresentada de maneira sintetizada. Os agrupamentos são identificados por letras, porém sem detalhar a faixa etária de atendimento em cada turma: 2 salas de agrupamento I, 2 salas de agrupamento II e 10 salas de agrupamento III (CEMEI/ CAIC, 2005, p. 7). No entanto, no quadro que descreve os horários de trabalho das monitoras, novamente as turmas são tratadas como nas produções anteriores: Berçário I e II, Maternal I e II (CEMEI/ CAIC, 2005, p. 30).

Somente no Projeto Pedagógico do ano de 2007, a identificação por berçário, maternal e pré não aparece mais na organização das turmas. Enquanto a forma de organização anterior previa salas separadas para crianças de três anos (maternal II), de quatro anos (maternal III), de cinco anos (infantil) e de seis anos (pré), a partir de 2007, o agrupamento III englobou a faixa etária dos três aos seis

anos. Essa forma de descrição, aponta para a organização de turmas multietárias, como se observa no quadro:

<p>2.3. Número de crianças atendidas e organização dos Agrupamentos:</p> <p>AGRUPAMENTO I: 2 SALAS: AGRUPAMENTO IA E AGRUPAMENTO IB = NUM TOTAL DE 40 CRIANÇAS NA FAIXA ETÁRIA DE AERO A 18 MESES</p> <p>AGRUPAMENTO II: 2 SALAS; AGRUPAMENTO IIA E AGRUPAMENTO IIB = NUM TOTAL DE 50 CRIANÇAS NA FAIXA ETÁRIA DE 18 MESES A 36 MESES</p> <p>AGRUPAMENTO III: 10 SALAS: AGIII A ATÉ AGIII E NO PERÍODO DA MANHÃ = NUM TOTAL DE 128 CRIANÇAS NA FAIXA ETÁRIA DE 37 MESES A SEIS ANOS. AG III F ATÉ AG III J NO PERÍODO DA TARDE = NUM TOTAL DE 140 CRIANÇAS NA FAIXA ETÁRIA DE 37 MESES A SEIS ANOS.</p>

(CEMEI/ CAIC, 2007, p. 8)

Nesse sentido, percebe-se um período de cinco anos para acomodação da política prevista para o atendimento em agrupamentos multietários na produção dos Projetos Pedagógicos. Nesse período, a forma de apresentação da organização das turmas foi se adequando às normas; entretanto, na prática a apropriação ocorreu de forma mais lenta, conforme se pode observar nas discussões do Conselho de Escola.

Nas atas do ano de 2003 e 2004, as discussões registradas nas reuniões do Conselho de Escola, apresentaram o uso do termo “agrupamento” quando se referiam às vagas e à organização das turmas. Isso demonstra que o discurso incluindo o termo “agrupamentos”, foi apropriado desde o início da proposta. No entanto, quando as discussões eram relacionadas a outros temas como manutenção do prédio, o discurso utilizado era mantido remetendo às práticas anteriores de uso dos termos “berçário, maternal e pré”. A título de exemplo, em novembro de 2003, foi divulgado para os membros as vagas previstas para o ano de 2004, informando que a quantidade total de crianças atendidas seria aproximadamente trezentas e cinquenta nos *agrupamentos* I, II e III. Também no ano de 2004, os registros informam que não havia vagas para o *Agrupamento* II e

que em alguns setores haveria *agrupamentos* devido à grande demanda de crianças de quatro anos de idade, podendo ocorrer remanejamento nesses *agrupamentos* para atender à demanda.

Já nas reuniões em que o assunto em pauta abordava as reformas, os termos utilizados no registro das discussões eram *berçário*, *maternal* e *pré*, permitindo observar as contradições no discurso. Como exemplo, no ano de 2004, os registros informam a necessidade de manutenção das salas do *Maternal*, do *Berçário* e do *Pré*. Essa contradição na forma de identificar as turmas da escola pode ser observada até o mês de outubro de 2006, quando na mesma reunião do Conselho de Escola os assuntos tratados são registrados apresentando a necessidade de reformas no *maternal* e no *berçário* e informando de que o *agrupamento I* estava com vinte crianças matriculadas.

Essa forma de fazer referência aos setores (ora como *berçário* ou *maternal*, ora como *agrupamentos*) deixa indícios de que a política para organização das turmas, que foi implantada para solucionar um problema de atendimento à demanda, gerou um discurso que atendeu às mudanças apenas no que se relacionava com a quantidade de vagas disponíveis; entretanto, em outras situações das práticas cotidianas que não envolviam a questão das matrículas, o discurso se manteve conforme os usos anteriores.

Em ata registrada pelo Conselho de Escola em novembro de 2007, o uso do termo “*agrupamento*” parece mais incorporado na discussão (Cf. ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 2007, p. 67). Já não se observa mais o uso dos termos *berçário* e *maternal*. Contudo, o registro mostra que somente a partir do ano de 2008 se efetivaria a política proposta em 2003, para o atendimento em turmas organizadas com crianças de várias idades. Foi quando a direção comunicou os membros do Conselho de Escola que a resolução sobre a organização de matrículas seria seguida a partir do próximo ano: “As crianças nascidas em 2002, 2003 e 2004 ingressarão no *agrupamento III*. Haverá mistura de idades, visto que é isso que a Prefeitura entende por *agrupamentos* e também uma forma de atender à demanda” (ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 2008, fl. 67 v). Apesar dessas informações, prestadas para o Conselho de Escola, o

Projeto Pedagógico de 2008 apresentou ressalvas quanto aos critérios utilizados na organização das turmas. O documento explicitou que o sistema de agrupamentos integrou a realidade do CEMEI; no entanto, em relação ao agrupamento III, as turmas foram formadas por aproximação de idade, um parâmetro possível devido a existência de dez salas. O documento esclarece ainda que poderiam ser matriculadas crianças com idades diversificadas numa mesma turma, caso houvesse necessidade (CEMEI/ CAIC, 2008, p. 88).

Nessa perspectiva, observa-se que as políticas de atendimento relacionadas à organização das turmas foram sendo reformuladas, passando de grupos definidos por faixa etária para agrupamentos multietários em consonância com a normatização municipal. No entanto, percebe-se que essa normatização foi atendida parcialmente, já que as turmas continuaram a ser organizadas por aproximação de idades, e apenas em caráter excepcional como agrupamentos multietários. Nesse aspecto, a organização interna prevaleceu sobre as normas, visto que a proposta de atendimento por agrupamentos foi compreendida pelos profissionais conforme se observa no documento de 2008: “O conceito de agrupamento ainda gera muitas dúvidas por parte dos pais e educadores, mas podemos dizer que este novo conceito tem sido integrado à realidade do CEMEI de forma adequada a atender, da melhor forma, a comunidade que servimos” (CEMEI/ CAIC, 2008, p. 88). Essa afirmação permite compreender que a melhor forma encontrada pelos profissionais da escola foi a organização das turmas por faixa etária, apesar da compreensão de que a política de atendimento indicava o atendimento em turmas multietárias.

Dessa forma, as políticas presentes na instituição – que envolveram o uso dos espaços, o atendimento em período integral ou parcial, a organização das turmas em grupos multietários ou por faixa etária – se configuraram a partir de múltiplas apropriações. Essas dimensões das políticas públicas, que direcionaram o atendimento no CEMEI, viabilizaram-se por ações que constituíram as rotinas de trabalho e registraram a intenção de práticas educativas, conforme será abordado na próxima seção.

2.3 Ações articuladas nos Projetos Pedagógicos

A forma como as políticas federais e municipais para a infância foram apropriadas pelos profissionais do CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz, deixou tanto os vestígios de produção dos Projetos Pedagógicos quanto o registro das ações com que se procurou articulá-lo à prática cotidiana.

Na produção dos Projetos Pedagógicos, observa-se a transcrição como uma prática na escrita dos documentos. A concepção geral do CAIC e os subprogramas – Proteção Especial à Criança e à Família, Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente, Creche e Educação Pré-escolar, Educação Escolar, Esportes, Cultura, Educação para o Trabalho, Alimentação, Suporte Tecnológico e Gestão – indicados pelo PRONAICA (BRASIL, 1993a), foram apresentados na produção dos documentos nos primeiros anos de funcionamento da instituição, aproximando as práticas internas da política federal. A transcrição retoma o propósito do PRONAICA relacionado à intenção de envolver todo o grupo social atendido pelo programa do governo federal: “Essa forma de visualização do conteúdo programático é fundamental para que o grupo social seja efetivamente envolvido no processo e, por conseguinte, sinta-se comprometido (...) para êxito do empreendimento como coparticipante” (CEMEI/ CAIC, 1996, p. 5). Essa passagem encontra-se no documento do PRONAICA volume dois (BRASIL, MEC, 1993a, p. 22) e foi transcrita na íntegra nos Projetos Pedagógicos de 1995 a 1998.

Como se pode verificar, a explicitação do programa, originalmente divulgava os princípios orientadores da proposta de atenção integral. Já a decisão de iniciar a produção dos Projetos Pedagógicos do CEMEI com a apresentação da concepção geral do CAIC e o detalhamento dos subprogramas, foi a maneira encontrada pelos profissionais para atender à proposta de envolvimento no processo de implantação do CAIC, indicado pelo PRONAICA.

O Regimento Municipal (CAMPINAS, 1994) também foi transcrito pelos profissionais que produziram os Projetos Pedagógicos. Como exemplo dos objetivos presentes no documento de 1995, observam-se aqueles relacionados ao acesso e permanência, à adaptação e ao uso dos espaços:

[...] garantir o atendimento permitindo o acesso e permanência nas Unidades Educacionais através de uma educação de qualidade, que respeite as especificidades sócio-culturais da comunidade onde estão inseridas; favorecer a passagem de um grupo para outro visando a uma adaptação tranquila a novas situações; permitir a apropriação do espaço pela criança e sua interação com ele a fim de estruturar sua personalidade (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 24 e 25).

Esses são três dos vinte sete objetivos transcritos do Regimento Municipal (CAMPINAS, 1994) no Projeto Pedagógico de 1995. Enfocam ainda autonomia, interação e estímulo, além de indicar a criança como centro do processo educacional e o trabalho educativo como complementar ao da família. Tais objetivos são apresentados no artigo oitavo do Regimento Municipal (CAMPINAS, 1994). Percebe-se que essa prática de transcrição foi uma estratégia utilizada na produção do primeiro documento interno, como forma de inserir a proposta municipal no trabalho previsto para a unidade.

Observa-se que, dos vinte e oito incisos presentes no artigo oitavo do Regimento Municipal, apenas o último não foi transcrito no Projeto Pedagógico. Esse inciso apresentava o objetivo de “integrar as Unidades Sócio-Educacionais a outras secretarias municipais para atingir os objetivos da educação de crianças de três meses a sete anos” (CAMPINAS, 1994, artigo 8º, inciso XXVIII).

Essa exceção à transcrição se deve à particularidade do CAIC, que possuía a proposta de integração dentro do próprio complexo. Dessa forma a exclusão desse inciso pode estar relacionada à interpretação dos profissionais de que seria possível atender às demandas das crianças sem a necessidade da relação com outros órgãos.

Os próprios Projetos Pedagógicos também foram transcritos de um ano para o outro. Observa-se a cópia de partes do texto do ano anterior, sem quaisquer alterações, inclusive em relação às datas. Como exemplo, pode-se observar a informação que consta do documento de 1997, transcrita no ano de 1999: “sendo o *terceiro* ano do CEMEI, já estamos mais integrados, mas necessitamos ainda de alguns avanços” (CEMEI/ CAIC, 1999, p. 22). Essa informação apesar de superada, já que era o quinto ano de funcionamento da escola, permaneceu na produção do documento.

Em alguns casos, essa transcrição do ano anterior resultou na escrita de um conjunto de ações que não operaram sentido no processo de continuidade pretendida. No Projeto Pedagógico do ano de 2000, por exemplo, percebe-se a intenção de dar sequência aos trabalhos com a afirmação: “o CEMEI do CAIC dará continuidade aos projetos de 1999, através dos professores que se interessam em desenvolvê-los” (CEMEI/ CAIC, 2000, p. 33). Os Projetos se referiam à Biblioteca, Saúde do Escolar, Correio Escola e Educação Especial. Esses projetos foram apenas citados no ano de 1999, sem detalhar os profissionais e os conteúdos que seriam desenvolvidos, o que permite compreender que a transcrição deixou uma lacuna na produção do texto em relação às ações previstas. A perspectiva da prática de transcrição de um ano para o outro permite duas formas de compreensão. De um lado, deixou vestígios da intenção de continuidade nas propostas de trabalho da escola. Por outro lado, demonstra uma produção preocupada em cumprir os protocolos de entrega dos documentos.

Outra prática de transcrição presente nos Projetos Pedagógicos são as citações. No ano de 1996, por exemplo, a seção “princípios filosóficos” apresenta uma definição para “crescer” sem a referência ao autor. No entanto, a citação é de Maria Teresa Nidelcoff (1982, p. 7) em sua publicação “A escola e a compreensão da realidade”, conforme se observa no excerto: “Crescer, portanto, significa ir se localizando com lucidez no tempo e nas circunstâncias em que vive, isto é: indivíduo capaz de criar e transformar a realidade, em comunhão com os seus semelhantes” (apud CEMEI/ CAIC, 1996, p. 19).

Constata-se ainda a organização de propostas de trabalho utilizando as teorias do desenvolvimento infantil através de referências como “ela precisa do outro para descobrir o eu”, ou “as atividades são organizadas de acordo com o interesse e necessidade das crianças e atuando em sua zona de desenvolvimento proximal”, ou ainda “procura-se organizar o construtivismo (...) numa metodologia que possibilita a construção do conhecimento” (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 7). Essas referências remetem às teorias de Wallon, Vygostky e Piaget, respectivamente. No entanto, os autores não foram citados nos documentos.

Nesses casos, o uso da citação, mesmo que de forma implícita, pode ser compreendida como a intenção de “validar o saber” por meio da referência, além de fundamentar e impor mais credibilidade ao discurso.

O Projeto Pedagógico de 1999 é peculiar quanto ao uso de citações. A proposta de trabalho é permeada por referências com enfoque na importância da educação, do educador, da inovação no trabalho pedagógico, na diversidade e no trabalho coletivo. Nesse documento estão presentes citações de pedagogos como Emília Ferreiro, poetas e escritores como Guimarães Rosa, além de filósofos como Immanuel Kant e John Locke, conforme se pode observar no excerto: “De cada dez pessoas que encontramos, nove são o que são, isto é, bons ou maus, úteis ou inúteis, por causa de sua educação. É ela que produz as grandes diferenças entre os homens (LOCKE, 1986, p. 32 apud CEMEI/ CAIC, 1999, p. 04).

Esse documento traz ainda, como referências, trechos do caderno de pesquisa, que analisa o papel e valor das interações em sala de aula, como se observa no fragmento atribuído à Cláudia Davis:

A diversidade, que caracteriza a diferença entre indivíduos de um certo grupo, é tida como fundamental para a própria interação que irá se dar em sala de aula: sem essa desigualdade não seria possível a troca e, conseqüentemente, o alargamento das capacidades cognitivas pelo esforço partilhado, na busca de soluções comuns (DAVIS, 1989, apud CEMEI/ CAIC, 1999, p. 10).

A mudança que ocorreu na produção do Projeto Pedagógico de 1999 com a inclusão de citações de vários autores representou um momento de transição. Por um lado, o PRONAICA (1993a) deixou de fazer parte da produção do documento, desestruturando uma prática construída desde o início do funcionamento da escola. Por outro, a LDB (1996) e novos documentos produzidos pelo município de Campinas, como o “Currículo em Construção” (1998), ainda não tinham sido apropriados pelos profissionais. Assim, para sustentar os argumentos de mudança, inovação e valorização da educação abordados nesse ano, foram

utilizadas referências teóricas diversas, apontando para uma necessidade de apoio ao discurso.

A partir do ano 2000, os estudos sobre o “Currículo em Construção” (1998), indicados em 1999 como uma proposta para o grupo, parecem ter sido relevantes, pois, a diversidade nas citações foi substituída pelas referências àquele documento. A base referencial da escrita, que era o programa do governo federal e o Regimento Municipal (CAMPINAS, 1994), passou a ser a LDB e o “Currículo em Construção”. Nesse sentido, percebe-se o término do processo de ligação com a proposta do governo federal e a revisão dos mecanismos de produção para dar nova formatação ao documento.

Além das citações, foram utilizados alguns dispositivos textuais como tabelas e gráficos, para a organização visual dos dados, que deixaram vestígios das estratégias de produção dos documentos.

O conjunto de Projetos Pedagógicos analisados apresenta tabelas com os horários de trabalho dos funcionários, divididos por segmentos. Com exceção dos Projetos Pedagógicos de 1999, 2001, 2006 e 2007, os demais documentos apresentam os subprojetos em quadros, descrevendo os professores participantes além da previsão de atendimento. Nos anos de 1998, 2000 e 2008, as metas previstas também são apresentadas em um quadro detalhado de objetivos, ações e cronograma para realização. A partir do ano 2000, a organização das classes aparece em tabelas estruturadas de acordo com a disposição das crianças na turma além do período de atendimento. De 2004 a 2008, as atividades extra-classe, como uso do parque da biblioteca e vídeo, foram incluídas no documento e apresentadas em forma de tabela. Em 2008, foi acrescida uma tabela com o horário das refeições das crianças.

O uso de tabelas pode ser compreendido como a recriação de formas para organizar as informações textuais e facilitar a leitura, possibilitando maior visibilidade às ações propostas. Além disso, essa estratégia pode ter sido utilizada para definir uma relação dos profissionais com o texto e impor seu sentido (CHARTIER, 2001, p. 96).

Outra organização textual que fez parte da produção dos documentos nos anos de 1996 e 1999 foram os gráficos. Em 1996, esses gráficos foram construídos em papel quadriculado e coloridos manualmente. Os dados apresentados estavam relacionados à caracterização das famílias, enfocando a profissão, a renda familiar, a quantidade de filhos, a escolaridade e o tipo de moradia.

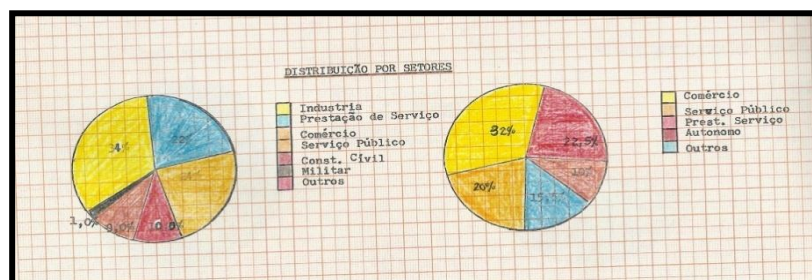


Gráfico 1. Distribuição por setor

Fonte: CEMEI/ CAIC, 1996, p. 29

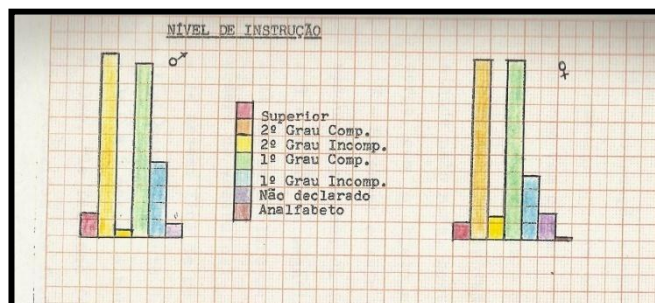


Gráfico 2. Nível de instrução

Fonte: CEMEI/ CAIC, 1996, p. 30

Já no ano de 1999, os gráficos foram informatizados e também criados para caracterizar as famílias: apresentaram dados sobre o local de nascimento, tempo de residência em Campinas e no bairro, idade dos responsáveis pelas crianças, formação e profissão, estado civil, número de filhos e, idade em que a criança começou a andar.

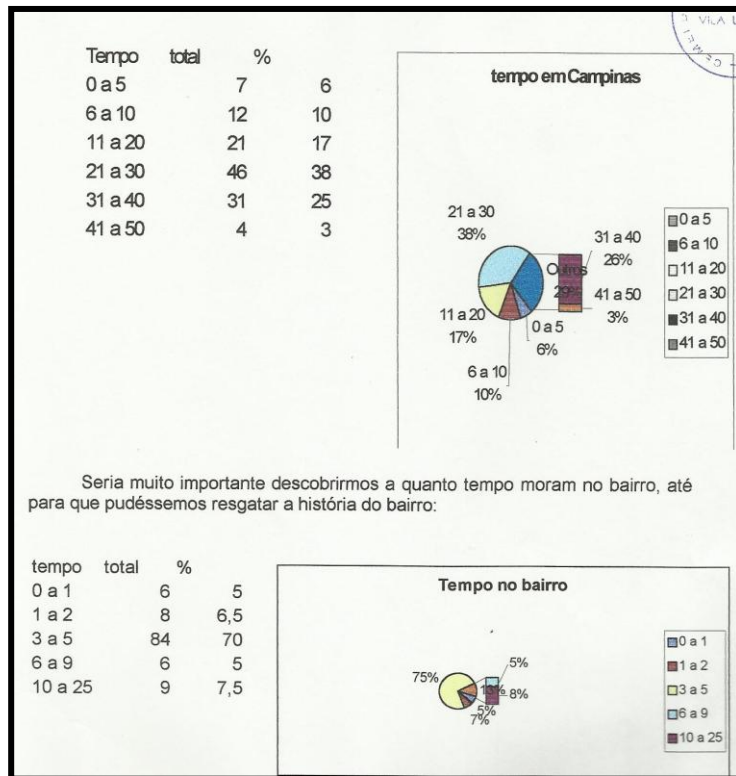


Gráfico 3 e 4. Tempo de residência no município

Fonte: CEMEI/ CAIC, 1999, p. 12

Nos anos em que os gráficos foram utilizados, percebe-se uma valorização na forma de compreensão do papel das famílias de acordo com a percepção dos profissionais que trabalharam em sua produção. A inclusão desses gráficos nos documentos permitiu apresentar, de um modo visual, uma série de características, possibilitando uma interpretação objetiva e de maneira sintetizada.

Esses gráficos apresentaram os dados de forma atrativa, evidenciando informações sobre as famílias e as crianças, além de permitir uma representação dos profissionais sobre a comunidade atendida.

Esses procedimentos possibilitaram outra maneira de organização da prática de produção. Nesse sentido, pode-se considerar que as formas pelas quais os documentos foram produzidos, apresentando elementos variados, permitiram uma apreensão e produziram um sentido, à medida que diversificaram os dispositivos de visualização das informações.

Já o registro que se procurou dar à ação no CAIC Prof. Zeferino Vaz, permite perceber um plano para viabilizar o atendimento de crianças de zero a seis anos no CEMEI.

Iniciado em um espaço diferenciado das outras escolas da rede municipal devido à estrutura física do CAIC, o atendimento às crianças do CEMEI foi sendo adequado de acordo com a percepção dos profissionais em relação às especificidades da educação infantil. De 1995 a 2008, o atendimento passou dos diversos núcleos do CAIC (alimentação, esportes, cultura) para o espaço restrito ao núcleo de atenção à criança (CEMEI). Esse movimento, apesar de permeado de conflitos entre os diversos segmentos, operou sentido nas rotinas de trabalho construídas pelos profissionais, a partir das interpretações que permitiram consolidar ações consideradas pertinentes para a educação da infância.

Conforme os registros dos Projetos Pedagógicos e dos livros de ata, o atendimento à criança no CEMEI foi definido por decisões internas realizadas a partir da apropriação do PRONAICA (BRASIL, 1993a) e do Regimento Municipal (Campinas, 1994), diretrizes que normatizavam o funcionamento e a organização da escola. A proposta do PRONAICA (BRASIL, 1993a) previa o atendimento em período integral e a prefeitura viabilizou a realização dessa proposta com a contratação de profissionais. Entretanto, esse tipo de atendimento necessitou de uma organização interna, visto que a escola iniciou o funcionamento apenas com as turmas de período parcial. De acordo com a análise realizada pelos profissionais no primeiro ano de funcionamento da escola, o atendimento em período integral ocorreria após a adequação dos ambientes e da organização da demanda por faixa etária. Essa divisão das turmas por faixa etária ou em grupos multietários, também gerou conflitos e impasses no interior da escola. Enquanto as normas permitiam os dois tipos de atendimento, as salas multietárias eram percebidas pelos profissionais como uma exceção, uma possibilidade de organização em casos isolados, conforme se pode depreender dos registros das atas e dos Projetos Pedagógicos. Essa forma de organização não era um consenso dos profissionais da escola. A partir do momento em que o atendimento em agrupamentos multietários passou a ser visto como uma exigência normativa,

algumas estratégias foram utilizadas na produção dos Projetos Pedagógicos. Esse é o caso do documento de 2007 (CEMEI/ CAIC, 2007, p. 8), que apresenta a organização das turmas de forma mais geral (dez salas para crianças de trinta e sete meses a seis anos). Essa generalização permite duas interpretações. Por um lado, pode-se compreender que todas as crianças matriculadas nessa faixa etária poderiam estar distribuídas nas dez turmas, independente da idade. Por outro, sem a especificação das turmas, cada sala poderia ser formada por aproximação das idades. Essa forma de produção do documento pode ter sido uma tática utilizada pelos profissionais para possibilitar a permanência do agrupamento por faixa etária, considerada, por eles, mais adequada ao atendimento.

Como parte das ações pensadas pelos profissionais para o atendimento à criança, a elaboração de regras internas também foi uma forma de organização da escola. No início do funcionamento da instituição em reunião do Conselho de Escola, ocorrida no mês de março de 1995, foi decidido por votação que não haveria tolerância de atrasos no horário de saída das crianças (ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 1995, p. 3). Caso ocorressem esses atrasos, os pais seriam advertidos e, após a terceira advertência a criança seria suspensa por um dia. Essa regra, de suspensão da criança, foi mantida até o ano de 2003, sendo alterada apenas em relação à tolerância, que passou a ser de cinco minutos em 1998 e de dez minutos em 2003. Apesar de elaborada internamente pelos profissionais e membros do Conselho de Escola, a regra instituída pode estar relacionada à compreensão do Regimento Municipal (CAMPINAS, 1994), que descrevia os *deveres* da criança:

Os deveres das crianças se consubstanciam em função dos objetivos das atividades sócio-educacionais e da preservação dos direitos do conjunto da comunidade escolar, a partir do momento que a criança apresente as condições mínimas de vivência grupal (CAMPINAS, 1994, art. 56).

Nesse sentido a lei permite a interpretação de que as crianças na educação infantil tinham o “dever” de preservar os direitos das pessoas que estavam inseridas na escola, que é o que se pode compreender por “comunidade escolar”, além de apresentar condições mínimas de convivência em grupo. A partir da

compreensão de que as crianças tinham *deveres*, é que a regra para suspender a criança, em caso de atraso dos pais, pode ter sido considerada uma prática pertinente. Nesse exemplo, percebe-se uma forma de escolarização da educação infantil, quando a regra aproxima a instituição escolar para a faixa etária de 0 a 6 anos aos moldes do ensino fundamental. Observa-se que a presença de práticas como a suspensão, mediando a relação educador-criança e escola-família, ocorreu de acordo com o modelo internalizado sobre o que é a educação escolar (Cf. OLIVEIRA, 2002b, p. 82). Dessa forma, a importância das regras na aprendizagem e na organização racional do tempo permitiu organizar ações que “visam não somente vigiar as crianças, mas também levá-las a adquirir hábitos de vida regular, assiduidade, pontualidade” (VINCENT, 2001, p.42). Essas regras foram apropriadas pelos profissionais e membros do Conselho de Escola, de forma que permaneceram por um período de oito anos, mesmo após a reestruturação das normas municipais e a incorporação da LDB na produção dos Projetos Pedagógicos.

Se a interpretação das normas resultou na elaboração de regras internas seguindo os padrões do ensino fundamental, a visão assistencialista predominante no registro das ações dos primeiros Projetos Pedagógicos pode ser considerada como consequência da trajetória histórica da educação infantil. A articulação de ações relacionadas à saúde, higiene e cuidados diários permearam os registros nos primeiros documentos internos, indicando práticas assistencialistas. Os Projetos Pedagógicos de 1995 a 1998 mostram a relação da educação com os serviços de saúde do CAIC, informando que todos os alunos do CEMEI, a partir de dois anos de idade receberiam tratamento dentário. Essa proposta previa momentos de integração entre o CEMEI, a EMPG, os dentistas e os pais. A preocupação com a saúde e higiene também pode ser observada na descrição do trabalho previsto com as crianças do BI e BII (faixa etária de 3 meses a 2 anos). Dentre as ações propostas no primeiro ano de funcionamento da escola, estavam “manter a higiene do educando, evitando doenças” e “lavar os objetos que o educando põe na boca, usar sapatilhas diariamente dentro do berçário, evitando assim que o educando adoença” (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 9). Essas afirmações

evidenciam a preocupação com a higiene, para a preservação da saúde. Apesar de essas propostas constarem apenas no ano de 1995, foi apresentado ao Conselho de Escola, em maio de 1999, o Projeto Saúde do Escolar, especificando que a professora responsável iria verificar questões de higiene e avisar os pais sobre as condições da criança (ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 1999, fl.26 v). Nesse aspecto, a escola seria também um meio para manter a higiene, uma preocupação já bastante estudada pela historiografia¹¹.

O primeiro Projeto Pedagógico detalhou uma proposta de trabalho para as crianças na faixa etária de até dois anos, indicando atividades como massagem, banho de sol, carinho, além de enfatizar a importância da firmeza, do toque (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 8 - 9), e da alimentação (CEMEI/ CAIC, 1996, p. 35). A partir do registro dessas ações, observa-se que a preocupação com a higiene infantil teve lugar nas práticas cotidianas no CEMEI e os cuidados diários foram valorizados, prevalecendo sobre o “educar”. Percebe-se que a questão do “educar” foi tratada como “área de conhecimento” específica para as crianças acima dos quatro anos (Cf. CEMEI/ CAIC, 1995 p. 24 - 27).

Propostas como “construção de noções da língua oral e escrita”, além dos desdobramentos em “conteúdos” que indicavam “conhecimento linguístico, matemática, ciências naturais e sociais” apontam para a aproximação do termo às preocupações com o desenvolvimento cognitivo. Nos primeiros Projetos Pedagógicos (1995 e 1996), os apontamentos sobre o cuidado com as crianças nos aspectos físicos e afetivos, estão bem nítidos em relação ao trabalho proposto para a faixa etária de zero a dois anos. Essa preocupação estava relacionada com a compreensão do Regimento Municipal que indicava a necessidade de “expressar afeição à criança de maneira calorosa” (CAMPINAS, 1994, art. 8). Nessa perspectiva, o conceito de “cuidado” é utilizado no sentido de empatia, carinho, respeito, atenção e proteção (CARVALHO, 1999, p. 51) e compreendido como atividade assistencialista, deixando para as crianças mais velhas, dos três aos seis anos, as atividades mais voltadas ao desenvolvimento cognitivo.

¹¹ A tradição higienista no Brasil pode ser encontrada nos estudos de Rizzini, 2009; Gondra, 2002; Rocha, 2003.

A expressão “cuidar e educar” foi indicada na proposta legislativa do município do ano 2000. A intenção de modificação prevista na minuta do Regimento Municipal (CAMPINAS, 2000) apresentou como uma das diretrizes o “cuidar/ educar com dimensão afetiva e biológica”. De acordo com Kramer (2005), percebe-se que a referência legislativa tratou o cuidar e o educar como um processo único:

O discurso oficial incorporou o educar/ cuidar, como fez em outros momentos da história. Contudo, há textos que mencionam educar/ cuidar, supondo que, com o uso da barra inclinada /, tratar-se de um só processo. Outros se referem a educar e cuidar, assumindo – com a conjunção aditiva – que se trata de duas dimensões. Outros, ainda, falam de educação e de cuidado infantil, aproximando essa expressão de educação e desenvolvimento infantil (p. 62).

O discurso apresentado nesse documento pretendeu tomar o cuidar e o educar como um único processo, com o uso da barra inclinada. Entretanto, tornou-se contraditório, quando atribuiu duas dimensões. Por um lado, a referência à dimensão biológica remete às questões de higiene e saúde. Por outro lado, a indicação da dimensão afetiva, associa a expressão às questões de carinho e atenção. Conforme Carvalho (1999), o conceito de cuidado compreendido como um conjunto de práticas histórica e socialmente construídas envolve tanto as questões de proteção e saúde, quanto àquelas referentes à afetividade. Nesse sentido, o discurso normativo apesar de apresentar a expressão cuidar/educar, mostrou preocupação com os cuidados, visto que se desdobrou nas dimensões afetivas e biológicas, aspectos que não incluem necessariamente atividades de caráter pedagógico. É com essa preocupação que Rosemberg (1998) mostra a proposta de forjar uma nova expressão para representar o educar e cuidar como processos indissociáveis, exemplificando com o termo “educare”, que foi utilizado por Caldwell, nos Estados Unidos na associação das palavras educar (educate) e cuidar (care). Dessa forma, um único termo poderia ser adotado para que não houvesse a dicotomia entre o binômio, que associa o “cuidar” com atividades ligadas à proteção, e o “educar” com atividades ligadas à cognição, permitindo uma reconfiguração nas práticas educativas.

Parece ser por esse motivo que o conceito de “cuidado” possui restrições de uso em produções sobre a educação infantil em outros países como nos Estados Unidos, onde o termo se refere a uma atenção complementar à família, porém com um sentido mais amplo. Como exemplo, Rosenberg (1998, p. 72) observou que o momento de alimentação nas creches pode ser tratado apenas como ocasião de “cuidado”, ou também ser aproveitado para interação social, estímulo à autonomia, de responsabilidade e de desenvolvimento da linguagem. A partir dessa proposta, o processo de cuidar e educar torna-se único, pois “aprender não significa meramente entender os aspectos cognitivos, mas também perceber as articulações entre conhecimento e emoção, que às crianças veem como estreitamente integrados” (GHEDINI, 1998, p. 200).

Nesse sentido, observa-se que, apesar das profundas transformações ocorridas nas últimas décadas em relação à educação infantil, algumas ações envolvendo o assistencialismo e a perspectiva higienista ainda permaneceram como proposta para o trabalho com as crianças pequenas.

Além do registro das ações relativas à organização da escola para o acolhimento à criança, o atendimento às famílias também foi alvo de preocupação dos profissionais da instituição. A partir da percepção de que a educação infantil possui um caráter complementar à família, algumas propostas foram articuladas nos Projetos Pedagógicos no sentido de viabilizar a sua participação e podem ser observadas desde o início do funcionamento da escola. Já no ano de 1995, o Conselho de Escola foi constituído com a participação dos pais. Essa forma de representação foi apresentada no projeto como “centro permanente de debates”, informando que a comunidade estaria representada no Conselho de Escola através de conselheiros eleitos por seus pares (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 23). Essa forma de apresentação estava baseada na lei municipal nº 6.662 de 10, de outubro de 1991, que instituiu o Conselho de Escola no município. O artigo 5º da referida lei indicava:

O Conselho de Escola será um centro permanente de debates de articulação entre os vários setores da escola, tendo em vista o atendimento das necessidades comuns e a solução dos conflitos que possam interferir no funcionamento da escola e dos problemas administrativos e pedagógicos que esta enfrenta (CAMPINAS, 1991).

Apontando para a apropriação da lei, o artigo citado é novamente apresentado no anexo do documento, onde se observa o registro de que haveria a participação ativa dos integrantes do Conselho, tendo em vista o atendimento das necessidades comuns e a solução dos conflitos que interferissem no funcionamento da escola (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 6). Já no período de 1996 a 1998, não se registram os objetivos para o Conselho de Escola; contudo, o quadro de composição desse colegiado permanece na produção dos documentos, permitindo a compreensão de que a ação de estruturar o Conselho de Escola, com o envolvimento das famílias, estava presente.

Além do quadro de composição do Conselho de Escola, incluso em todos os documentos analisados, no Projeto Pedagógico de 1999 outras propostas reaparecem na descrição. Apesar da demonstração de valorização desse colegiado, algumas restrições quanto às suas ações foram apontadas pelos próprios profissionais da escola. O texto informa que os representantes foram eleitos democraticamente e se configurou como “uma representação de todos os segmentos que se reúnem para sugerir medidas e soluções ou para tomar decisões”. No entanto, essa afirmação é complementada com a ressalva: “Cuidaremos para que o conselho não tome medidas seletivas que não considerem o contexto social da escola” (CEMEI/ CAIC, 1999, p. 5). Esse registro permite a interpretação de que o discurso incorporou a constituição do Conselho de Escola com a participação dos vários segmentos, tendo em vista a legislação municipal. No entanto, percebe-se uma hesitação dos profissionais quanto às decisões de seus membros, no sentido de impor limites à sua atuação.

A partir do ano 2000, observam-se algumas continuidades em relação a atuação do Conselho de Escola confirmando a preocupação em articular ações relacionadas à participação das famílias. Entretanto controvérsias também permearam os registros dos Projetos Pedagógicos. O apontamento de que o Conselho de Escola era ativo, questionador e participativo, esteve presente até o

ano de 2006, demonstrando a intenção de continuidade das propostas. Contudo, nas avaliações dos Projetos Pedagógicos de 2000 e 2001, notam-se comentários sobre o Conselho ter sido pouco ativo, sendo “acionado apenas em casos extraordinários” (CEMEI/CAIC, 2001, p. 11) e que foi a “falta de informações” que restringiu a atuação dos membros (CEMEI/ CAIC, 2002, p. 3). Esses registros deixam indícios da complexidade presente no movimento de efetivar ações envolvendo as famílias.

Já no ano de 2007, foi acrescentado, na produção do Projeto Pedagógico um item específico sobre o Conselho de Escola. Nesse registro, foram planejadas as reuniões e os assuntos a serem tratados e decididos com o grupo. Observa-se também a intenção de convidar os membros a participarem dos momentos de “Formação Continuada”, além da preparação e avaliação do Projeto Pedagógico (CEMEI/ CAIC, 2007, p. 11). Na perspectiva do registro das fontes, essa proposta pode ser compreendida como um avanço, pois ampliou o envolvimento das famílias nas ações passíveis de participação.

A partir da reestruturação do Projeto Pedagógico em 2008, os registros sobre a participação do Conselho de Escola passaram a ser mais detalhados, incluindo a responsabilidade da gestão no gerenciamento desse colegiado. Apontando para a ação da gestão, foi inserida na proposta a intenção de “consolidar práticas que fortaleçam o vínculo entre a escola, família e comunidade” (CEMEI/ CAIC, 2008, p. 39), além de incluir informações sobre gestão participativa. Na afirmação de que “a participação de pais e comunidade é um dos objetivos das políticas pedagógicas atuais” (CEMEI/ CAIC, 2008, p. 40), pode-se notar a intenção de estruturar o argumento em função das diretrizes normativas. No período analisado (1995 – 2008), a legislação municipal sobre o Conselho de Escola não apresentou alterações. Nesse aspecto, a referência às “políticas pedagógicas atuais” segue em consonância com as indicações do artigo 18 da LDB (BRASIL, 1996), que prevê a existência de mecanismos de co-participação na gestão das instituições de ensino, com representação dos segmentos que a integram, incluindo os pais ou responsáveis. Assim, a mudança no texto do ano de 2008, no que tange a articulação de propostas para o Conselho de Escola, pode

ser compreendida como a alteração nas bases de sua produção, incluindo preocupações com os dispositivos democráticos de gestão.

Além do Conselho de Escola, outros mecanismos para a aproximação entre escola e comunidade foram pensados pelos profissionais. Entrevistas e questionários foram utilizados como estratégias para conhecer melhor as famílias atendidas. No Projeto Pedagógico de 1995, os registros indicaram que os pais eram críticos, atuantes e participativos na vida escolar de seus filhos. Também afirmavam que a maioria das mães não trabalhava, a situação sócio-econômica familiar era diversa e que os pais se mostravam interessados no desenvolvimento global dos seus filhos. Além disso, a expectativa das famílias em relação à Unidade educacional foi apresentada como “a construção do futuro da criança, havendo preocupação em colocar os filhos cedo na escola para aprender mais e não perder tempo” (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 12). A partir desses registros, pode-se compreender que as famílias pensavam a educação infantil não apenas como local para guarda e cuidados, mas também como lugar de educação e aprendizagem. A constatação de que os pais eram atuantes e participativos também pode ser analisada como uma expectativa dos profissionais, visto que a unidade tinha iniciado seu funcionamento há apenas dois meses.

Ainda com o objetivo de envolvimento das famílias, em 1996 foi enviado um questionário aos pais/ responsáveis com a intenção de levantar alguns indicadores socioeconômicos, conforme visto anteriormente. Vários gráficos foram elaborados a partir da tabulação das respostas e anexados ao Projeto Pedagógico desse ano. Entretanto, essa forma de apresentação visual dos dados não foi utilizada para a descrição das famílias. O item “Caracterização da Clientela” permaneceu com a mesma estrutura do ano anterior, e os gráficos foram anexados em outro local do documento, como dispositivos visuais. A partir de uma análise mais detalhada, é possível verificar que a caracterização descritiva das famílias não corresponde aos resultados demonstrados nos gráficos. Como exemplo, os gráficos indicam que 90% dos pais estavam empregados e, aproximadamente, essa mesma porcentagem possuía casa própria. Mostravam ainda que a renda mensal da família era maior que sete salários mínimos para quase 50% dos entrevistados; e

de cinco a sete salários mínimos para 40% das famílias (CEMEI/ CAIC, 1996, p. 30).

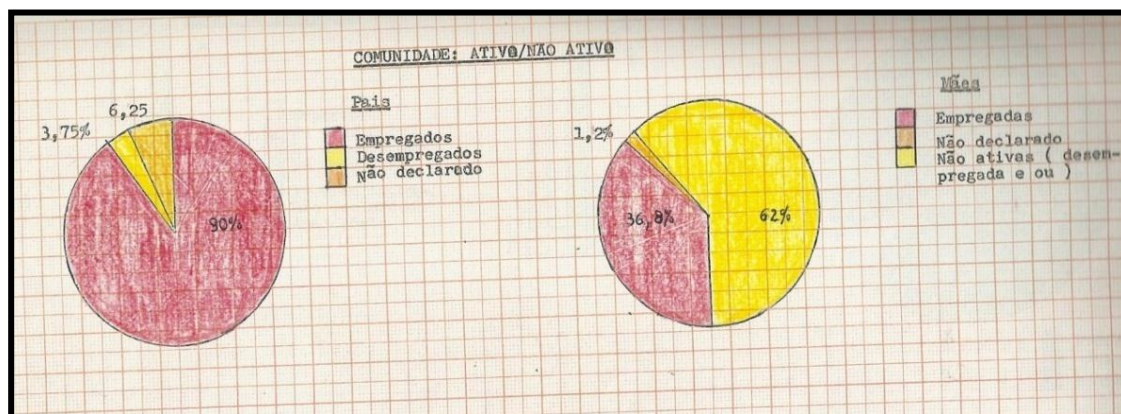


Gráfico 5. Comunidade: Ativo/não ativo

Fonte: CEMEI/ CAIC, 1996, p. 29

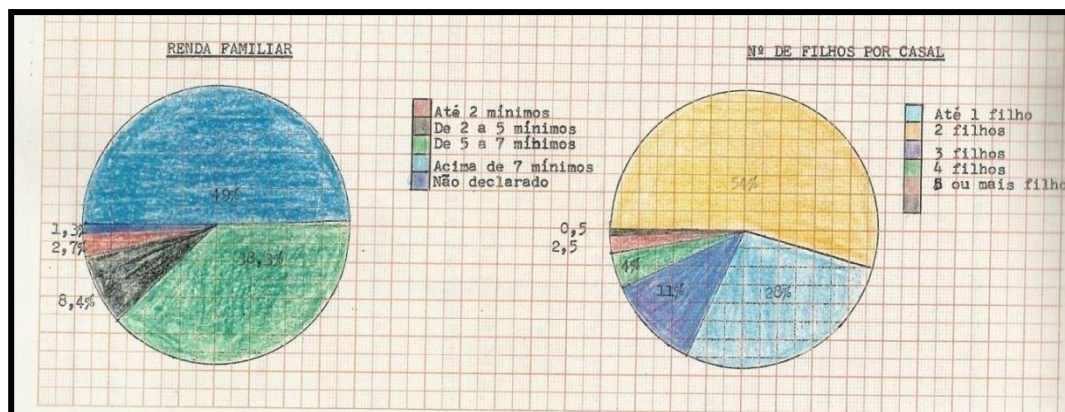


Gráfico 6. Renda Familiar/ Número de filhos

Fonte: CEMEI/ CAIC, 1996, p. 30

Nesse sentido, o resultado dos gráficos indicou uma renda per capita aproximadamente de 1,5 salários mínimos para 90% das famílias. Esse resultado apontou para uma comunidade não carente, de acordo com a conceituação de pobreza através do indicador “renda per capita de até $\frac{1}{4}$ do salário mínimo” (CAMPOS, 2001, p. 84), contrariando a produção do texto que, em vários

momentos, definia a situação sócio-econômica da comunidade como mista ou diversa.

O envio de questionário às famílias foi proposto novamente no ano de 1999. Nesse ano, os gráficos elaborados foram inseridos na “caracterização da clientela” com a intenção de atualizar os dados das famílias. Cada gráfico foi acompanhado de explicações dos motivos pelos quais a questão foi considerada pertinente. As perguntas estavam relacionadas à origem da família, tempo de residência em Campinas, profissão dos pais, estado civil, hábitos de lazer, as preferências e particularidades das crianças. A escolha das questões demonstra as intenções, as expectativas e os interesses dos profissionais com o propósito de estabelecer ações consideradas pertinentes ao atendimento às crianças e às famílias. Como exemplo, a questão sobre a idade dos responsáveis pelas crianças foi justificada “uma vez que seria a influência desta faixa etária que nossas crianças recebem em termos de valores, conceitos, relações, lazer e cultura” (CEMEI/ CAIC, 1999, p. 13). Ou ainda, conhecer o estado civil “poderia revelar como esta comunidade acredita a validação das normas legais da família, suas origens morais e religiosas e como passariam estes valores aos seus filhos” (CEMEI/ CAIC, 1999, p. 14).

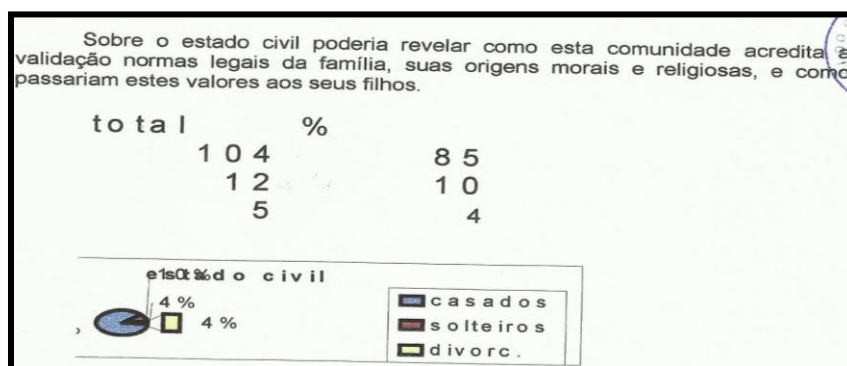


Gráfico 7. Estado civil

Fonte: CEMEI/ CAIC, 1999, p. 14

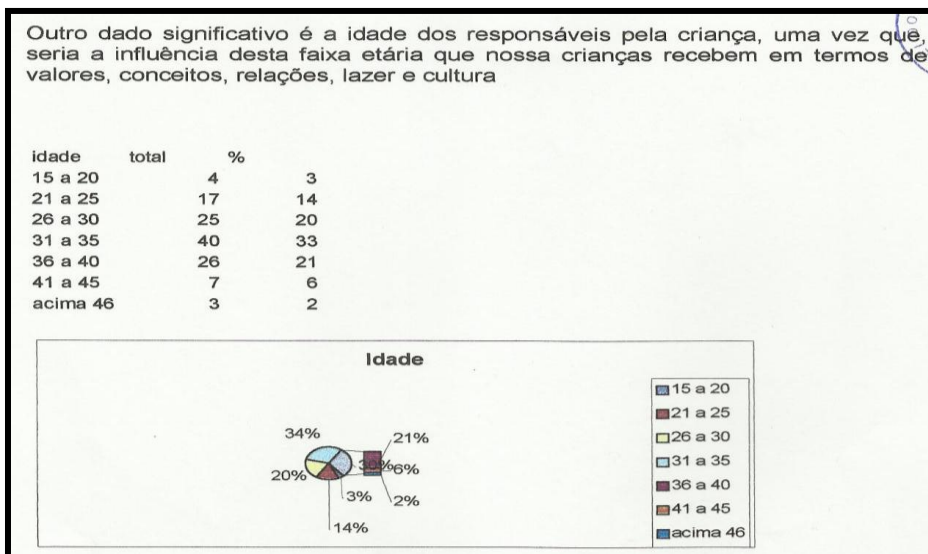


Gráfico 8. Idade dos responsáveis

Fonte: CEMEI/ CAIC, 1999, p. 13

Esse conjunto de informações permite observar as preocupações dos profissionais, partindo do discurso ideológico sobre quais aspectos seriam relevantes conhecer das crianças e das famílias, legitimado pelo lugar de produção.

A análise dos profissionais em relação à atuação das famílias na escola foi registrada em diversos momentos nos Projetos Pedagógicos. No ano de 1999, o envolvimento da família com a escola parece ser mais valorizado, pois na descrição da comunidade o Projeto Pedagógico apresenta a afirmação de que a comunidade deveria se apropriar de sua parcela de atuação, para a melhoria da qualidade de ensino (CEMEI/ CAIC, 1999, p. 2). Apesar dos indicativos da necessidade de maior envolvimento, as ações dos profissionais em relação à viabilização da participação das famílias também se apresentaram de maneira contraditória. Por um lado, os registros nos Projetos Pedagógicos indicavam que a família era participativa, contribuindo com ideias e sugestões (Cf. CEMEI/ CAIC, 2000, p. 11). Por outro lado, percebe-se o reconhecimento de que muitos pais precisavam de “esclarecimentos e conscientização do objetivo da educação infantil, que é a complementação da ação da família e da comunidade e não o contrário desta” (CEMEI/ CAIC, 2000, p.11). No Projeto Pedagógico de 2002, há

indícios de que essa contradição poderia estar relacionada à complexidade das ações necessárias para a realização de um trabalho conjunto. Apesar dos registros indicarem a importância da comunicação com as famílias e do contato com a comunidade, os profissionais avaliaram essa aproximação afirmando: “quanto à comunidade, acreditamos que houve resistência por nossa parte com relação à participação e medo de interferência dentro da mesma” (CEMEI/ CAIC, 2002, p. 3). Nesse sentido, compreende-se que, apesar das ações articuladas nos Projetos Pedagógicos, o envolvimento dos pais na vida escolar gerou tensões entre o grupo, indicando dificuldades nas relações entre os profissionais e as famílias.

Assim como o atendimento às crianças e às famílias, os subprojetos também foram propostas para o trabalho com a educação infantil na instituição e pretenderam adequar as políticas educacionais às necessidades locais. Os subprojetos pedagógicos, apresentados nos Projetos Pedagógicos desde 1995, não têm relação com os subprogramas indicados pelo governo federal para o CAIC. Foram propostas de trabalho com temas escolhidos pelos profissionais ou sugeridos pela Secretaria de Educação, com a intenção de atender às crianças para atingir os objetivos estabelecidos. Esses subprojetos foram realizados por algumas professoras em horário oposto ao do trabalho diário e estão descritos nos Projetos Pedagógicos, permitindo observar quais eram as preocupações e ações previstas para a educação infantil. Os subprojetos passaram a ser denominados de Projetos e Programas a partir de 2004, mas as características de atendimento permaneceram as mesmas. Algumas propostas não tiveram continuidade, como foi o caso dos subprojetos “Materiais Pedagógicos em ação” e “Literatura Infantil”, que estão registrados apenas no ano de 1996, e o Pró-dança, em 2005. Outros foram desenvolvidos por dois ou três anos, como, por exemplo, os subprojetos “Saúde do Escolar” (1999 e 2000) e Educação Alimentar (2005 a 2007). O subprojeto “Correio Escola” foi desenvolvido por cinco anos (1999 a 2003), e o trabalho com a Educação Especial teve início em 1999, foi retomado em 2005 e permaneceu por mais três anos. O subprojeto “Meio Ambiente” ocorreu nos dois primeiros anos de funcionamento da escola, interrompido por sete anos e

retomado em 2004, tendo continuidade até o ano de 2008. Dessa forma, a única proposta que permaneceu em todos os documentos analisados foi o subprojeto “Biblioteca”.

O trabalho com a biblioteca previa o atendimento para as crianças a partir dos três anos conforme apresentado no quadro de abrangência do anexo 3 do Projeto Pedagógico (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 1). Na justificativa para sua realização, aparece a afirmação de que este subprojeto seria de acentuado valor ao CEMEI do CAIC, uma vez que iria proporcionar às crianças, na faixa etária de 0 a 6 anos, o contato com a escrita. Percebe-se que, apesar de demonstrar a importância do trabalho com todas as crianças da escola, o atendimento efetivo se daria apenas para as crianças a partir dos três anos. Essa divergência pode ser atribuída ao caráter distinto relacionado aos conceitos de creche e pré-escola, “consagrados tanto pela população e pela prática como pela própria Constituição, na medida que eles carregam significados comprometedores dos princípios hoje definidos” (CAMPOS, 2001, p. 126). Apesar de o trabalho ser realizado numa instituição que abrangia o atendimento de crianças de zero a seis anos, percebe-se que a ênfase na educação seria para as crianças da “pré-escola”, enquanto que na “creche” seria priorizado o cuidado. Esse subprojeto não previa um trabalho integrado com a EMEF, embora se tivesse conhecimento de que esse espaço era compartilhado conforme detalhado no primeiro capítulo. A proposta apresentava a afirmação de que dois professores participariam do projeto biblioteca, que se encontrava instalada no núcleo de difusão cultural do CAIC (Cf. CEMEI/ CAIC, 1995, p. 13). Na descrição da preparação e organização das atividades a serem realizadas na biblioteca, presentes no Projeto Pedagógico de 1995, observam-se as características de um trabalho voltado exclusivamente à educação infantil: “toda experiência nova, que será por nós realizada junto às crianças e professoras, poderá ser colocada em exposições para o CEMEI” (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 5).

O subprojeto foi aprovado pelo diretor, professores participantes, Orientador Pedagógico e Conselho de Escola, conforme termo de aprovação presente no Projeto Pedagógico de 1995. Entretanto, nesse ano, não há registro de discussões

sobre os subprojetos ou outros assuntos relacionados à elaboração do Projeto Pedagógico nas reuniões do Conselho de Escola.

O trabalho com a biblioteca continuou nos anos seguintes, mas, já em 1996, aparece o registro da intenção de incluir as crianças do berçário no projeto (CEMEI/ CAIC, 1996, p. 70). No Projeto Pedagógico de 1997, há, inclusive, a proposta de manuseio de livros pelos bebês, além da possibilidade de retirada de livros pelas famílias (CEMEI/ CAIC, 1997, p. 48). Dessa forma, percebe-se que o primeiro ano de funcionamento foi de adaptação e que a prática foi adequada de acordo com a concepção e leitura das normas pelos profissionais. Em todos os Projetos Pedagógicos, aparece o termo de aprovação dos subprojetos previstos com a assinatura dos membros do Conselho de Escola. No entanto, somente nos anos de 1996 e 1999 há registro de discussões sobre o assunto nas reuniões, momentos em que foi apresentado o projeto, os objetivos e atividades, com o registro em ata da afirmação: “O projeto foi aceito por todos os membros” (ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 1996, p. 7). Apesar de o projeto com a biblioteca permanecer registrado na produção de todos os Projetos Pedagógicos desde o início do funcionamento da escola, em reunião do Conselho de Escola, no mês de fevereiro de 2007, há o questionamento sobre o pouco uso da biblioteca nos anos anteriores e a preocupação que esse ambiente fosse transformado em sala de aula (Cf. ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 2007, p. 65).

Como o subprojeto Biblioteca, a proposta de trabalho com o Meio Ambiente também parece ter sido significativa, pois aparece nos registros dos Projetos Pedagógicos por sete anos. Esse subprojeto, iniciado no ano de 1995, previa o trabalho com crianças a partir de três anos. Um dos objetivos era a integração com o programa e demais projetos da escola de ensino fundamental do CAIC, como “troca de informações, experiências e algumas atividades (...) além de divulgar dados no boletim elaborado pela EMPG” (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 3 e 5). Esse projeto também possuía o parecer favorável dos profissionais e do Conselho de Escola, embora não tenha sido registrado nas atas discussões sobre esse trabalho. No ano de 1996, ele teve continuidade; entretanto, um dos objetivos acrescidos foi “abranger todos os estágios (setores) e professores, para tanto é

necessário buscar adesão de alguns colegas que oferecem resistência para o desenvolvimento do trabalho” (CEMEI/ CAIC, 1996, p. 72). Esse objetivo mostra que, apesar do projeto ser aprovado e ter continuidade, nem todos os profissionais estavam de acordo, embora não houvesse registros ou avaliações negativas em relação a ele.

Apesar das tensões presentes no interior da escola, as práticas escolares foram se configurando a partir de propostas, como os subprojetos que, planejados para atender às crianças e às famílias, foram viabilizados de acordo com a disponibilidade e as condições de trabalho dos profissionais.

A partir do ano de 2008, houve uma reorganização do trabalho das professoras, com a possibilidade de incluir a Carga Horária Pedagógica (CHP). Na prática, essa norma possibilitou às professoras a opção por incluir mais quatro horas de trabalho semanais. Esse tempo pedagógico deveria ser cumprido em período contrário ao trabalho com a turma e com projetos vinculados à proposta pedagógica da escola. Dessa forma, as professoras que optaram pela CHP, realizaram planejamentos de acordo com as diretrizes. Nesse ano, o tema escolhido para o trabalho foi, novamente, o meio ambiente e as linguagens, de forma que os projetos atendessem às especificidades dos grupos. Assim, percebe-se que as ações desenvolvidas por meio dos subprojetos foram uma prática articulada nos Projetos Pedagógicos, que permaneceu nas rotinas de trabalho. Esses registros possibilitam uma visão do conjunto de ações que constituíram o atendimento à criança na instituição.

A complexidade das relações, registrada no trabalho com os subprojetos, também pode ser observada em outros momentos, indicando a necessidade de ações de integração entre os profissionais. Com a afirmação de que “no CEMEI, todos são educadores, quem limpa, quem cozinha, quem coordena e quem trabalha diretamente com a criança” (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 14), percebe-se a concepção de que todos os profissionais da escola teriam como objetivo a educação das crianças. A necessidade de integração e de cooperação entre os profissionais foi uma assertiva constante nos registros dos documentos.

Desde 1995 observa-se a afirmação de que o educador deveria ter a intenção educativa (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 19). Já no ano seguinte, há o registro de que houve algumas dificuldades quanto à cooperação e ao desempenho das funções. Até o ano de 2004, a necessidade de garantir a integração e a cooperação entre os segmentos da escola foi registrada nos documentos e considerada uma ação necessária pelos profissionais.

As reuniões de setores teriam o objetivo de “garantir a unidade no trabalho professor/ monitor, bem como melhorar a comunicação e o entrosamento para que o trabalho possa fluir com o mínimo atrito entre os diversos segmentos da USE¹²” (CEMEI/ CAIC, 1996, p. 14). Nesse sentido, o discurso de que todos seriam educadores pode ter levado a essa dificuldade de comunicação entre os profissionais. Os Projetos Pedagógicos descreveram com detalhes a atividade educativa, especificando o papel dos professores. Já em relação ao trabalho dos monitores, os registros não definem de maneira clara as atribuições do cargo. De qualquer forma, a definição dos papéis dos profissionais da escola foi entendida como necessária, com indicações de garantir a cooperação entre as equipes que atendiam as turmas (professores, monitores, Orientador Pedagógico) e de que houvesse planejamento comum entre os setores (CEMEI/ CAIC, 1996, p. 16), através de reuniões organizadas para integração desses grupos.

No Projeto Pedagógico de 1997, foi acrescentado o papel do educador, incluindo monitores e professores e informando que realizariam um trabalho conjunto. Esse texto também descreveu o trabalho das monitoras como continuidade da professora (Cf. CEMEI/ CAIC, 1997, p. 23). A formação dos monitores também já era contemplada desde 1995, como se observa no registro: “salientamos ainda que 3 monitoras possuem o curso de magistério com especialização em pré-escola” (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 13). A questão da formação na instituição envolveu não só os docentes, mas também os monitores,

¹² A sigla USE - Unidades Sócio-Educacionais – foi utilizada no Regimento Municipal (Campinas, 1994) para designar as escolas de educação infantil do Município. A própria diretriz municipal, denominava-se “Regimento Comum das Unidades Sócio-Educacionais Municipais de Educação Infantil”. Essa sigla foi utilizada nos primeiros Projetos Pedagógicos do CEMEI.

já que trabalharam no mesmo espaço, compartilhando das ações previstas ao atendimento às crianças e às famílias.

De acordo com Nóvoa (1992, p. 13), a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de “reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Essa reflexão sobre as práticas seria viabilizada nas reuniões de integração entre o grupo de profissionais que atendiam cada agrupamento. Conforme registro dos Projetos Pedagógicos, as dificuldades na unidade do trabalho, nos “atritos”, na atuação profissional, na comunicação e no entrosamento entre o grupo poderiam ser minimizadas com as reuniões de setor. Os apontamentos sobre a necessidade dessas reuniões estavam relacionados às especificidades da instituição, no que diz respeito ao envolvimento de vários profissionais (professor e monitor) no atendimento de uma mesma turma. Dessa forma, o trabalho conjunto foi parte central no desenvolvimento das propostas previstas para as crianças até os três anos de idade, que permaneciam na instituição em período integral. É nesse aspecto que Oliveira-Formosinho (2002, p. 138) identifica que a educação da infância requer dos profissionais uma integração dos serviços, tanto para as crianças quanto para suas famílias; essa integração “alarga o âmbito das interações profissionais” e representa uma singularidade dos educadores das instituições de educação infantil.

Nessa perspectiva, os vestígios de produção e o registro das ações que configuraram os Projetos Pedagógicos mostram algumas das práticas efetivadas no processo histórico da instituição, da perspectiva da apropriação das políticas públicas e dos discursos.

A prática de transcrição e o modo como ocorreu a organização dos dados na produção dos documentos internos deixaram vestígios das preocupações e das escolhas dos profissionais. Nesse sentido, a materialidade dos documentos permite observar a criatividade e a inventividade dos profissionais que produziram os documentos. Assim, é possível reconhecer a maneira como os profissionais deram sentido às suas práticas, registrando-as nos Projetos Pedagógicos e demais documentos internos, na tensão entre as capacidades inventivas dos

indivíduos e as restrições e convenções que limitam o que lhes é possível pensar, dizer e fazer (CHARTIER, 2009, p. 49).

A análise dos Projetos Pedagógicos e a relação desses documentos com os demais registros internos permitem observar como a educação foi pensada e quais ações foram articuladas para viabilizar o atendimento no CEMEI. As formas de organização da escola para o atendimento à criança e às famílias, as práticas de assistência, a formulação de regras internas para mediar as relações adulto-criança, o trabalho com os subprojetos e as iniciativas de promover um trabalho conjunto entre os profissionais são exemplos disso. Essas ações mostram as mudanças e permanências nas rotinas de trabalho que foram se constituindo como práticas que operaram sentido, a partir da apropriação e recriação das políticas públicas no interior da escola. Os Projetos Pedagógicos do CEMEI do CAIC, analisados sob essa perspectiva, podem ser considerados instrumentos que procuraram criar a identidade da instituição e delinear o tipo de atendimento considerado possível, a partir da apropriação das diretrizes oficiais.

Dessa forma, os vestígios de produção e o conjunto de ações apresentados nos documentos, dizem algo do entendimento dos profissionais acerca das políticas da educação da infância. Na análise, procurou-se abordar a multiplicidade de relações estabelecidas no interior da escola (interpessoais, com o ambiente e com as normas), que permitiram formalizar um conjunto de práticas registradas nos Projetos Pedagógicos. Nesse sentido, a pesquisa buscou compreender não a história da escola, mas os indícios de interpretação e uso da legislação e diretrizes então vigentes, materializados na produção dos documentos internos. Conflitos e tensões permearam o processo de elaboração e apropriação dos Projetos Pedagógicos, mas é nos tempos de conflitos que se pode analisar e captar melhor o funcionamento da escola (Cf. JULIA, 2001, p. 19).

Reconhecendo as tensões presentes na organização da instituição e observando, nos registros, o sentido que os profissionais deram às práticas, percebem-se implicações no processo educacional e nas representações de infância que permearam o trabalho desenvolvido no CEMEI do CAIC. A reflexão sobre essas práticas e representações é objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

Políticas públicas, cultura institucional e a infância no CEMEI do CAIC

Prof. Zeferino Vaz

Podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida.

Freitas, Kuhlmann Jr. (2002)

Ao examinar os documentos produzidos pelo CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz no movimento histórico de constituição da proposta política para a educação da infância, percebe-se a apropriação dos dispositivos legais pelos profissionais da instituição. Nesse processo, as operações de construção de sentido sobre as leis e normas presentes na implantação, organização e atendimento deixaram vestígios que permitem analisar o modo como foram registradas e documentadas.

A análise das fontes documentais nos capítulos iniciais permitiu observar a forma de implantação do CAIC em Campinas que configurou a estruturação da unidade escolar para o atendimento às crianças e às famílias. Pensando essa instituição como parte de um sistema educacional e que, conforme a abordagem de Foucault (1996, p. 44), “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”, o propósito da investigação foi observar as formas de interpretação e uso dos discursos políticos pelos profissionais envolvidos no processo educacional. Essa apropriação é vista aqui como elemento das práticas de educação da infância produzidas na instituição.

Assim, examinar o modo como a infância foi percebida no CEMEI do CAIC é o objetivo deste capítulo. A análise dos discursos que referenciaram a infância – registrados nos Projetos Pedagógicos, nas Atas do Conselho de Escola e no Livro de Visitas da Supervisão – permite compreender as concepções e os significados atribuídos a esse período da vida.

A apropriação das políticas de educação da infância pelos profissionais do CEMEI do CAIC possibilitou a elaboração das propostas e a organização do funcionamento, que viabilizou o atendimento na instituição, conforme abordado no capítulo anterior. Nessas condições a educação da infância foi se constituindo no CEMEI de acordo com a representação que os profissionais fizeram sobre esse período inicial da vida. A infância aqui tratada é àquela dos meninos e meninas de quatro meses a seis anos, que frequentaram a instituição no recorte temporal desta pesquisa.

Pensando a infância como condição das crianças, que se relacionam entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 15) observam que caberia perguntar como elas viveram esse período, em diferentes tempos e lugares. Nesse aspecto, a análise pretende interrogar sob quais perspectivas os profissionais planejaram e registraram a vivência dessas crianças na instituição. Desse ponto de vista, a infância que se observa nos registros das fontes, pode ser considerada como um discurso histórico delimitado pelas variáveis políticas e pedagógicas.

A hipótese aqui levantada é que os registros das fontes apresentam aspectos da representação da infância e abordam as práticas adotadas no cotidiano, a partir do entendimento dos profissionais sobre a infância e sobre as políticas para a sua educação. O cruzamento das informações – presentes nos Projetos Pedagógicos, no Livro de Visitas da Supervisão e nas Atas do Conselho de Escola – indica pontos de divergência, mas também de aproximação entre as concepções dos diversos segmentos profissionais que atuaram no CEMEI.

A descrição presente nesses registros deixou indícios das experiências vividas no interior da escola, que se operaram a partir das interpretações individuais e coletivas sobre a infância e a criança. Da mesma forma que Bowe e Ball (1992) percebem o papel da apropriação da lei pelos profissionais, também no trabalho com a criança é possível perceber como a concepção de infância desses profissionais repercutiu nas decisões e diversas formas de atendimento. Assim, nas políticas para a educação da infância é possível utilizar as afirmações de

Bowe e Ball (1992) sobre o ciclo de políticas¹³, considerando que os profissionais da escola exerceram um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação dessas políticas (Cf. PAULILO, 2010, p. 491).

A abordagem da pesquisa acompanha as palavras de Lajolo (2009, p. 229) quando considera a infância “*um outro* em relação àquele que a nomeia e a estuda. As palavras infante, infância (...) recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de ausência de fala”. Examinando a noção de infância permeada pela ideia de silêncio, a análise busca, nos registros das fontes, as representações e suas implicações nas práticas presentes no interior da escola. Conforme Lajolo (2009),

Não se estranha, portanto, que esse silêncio que se infiltra na noção de infância continue marcando-a quando ela se transforma em matéria de estudo ou de legislação.

Assim, por não falar, a infância *não se fala e, não se falando*, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer *eu*, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso e, conseqüentemente, por consistir sempre um *ele/ela* nos discursos alheios, a infância é sempre definida *de fora* (p. 230).

É nesse sentido que Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 16) sugerem que no limite da significação, o termo infância é o período da palavra inarticulada, da construção/ apropriação de um sistema pessoal de comunicação, de signos e sinais destinados a *fazer-se ouvir*. Assim, examinando as fontes, que foram produzidas da perspectiva dos adultos, a pesquisa considera, em consonância com Kuhlmann Jr. (1998, p. 31) que é preciso conhecer as representações de infância que permearam a produção dos registros nessa instituição de educação infantil no período determinado.

¹³ Bowe e Ball (1992) propuseram a análise das políticas educacionais por meio da abordagem de um ciclo contínuo, constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão interrelacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Os autores entendem que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Essa abordagem permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática.

Através dos vestígios presentes nos enunciados das atas e dos Projetos Pedagógicos, é possível apreender algo das representações que foram incorporadas no fazer da instituição. Conforme a compreensão da noção de representação de Chartier (1991), as diversas formas de perceber a criança na escola também foram parte de um processo dinâmico que marcou o trabalho com a infância.

A compreensão do modo como os termos infância, criança e aluno foram utilizados permite ver a representação de uma infância mensurável e quantificável. Essa perspectiva mostra uma visão da instituição como local de proteção da criança para as mães trabalhadoras, em tensão com uma percepção de infância relacionada ao ambiente educativo.

Nota-se que os termos infância, criança e aluno foram utilizados pelos profissionais nos Projetos Pedagógicos, enquanto que, nos demais documentos analisados, a palavra infância não fez parte dos apontamentos. Nessas outras produções, apenas os termos criança e aluno foram empregados nas descrições e relatos sobre as situações registradas.

O vocábulo criança foi aplicado abrangendo desde os registros das diversas situações do cotidiano até os discursos mais normativos. Nessa perspectiva, não se percebe uma preocupação por parte dos profissionais em definir a criança, tornando os discursos subjetivos e relativos à situação de produção do registro.

De acordo com os estudos de Veiga e Faria Filho (1999, p. 49), já na década de 1920, era possível observar, na literatura médica, psicológica e da biologia, a difusão cada vez maior do termo infância, como componente das etapas da vida, e do termo criança como aquele que estabelece um determinado limite de idade e que expressa habilidades sociais, cognitivas e corporais. Esse tipo de alargamento no uso dos termos infância e criança também foi percebido na instituição de educação infantil, pelo modo como os sentidos foram construídos e apropriados, considerando os limites de idade impostos pelas políticas de atendimento.

Na conceituação de criança, o uso da expressão italiana utilizada por Faria (1998) “Bambini si diventa” (tornar-se criança) enfatiza a construção social da infância. De acordo com a autora (ibidem, p. 211), “não nascemos crianças, tornamo-nos crianças”. Contrárias a essa concepção, as fontes analisadas indiciam que essa construção social da criança foi percebida pelos profissionais como um *dever ser*, na complexidade de relações presentes no interior da escola.

As diretrizes oficiais, vigentes no período e diferentemente dos Projetos Pedagógicos do CEMEI do CAIC, se ocuparam da definição de criança. Essas legislações, resultantes de movimentos sociais integrados pelas ONGs (Organizações Não Governamentais) e demais grupos da sociedade civil, foram desencadeados pelo processo de reivindicações dos direitos de cidadania para crianças e adolescentes¹⁴. A infância é vista como alvo de ação das políticas públicas. Essa percepção apontou para a necessidade de formulação de leis para protegê-la e para orientar sua permanência na escola. Faz parte dessas legislações o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), que são paradigmas na caracterização da criança.

O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece em sua definição de criança, pessoa de até doze anos de idade incompletos (BRASIL, 1990, art. 2º). Já no Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), observa-se que a criança é apresentada como uma experiência historicamente construída e que muda dependendo da classe social ou grupo étnico a qual pertença (BRASIL, 1998, p. 21).

Percebe-se que as mudanças legislativas ampliaram a noção de criança e de infância, procurando acompanhar o movimento nas ideias de proteção (creche para as mães trabalhadoras), civilidade (creche para tirar as crianças das ruas), educação (creche incluída no sistema educacional) e direito (educação infantil

¹⁴ Rizzini (2009) mostra o quadro que se esboçou no Brasil na década de 1980. À medida que as informações sobre a problemática da infância e da adolescência passaram a circular com maior intensidade, a noção de irregularidade começou a ser mais questionada. Diante dessa situação e graças às possibilidades de organização e participação popular, surgiu um amplo movimento social em favor das crianças e adolescentes em situação de pobreza e marginalidade. Esse movimento inscreveu sua proposta na Constituição de 1988 e suscitou a organização de outras diretrizes específicas à criança e à educação infantil.

como primeira etapa da educação básica) relacionadas à infância e ao atendimento à criança.

Nesse sentido, as reflexões tratadas nesse capítulo, atentam-se para as representações de infância observadas pelos profissionais que trabalharam com sua educação no CEMEI do CAIC, nesse período que engloba transições legislativas de âmbito municipal e federal.

A bibliografia utilizada como aporte teórico para a pesquisa ampliou as possibilidades de compreensão das práticas e representações, no processo histórico de constituição da instituição. Pensando as representações como discursos que podem produzir estratégias e legitimar escolhas, Chartier (1990) adverte:

(...) [investigar] as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. Ocupar-se dos conflitos de classificações ou de delimitações não é, portanto, afastar-se do social (...), muito pelo contrário, consiste em localizar os pontos de afrontamento tanto mais decisivos quanto menos imediatamente materiais (p. 17).

A observação feita por Chartier acerca dos “domínios” e dos “conflitos de classificações” significa “reconhecer que as representações da infância também são elementos decisivos na configuração das ciências e das disciplinas a ela relacionadas” (FREITAS, 2009, p. 253 - 254). Por meio das representações presentes nos discursos registrados nas fontes analisadas, a pesquisa pretende compreender as práticas legitimadas pelas decisões dos profissionais da instituição.

Esse capítulo analisa as práticas e as representações da infância no CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz e suas relações com as políticas públicas para a educação da infância e com a cultura institucional. Divide-se em seções que investigam o uso dos termos que referenciam a infância, os registros que enfocam o trabalho educativo e os aspectos de organização do atendimento à criança no espaço escolar.

3.1 Os termos de uma cultura de trabalho com a infância

Os documentos produzidos desde o início dos trabalhos no núcleo de educação infantil do CAIC abordaram vários aspectos da infância. No entanto, não definiram explicitamente os termos utilizados e, em alguns casos, foram empregados de maneira contraditória.

A forma como os termos criança, infância e aluno foram abordados permite perceber a relação entre a concepção dos profissionais sobre essa fase da vida com a legislação que tratava das políticas para a infância então vigentes. Possibilita, ainda, identificar as diferenças no uso dos termos em relação à tipologia documental.

Os Projetos Pedagógicos, como documentos oficiais exigidos pela Secretaria Municipal de Educação, apresentaram em seus registros indícios da preocupação dos profissionais em mostrar o trabalho com a criança numa abordagem que atendesse à legalidade. No período de 1995 a 1998, o termo infância não foi utilizado na produção dos documentos. Todas as referências apresentaram o termo criança para remeter ao trabalho e propostas pensadas para a educação da infância.

A base legal para a produção desses documentos – o Regimento Municipal (CAMPINAS, 1994) – também não fez menção à infância. Mesmo os artigos que trataram do atendimento, dos objetivos, da assistência, do currículo e dos direitos, utilizaram o termo criança como referência.

Dessa forma, parece ser a infância uma condição dada, um pressuposto indiscutível com base no qual é possível construir teórica e praticamente o aluno (Cf. NARODOWSKI, 2001, p. 25) e, também, o discurso sobre a criança organizado para atender as indicações das políticas para sua educação. Os termos que referenciaram a infância nos documentos, em convergência com as diretrizes municipais, permitem observar uma relação singular da criança com os adultos e com a organização institucional. Nesse aspecto, perceber a infância como uma condição dada, ligada culturalmente às ações educativas, constituiu a base para a construção de uma representação da criança enquanto aluno. No

entanto, as pesquisas realizadas por Ariès (1981) argumentam que a infância é um produto histórico e moderno, uma construção recente e não apenas um dado geral, uma consequência para a atividade escolar.

Pensando a infância em situação escolar e apropriando-se da forma de enunciação presente nas diretrizes normativas, os profissionais da escola unificaram o uso do termo, o que se apresentou como uma regularidade na produção dos documentos.

Nesse aspecto observa-se que também a documentação do PRONAICA, utilizada na produção dos Projetos Pedagógicos entre 1995 e 1998, não distinguiu os termos, apresentando a criança em seus princípios e diretrizes de forma genérica: atenção integral à criança, garantia dos direitos da criança, atendimento das necessidades básicas da criança (Cf. BRASIL, 1994a). Essa forma de apresentação permitiu várias interpretações, uma vez que o trabalho com a infância na instituição foi permeado pelas diferentes formas de apropriação das diretrizes e normas.

Chartier (1991) conceitua a representação sob três aspectos: por um lado, a representação faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado. Por outro, a representação pode ser a apresentação pública de uma presença. Além disso, observa-se nessa conceituação a perversão da relação de representação, que visa fazer com que a coisa não tenha existência a não ser na imagem que exhibe. Trabalhando com a lógica da apresentação de uma presença, percebe-se o uso dos termos organizado a partir de uma representação da infância que indica uma forma interiorizada de um conhecimento construído pelos profissionais, que pode ser demonstrado nos discursos a partir da presença da criança na escola. Essa estrutura inscreveu no texto uma matriz cultural que permitiu múltiplas apropriações no uso dos termos nas fontes.

No primeiro Projeto Pedagógico analisado, observam-se contradições na utilização do termo infância por meio dessas referências. Pensando na escola que seria construída, os profissionais registraram a proposta de “estimular o desenvolvimento da criatividade da **criança**, que exige grande mobilidade de

imagens mentais, flexibilidade e disponibilidade para incluírem-se novas estruturas, evitando sua dependência em relação ao adulto e aos modelos por ele fornecidos” (CEMEI/ CAIC, 1995 p. 4). Quando foram elencadas propostas específicas para as crianças de até dois anos de idade, observa-se o registro: “o educador deverá criar condições para que o **educando** aprenda a obedecer ordens” (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 8).

O uso do termo criança nessa circunstância apontou para o desenvolvimento de uma infância criativa, disponível e autônoma, com liberdade de ações. Já quando o registro fez referência ao “educando”, percebe-se um movimento inverso, no sentido de desenvolver uma infância “obediente”. O modo como esse discurso foi formulado mostra que a disciplina também foi um componente institucional considerado adequado pelos profissionais para a educação da infância. De acordo com Formosinho e Araújo (2007, p. 315), a noção de disciplina comporta a justificação da imposição à criança de modelos de adultos e resulta de uma concepção de criança como versão imperfeita da idade adulta. Nesse aspecto, percebe-se que os profissionais se utilizaram de saberes e métodos voltados para a educação da infância próximos da perspectiva disciplinar. Trata-se, nas palavras de Gondra (2010, p. 207), de “um conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder têm por objetivo e resultado a singularização dos indivíduos”. Esse sistema de poder como um conjunto de práticas minuciosas que são disseminadas e que operam na relação entre as pessoas (Cf. FOUCAULT, 1987), atribuiu sentido às propostas para a educação da infância na instituição. Dessa forma, a própria ideia de infância e de educação infantil passou a sustentar determinadas práticas voltadas para esse segmento da vida¹⁵.

Assim, observa-se nesses registros uma produção discursiva característica da pedagogia, destinada a reger e explicar o conhecimento sobre a infância e sua educação no âmbito educativo-escolar.

¹⁵ Em nota, Foucault (1987) informa que escolheu os exemplos para os estudos da disciplina e dos detalhes nas instituições militares, médicas, escolares e industriais. Mas que outros exemplos poderiam ser tomados na colonização, na escravidão e também nos cuidados na primeira infância.

Para Narodowski (2001, p. 21), o discurso pedagógico dedica seus esforços a caracterizar a escola como local de formação dos seres humanos e grupos sociais. Essa formação inclui propostas que pretendem fazer das crianças “futuros homens de proveito”, “adaptados à sociedade de maneira criativa” ou ainda “sujeitos críticos e transformadores”. O discurso do primeiro Projeto Pedagógico se aproxima da análise do autor, quando sugere que a escola pretende “formar um novo cidadão autônomo, aberto, crítico, cooperativo, criativo, consciente de si mesmo de seus direitos e deveres” para ser “transformador do seu ambiente social, político e natural” (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 6). Além disso, observa-se o discurso da “busca da verdade, da transparência e da coerência nas atividades e atitudes das pessoas” (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 6). Seguindo a compreensão de Foucault (1996, p. 17), essa vontade de verdade parece ter sido reforçada e reconduzida pelo conjunto de práticas pedagógicas institucionais a partir das quais os saberes sobre a educação da infância organizou os discursos dos profissionais que atuaram no CEMEI.

Com o apontamento dessas pretensões, observa-se que o uso do termo criança na produção dos documentos previa um trabalho com um modelo ideal. Segundo Marília Carvalho (1999 p. 77), a proposta de um trabalho pedagógico que abrange o conjunto das necessidades e processos de desenvolvimento físico, emocional, social, moral, além de cognitivo, indica um modelo idealizado. Nesse sentido, percebe-se uma proposta ideal para a infância ideal, “cujo desenvolvimento emocional e cognitivo passa naturalmente pelas fases previstas¹⁶” (CARVALHO, 1999, p. 73).

Assim, os registros dos Projetos Pedagógicos que sustentaram o uso do termo criança em todas as referências do trabalho na instituição até 1998 foram diversificados a partir de 1999. Essa alteração permite a compreensão de que foi a apropriação das bases legais que tiveram implicações na produção dos discursos referentes à criança na escola. Do ponto de vista de Narodowski (2001,

¹⁶ As fases previstas para a infância ideal presume uma criança afastada do mundo do trabalho remunerado ou doméstico, que desfruta de longos anos de escolarização e de um vínculo constante e vigoroso com sua mãe biológica (Cf. CARVALHO, 1999, p. 73).

p. 14), existem relações entre discurso e prática, sendo necessário admitir que a produção textual é, também, uma prática; uma prática discursiva; uma prática social no que diz respeito a suas condições de produção. É nesse aspecto que a produção dos Projetos Pedagógicos pode ser considerada uma prática condicionada à apropriação das leis pelos profissionais.

Até o ano de 1998, a representação de uma infância idealizada pode ser observada a partir do uso do termo “criança”. Já o Projeto Pedagógico de 1999 pode ser considerado como uma exceção ao conjunto de documentos produzidos até então. A partir da percepção de que foi um ano de transição nas indicações legislativas e teóricas¹⁷, observa-se que o termo central utilizado como referência à infância na instituição passou a ser “aluno”. Os registros deixam indícios de uma mudança na disposição dos profissionais em relação às ações pedagógicas: “não há modelos gerais, aplicáveis a qualquer situação, pois cada sala de aula é única, cada professor é diferente, os alunos não são iguais e nem podem ser idealizados” (CEMEI/ CAIC, 1999, p. 5).

O movimento nas referências normativas e teóricas, como práticas disseminadas nos documentos da escola, permite observar que as mudanças legislativas interferiram diretamente em sua produção e que em momentos de transição, os profissionais utilizaram com maior liberdade suas concepções de educação para designar a infância na instituição.

Dessa forma, as referências constantes ao “aluno” no lugar de “criança”, conferiram um caráter mais “escolarizado” aos registros. A escolarização é aqui compreendida num duplo sentido, porém que se relacionam entre si. Por um lado, trata-se da escolarização como o estabelecimento de processos e políticas concernentes à organização da instituição, que se responsabiliza pelo ensino de modo formal. Por outro, como o processo e a paulatina produção de referências sociais, tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados (Cf. FARIA

¹⁷ Considera-se 1999 como período de transição, pois nesse ano o “Currículo em Construção” (1998) foi indicado como documento em estudo e as propostas de mudança no Regimento Municipal (1994) estavam sendo elaboradas tendo como referência a LDB 9.394/96. Dessa forma, esses dispositivos estavam em processo de construção e foram utilizados a partir do ano 2000.

FILHO; SALES, 2002, p. 246 - 247). Pensando que a instituição de educação infantil estava em processo de organização e definição da constituição da infância, e que a forma escolar de socialização foi o modo de relação entre os adultos e as crianças, o modelo do ensino fundamental foi articulado nesse Projeto Pedagógico como exemplo para educação infantil.

A partir do ano 2000, os Projetos Pedagógicos utilizaram como referência as propostas do Regimento Municipal (CAMPINAS, 2000), que, apesar de não ter sido publicado, se fundamentou na LDB (1996) e no Currículo em Construção (1998). Esse Regimento, ao contrário do anterior, apresentava como uma das atribuições do professor “garantir à criança o seu tempo de infância” (CAMPINAS, 2000, art. 32). Também no artigo 34, a proposta apontava, no capítulo intitulado como “corpo discente”, o direito de “ter um desenvolvimento integral de sua identidade, a fim de crescer como cidadão cujos direitos à infância são reconhecidos.” Além de incluir o termo infância, esse documento também utilizou o termo aluno. O artigo 44 afirmava como função do Conselho de Escola dar parecer sobre o “projeto de atendimento integral ao **aluno**, no campo material, psicológico, social ou de saúde”. Observa-se que a o documento não definiu, mas diversificou os termos utilizados para fazer referência à criança.

A forma genérica que a infância foi abordada nesse documento e nos Projetos Pedagógicos pode estar relacionada à concepção de que esta já estava determinada para a época. De acordo com as palavras de Monarcha (2001, p. 2), a infância pode ser compreendida como uma construção de ordem social e cultural. No entanto, no Projeto Pedagógico, ela foi delimitada pela vertente política, por meio da organização de atendimento, e pedagógica, através da concepção dos profissionais. Essa demarcação, baseada nas propostas normativas, mas também na relação dos profissionais com as prescrições, pode ter contribuído para a compreensão da infância como uma condição dada, além de ter indicado apenas práticas e processos educativos de natureza prescritiva e normatizadora.

Assim, após o período de transição, em 1999, o uso dos termos foi diversificado na produção dos projetos pedagógicos. Criança, infância, aluno, educando foram apresentados nos discursos, sem que se observe rigor em sua utilização. Termos mais abrangentes como “turma” e “classe”, também foram usados para referenciar a infância, como, por exemplo, a indicação de que os projetos respeitariam as “especificidades e interesses de cada turma” (CEMEI/CAIC, 2007, p. 18). Essa forma de elaboração do discurso parece deslocar a percepção da individualidade da criança e priorizar práticas pedagógicas coletivas.

Na análise do conjunto de Projetos Pedagógicos do CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz no período de 1995 a 2008, observam-se marcas de mudanças nos padrões de uso dos termos que referenciam a infância. Os registros mostram que a representação de infância como um modelo ideal, presente nos quatro primeiros anos de funcionamento da escola, foi modificada no ano de 1999, com o destaque para o uso do termo aluno. Já no período de 2000 a 2008, atenta-se para uma diversificação nos usos, deixando indícios das apropriações das leis e normas que passaram a ser observadas no período.

Se, nos Projetos Pedagógicos, a apropriação das leis pelos profissionais e o uso dos termos que referenciam a criança permitiu uma representação da infância idealizada ou escolarizada, nas atas essa representação se aproximou mais da realidade vivenciada no interior da escola. Nos Projetos Pedagógicos, é possível observar as concepções sobre a infância a partir da terminologia que a referenciou nas mudanças legislativas e teóricas. Já as atas mostram uma concepção de infância relacionada às situações do cotidiano de ocorrência imediata, que necessitaram de intervenções de outro profissional, além daquele que exercia o trabalho diário com a criança.

Ainda que diferentes na forma e no gênero, os registros das Atas do Conselho de Escola e do Livro de Visitas da Supervisão se aproximam dos Projetos Pedagógicos quando utilizam os termos criança e aluno de forma abrangente e não criteriosa. Assim, sustentam um tipo de discurso que dota de determinados sentidos o lugar a infância no CEMEI.

O uso dos termos que referenciam a infância está relacionado a uma cultura de trabalho que se utilizou do discurso pedagógico como mediador das relações sociais de educação no cotidiano escolar. Nesse sentido, a prática discursiva apontou para várias possibilidades no uso dos termos. Em alguns casos, o discurso se aproximou do ponto de vista normativo. Em outros momentos, a utilização do comentário como recurso permite a compreensão da intenção de imparcialidade.

Tendo a criança como referência, o registro no Livro de Visitas da Supervisão de março de 1998 trouxe a orientação de “não mudar a criança de setor devido à portaria de matrícula”. A justificativa apontou para o prejuízo pedagógico à criança além de não garantir a “vaga para a primeira série” (LIVRO DE VISITAS da Supervisão, 1998, fl. 16). Percebe-se, nesse discurso, a indicação da continuidade da criança na turma em que foi matriculada, fundamentando-se em uma diretriz. Sob a ótica normativa, a ausência de vagas para a próxima etapa da educação da criança legitimou a orientação de permanência.

Ainda na intenção de tratar sobre as vagas para a criança na instituição, e também apresentando a legislação como argumento, em outra situação o discurso foi articulado com a pretensão de demonstrar imparcialidade. A ata do Conselho de Escola em março de 1995 comunicou: “Foi esclarecido que existe o ECA, que garante o direito da criança à vaga, uma vez matriculada” (ATAS do Conselho de Escola, 1995, p. 2 v).

Nesse discurso, os membros do Conselho foram informados/ lembrados da existência da lei que garantia o direito ao acesso da criança. No entanto acrescentou-se que esse direito dar-se-ia a partir da matrícula realizada. Nessa forma de organização do discurso, percebe-se a pretensão de isentar a instituição da responsabilidade sobre as vagas. O esclarecimento acerca do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como comentário oportunizou a construção de um novo discurso, permitindo “dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado” (FOUCAULT, 1996, p. 25 - 26). O comentário como um dispositivo interno que limita o discurso gerou um desnível entre o texto primeiro e o texto segundo. O Estatuto da Criança

e do Adolescente, como documento oficial que apresentou o paradigma de criança como sujeito de direitos, foi reutilizado a partir da apropriação do seu discurso pelos profissionais. Utilizado como recurso, o comentário permitiu repetir o texto da legislação de modo a se adequar à necessidade da situação. O comentário do Estatuto da Criança e do Adolescente, nesse contexto, produziu uma nova forma de apropriação do discurso, porque possibilitou a articulação de outras questões no interior da escola, justificando os procedimentos indicados pela diretora em relação à matrícula.

No livro de atas do Conselho de Escola, o termo aluno foi usado de forma esporádica, prevalecendo o uso de “criança” para todas as situações registradas. Já no Livro de Visitas da Supervisão, é possível observar o uso do termo aluno como condição da criança matriculada na unidade escolar. Afirmações como “a diretora geral está preocupada com a matrícula dos alunos novos”, “o número de alunos já aumentou”, “verificar prontuário dos alunos”, ou “como ficará a situação dos alunos em relação às matricula novas” são exemplos que aproximam o uso do termo às preocupações quantitativas. Uma exceção a essa regularidade são os registros do ano de 1999. Nesse ano, na quase totalidade dos registros, o termo utilizado foi aluno: “presenciei a apresentação dos alunos”, “acompanhei o lanche dos alunos” ou “os alunos em atividade”. Essa característica pode ser atribuída à mudança de profissional que supervisionou a unidade escolar durante o ano, demonstrando sua concepção escolarizada de trabalho com a infância, na forma de usar os termos nos registros.

A produção material, diferenciada pela tipologia documental, deixou vestígios dos modos pelos quais as questões do cotidiano foram interpretadas pelos profissionais no CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz e dos sentidos que atribuíram à infância ao referenciá-la.

Nesse sentido, a infância que esses registros configuraram, conforme observam Gonçalves e Faria Filho (2005, p. 32), mantém relação com uma cultura que existe no interior da escola. Ainda que possa ser considerada particular, pela especificidade das variadas práticas dos sujeitos que ocupam esse espaço, articula-se com outras práticas culturais mais amplas da sociedade.

3.2 A infância e o trabalho educativo nos registros

Os Projetos Pedagógicos apresentam, em seus registros, os termos infância, criança e aluno de forma indeterminada. Ainda assim, o uso desses termos mostra como os profissionais que participaram da produção desses documentos percebiam a infância no ambiente escolar.

Considerando que as “formas produzem sentido” (Cf. CHARTIER, 1991, p.178), a organização textual e a materialidade dos documentos permitem pensar nas circunstâncias em que foram produzidos a partir do registro dos termos que referenciaram a infância.

Os Projetos Pedagógicos, a partir da forma específica de organização e em sua materialidade normativa, não apresentam em seus registros o termo infância nos quatro primeiros anos de funcionamento da instituição.

Dessa forma, a infância, pensada como condição necessária para o funcionamento da escola, foi condensada nos registros em propostas para a educação infantil, a partir do termo “criança”. O texto do primeiro Projeto Pedagógico se aproximou da legislação, apresentando a intenção de complementação à família e foi baseado no pensamento de Wallon, quando se refere à descoberta do “eu”, e de Vygotsky¹⁸, quando usa como referência a expressão “zona de desenvolvimento proximal”, como se pode observar no excerto:

A educação infantil (...) deve considerar o grau de desenvolvimento da criança e a diversidade. Valoriza a integração (ela precisa do outro para descobrir o EU e precisa ser amada para gostar de si mesma e do mundo). As atividades são organizadas de acordo com o interesse e necessidade das crianças, atuando em sua zona de desenvolvimento proximal (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 15).

¹⁸ Os limites da pesquisa não permitem tratar da psicologia sócio-histórica como paradigma de reflexão. Maior aprofundamento na questão pode ser encontrado nos estudos de LA TAILLE, Yves, OLIVEIRA, Marta K., DANTAS, Heloisa (1992); LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N., VYGOTSKY, Lev S. (1991); OLIVEIRA, Marta K. de (1993); RIVIERE, Angel (1988); SMOLKA, Ana L. B., GOES, M. C. R. (1993); VYGOTSKY, Lev S. (1987, 1989).

Nesse sentido, observa-se que a representação dos profissionais sobre a educação da infância no CEMEI, além das políticas vigentes, considerou também a teoria do desenvolvimento infantil.

Os Projetos Pedagógicos dos três anos seguintes mantiveram as mesmas características, acrescido da assertiva de que a educação infantil deveria “superar o caráter assistencial e promover o educacional, permitindo a criança crescer como sujeito independente e pensante” (CEMEI/ CAIC, 1996, p. 20). Nessa perspectiva, observa-se a concepção de superar o caráter assistencial como uma “nova” proposta para o desenvolvimento da criança.

Entretanto, de acordo com Kuhlmann Jr. (1998), certas concepções e propostas educacionais para a criança pequena não são fruto da história recente dessas instituições¹⁹.

Esse registro permite a compreensão de que para possibilitar o desenvolvimento da criança, seria necessário substituir o “assistencial” pelo “educacional”. Nesse aspecto, percebe-se que, na representação da criança em crescimento, a autonomia seria alcançada se a instituição incorporasse o caráter educacional, considerado como superior ao assistencial. No entanto, as pesquisas de Kuhlmann Jr. (1998) indicam que as instituições de educação infantil sempre foram de cunho educacional. Segundo o autor, são inúmeras as referências ao caráter educacional das creches e pré-escolas assistencialistas. O fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social específica, como foi o caso do CEMEI do CAIC, já representaria uma concepção educacional. Segundo o autor, se a educação assistencialista foi pensada no sentido de prever uma prática intencional, no interior de instituições constituídas para esse fim, pode se considerar que sempre tiveram natureza educacional.

¹⁹ As concepções educacionais vigentes nas creches vinculadas aos órgãos governamentais de serviço social, na década de 1970, se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação. Nessa perspectiva, a história da educação infantil teria uma evolução linear, passando pela fase médica, depois assistencial para culminar, nos dias de hoje, na etapa educativa, entendida como superior, em contraposição aos outros aspectos (Cf. KUHLMANN JR., 1998, p. 182).

Nos primeiros Projetos Pedagógicos, a narrativa se configurou a partir da concepção de educação infantil dos profissionais, sustentando no texto as operações de construção do sentido da infância. Nota-se que, entre 1995 e 1998, apesar da manutenção da proposta do governo federal no corpo do texto, foi a compreensão da legislação municipal que prevaleceu na forma de apresentação do trabalho educativo. O uso de siglas, como USE (Unidade Sócio-Educacionais), a estruturação e nomeação das turmas e os objetivos para a educação infantil se aproximaram das prescrições do Regimento Municipal, então vigente. Já a organização dos “conteúdos”, subdivididos em linguagem, matemática e ciências, foi prevista nos Projetos Pedagógicos para as crianças a partir dos três anos. No entanto, a diretriz municipal não mencionou atividades diversificadas por faixa etária. A organização didática no documento oficial indicou o desenvolvimento da proposta curricular de forma geral para as crianças de três meses a sete anos incompletos, “fundamentando toda a práxis educativa nos subsídios que são fornecidos pelos avanços das ciências da educação” (CAMPINAS, 1994, art. 70).

Dessa forma, a distinção das propostas por faixa etária, presente nos Projetos Pedagógicos desse período, remete à concepção de “educar” dos próprios profissionais da escola. Assim, as atividades educativas voltadas ao desenvolvimento cognitivo foram indicadas para as crianças maiores de três anos, enquanto que, para as crianças menores, o atendimento caracterizou-se por atividades de “cuidado”, como preocupações com saúde, segurança, alimentação, carinho e respeito às etapas de seu desenvolvimento (Cf. CEMEI/ CAIC, 1996, p. 31). Nesse aspecto, as propostas de trabalho apresentaram um caráter mais “assistencial” para as crianças até dois anos de idade, e mais “educativo” para as crianças acima de três anos.

O Regimento Municipal (CAMPINAS, 1994), apesar de conter seção específica sobre a assistência à criança, não fez distinção entre as faixas etárias, englobando, em seus artigos, o atendimento dos três meses aos seis anos de idade. Dessa forma, os registros dos Projetos Pedagógicos, mostram a apropriação da legislação municipal e sua construção a partir das condições

culturais que acarretaram particularidades relacionadas às concepções de infância e às práticas de cuidado e de educação das crianças.

A mudança da estrutura textual, no ano de 1999, demonstrou outros modos de representação da infância e de educação infantil, que podem ser observados pela própria inclusão do termo infância nos discursos registrados:

O universo da educação infantil se amplia quando temos a concepção de que a criança além de estar incluída em uma faixa etária está no desenvolvimento sócio-político-cultural, de vivenciar a infância enquanto fase e nela se estabelecem direitos que se estendem a todos e além desses o direito ao lúdico, ao brincar, a ser considerada no presente e não a ser apenas preparada para o devir (CEMEI/ CAIC, 1999, p. 2).

O discurso considerou a criança incluída em uma faixa etária e pretendeu ampliar a concepção inserindo a questão da vivência de direitos. No entanto, quando apresentou a expressão “infância enquanto fase”, reforçou a noção de que esse período representava uma fase biológica da vida, com subdivisões etárias. Assim, a articulação dos termos no registro indicia que a representação dos profissionais sobre a infância permaneceu atrelada às questões das divisões por idade. Nas palavras de Leite (2009, p. 21), “tendo em mente que a infância não é uma fase biológica da vida, mas uma construção cultural e histórica compreende-se que as abstrações numéricas²⁰ não podem dar conta de sua variabilidade”.

Nesse mesmo documento (Projeto Pedagógico de 1999), nos momentos em que o texto apresentou propostas relacionadas à aprendizagem, o termo utilizado, que caracterizou a infância pensada nos moldes do ensino fundamental, foi “aluno”:

²⁰ Por abstrações numéricas a autora refere-se a divisão da infância pela faixa etária presentes na historiografia, como por exemplo: a maioridade ao 12 anos para meninas e 14 anos para meninos; 7 anos é a idade da razão, para a Igreja Católica, que normatizou toda a vida das famílias até o final do século XIX; dos 8 aos 12 anos os meninos são considerados adultos-aprendizes e vestem-se como tais.

(...) Promover e facilitar o processo da aprendizagem dos alunos, bem como participar das mesmas causas da comunidade escolar (...). A escola deve planejar estratégias e possuir aparatos que permitam ao aluno o desenvolvimento de habilidades cognitivas, atitudinais, que conceda autonomia na continuidade do processo de aprendizagem (CEMEI do CAIC, 1999, p. 2).

Se por um lado, o texto apresentou a infância a ser considerada no presente, por outro, quando se reportou ao “aluno”, indicou atividades que “preparam” para a continuidade do processo de aprendizagem. É nesse aspecto, que Carvalho (1999, p. 75) afirma que a escola já não pode deixar de fora de seus muros a infância e a juventude e interessar-se pelo aluno no que ele tem de adulto.

Nesse sentido, percebe-se o uso do termo “aluno” ligado à ideia de aprendizagem e enfatizando o desenvolvimento da cognição, num modelo próximo ao ensino fundamental. Nessa perspectiva, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p. 22) explicam que a “transformação da criança em aluno seria ao mesmo tempo a definição do aluno como criança, nesse processo em que o critério etário torna-se ordenador da composição e da seriação do ensino nas classes escolares”.

A concepção de aluno pode remeter à ideia de criança como sujeitos sociais à parte, com direitos a se tornarem objeto de ações específicas e adaptadas. Essa percepção pode ser considerada como o resultado de um modo de relação com a criança, que foi vista por Guy Vincent (2001) como a forma escolar de sociabilização:

Esta forma *sui generis* de relações com a criança, com as crianças, passa pela constituição da infância como categoria particular de sujeitos sociais separados, distintos de outros sujeitos sociais, suscetíveis de um tratamento particular: a educação. Esta categoria é, aliás, subdividida à medida que se processa a instauração de instâncias educativas específicas a cada idade... (p.43).

Dessa forma, os registros nos Projetos Pedagógicos que incluíram os termos criança, infância e aluno num mesmo texto, permitem a interpretação de que, apesar da separação espacial da instituição de ensino fundamental, a criança enquanto aluno foi uma forma de perceber a infância na situação especificamente

escolar. Nas palavras de Narodowski (2001, p. 23), a criança e o aluno correspondem existencialmente a um mesmo ser, mas epistemologicamente constituem objetos diferentes. Para o autor, o aluno é um campo de intervenção não alheio à infância, porém mais complexo. A criança aparece em um primeiro momento como razão necessária para a construção do objeto aluno. Nesse sentido, a complexidade das representações de criança, infância e aluno, podem ter incluído sentidos que nem sempre foram apreendidos da mesma forma pelos profissionais.

A criança como protagonista na educação infantil esteve presente nos discursos registrados nos Projetos Pedagógicos no período de 2000 a 2003:

Centrar-se na criança como ser que é, em seu tempo de infância, com capacidades, potencialidades, limites e dificuldades próprias do ser humano, mas que precisam ser consideradas e trabalhadas na escola (CEMEI/ CAIC, 2000, p. 6).

Nesse excerto, observa-se a concepção de criança ligada ao tempo de infância. Veiga (2004b, p. 39), inspirando-se nas ideias de Norbert Elias, compreende o tempo não como conceito, mas como um símbolo cultural. Nessa perspectiva, o tempo é percebido como uma forma de organizar o curso da vida e relacionar diferentes processos e acontecimentos. O tempo de infância tratado no Projeto Pedagógico foi delimitado pela vertente da política de atendimento: crianças de zero a seis anos. Assim, considerando o tempo não como meramente instrumental, mas como uma dimensão da experiência humana (Cf. VEIGA, 2004b), o registro, por um lado, apresenta as características da criança, admitidas como próprias desse tempo. Por outro, o registro completa que essas especificidades precisariam ser trabalhadas na escola. Nesse sentido, a apropriação que se operou no discurso permite a compreensão de que os procedimentos escolares seriam centrais, legitimando as propostas para a educação da infância.

A abordagem de criança em seu “tempo de infância”, admitindo capacidades e limites a ser trabalhados na escola, possibilita a compreensão da infância como algo a ser forjado, interessando explorar o próprio processo, que

termina por delinear a força daquilo que o termo infância pretende descrever (Cf. GONDRA, 2010). É nesse sentido que Gondra define a infância como um “período da existência humana constituída por um sistema normativo, que lhe atribui características, formas, competências e funções, precisas ou fluidas, ancoradas em sistema de ordenações, que cada grupo social relaciona ao seu sistema valorativo” (GONDRA, 2010, p. 196).

Kuhlmann Jr., Fernandes e Gondra concordam que a criança pode ser considerada como uma realidade psicobiológica referenciada ao indivíduo, que, em situação escolar, também é passível de ser “mensurável e quantificável”²¹.

Dessa forma, a ideia de infância construída com base em um sistema normativo foi sendo atualizada pelas múltiplas formas de apropriação e legitimadas e reproduzidas pelo processo de escolarização, traçado a partir da forma escolar de socialização.

Outro aspecto a ser considerado na análise dos registros do trabalho educativo foi a questão dos direitos da infância, incluídos no conjunto dos Projetos Pedagógicos no período de 2004 a 2007. Observa-se um deslocamento na apresentação da proposta educacional centrada na infância a ser trabalhada na escola, sob a perspectiva das capacidades e dificuldades desse período da vida, para o que os profissionais entendiam por infância, a partir de suas próprias experiências e lembranças:

A proposta educacional está centrada no que entendemos por infância. Lembramos de nossa infância, de nossas brincadeiras, das vivências, das experiências culturais e das múltiplas relações que estavam presentes nos diferentes espaços e tempos de nossos cotidianos. A partir daí, pensamos na intencionalidade do nosso trabalho pedagógico, no qual a criança deva ter a garantia na sua infância de inúmeros direitos: o direito de brincar, de ter contato com a natureza, de conhecer a cultura historicamente construída, ter espaço e de usufruir cuidados básicos (CEMEI/ CAIC, 2004, p. 13).

²¹ De acordo com Gondra (2010), a institucionalização maciça da criança pequena obriga a pensar esse fenômeno de massa como parte de uma tecnologia de governo. Nesse sentido, as crianças também são passíveis de serem descritas em termos de população – esse novo corpo múltiplo, mas quantificável, localizável, mensurável. Trata-se de saber quantos são? Onde estão? Que idades possuem? Qual seu sexo? Que cor possuem? De onde provêm? Nessa chave, a ideia de infância passa a estar associada à de população infantil – uma ideia muito recente, que, no Brasil, tem apenas algumas décadas.

A forma como esse discurso foi articulado expressou uma ideia otimista das lembranças da infância. A memória, como uma propriedade de conservar certas informações, de acordo com Le Goff (1992, p. 423), “remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas ou que ele representa como passadas”. Nesse aspecto, a lembrança das brincadeiras, vivências, experiências e relações do cotidiano indicam que, na atualização das informações sobre a infância enquanto experiência pessoal para elaboração do enunciado, os fenômenos que foram reconstituídos trouxeram uma representação positivas do passado.

Assim, nesse registro, percebem-se duas vertentes de compreensão do trabalho com a educação infantil. Por um lado, observa-se uma representação de infância evocada numa perspectiva otimista e saudosa. Marisa Lajolo (2009, p. 233) explica que essa imagem idílica pode ter relação com a poesia romântica que construiu a representação dos primeiros anos de vida, como um período sem conflitos. Como exemplo, a autora cita os versos da poesia Meus oito anos de Casimiro de Abreu: “Oh! que saudades que tenho da aurora da minha vida/ Da minha infância querida/ Que os anos não trazem mais!”. Ainda segundo ela, essa representação edênica da infância parece ter calado fundo no imaginário brasileiro a ponto de se transformar em clichê. Por outro lado, observa-se a apropriação das legislações que previam a garantia dos direitos da criança, aproximando o discurso das normas que direcionaram a produção dos documentos. Nesse sentido, a proposta novamente fica próxima a um modelo ideal de educação infantil: os direitos garantidos para uma infância sem conflitos. Dessa forma, o uso da memória como recurso para elaboração da proposta educacional pode ser considerado como um elemento na construção da identidade da instituição. A partir dessa proposta, as imagens que foram evocadas, transmitiram a recordação dos acontecimentos que mereceram ser conservadas (Cf. LE GOFF, 1992), mesmo que essas lembranças fossem apresentadas a partir de uma representação idealizada do passado dos profissionais.

Ainda no sentido da elaboração de discursos construídos a partir da apropriação do processo histórico da educação infantil, os registros apresentam a

representação da instituição como lugar em que a criança poderia “usufruir de cuidados básicos”. Assim, o discurso sobre a “intencionalidade do trabalho pedagógico” envolveu as lembranças positivas dos profissionais sobre a infância, além de considerar os direitos e os cuidados da criança na instituição.

Os Projetos Pedagógicos desse período também enfocaram a questão das interações e relações, sob a luz da teoria do desenvolvimento infantil, ao modo de Vygotsky, Wallon e Piaget, conforme abordado no capítulo anterior. Esses projetos, ainda propuseram práticas educativas que contemplaram o cuidar e o educar, respeitando as diferenças das crianças e a garantia dos direitos na perspectiva da apropriação das políticas para a educação da infância.

Os registros do Projeto Pedagógico de 2008 mantiveram as mesmas características discursivas dos anos anteriores nos aspectos teóricos e legislativos. A essas propostas, acrescentou-se que “a educação infantil é uma fase de reconhecimento de um tempo cheio de novidades, prazeres e construções” (Cf. CEMEI/ CAIC, 2008 p. 91). Nesse registro, observa-se que “educação infantil” representa a infância e não a instituição. Na perspectiva de Kuhlmann Jr. (1998, p. 31), as crianças apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar. Nesse processo psicológico, social, cultural e histórico de interação, percebe-se que as relações estabelecidas no interior da escola permitiram a enunciação de um conjunto de características que se tornaram comuns tanto à instituição de educação infantil quanto à infância.

Visando a compreender como a infância e a educação infantil foram percebidas nos documentos produzidos no interior da escola a partir da representação dos profissionais, considera-se pertinente a advertência de Chartier (1990, p. 63) de que “nenhum texto mantém uma relação transparente com a realidade que apreende”.

Os Projetos Pedagógicos foram configurados para atender a uma organização burocrática. Organização operacionalizada em conformidade com os meios práticos utilizados pela escola para concretizar sua ação, a partir dos meios legais definidos pela política de atendimento. Tendo em vista a análise da construção dessa política de atendimento pela pedagogia burocrática, conforme a

compreensão de Formosinho e Araújo (2007, p. 300), percebe-se que há uma conformidade dos meios práticos com os meios legais, de modo que é possível “avalizar ou mesmo fomentar a existência de práticas claramente desviantes em relação aos fins definidos”. Nessas circunstâncias, os documentos contemplaram as particularidades da instituição no que diz respeito às políticas de atendimento e referenciais teóricos indicados para sua produção, mas também mostraram “práticas desviantes” fundamentadas nas representações dos profissionais.

Assim, a identidade institucional definiu-se por meio dos modos de percepção e de representação constitutivos do que se entendeu ser o trabalho com a educação da infância. Esses modos de ver e pensar, registrados nos documentos, circunscreveram as práticas da instituição e indicaram os aspectos de organização do trabalho com a infância no CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz, que serão abordados na próxima seção.

3.3 Aspectos de organização do trabalho com a criança no CEMEI

O trabalho com a infância no CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz foi organizado e constituído de acordo com uma proposta de atendimento que envolveu a organização das atividades, das idades, do tempo e dos espaços. Esses aspectos da educação da infância operaram sentido a partir do uso que se fez deles e da sua relação com as circunstâncias características das práticas cotidianas.

No capítulo anterior, esses aspectos foram abordados sob a perspectiva da estruturação e viabilização das políticas de atendimento institucional. Já nesse ponto, a análise busca compreender a articulação entre as práticas das atividades cotidianas, da classificação, dos períodos e dos ambientes educativos com as representações sobre a infância no CEMEI.

A forma de organização do espaço e do tempo escolares possibilitou ações relacionadas à ideia de proteção, cuidado e assistência à infância. Essas dimensões podem ser percebidas nas formas pelas quais os profissionais

relataram as atividades com as crianças em determinadas situações do cotidiano. Nesse aspecto, seus referenciais e pressupostos constituíram os modos de atendimento peculiares à compreensão da infância no ambiente escolar. Assim, trabalhando com as regras, a partir de uma “inventividade” própria, os profissionais foram moldando as práticas que configuraram o atendimento e a organização do trabalho, delineando representações da infância na instituição.

A questão da estrutura física – já abordada nos capítulos anteriores sob a perspectiva da implantação do CAIC e da ação dos profissionais para organizar o atendimento à criança presentes nas fontes documentais – se apresenta neste capítulo como um elemento das práticas de cuidado, de proteção e de assistência.

A instituição foi planejada como um lugar próprio e integrado para atender à criança e ao adolescente, configurando-se em um espaço educativo peculiar e relevante que, de acordo com Viñao Frago (2001, p. 64), contribui para formar as estruturas mentais básicas das crianças. Essa noção, da dimensão formativa do espaço, foi considerada no discurso das fontes documentais analisadas. O Regimento Municipal (CAMPINAS, 1994, art. 8) apresentou como um dos objetivos para a educação infantil, “permitir a apropriação do espaço pela criança e sua interação com ele, a fim de estruturar sua personalidade”. Esse objetivo foi transcrito no Projeto Pedagógico de 1995, apontando para uma forma de apropriação das diretrizes pelos profissionais da escola, conforme abordado anteriormente. No sentido apresentado pelas diretrizes municipais, o espaço se constituía não apenas como local para o desenvolvimento de atividades relativas aos cuidados, mas como um elemento educador. Entretanto, nos discursos presentes na documentação produzida pela escola, percebe-se a adequação e organização dos espaços internos e externos como uma prática pensada para cuidar e proteger a criança.

Segundo Viñao Frago (2001, p. 65), o espaço como território e lugar introduz a dialética do interno e do externo²², que afeta não apenas a estética e a percepção do espaço por seus usuários, como também as diferentes concepções

²² A dialética do interno e do externo é apresentada pelo autor de acordo com a compreensão de Bachelard, como aquilo que é a escola e aquilo que fica fora dela; a sala de aula e outros espaços escolares, por exemplo, o fechado e o aberto, o pequeno e o grande, o curvo e o retilíneo, o próprio, o alheio e o comum.

que se tenham sobre as funções ou tarefas básicas a satisfazer por meio de uma ou outra ordenação espacial. A ordenação espacial que se operou no CAIC, no intuito de atender às concepções dos profissionais na realização das tarefas pretendidas, reafirmou a ideia da instituição como local específico para acolhimento e amparo à infância.

Os registros do Livro de Visitas da Supervisão apresentaram orientações sobre a importância da adequação e da manutenção dos ambientes de circulação da criança com o objetivo de garantir sua segurança. Além disso, indicaram o acompanhamento da criança em todos os espaços da escola, visando à sua proteção (Cf. LIVRO DE VISITAS da Supervisão do CEMEI p. 21 e 31). A partir desses discursos, observa-se que a dialética do interno e do externo operou sentido na percepção e organização, tanto dos espaços específicos do CEMEI quanto dos vários ambientes que constituíam o complexo educacional do CAIC.

Essas preocupações demonstraram algumas concepções dos profissionais relativas aos cuidados com a criança no espaço educativo. A partir da discussão sobre crianças que circulavam em espaços externos à sala de aula sem a supervisão dos adultos a ideia de controle e delimitação dos espaços foi registrada como uma orientação para o trabalho (Cf. LIVRO DE VISITAS da Supervisão do CEMEI, p. 31).

Nesse mesmo documento, em abril de 2000, observam-se as preocupações com essa limitação dos espaços de circulação, no sentido de proteger a criança no ambiente escolar. A relação que se estabeleceu entre a criança, os adultos e os espaços permitiu práticas que não foram previstas pela política federal de implantação do CAIC, como se pode perceber no questionamento:

Foi discutido (...) até que ponto a criança pode ficar a vontade pela escola. Houve controvérsia quanto à criança transitar sozinha no CAIC como um todo. Falei da responsabilidade do adulto para com a criança e que as crianças desse setor são muito pequenas e o trânsito de pessoas no CAIC todo é muito intenso. Devemos acima de tudo zelar pela segurança das crianças (LIVRO DE VISITAS da Supervisão do CEMEI, 2000, p. 31 v).

Nesse fragmento, percebe-se uma representação de infância que resulta da relação entre segurança e idade das crianças. Fatores indispensáveis na reorganização do uso dos espaços, a proteção e a faixa etária foram determinantes na definição das estratégias de atendimento escolar da infância.

A liberdade de movimentação da criança num lugar “especialmente escolhido e construído para ser uma escola”²³ foi motivo de discussões entre os profissionais. Esse lugar, configurado e definido no âmbito do PRONAICA e previsto para a realização de um trabalho integrado, gerou conflitos que diziam respeito às concepções dos profissionais acerca do atendimento à criança no CEMEI. Conforme Narodowski (2001, p. 188), o controle da infância em situação escolar tem o respaldo teórico de algumas categorias que reconstroem a infância à luz da pedagogia²⁴. Nesse aspecto, a instituição de educação infantil, como local específico do processo educativo sistematizado, foi compreendida pelos profissionais como lugar de proteção e controle.

Quando os discursos enunciaram controvérsias relativas à autonomia na movimentação da criança no espaço do CAIC, indicaram uma diversidade na forma de conceber esse aspecto da educação da infância. Por um lado, percebe-se a indicação de controle na “circulação da criança”, como uma questão de segurança. Por outro, observa-se a apropriação da política de integração na ideia de liberdade de circulação da criança por todo o espaço escolar. Assim, pensar formas de proteção e cuidado no CEMEI do CAIC incluiu a adequação e limitação desse ambiente educativo.

²³ Viñao Frago (2001, p. 73), explica que a aceitação da necessidade de um espaço e de um edifício próprios, especialmente escolhidos e construídos para ser uma escola, foi historicamente o resultado da confluência de diversas forças ou tendências. Algumas mais amplas, de caráter social, como a especialização ou segmentação das diversas tarefas ou funções sociais e a autonomia das mesmas. E outras mais específicas em relação ao âmbito educativo, como a profissionalização do trabalho docente.

²⁴ A pedagogia pedagogiza a infância na medida em que já não vai ser possível pensar a infância sem recorrer a categorias e conceitos pedagógicos. Bom aluno, inadaptado, aplicado, hiperativo são algumas das categorias ao longo da modernidade que matizaram o pensamento a respeito da infância graças a ação do discurso pedagógico (Cf. NARODOWSKI, 2001, p. 188).

Alguns discursos presentes nas Atas do Conselho de Escola ainda permitem compreender que não só o espaço, mas também o tempo institucional foi permeado pela ideia da escola como local de “guarda”, tanto pelos profissionais quanto pelas famílias.

Em dezembro de 1996, um registro extenso e detalhado comunicou os membros sobre uma mãe que “abandonou seu filho na porta do berçário”, mesmo sem estar matriculado, alegando não ter onde deixar a criança. O relato informou que a mãe deixou uma carta para a direção, descrevendo a dificuldade que estava passando (Cf. ATAS do Conselho de Escola, 1996, p. 10). Nesse caso, a família compreendeu o espaço escolar como local de “guarda”, utilizando-se da imagem da educação infantil vinculada ao assistencialismo.

Em agosto de 1998, outra situação foi registrada em ata do Conselho de Escola, informando a solicitação de uma funcionária para que sua filha, matriculada em período parcial, permanecesse na escola o dia todo, devido ao seu horário de trabalho. O caso foi discutido na reunião do Conselho, sob a justificativa de que em outra situação semelhante havia sido negada a permanência da criança (ATAS do Conselho de Escola, 1998, p. 21). Nesse caso, a noção de proteção e assistência foi permeada pela questão do tempo de permanência.

Nesse sentido, a questão da “guarda” se relacionou tanto com a compreensão do espaço quanto do tempo, em divergência às indicações normativas. Esses aspectos previam formas de organização por meio de diretrizes oficiais, como a matrícula a partir de critérios pré-estabelecidos e o período de atendimento específico de acordo com a faixa etária, que não foram observados pelas famílias. Em ambos os casos, o tempo e o espaço escolar vinculam-se à ideia da educação infantil como instituição de proteção e cuidado.

No primeiro caso (Cf. ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 1996, p. 11 v) o Conselho decidiu pela não permanência da criança na escola, enquanto a situação da matrícula não fosse regularizada. A deliberação do Conselho apontou para uma concepção de que a infância a ser atendida na escola deveria ser posterior aos procedimentos legais. Esse discurso ainda apresentou indícios da

concepção de educação infantil contrária à proposta de utilização do espaço educativo especificamente para a “guarda” da criança.

Já no segundo caso (Cf. ATAS do Conselho de Escola, 1998, p. 21), o Conselho concordou que a criança permanecesse todo o período na escola. Após uma votação contrária e uma “resistência por parte das mães” à não permanência da criança, houve discussões e solicitações de avaliação das condições da família. Percebe-se, nesse discurso, o uso de mecanismos persuasivos para a aprovação da permanência da criança em período integral: “Diante do nosso argumento, o Conselho decidiu que a criança poderia permanecer até o mês de dezembro” (Cf. ATAS do Conselho de Escola, 1998, p. 21).

Nesses exemplos, o espaço e o tempo foram usados estrategicamente para delinear as decisões, deixando ver as contradições entre a compreensão da família e dos profissionais da escola acerca das finalidades da educação infantil e também as ambiguidades do modo como a legislação foi interpretada.

Por um lado, considerou-se pertinente a permanência da criança num tempo não previsto pelas prescrições normativas, a partir da percepção de que a escola tinha como elemento intrínseco ao seu funcionamento a função de guarda e assistência à infância. Por outro, a discussão deu a entender que prevaleceu a decisão pela legalidade, apontando para a concepção dos profissionais sobre o caráter educacional e normativo da instituição.

Já a família, compreendendo a educação infantil como assistencial, no sentido de se constituir em lugar de amparo à infância, demonstrou a necessidade de deixar a criança na escola, confiando a guarda à instituição e desconsiderando as questões normativas²⁵.

Apesar dessa divergência entre as concepções de assistência e educação, várias questões que orientaram o trabalho, a partir de práticas de proteção e cuidados, utilizaram-se da perspectiva assistencialista. O uso do uniforme como segurança, a organização da circulação da criança no espaço visando à sua

²⁵ Outros casos apontam para as preocupações dos profissionais e da família em relação à guarda, proteção e cuidado. As discussões sobre essas preocupações podem ser observadas em vários momentos do período analisado, tanto nas Atas do Conselho de Escola (p. 24 v, 39 v, 56) quanto no Livro de Visitas da Supervisão (p. 13, 25, 35 v).

proteção e a priorização dos cuidados na classificação por faixa etária e na distribuição do tempo de atendimento foram registradas, em diversas ocasiões, no livro de ata do Conselho de Escola (ATAS do Conselho de Escola, 1995-2011, p. 3 v, 18, 36, 41, 73).

De fato, e de acordo com Kuhlmann Jr.(1998), as instituições educacionais, especialmente aquelas para a pequena infância, como é o caso do CEMEI,

se apresentam à sociedade e às famílias de qualquer classe social, como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem. Qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar o seu filho, também irá buscar se assegurar de que lá ele estará guardado e protegido (p. 207).

Nessa perspectiva, o uso do espaço escolar e o tempo de permanência da criança na escola foram aspectos amplamente discutidos pelos profissionais e pelas famílias. Os discursos registrados nas atas apresentam a problemática do ponto de vista assistencialista, quando associados às questões de guarda, proteção e cuidados. Nesse ponto, o discurso se distancia das diretrizes oficiais, que apontam para o espaço como um “elemento educador” ou “estruturante da personalidade da criança”. Diferentemente dessas indicações, as preocupações enunciadas nas atas se aproximaram mais das possibilidades de atendimento referentes às questões quantitativas, que organizaram e estruturaram o atendimento na instituição, a partir de uma visão assistencialista. É nesse sentido, que Kuhlmann Jr. (ibidem, p. 200) explica que a interpretação histórica que vincula a educação infantil ao assistencialismo²⁶ ainda permanece generalizada em nosso pensamento educacional, fragilizando as propostas e ações.

Assim, o modelo escolar que se configurou na instituição foi caracterizado por dispositivos de normatização pedagógica e de práticas dos agentes que se apropriam deles, por meio de estratégias e táticas reveladoras de saberes sobre a

²⁶ As pesquisas de Kuhlmann Jr. (1998, p. 200) apontam para uma interpretação histórica de que as creches e pré-escolas assistencialistas foram concebidas e difundidas como instituições educacionais. Essa interpretação invalida a ideia de que aquelas instituições precisariam deixar de se tornar assistenciais para se transformarem em educacionais.

função da educação infantil. Conforme Gonçalves e Faria Filho (2005, p. 50), esses saberes socialmente acumulados permitem que a identidade escolar seja construída e que seus valores e comportamentos sejam difundidos. Dessa forma, os saberes sobre a infância e a educação infantil foram utilizados na instituição como estratégias capazes de articular as relações espaciais e temporais nas várias situações que constituíram as práticas cotidianas. Essa organização do trabalho possibilitou, não sem conflitos, a construção de práticas de proteção, cuidados e assistência à infância ao longo de quase duas décadas de funcionamento do CEMEI.

Além da ideia de uma infância que deveria ser protegida, assistida e cuidada, os registros afirmam uma percepção de infância organizada a partir da classificação e organização do tempo. Essa organização se caracterizou pelas especificidades da instituição no que se refere à abrangência da faixa etária. A política educacional do município para a educação infantil incluiu o atendimento de crianças dos zero aos seis anos na mesma instituição, em acordo com as diretrizes federais (BRASIL, 1988, 1990, 1996). No entanto, as diferenças burocráticas relativas ao tempo de permanência, demandaram que as propostas fossem flexíveis para atender às especificidades do funcionamento em período integral (até os três anos) ou em período parcial (acima de três anos).

Dessa forma, as políticas para educação da infância que nortearam o trabalho no CEMEI previam a integração das crianças de zero a seis anos. Entretanto, a organização do atendimento, de acordo com as possibilidades da escola, classificou a infância a partir de faixas etárias: crianças de 0 a 3 em período integral, e crianças de 4 a 6 em período parcial, distinguindo a creche da pré-escola, conforme abordado no capítulo anterior.

Essa classificação interferiu na percepção da disposição das salas de atendimento na instituição, tanto pelo tempo de permanência (integral ou parcial), quanto pelo espaço ocupado pelas turmas. Por um lado, configurou-se nos registros uma implicação negativa do atendimento de turmas com faixa etária distintas em salas próximas, sob o argumento de atritos entre os profissionais e preocupação com o horário do sono da criança. Por outro lado, considerou-se a

proximidade nos espaços físicos como um aspecto facilitador para o trabalho com agrupamentos multietários (Cf. ATAS do Conselho de Escola, 2005, p. 52). A organização das turmas, por faixas etárias e distintas no atendimento pelo tempo de permanência, reproduziu nas discussões dos profissionais as diferenças construídas historicamente entre essas duas etapas da educação infantil. Essas diferenças se relacionam com o ponto de vista conceitual, que aponta para as creches como locais específicos para cuidar da criança nos primeiros anos de vida, e para as pré-escolas como instituições para educar as crianças em idade imediatamente anterior à “escolarização obrigatória”.

Nesse sentido, também no CEMEI, essa discussão produziu entendimentos divergentes entre os profissionais acerca da classificação das crianças por faixa etária e do tempo de permanência na escola, motivando conflitos internos. Essa classificação da infância no interior da instituição ocorreu a partir das condições de funcionamento e organização da escola, delimitadas pelas políticas de atendimento. Assim, percebe-se que a expressão “educação infantil” – adotada no Brasil pelas disposições da Constituição de 1988 e da LDB de 1996 e utilizada para caracterizar as instituições pré-escolares, abarcando o atendimento dos zero aos seis anos de idade – teve implicações na prática cotidiana. Nesse sentido é oportuna a observação de Julia (2001, p. 10, 11) de que normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação.

Ao trabalhar com os dispositivos legais, como a legislação federal (BRASIL, 1988, 1996) e o Regimento Municipal (CAMPINAS, 1994), que incluíram o atendimento de crianças de zero a seis anos na instituição de educação infantil, nota-se que os profissionais utilizaram suas representações de infância, a partir da apreensão diversificada das normas. Por um lado, percebe-se que a classificação por faixa etária gerou preocupações que envolveram a disposição do tempo e do espaço, como aspectos de manutenção dos cuidados, da rotina e da disciplina funcional. Por outro lado, observa-se a apropriação da política de atendimento

para as crianças de zero a seis anos em agrupamentos multietários, como arranjos diferenciados de trabalho.

Ainda que presentes na organização das práticas para atender à infância no CEMEI do CAIC, as noções de proteção, cuidado e assistência conviveram com decisões e encaminhamentos baseados em procedimentos específicos de escolarização.

Nesse sentido, a ideia da construção de práticas com o objetivo de trabalhar com a responsabilidade da criança numa perspectiva “escolarizante”, atuando no limite do cuidado e da proteção, também foi articulada na educação da infância no CEMEI do CAIC. O subprojeto biblioteca foi apresentado nos Projetos Pedagógicos como um meio de facilitar o contato da criança com a escrita, proporcionar novas experiências e possibilitar a retirada de livros pelas famílias, conforme abordado no capítulo anterior. Entretanto, em maio de 1999, o registro da ata do Conselho de Escola indica outras expectativas dos profissionais acerca desse subprojeto. Sob a justificativa de estimular comportamentos adequados, incentivando a responsabilidade na criança (Cf. ATAS do Conselho de Escola do CEMEI, 1999, p. 26 v), foi aprovado o pagamento de multa no caso de atraso na entrega do livro emprestado.

Essas divergências foram produzidas por concepções diferenciadas acerca da compreensão da infância no ambiente escolar. Isso denota que os profissionais da escola elaboraram pontos de vista diversos em relação às atividades previstas, registrando-as de formas distintas, ainda que adequadas às circunstâncias de produção. As contradições entre o discurso do Projeto Pedagógico – que apontou a criança como sujeito de direitos a ser considerada no presente – e das atas – que previram o estímulo de comportamentos adequados preparando-a para o futuro – indicam que as propostas pensadas para a educação da infância não esgotou o conflito de ideias sobre as práticas da educação infantil.

Por um lado, as atas mostram uma ideia de que a prática educacional, junto à criança, devia focalizar os interesses do adulto e da vida adulta. Por outro, os Projetos Pedagógicos enfatizam a atenção nas necessidades da criança e as condições de seu desenvolvimento. Dessa forma, o próprio entendimento dos

profissionais sobre as propostas para a educação da infância remete aos significados construídos sobre as rotinas de trabalho.

Outro exemplo de prática, que impôs limites à proteção da criança, distanciando-se da concepção de cuidado, pode ser observado em situações relacionadas à vivência e interação da criança com outras crianças e com os adultos. Se, por um lado, algumas práticas, apesar de próximas aos modelos de “escolarização”, foram articuladas no sentido de “estimular comportamentos adequados”, outros encaminhamentos foram concebidos no sentido de excluir comportamentos considerados inadequados.

O discurso dos primeiros Projetos Pedagógicos previa a possibilidade de organizar um trabalho que incluísse crianças com algum comprometimento psicológico ou motor, quando registrou o objetivo de “proporcionar à criança a construção de sua identidade, autonomia, cooperação e autoimagem positiva, mesmo que sua condição neuropsíquica e sensório-motora esteja comprometida” (CEMEI/ CAIC, 1995, p. 4). Entretanto, o tratamento da infância, que se mostrou diferente daquela idealizada nesses discursos, incluiu procedimentos de exclusão.

Em outubro de 1995, foram registrados no Livro de Visitas da Supervisão alguns procedimentos em relação a criança que apresentou “comportamento agressivo”. Esse comportamento foi considerado inadequado pelos profissionais, pois “assustava outras crianças e suas famílias”, o que levou a decisões e encaminhamentos que envolveram profissionais externos à instituição.

As controvérsias entre a visão do profissional externo (que orientou um tratamento centralizado na “melhor conduta da criança”), da escola e da família resultaram em um procedimento de exclusão: “no momento e por tempo indeterminado, não há condições da criança voltar ao convívio de seu grupo na escola” (LIVRO DE VISITAS da Supervisão do CEMEI, 1995, p. 5). Esse procedimento, ao ser relatado e registrado no Livro de Visitas da Supervisão, sugere que os encaminhamentos foram considerados em conformidade com os dispositivos legais vigentes.

Nesse sentido, Freitas (2009, p. 253) observa que as representações da infância muitas vezes voltam-se contra ela, e raramente, atuam a seu favor²⁷. Segundo o autor, a representação de infância dos educadores muitas vezes é estranha às próprias crianças.

Também nesse caso, como em outras situações do cotidiano, percebe-se que a apropriação da legislação definiu a compreensão das condições relativas às características psicológicas, psicogenéticas ou afetivas da criança.

A partir dessas considerações, percebe-se que o trabalho com a infância no CEMEI do CAIC Prof. Zeferino Vaz levou em conta alguns aspectos organizacionais, resultantes da relação entre as diretrizes normativas e teóricas e as representações da infância.

A noção de proteção, cuidado e assistência à infância amparou alterações no espaço, modificando e readequando a estrutura física peculiar da instituição. Já a classificação por faixa etária como política de atendimento orientou ações que envolveram a organização, o controle e a disposição do tempo. Além disso, na articulação das diversas situações do cotidiano com as políticas educacionais, estabeleceram-se limites no atendimento, a partir de práticas de escolarização e de decisões acerca do acesso e permanência da criança na escola.

Essas práticas se relacionaram com os conhecimentos e os saberes apropriados pelos profissionais acerca da construção histórica da infância e da educação infantil. A partir das múltiplas apropriações, das contradições e divergências, da observação das referências normativas e teóricas e das representações sobre a infância, foram se definindo os contornos de uma cultura institucional. Nesse sentido, não só as práticas de cuidado foram uma dimensão importante da educação da infância – como se observou nos discursos que

²⁷ Para exemplificar, pode-se recorrer a um sem-fim de imagens que as ciências da educação, da saúde, do direito, da economia etc. elaboram e partilham em relação à criança. No que toca ao ser social que tais ciências querem representar, frequentemente, sobreleva-se a impressão de que as imagens da infância são estranhas às próprias crianças. Esse “estranhamento”, verificável nos mais diferentes grêmios de debate, sugere que os historiadores da infância mantenham uma frente de investigações sobre na qual se observa a permanente negociação de representações que se da entre sociedade, ciência, literatura e instituições que compartilham dos universos descritivos e oferecem argumentos às estruturas normativas que acompanham a criança (FREITAS, 2009, p. 253).

trataram da proteção por meio da organização dos espaços e do tempo – mas também a discussão acerca delas.

Assim, no CEMEI do CAIC, também o conjunto de práticas, que se definiu pelos modos de percepção e representação do trabalho com a educação da infância, conferiu significado aos diferentes discursos que circularam no interior da escola, contribuindo para a construção de uma cultura institucional. A interpretação buscada aqui sobre os aspectos cotidianos desse trabalho permitiu identificar múltiplas representações que moldaram as práticas. A análise dos modos como os tempos e espaços escolares, as normas e leis vigentes e as teorias e concepções de infância foram apropriadas pelos profissionais que atuaram no CEMEI do CAIC resultou, então, da procura por vestígios das experiências vivenciadas pelos professores, monitores, diretores, vice-diretores, orientadores pedagógicos, equipe de apoio operacional e crianças, em um período que marcou a produção de uma cultura institucional específica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A capacidade de *ver o tempo*, de *ler o tempo* no todo espacial do mundo e, por outro lado, de perceber o preenchimento do espaço não como um fundo imóvel e um dado acabado de uma vez por todas, mas como um todo em formação, como acontecimento; é a capacidade de ler os *indícios do curso do tempo* em tudo, começando pela natureza e terminando pelas regras e ideias humanas.

Bakhtin (2006)

O problema administrativo que me fez perguntar sobre a cultura institucional do CEMEI organizou esta pesquisa em três etapas. A primeira envolveu o processo de criação e implantação do CAIC a partir, inicialmente, das normas federais e, em seguida, municipais. Depois, procurei dar conta dos modos pelos quais os profissionais do CEMEI se apropriaram dessas legislações no interior da escola. Nesse sentido, analisei os Projetos Pedagógicos procurando entender as estratégias utilizadas na produção dos documentos, além das representações dos profissionais em relação à organização das práticas para o atendimento à criança.

Essa compreensão foi desdobrada no último capítulo, quando abordei a organização do trabalho no CEMEI e tratei das formas pelas quais as concepções de infância dos profissionais foram construídas e justificadas.

O contato com os documentos produzidos na instituição consolidou a percepção de que as práticas de produção e sua materialidade continham indícios da apropriação das normas pelos profissionais. Esses documentos, utilizados como fontes para a pesquisa, permitiram a análise das políticas para educação da infância que foram implementadas no CEMEI, a partir da maneira como os profissionais planejaram e registraram a sua prática.

Ao investigar a implantação do CAIC e do lugar do CEMEI no CAIC, sobretudo a partir da ocupação do espaço, notei que a distribuição do tempo, as formas de atendimento e a própria produção dos Projetos Pedagógicos também eram aspectos da cultura institucional. Procurei entender, fundamentalmente, a

organização do tempo, as estratégias de trabalho e o registro desse trabalho como o resultado das diversas leituras e interpretações das normas federais e municipais pelos profissionais da escola. A análise desse movimento de apropriação efetivou-se aqui por meio de um estudo historiográfico, amparado em referências teóricas e metodológicas voltadas à compreensão das relações que os sujeitos estabeleceram entre a norma e a prática no interior da instituição.

Assim, a perspectiva mais geral de análise foi construída a partir da ideia de Certeau (1994), acerca da apropriação, e de Chartier (1991), a respeito das representações. O estudo da adequação e emprego das normas, a partir da “inventividade” do grupo de profissionais, possibilitou ver os ajustes feitos às políticas que lhes foram “impostas”, indicando uma apropriação ativa sobre elas. Já as operações de construção de sentido, que regularam as ações e caracterizaram especificidades do trabalho no CEMEI, foram entendidas, tendo em vista as representações dos profissionais sobre a infância e as políticas para a educação infantil.

Um amparo teórico mais específico foi se mostrando necessário durante o percurso da pesquisa. Na tentativa de entender as formas de ocupação e uso dos espaços, recorri a estudos historiográficos que envolvem a cultura escolar, realizados por Kuhlmann Jr., Vidal e Faria Filho, além de Viñao Frago e Escolano. Esses estudos possibilitaram analisar os conflitos em torno da utilização do espaço e do tempo escolar.

A abordagem do ciclo de políticas realizada por Mainardes; o estudo das políticas públicas, elaborado por Momma, Cardoso e Bryan; as reflexões de Libâneo, Vasconcellos, Resende e Gadotti, acerca dos Projetos Políticos Pedagógicos; e o enfoque no cuidado escolar como relação histórica adulto-criança, na abordagem de Marília Carvalho, constituíram um referencial de pesquisas educacionais acerca da interpretação, utilização e registro das políticas e práticas institucionais, sobretudo úteis à análise da dinâmica interna da escola e de seu papel como produtora de uma cultura específica.

Como componente imprescindível da pesquisa, a infância reúne um conjunto de estudos que procurei utilizar para desnaturalizar a relação adulto-criança na educação infantil. Nesse sentido, tratei a infância numa abordagem histórica e sociológica, tendo como apoio teórico os trabalhos de Rosemberg, Kramer, Campos, Kuhlmann Jr. e Fernandes, Narodowski, Gondra e Ariès. Ainda que seja um conjunto reduzido de estudos nesse campo, juntos preveniram sobre equívocos no uso da terminologia criança/ infância, criança/ aluno, cuidado/ educação.

A partir desse referencial teórico, organizei a pesquisa com a intenção de construir uma interpretação sobre os fazeres escolares que envolveram a educação da infância no CEMEI. Na mesma medida em que as contribuições da historiografia, da pesquisa educacional e dos estudos sobre a infância permitiram pôr em perspectiva os fazeres escolares na sua relação com a apropriação que os sujeitos operaram perante os modelos que lhes foram impostos, foi possível uma compreensão das políticas para a infância a partir da representação que os profissionais fizeram dela. Dessa perspectiva, penso ter contribuído para a compreensão das políticas para a infância no CEMEI em, ao menos, três aspectos:

- No estudo de uma experiência de implementação institucional de um programa que se extinguiu no momento de organização de seu espaço analisando os processos de apropriação do programa federal pelo município e do projeto federal/ municipal pelos profissionais.
- Na análise do sentido que os profissionais deram à sua prática, por meio do estudo dos registros dos Projetos Pedagógicos e das Atas.
- No estudo da construção da cultura institucional do CEMEI, com especial atenção às múltiplas apropriações que os sujeitos fizeram das referências teóricas, normativas e da representação sobre a infância.

Nesse sentido, a representação dos profissionais foi entendida como parte importante da apropriação que eles fizeram das legislações e das normas. Na prática da instituição, as políticas foram interpretadas e recriadas, produzindo transformações nos espaços e nas propostas. Assim, na implementação das políticas para a educação da infância no interior da escola, as maneiras dos professores, monitores, diretores, orientadores pedagógicos, equipe de apoio, entender seus textos e normas, ou utilizar-se dos seus dispositivos, produziram efeitos imprevistos na concepção do programa e foram determinantes da cultura institucional do CEMEI.

FONTES

Atas

ATAS do Conselho de Escola do CEMEI do CAIC. Campinas, 1995 a 2011.

ATAS do Conselho de Escola da EMPG do CAIC. Campinas, 1995 a 1999.

ATAS do Conselho Gestor do CAIC. Campinas, 1996.

ATAS do Conselho Gestor do CAIC. Campinas, 1999.

LIVRO DE VISITAS da Supervisão do CEMEI do CAIC. Campinas, 1995 a 2008.

Projetos Pedagógicos

CEMEI/ CAIC Prof. Zeferino Vaz. *Plano Escolar.* Campinas, 1995. 96 fls.

CEMEI/ CAIC Prof. Zeferino Vaz. *Projeto Pedagógico.* Campinas, 1996. 79 fls.

CEMEI/ CAIC Prof. Zeferino Vaz. *Projeto Pedagógico.* Campinas, 1997. 57 fls.

CEMEI/ CAIC Prof. Zeferino Vaz. *Plano Escolar.* Campinas, 1998. 61 fls.

CEMEI/ CAIC Prof. Zeferino Vaz. *Projeto Pedagógico.* Campinas, 1999. 50 fls.

CEMEI/ CAIC Prof. Zeferino Vaz. *Plano Escolar.* Campinas, 2000. 59 fls.

CEMEI/ CAIC Prof. Zeferino Vaz. *Plano Escolar.* Campinas, 2001. 40 fls.

CEMEI/ CAIC Prof. Zeferino Vaz. *Plano Escolar.* Campinas, 2002. 31 fls.

CEMEI/ CAIC Prof. Zeferino Vaz. *Plano Escolar.* Campinas, 2003. 34 fls.

CEMEI/ CAIC Prof. Zeferino Vaz. *Plano Escolar.* Campinas, 2004. 33 fls.

CEMEI/ CAIC Prof. Zeferino Vaz. *Projeto Pedagógico.* Campinas, 2005. 61 fls.

CEMEI/ CAIC Prof. Zeferino Vaz. *Projeto Pedagógico.* Campinas, 2006. 67 fls.

CEMEI/ CAIC Prof. Zeferino Vaz. *Projeto Pedagógico.* Campinas, 2007. 57 fls.

CEMEI/ CAIC Prof. Zeferino Vaz. *Plano Escolar/Projeto Pedagógico.* Campinas, 2008. 93 fls.

Imprensa

CAIC. A nova escola. *Correio Braziliense*. Brasília, 18 jan, 1993.

TOTE NUNES. Campinas terá dois Caics até o ano de 95. *Correio Popular*. Campinas, 5 maio, 1993.

CAMPINAS vai ganhar dois Centros de Atenção Integral à Criança. *Jornal de Domingo*. Campinas, 9 maio, 1993.

LÚCIA MARIA. Câmara aprova obra de Caic que já existe. *Diário do Povo*. Campinas, 25 ago, 1993.

RONALD FREITAS. Atraso em obras deixa estudantes sem aula. *Correio Popular*. Campinas, 10 mar, 1994.

NERIVLETON ARAÚJO. Vila União ganha Centro de Atenção Integral à criança. *Correio Popular*. Campinas, 1º maio, 1994.

BARGAS FILHO. Hingel inaugura Caic que não serve merenda. *Diário do Povo*. Campinas, 1º maio, 1994.

INFORMATIVO REGIÃO SUL. Campinas, set, 1994, p. 4.

JORNAL DO PRONAICA – UFJF. Ano I, n. 1, out, 1995.

JORNAL DO PRONAICA – UFJF. Ano I, n. 2, nov, 1995.

ENTREVISTA com Murílio Hingel. *Jornal do PRONAICA* – UFJF. Ano I, n. 3 dez, 1995, p. 4, 5.

KÁTIA NUNES. Cheiro de gás faz Caic suspender aulas. *Diário do Povo*. Campinas, 21 jun, 1996, p. 3.

ROBERTA SALGADO. Pais acampam em escola para obter vaga. *Correio Popular*. Campinas, 3 dez, 1996, p. 6.

GIOVANA FERREIRA. Alunos pedem mais serventes para escola. *Diário do Povo*. Campinas, out. 1997.

Documentos diversos

BRASIL, MEC/SEPESP. *Simpósio Nacional de Atenção Integral: Gestão da Atenção Integral*. Relatório Temático Preliminar, s/d.

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente. *Relatório* manuscrito. s/d.

BRASIL. *CAIC - PF 20*. Planta descritiva do CAIC Campinas. Anexos: relatório do curso de diretores gerais (1993), critérios para escolha do nome Zeferino Vaz (s/d), ficha de identificação da escola e histórico da Vila União (1994).

EMPG/CAIC. Ofício para Conselho Estadual de Educação. Campinas, s/d.

LEGISLAÇÕES E NORMAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. DF. Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente* (1990). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. 92 p.

BRASIL. Lei n. 8479, de 6 de novembro de 1992. Cria a Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais e dá outras providências. In.: BRASIL, MEC. *Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA*. Série Documentos Básicos, vol. 2. Brasília, 1994, p. 9.

BRASIL. Lei n. 8642, de 31 de março de 1993. Dispõe sobre a instituição do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA e dá outras providências. In.: BRASIL, MEC. *Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA*. Série Documentos Básicos, vol. 2. Brasília, 1994, p. 39, 40.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Medida Provisória n. 308, de 07 de outubro de 1992. Cria a Secretaria Nacional de Projetos Educacionais Especiais e dá outras providências. In.: BRASIL, MEC. *Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA*. Série Documentos Básicos, vol. 2. Brasília, 1994, p. 36-38.

BRASIL. Medida Provisória n. 931, de 01 de março de 1995. Extingue o PRONAICA e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 20 ago, 1997. Seção 1, p.95. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1395180/pg-95-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-20-08-1997>> acesso em 21/05/2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. *Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente* – PRONAICA – Série Documentos Básicos, vol. 2. Brasília, 1993a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. *Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente* – PRONAICA – Série Documentos Básicos, vol. 3. Brasília, 1993b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Gestão Compartilhada*. Brasília: MEC/ SEPESP, 1993d.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. *Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente* – PRONAICA – Série Documentos Básicos, vol. 3. Brasília, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. *Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente* – PRONAICA – Série Documentos Básicos, vol. 2. Brasília, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação de Educação Infantil. *Política Nacional de Educação Infantil*: proposta. Brasília. MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Dispõe sobre a doação dos CAICs aos Estados e Municípios. Portaria n. 273/ MEC, de 31 de março de 1995. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 20 ago, 1997. Seção 1, p.95. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1395180/pg-95-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-20-08-1997>> acesso em 21/05/2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Projeto de Lei 8642/93. *Propõe a instituição do PRONAICA*. E.M. Interministerial. Brasília: 1993c.

CAMPINAS. *Currículo em Construção*: documento de reorientação curricular para a educação infantil da rede pública municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Educação, Coordenadoria de Educação Infantil, 1998.

CAMPINAS. Decreto Municipal n. 11051, de 23 de dezembro de 1992. Define o nome das Unidades Sócio-Educacionais. *Diário Oficial do Município*, Campinas, SME, 23 dez. 1992.

CAMPINAS. Divisão Regional de Ensino. Aprova o Regimento Escolar. Portaria, n. 58/94, de 29 de julho de 1994. *Diário Oficial do Município*. Campinas, DREC, 1994.

CAMPINAS. Lei n. 6662/91 de 10 de outubro de 1991. Cria o Conselho de Escola nas Unidades Educacionais do Município de Campinas. Secretaria Municipal de Educação, Campinas, SP, 1996. In.: CAMPINAS. SME. *Gestão da Escola Municipal: Rumo à autonomia financeira*. Campinas: SME. 1996, p. 5-10.

CAMPINAS. *Os agrupamentos multietários na Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Técnico Pedagógico, 2003.

CAMPINAS. *Regimento Comum das Escolas de Educação Infantil do município de Campinas*. Campinas, SME, 2000 [mimeo, 20 fls.].

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Dispõe sobre as diretrizes de abrangência e produção dos Projetos Pedagógicos da Secretaria da Educação. Portaria SME nº 1163, de 14 de novembro de 1990. *Diário Oficial do Município*. Campinas. SME, 1990.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Dispõe sobre a elaboração pelas Unidades Educacionais integrantes da Rede Municipal de Ensino do adendo ao Plano Escolar / Projeto Pedagógico. Resolução SME 8/07 de 31 de março de 2007 p. 8. *Diário Oficial do Município*, Campinas, 2007.

CAMPINAS. Secretaria Municipal de Educação. Estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do Plano Escolar / Projeto Pedagógico das unidades educacionais de Ensino Fundamental e de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação e das unidades particulares de Educação Infantil. Resolução SME 3/08, de 04 de março de 2008, p. 7. *Diário Oficial do Município*. Campinas, 2008.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. *A história social da criança e da família*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BONDIOLI, Ana (org.) *O tempo no cotidiano infantil: perspectivas de pesquisa e estudos de casos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Annie. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

CAMPOS, Maria Malta. *Creches e pré-escolas no Brasil*. Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Isabel M. Ferreira (orgs.) – 3. Ed. – São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001.

CAMPOS, Maria Malta. *A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios*. In. MACHADO, Maria Lúcia de A.(org.) *Encontros e Desencontros em educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

CARVALHO, Marília Pinto. *No coração da sala de aula – gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, Fapesp, 1999.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In.: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Bárbara (org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras 1998, p.31-40.

CARVALHO, Marta Maria Chagas. *Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola*. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN JR. Moysés. (orgs). *Os intelectuais na história da infância*. – São Paulo: Cortez, 2002 (p. 373 a 408)

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos avançados*, vol. 11, nº 05, p. 173-191, 1991.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In. CHARTIER, Roger (org). *Práticas de Leitura*. 2ª Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 77-106.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.

DAVIS, Cláudia; SILVA, Maria Alice Setúbal; ESPÓSITO, Yara. *Papel e valor das interações sociais em sala de aula*. In: Caderno de Pesquisa, São Paulo (71):49 – 54 Nov. 1989.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FALEIROS, Vicente de Paula. Infância e processo político no Brasil. In.: RIZZINI Irene e PILOTTI, Francisco (orgs.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Impressões sobre as creches no norte da Itália: *bambini si diventa*. In.: ROSEMBERG, Fúlvia, CAMPOS, Maria Malta (orgs.). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, vol.24, n.1 Jan /Jun. 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Anped nº 14, maio a ago 2000. p. 19 a 34.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; SALES, Zeli Efigênia Santos. Escolarização da infância brasileira: a contribuição do bacharel Bernardo Pereira de Vasconcelos. In: FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN Jr., Moysés. *Os intelectuais na história da infância* (orgs) – São Paulo: Cortez, 2002.

FORMOSINHO, João; ARAÚJO, Joaquim Machado de. Anônimos do século XX. A construção da pedagogia burocrática. In. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 6.ed. – São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhte. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Marcos Cezar. História da infância no pensamento social brasileiro. Ou, fugindo de Gilberto Freyre pelas mãos de Mário de Andrade. In. FREITAS, Marcos Cezar de. (org.) *História Social da Infância no Brasil*. 7.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN Jr, Moysés. *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In. GADOTTI, Moacir e ROMÃO José E. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

GHEDINI, Patrizia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In.: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta. (orgs). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes. História das Culturas e das Práticas Escolares: perspectivas e desafios teóricos-metodológicos. In.: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.) *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 3-30.

GONDRA, José Gonçalves. A emergência da infância. *Educ. rev. [online]*. vol.26, n.1, pp. 195-214. ISSN 0102-4698, 2010.

GONDRA, José G. Modificar com brandura e prevenir com cautela. Racionalidade médica e higienização da infância. In. FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR. Moysés. (orgs.) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. nº 01, p. 9-44, jan/jun, 2001.

KISHIMOTO, Tizuco M. *A pré-escola em São Paulo (1877-1940)*. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, Sônia. A título de conclusão: formação de professores, a necessária democratização da educação infantil. In. KRAMER Sônia (org.). *Profissionais da educação infantil: gestão e formação*. São Paulo. Ática, 2005, p. 217-228.

KUHLMANN JR. Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, Anped nº 14, mai a ago 2000. p. 5 a 18.

KUHLMANN Jr., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In. FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LAJOLO, Marisa. A infância de papel e tinta. In. FREITAS, Marcos Cezar de. (org.) *História Social da Infância no Brasil*. 7.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloisa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em educação*. São Paulo: Summus, 1992.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Tradução Bernardo Leitão ... [et al]. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância do século XIX segundo memórias e livros de viagem. In. FREITAS, Marcos Cezar de. (org.) *História Social da Infância no Brasil*. 7.ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOCKE, John. *Pensamientos sobre La Educación*. Prólogo de Mariano Enguita. Madrid: Akal. 1986

LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N.; VYGOTSKY, Lev S. *Psicologia e pedagogia*. São Paulo: Moraes, 1991.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MOMMA, Adriana Missae; CARDOSO, Lindabel Delgado; BRYAN, Newton Antonio Paciulli. Políticas Públicas: para quem e para que projeto político social? In. LIMA, Eneide Maria Moreira de...[et al.](orgs) *Políticas públicas de educação-saúde: reflexões, diálogos e práticas*. Campinas, SP: Alínea, 2009.

MONARCHA, Carlos. *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder: a conformação da Pedagogia Moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *A escola e a compreensão da realidade* (Ensaio sobre a metodologia das ciências sociais). 5ª Ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1982.

NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, Clarice. História da Educação: espaço do desejo. *Em aberto*. Ano 9, n. 47, Brasília, INEP, p. 37-45, jul/set. 1990.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico*. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In. MACHADO, Maria Lúcia de A.(org.) *Encontros e Desencontros em educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002a.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. Creches no sistema de ensino. In. MACHADO, Maria Lúcia de A.(org.) *Encontros e Desencontros em educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002b

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras da infância: entre os saberes e os afectos, entre a sala e o mundo. In MACHADO, Maria Lúcia de A.(org.) *Encontros e Desencontros em educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

PAULILO, André Luiz. A pesquisa em políticas públicas de educação numa perspectiva histórica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v 91, n.229 p. 481-510, set/dez 2010.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – relação de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RIVIERE, Angel. *La psicologia de Vygotsky*. Madri: Visor, 1988.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. São Paulo. Cortez, 2009

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)*. Campinas, SP: Mercado de Letras: São Paulo: FAPESP, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil nos Estados Unidos. In. ROSEMBERG, Fulvia, CAMPOS, Maria Malta. (orgs). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. 2ª Ed. – São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante, GOES, Maria Cecília R. (Orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar. Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

SOBRINHO, José Amaral; PARENTE, Marta Maria de Alencar. *Caic: Solução ou problema?* Brasília/DF: IPEA, 1995.

TEIXEIRA, Anísio. *Centro Educacional Carneiro Ribeiro*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959. p.78-84.

VASCONCELLOS, Celso S. *Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo*. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, Alencastro Ilma. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 17 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004a.

VEIGA, Cyntia. In. FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). *A infância e sua educação – materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

VEIGA, Cyntia; e FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Infância no sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Cultura e Prática Escolares. Uma reflexão sobre documentos e arquivos escolares*. In.: SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). *A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antônio. *Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões*. In. VIÑAO FRAGO, Antônio; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. *Sobre a história e a teoria da forma escolar*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, p. 7-48, jun. 2001.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WARDE, Miriam Jorge. *Anotações para uma historiografia da educação brasileira*. *Em Aberto*. Ano, 3, nº 23, Brasília, INEP, set/out. 1984.

ANEXOS

Anexo I - Resolução SME n. 3 de 04/03/2008. Estabelece diretrizes e normas para elaboração do Projeto Pedagógico.

1. Ofício de encaminhamento do Plano Escolar/Projeto Pedagógico ao Representante Regional da SME do NAED ao qual pertence a Unidade Educacional
2. Sumário
3. Termo de aprovação assinado pelo(a) Diretor(a) da Unidade Educacional
4. Caracterização da Unidade educacional
 - 4.1. Nome da Unidade Educacional
 - 4.2. Endereço da Unidade, endereço(s) eletrônico(s) e telefone(s)
 - 4.3. Localização e características do bairro
 - 4.4. Horário de funcionamento
 - 4.5. Atos oficiais: data da publicação da Portaria de autorização de funcionamento da Unidade Educacional e alterações
 - 4.6. Termo (s) de autorização de curso(s)
 - 4.7. Horário(s) do(s) curso(s)
 - 4.8. Recursos físicos e materiais
 - 4.9. Alimentação
5. Caracterização dos alunos
6. Recursos Humanos
 - 6.1. Identificação das equipes: gestora, de apoio administrativo, de serviços gerais, de monitores e de docentes, mencionando nome, matrícula, situação funcional, atribuições, competências e responsabilidades (no caso dos docentes incluir habilitação e área de atuação)
 - 6.2. Quadro de horário de cada profissional da Unidade Educacional, incluindo, no caso do docente, todos os tempos pedagógicos a ele atribuído e, no caso do monitor, o horário de participação no Grupo de Estudos dos Monitores (GEM)
 - 6.3. Os coletivos e os órgãos de representação, com descrição do envolvimento dos pais nas ações pedagógicas
7. Organização geral da Unidade Educacional
 - 7.1. Objetivos de cada etapa e/ou modalidade da educação básica oferecida(s) pela Unidade Educacional
 - 7.2. Organização da matrícula dos alunos
 - 7.3. Procedimentos de recuperação dos alunos
 - 7.4. Calendário escolar homologado
 - 7.5. Matriz(es) curricular(es) homologada(s)
 - 7.6. Quadro das salas de aulas com os respectivos horários de ocupação de cada turma
 - 7.7. Anexo contendo:
 - 7.7.1. Os Planos de Ensino de cada docente, incluindo o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em relação aos temas transversais e à educação inclusiva
 - 7.7.2. O Plano de Trabalho da Equipe Gestora
 - 7.8. Gestão financeira: processos utilizados junto à comunidade escolar para priorização, aplicação e prestação de contas dos recursos financeiros
8. Projeto Pedagógico
 - 8.1. Propósitos Educativos da Unidade Educacional
 - 8.2. Organização pedagógica dos tempos/espacos escolares
 - 8.2.1. Atividades desenvolvidas nos tempos pedagógicos (TDI – Trabalho Docente Individual, TDC - Trabalho Docente Coletivo, CHP - Carga Horária Pedagógica, HP - Horas Projeto e GEM - Grupos de Estudos dos Monitores), com os respectivos

planejamentos e formas de avaliação, de acordo com as normatizações específicas

8.2.2. Atividades desenvolvidas nos tempos pedagógicos (TDI – Trabalho Docente Individual, TDC - Trabalho Docente Coletivo, CHP - Carga Horária Pedagógica, HP - Horas Projeto e GEM - Grupos de Estudos dos Monitores), destinadas às crianças com necessidades educativas especiais e com os respectivos planejamentos e formas de avaliação, de acordo com as normatizações específicas

8.2.3. Atas da Avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico, referentes ao ano anterior.

8.3. Formas e critérios de enturmação nos agrupamentos, ciclos e classes

8.4. Processos de avaliação

8.5. Plano de Acompanhamento e Avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico das Escolas Municipais de Ensino Fundamental, sistematizado pela Comissão Própria de Avaliação e, no caso da Educação Infantil, sistematizado pela Equipe Escolar.

8.5.1. Metas

8.5.2. Ações para o cumprimento das metas

8.5.3. Responsáveis pelas ações

8.5.4. Indicadores para monitoramento das ações

8.5.5. Cronograma das ações

9. Indicadores:

9.1. De ensino e de aprendizagem, inclusive os estatísticos, para o Ensino Fundamental

9.2. De ensino e de aprendizagem, para a Educação Infantil


10. Relatório da Coordenação Pedagógica e parecer da Supervisão Educacional

11. Termo de homologação do Plano Escolar/Projeto Pedagógico

12. Todas as páginas do Plano Escolar/Projeto Pedagógico deverão estar numeradas e rubricadas pelo Diretor(a) da Unidade Educacional

Anexo II

Sumário do Projeto Pedagógico de 2008

	
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS	
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NÚCLEO DE AÇÃO EDUCATIVA DESCENTRALIZADA SUDOESTE CEMEI DO CAIC "PROFESSOR ZEFERINO VAZ"	
SUMÁRIO	
3. Termo de aprovação	5
4. Caracterização da Unidade Educacional	6
4.1. Nome da Unidade educacional	8
4.2. Endereço da Unidade Educacional	8
4.3. Localização e características do bairro	8
4.4. Horário de funcionamento	9
4.5. Ato oficial	12
4.6. Termo de autorização do curso	14
4.7. Horários dos agrupamentos	14
4.8. Recursos Físicos e materiais	14
4.9. Alimentação	17
5. Caracterização do aluno	19
6. Recursos humanos	19
6.1. Identificação das equipes	19
6.1.1. Equipe gestora	19
6.1.2. Serviços gerais	20
6.1.3. Agentes de educação infantil	21
6.1.4. Docentes	22
6.2. Quadro de horário dos profissionais da UE	23
6.2.1. Quadro de horário do(a) agente de educação infantil	23
6.2.2. Quadro de horário da equipe de apoio operacional	28
6.2.3. Quadro de horário dos especialistas	30
6.2.4. Quadro de horário semanal de trabalho do docente	31
6.3. O coletivo e os órgãos de representação	39
6.3.1. A gestão escolar	39
6.3.2. Os pais	40
6.3.3. O conselho de escola	40
6.3.4. A formação em serviço	45
7. Organização geral da Unidade educacional	46
7.1. Os objetivos da educação infantil	46
7.2. Organização da matrícula dos alunos	47
7.3. Procedimento de recuperação dos alunos	48
7.4. Calendário escolar homologado	49
7.5. Matriz curricular	50
7.6. Quadro das salas de aula	50
7.7. Anexo	50
7.7.1. Planos de ensino	50
7.7.2. Planos da equipe gestora	67
7.8. Gestão Financeira	68
8. Projeto pedagógico	69
8.1. Propósitos educativos da unidade educacional	69
8.2. Organização dos tempos e dos espaços	70
8.2.1. Atividades desenvolvidas nos tempos pedagógicos	71
Carga horária pedagógica	71
Trabalho docente coletivo	83
8.2.2. Atividades desenvolvidas nos tempos pedagógicos destinados as crianças com necessidades especiais	83
8.2.3. Atas de avaliação do projeto pedagógico 2007	83
8.3. Formas e critérios de enturmação nos agrupamentos	88
8.4. Processos de avaliação	88
8.5. Plano de acompanhamento e avaliação do Plano Escolar/Projeto Pedag 9. Indicadores	89
9.1. De ensino	90
9.2. De ensino e aprendizagem	91
10. Relatório da Coordenação Pedagógica	92
11. Termo de homologação	93