

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Bruna Cirino Guimarães

**Tempos e espaços de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico de
uma instituição de educação infantil universitária: um estudo de caso**

CAMPINAS

2017

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Bruna Cirino Guimarães

**Tempos e espaços de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico de
uma instituição de educação infantil universitária: um estudo de caso**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), como requisito para conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra. Adriana Missae Momma.

CAMPINAS

2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

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

G947t Guimarães, Bruna Cirino, 1996-
Tempos e espaços de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico de uma instituição de educação infantil universitária um estudo de caso / Bruna Cirino Guimarães. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Adriana Missae Momma.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Projeto político-pedagógico. 2. Trabalho coletivo. 3. Gestão democrática. 4. Creches universitárias. I. Momma, Adriana Missae, 1975-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

Titulação: Licenciado em Pedagogia

Data de entrega do trabalho definitivo: 14-12-2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovado em: 14 de dezembro de 2017

Prof.^a Dr.^a Adriana Missae Momma
(Orientadora)

Prof^ª Ms. Carla de Oliveira
(Segunda Leitora)

A minha mãe e melhor amiga, Márcia. Pela incansável batalha de me criar, guiar e apoiar em todos os momentos da minha vida, em sua mais plena solitude. A minha vó Leni, in memoriam, por parte expressiva em minha criação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha mãe Márcia, que sempre me apoiou em todas as minhas decisões, acreditando nos meus sonhos e fazendo com que, parte deles, se tornassem realidade. Que também nunca poupou esforços na proposição de uma educação humana, recheada de valores e princípios morais, de caráter e boa índole.

Ao meu pai Airton, por, mesmo que o mais distante possível, se fez presente em frases e conversas impactadoras, de muito apoio e estímulo durante todo o meu caminhar. Expressando sempre muito orgulho de minhas conquistas e da pessoa que me tornei. Você já dizia que não seria fácil, né pai?!

Ao meu namorado Henrique, que mesmo com a minha imensidão de tarefas, uma rotina doida e os meus turbilhões de emoções, me ofertou força e coragem para continuar, respeitando e compreendendo todos os meus momentos.

Ao Colégio Sagrado Coração de Jesus pela minha formação íntegra e humana. Por me deixar perceber que, acima da meritocracia, existem valores imensuráveis. Por me apresentar a dança, uma das coisas mais importantes da minha vida. Por me presentear com amigos que levo em minha vida e meu coração até os dias de hoje.

A Mariana e a Manoella, que me mostraram o verdadeiro valor da amizade. Que me deram suporte em todos os momentos desta graduação, que me viram chorando, rindo, reclamando e contando inúmeras histórias. Vocês fizeram de mim, uma pessoa melhor.

A todas as minhas amigas e colegas de curso, por todo o apoio, ajuda, conversas e trocas de acontecimentos, sejam elas de tristezas e/ou alegrias, durante as disciplinas e pelos corredores da nossa FE.

A Universidade Estadual de Campinas e a Faculdade de Educação, pela proposição do incansável desafio de minha evolução, tanto pessoal quanto profissional. À Adriana Momma, pela paciência e orientações certeiras no desenvolvimento deste trabalho. À toda gestão da DEdIC pelo espaço, confiança e compartilhamento de experiências, em especial a Carla, pelo enorme auxílio e por assumir, com tanto carinho, o papel de segunda leitora.

*“El mundo que queremos es uno donde
quepan muchos mundos.”*

*Exército Zapatista de Libertação Nacional, 1 de
janeiro de 1996.*

RESUMO

O presente trabalho visa a realizar um estudo sobre o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma instituição de educação infantil. Quais são os tempos e espaços de diálogo, planejamento, acompanhamento, (re)avaliação, sistematização e construção coletiva do PPP? A partir de tal colocação parte-se do entendimento que um processo emancipatório, dialógico, participativo e democrático só se viabiliza quando se prevê tempos e espaços efetivos de construção coletiva. Todavia, oportunizar tempos e espaços não garante que eles se constituam democráticos e transformadores/transgressores e mobilizadores de uma ética da solidariedade e de relações cooperativas e justas. A pesquisa (estudo de caso) foi efetuada em uma instituição socioeducativa que integra uma das Diretorias de uma Universidade Estadual, nominada “Divisão de Educação Infantil e Complementar” – DEdIC (Campinas). A partir do contato com a equipe gestora atual, que assumiu ao final de abril de 2017, foi pactuado e viabilizado o acompanhamento nos diferentes e diversos tempos de construção coletiva do Projeto Pedagógico da DEDIC. Procedeu-se à pesquisa bibliográfica que versa sobre “creches universitárias”: RAUPP (2004); PALMEN (2005); ROSEMBERG (1984, 1989); FAGUNDES (1997); OLIVEIRA (2014). No tocante aos “tempos” de construção – diálogo da equipe constatou-se: reunião semanal de equipe gestora, além das conversas que surgem sob demanda; reuniões semanais pedagógicas coletivas por unidades; parada pedagógica de um dia a cada três meses para diálogo, planejamento e formação das mais de 130 professoras de educação (incluindo demais técnicos); jornada bianual; reuniões de planejamento e outros; reuniões com as famílias; festa cultural. Mesmo com a viabilização de tais tempos e espaços, observam-se muitos desafios na promoção do diálogo efetivo com toda a comunidade. Qual concepção de educação, de comunidade, tal projeto pedagógico vem anunciando? Como construir um PPP emancipatório numa sociedade tão contraditória como a atual? Dentre várias dimensões, a constituição de tais espaços e tempos, embora singelos, configuram-se como essenciais na tentativa de potencializar o diálogo, a construção coletiva, e reiterar as dimensões formativas que podem ou deveriam constituir-se como fim e meio dos processos que integram uma instituição socioeducativa, independente de seus tempos, etapas, níveis e/ou modalidades.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico; Trabalho Coletivo; Tempos e Espaços de Formação; Gestão Democrática; “Creche Universitária”.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ASSUC** - Associação dos Servidores da Unicamp
- CAS** – Creche da Área da Saúde/Unicamp
- CCI** – Programa Estadual (SP) de criação dos Centros de Convivência Infantil
- CECI** – Centro de Convivência Infantil
- CICF** – Comunidade Infantil Cantinho da Física
- CLT** – Consolidação das Leis do Trabalho
- DCNEI** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- DEdIC** – Divisão de Educação Infantil e Complementar
- DEEPU** – Diretoria Executiva de Ensino Pré-Universitário
- DGRH** – Diretoria Geral de Recursos Humanos
- DNSHT** - Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- FE** – Faculdade de Educação/Unicamp
- FEF** – Faculdade de Educação Física/Unicamp
- FOP** - Faculdade de Odontologia de Piracicaba/Unicamp
- FUNCAMP** – Fundação de Desenvolvimento da Unicamp
- GR** – Gratificação de Representação
- IA** – Instituto de Artes/Unicamp
- IB** – Instituto de Biologia/Unicamp
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério de Educação e Cultura
- PNE** – Plano Nacional de Educação
- PREAC** - Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
- PROCECAD** – Programa de Desenvolvimento Integral da Criança e do Adolescente
- PPP** – Projeto Político Pedagógico
- PRDU** – Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário
- STU** – Sindicato dos Trabalhadores da Unicamp (STU)
- UNICAMP** – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 - TRABALHO COLETIVO: UM PROCESSO DIALÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	15
1.1 : A construção do projeto político-pedagógico.....	17
1.2 : Da gestão democrática: relevância e desafios.....	21
1.3 : O PPP da/na instituição socioeducativa universitária.....	31
CAPÍTULO 2 – OS TEMPOS E ESPAÇOS: APONTAMENTOS INICIAIS....	35
2.1 : A intersecção dos tempos e espaços dos sujeitos e os da instituição.....	36
2.1.1 : Tempos e espaços regulatórios: controle e disciplina.....	38
2.1.2 : Tempos e espaços emancipatórios: constructo cultural.....	41
2.2 : O espaço socioeducativo: entraves e possibilidades.....	43
CAPÍTULO 3 - OS TEMPOS E ESPAÇOS DA/NA DEDIC.....	48
3.1 : O contexto: DEDIC.....	50
3.2 : Gestão da/na DEDIC: final da década de 70 a 2013 – quadro geral.....	53
3.3 : Gestão da/na DEDIC: 2013-2017 e o momento atual.....	62
3.4 : Os Tempos e Espaços de Construção do PPP.....	67
3.4.1 : Gestão 2013-2017.....	67
3.4.2 : Gestão atual.....	72
3.5 : Análise: os elos e os nexos.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	93
ANEXOS.....	103

INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho foi sendo delimitado a partir do meu interesse pessoal com a Gestão Escolar. Quando entrei no curso de Pedagogia, achei que iria para um caminho e este acabou me levando para outro. A partir do segundo ano, me vi desafiada pela disciplina de Política Educacional. Uma disciplina intensa, baseada em documentos legislativos e textos complexos pela ampla gama de conceitos que integram diferentes áreas – incluindo a sociologia, ciência política, antropologia, psicologia social e dimensões específicas da educação. Nunca pensei que, depois de quatro anos, iria estabelecer alguma afinidade com tal área. O fascínio foi assumido na disciplina de Organização do Trabalho Pedagógico e Gestão Escolar e delimitado formalmente no primeiro estágio obrigatório.

No primeiro estágio o interesse consistia em acompanhar o trabalho da equipe gestora com o propósito de identificar o quanto este comprometimento, envolvimento e participação ecoam nas mudanças e melhorias na qualidade do trabalho pedagógico e na construção de uma educação democrática. Durante o curso de Pedagogia, ouve-se muito sobre “escola democrática”, “escola de qualidade”, “trabalho coletivo”, “projeto político pedagógico”, “participação da comunidade escolar”, mas uma grande questão consiste em: Como tudo isso pode ser ou é buscado/realizado como cotidiano/vida?

O presente trabalho de conclusão de curso, procura descrever e refletir sobre os tempos e espaços dentro do contexto educacional, que requerem participação e diálogo como dimensões fundamentais para a construção coletiva de um projeto político pedagógico. Sendo que o campo das relações do coletivo e do participativo, não é algo característico da sociedade de modo geral, constituindo-se como um processo desafiador, de busca e de conquistas.

Como é de conhecimento, a Constituição Federal de 1988, celebra, em termos legais, o processo de redemocratização do país, resgatando o caráter público da governança. O que traz subsídios para a elaboração de uma legislação educacional (LDB 9394/96) na qual a gestão democrática desponta-se como princípio educacional (inciso VIII, artigo 3º). Segundo Bastos (2005)

A gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola. (...) essa participação (...) tem o mérito de implantar uma nova cultura na escola: a politização, o debate, a liberdade de se organizar (...) pela efetividade do direito fundamental: acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública. (BASTOS, 2005, p. 22-23)

Todavia, nos últimos tempos, é possível exemplificar ainda, no contexto brasileiro, a não consolidação desse princípio como prática cotidiana, haja visto a proposta de Emenda Constitucional (PEC 55/2016)¹ que traz alterações para o regime fiscal no contexto brasileiro, o que inclui cortes em investimentos como educação e saúde, entre outras políticas sociais primárias e os Projetos de Lei do Programa Escola sem Partido, que nada mais é do que um movimento de doutrinação ideológica.

No tocante à gestão democrática da escola, frente ao processo de desestruturação do sistema educacional, os estudos apontam que “(...) compreende a redefinição da estrutura de poder, desde o nível macro do Ministério da Educação na sua forma de organização e funcionamento, até o nível micro de cada escola” (ROSAR, 2002, p.174). Sendo necessária a expansão da administração coletiva, fundamentada em um trabalho pedagógico integrado que busque o objetivo comum para o fortalecimento da resistência à ideologia das políticas educacionais em seguimento.

Ressalta-se, assim, a importância da equipe gestora; da relação dela com os demais profissionais da educação, para um trabalho integrado, participativo, ético e democrático, pautado na preocupação com o processo ensino-aprendizagem. A finalidade da escola, num contexto democrático, segundo Paro (2009)

(...) sintetiza-se na formação do cidadão em sua dupla dimensão: individual e social. Enquanto a primeira dimensão exige a assunção do homem como sujeito (autor, portador autônomo de vontade), a segunda assume a necessidade de convivência livre (entendida a liberdade como construção histórica) entre os sujeitos individuais e coletivos. (PARO, 2009, p.34)

Para tanto, a pesquisa surge a partir de alguns questionamentos: Quais são esses tempos e espaços? Como eles se caracterizam? Qual é a apropriação que cada um como grupo social

¹ Ver: <http://legis.senado.leg.br/legislacao/DetalhaSigen.action?id=540698>. Acesso em: 09 nov. 2017.

(coletividade) faz desse espaço, como espaço de reflexão, sistematização e produção de conhecimento sobre o seu cotidiano como lócus de pesquisa?

O ponto de partida consistiu no levantamento bibliográfico, tendo como fundamento os pensamentos de autores que estudam as referidas áreas: Dayrell (1996); Dohi (1999); Faria (2003); Frago (2001); Escolano (2001); Goergen (2005); Pinto (2007); Sacristán (2013); Thiesen (2011); Veiga (2002, 2003, 2013, 2014), bem como, documentos normativos e legislativos que regem a educação no país, como a Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Plano Nacional de Educação de 2001, etc, buscando evidenciar, a importância destes tempos e espaços de construção coletiva do projeto político pedagógico que refletem uma cultura e uma concepção educativa. Percebeu-se a necessidade de acompanhar a organização coletiva de um trabalho político-pedagógico *in loco*. Para tanto, o estudo de caso foi realizado em uma instituição socioeducativa de educação infantil e complementar, instalada em âmbito universitário. A escolha da instituição, decorreu-se do contato que a orientadora deste trabalho possuía, além do que, o estudo destas modalidades de atendimento à infância (creche universitária) seria muito interessante pela dificuldade em serem assumidas como políticas públicas.

Portanto, assume-se neste trabalho à defesa de uma educação comprometida com o humanismo (PRETTO; ZITKOSKI, 2016), cuja missão da escola consiste em: educar para emancipar, “pois eu não posso ser eu sozinho ao excluir ou desumanizar o outro, mas sou eu no convívio humanizado com outros homens e mulheres livres.” (FREIRE, 1987, p. 48-49). Neste sentido, a educação tem grande importância, por enaltecer os sujeitos como sujeitos históricos, construindo uma pedagogia do diálogo, da comunicação, da conscientização, do afeto e de reconhecimento à historicidade de cada ser humano. Liberta as escolas das garras da opressão e dos métodos de controle dos organismos externos e das empresas que investem na educação de acordo com a lógica de mercado e a ideologia dominante:

É importante que a educação que pretenda humanizar tenha como objetivo dinamizar o processo ensino-aprendizagem através do encontro do currículo trabalhado em sala de aula com os saberes que os alunos adquirem através de suas vivências pessoais possibilitando uma formação mais justa e participativa. Para Freire, as pessoas se tornam mais conscientes de sua humanidade quando interagem com outras pessoas na vontade de conhecerem a si mesmas e ao mundo. (Ibid., p. 54).

Ademais, este estudo torna-se relevante, principalmente para enfatizar, que apesar das adversidades, há possibilidade de se desenvolver concepções de educação-pólis, através da

integração, envolvimento e comprometimento entre todos os sujeitos que integram o contexto escolar. Além do que “[...] o processo coletivo permite o amadurecimento das ideias e do grupo, exatamente porque coloca a todos em condição de igualdade para se pronunciarem sobre a qualidade social almejada pela escola” (SORDI; BERTAGNA; SILVA, 2016, p. 188).

Destaca-se, por fim, o desafio de uma “reforma” na escola pública, em termos de políticas, seja do sistema e, por conseguinte, nas unidades escolares, faz-se imprescindível a efetivação de uma gestão sociocrítica, que agregue as pessoas, que valorize as interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político, que vigore formas democráticas de gestão e de tomadas de decisão e o exercício de práticas colaborativas.

No que se refere à organização do texto que aqui se apresenta, cabe destacar que o trabalho é apresentado em três capítulos. O capítulo 1 traz uma reflexão teórico-metodológica e teórico-conceitual das concepções e abordagens do Projeto Político Pedagógico. Retrata algumas problemáticas do campo das políticas públicas e das implicações que sobrevieram do contexto sociohistórico sobre a gestão escolar na atualidade, buscando também tratar sobre a história de luta das trabalhadoras e de conquistas e mudanças que vieram na implementação das creches universitárias.

O capítulo 2 se propõe a fornecer repertório teórico suficiente do que vem a ser os tempos e os espaços, através de uma perspectiva histórica. Em seguida, correlaciona-se a estes dois fenômenos dentro do contexto educacional, por entender os tempos e espaços como constitutivos de formação e significativos de aprendizagem social, discorrendo sobre alguns entraves e possibilidades.

No capítulo 3, disserta-se sobre a questão proposta na prática, descrevendo e refletindo sobre o que foi vivenciado no estudo de caso, durante aproximadamente quatro meses, na instituição universitária de educação infantil e complementar.

CAPÍTULO 1 – TRABALHO COLETIVO: UM PROCESSO DIALÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os
homens se libertam em comunhão.” (FREIRE, 1987, p. 29).

Pensando na instituição escolar como um lugar complexo, dotado de contradições, conflitos e obstáculos, cujo cotidiano é marcado por diferentes percepções e significados acerca da prática educativa, uma das grandes dificuldades consiste em constituir (e manter) tempos e espaços coletivos de construção e organização de suas estruturas pedagógicas-administrativas. Momentos estes, importantes e oportunos para o levantamento de questões, discussões e compartilhamento de opiniões entre os profissionais que fazem parte do processo educativo, a fim de se estruturar os princípios, objetivos, finalidades e metas que o trabalho educativo irá percorrer.

Ademais, se torna pertinente repensar as estruturas tradicionais presentes nas escolas, a fim de buscar maior flexibilização e processualidade em sua organização institucional. As limitações e fragmentações do espaço e do tempo são naturalizadas e assim, aceitas por todos, na medida em que não permitem abertura para reflexão. Por outro lado, como afirma Goergen (2005), “na escola [...] é preciso dialogar, encontrar caminhos consensuais que respeitem os diferentes interesses das pessoas envolvidas [...]”, cujo “[...] interesse da escola é a formação intelectual, ética e estética de pessoas humanas” (p.13).

Assim, a construção e organização do trabalho de forma coletiva, configura-se como um espaço de fundamental importância, pois além de contestar as imposições e determinações da cultura sistematizada/hegemônica/dominante, estimula a presença do diálogo problematizador entre seus envolvidos, evidenciando a diversidade cultural. Reforça-se assim também, uma dinâmica social e política complexa de formação para o pleno exercício da democracia participativa³.

³Entende-se por democracia participativa, conforme Brandão (1984), a transformação da consciência popular, (aqui dos profissionais que fazem parte do processo educativo), que não devem assumir uma posição de consumidores dos “bens políticos”, mas como agentes e executores dos processos de tomadas de decisões e controle de teor político.

Estima-se o fortalecimento do trabalho coletivo em prol da escola, pois compreende-se como essencial para possibilitar a emancipação dos sujeitos envolvidos e a promoção de suas autonomias, como profissionais e como sujeitos sociais. São tempos oportunos de socialização de informações e conhecimentos, principalmente no que se refere ao contexto educacional; de levantamentos de demandas; de planejamentos de verbas; de discussões de problemas externos e internos etc. Segundo Ganzeli (2000),

Ao proporcionarmos um espaço participativo no qual pais, alunos, professores, funcionários e especialistas expliquem a escola, estamos garantindo a ampliação da compreensão desses sobre a realidade escolar através do debate democrático. Posturas divergentes sobre os problemas da escola devem ser discutidos dentro dos limites éticos, prevalecendo o respeito à diferença, possibilitando um diálogo que viabilize propostas coletivas para a melhoria da qualidade política, pedagógica e administrativa da escola. (GANZELI, 2000, p.4)

No entanto é indispensável considerar que a escola pertence a uma esfera política e, portanto, sofre determinações sociais. Deste modo, presencia-se nos projetos modernos de sociedade, uma educação sustentada sob o paradigma neoliberal⁴, no qual os ditames do mercado têm prevalecido em detrimento aos valores ético-humanos, solidários, numa economia regulada pelo lucro e pela produtividade.

A educação, é entendida assim, como também um ato político. Seu projeto pedagógico “[...] é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária.” (VEIGA, 2002, n.p.), sendo estes interesses, a formação de sujeitos produtivos no trabalho, subordinados na vida cotidiana e passivos na prática política.

Opera-se à uma perspectiva sistêmica, através “[...] de um conjunto de operações ‘técnicas’ [...]”, no qual a escola, “[...] pretende transformar o comportamento dos educandos de modo a atingir ‘um estado desejável’ estabelecido como meta da escola.” (ALONSO, 1976, p.104 apud FÉLIX, 1986, p.86), manipulando-os e tornando-os úteis para a participação no mundo social.

⁴ “[...] faz parte do neoliberalismo o princípio da privatização, do Estado mínimo no sentido das responsabilidades sociais, sendo as responsabilidades transferidas do Estado para o indivíduo – para a sociedade civil, voltando o destaque para o privado, para o voluntariado e para a filantropia. Tende-se para a flexibilização dos direitos trabalhistas (para os que ainda estão no núcleo econômico) e transfiguram-se os direitos em benefícios, os quais são distribuídos conforme as competências individuais.” (ANDERSON, 1995 apud PALMEN, 2005, p. 44).

Diante dessa realidade, como construir uma escola com princípios humanizadores, em direção da promoção a solidariedade, a harmonia, a ética, a justiça, a sustentabilidade, a tolerância e o respeito as diferenças culturais? Um modelo de educação em que seja possível desenvolver nos educandos, a tomada de consciência para agir não só sobre si, mas também sobre o mundo. Essa é uma das questões que desejo desvelar neste trabalho.⁵

1.1 A construção do projeto político-pedagógico

[...] para que de fato a escola se transforme em instância social que sirva de base mediadora e articuladora de um projeto que tenha a ver com o agir humano, é fundamental desenvolver uma percepção de sujeito em construção, ávido e desejoso da aproximação com a realidade social ao seu entorno. Nesse movimento, o encontro da comunidade com uma escola viva possibilita abrir caminhos para a construção da democracia direta e um engajamento no processo de construção da escola cidadã, sonhada e gerida, visando a promoção de todos. (CARVALHO, p. 423, 2008).

No contexto de redemocratização brasileira, é preciso revisar toda a estrutura escolar, seu sistema de trabalho e sua concepção de sociedade e de mundo, além de

[...] reorganizar os espaços de atuação e as atribuições das diferentes instâncias decisórias – governo, secretaria de educação, núcleos/delegacias de ensino, escola – com novos processos e instrumentos de participação, de parceria, de controle. (MARTINS, p. 56, 2014).

Assim também, os educadores deverão estar motivados e preparados, pois este movimento requer uma reflexão contínua e sistemática sobre a escola, seu redimensionamento e transformações da realidade e das interações.

Para isso, é necessário um referencial que fundamente esta reorganização, no qual os profissionais da educação debatam e reflitam sobre o tipo de sujeito e o tipo de escola que querem/pretendem formar e construir, definindo a partir destes pressupostos, a concepção de educação que o projeto político-pedagógico estará embasado e sustentado.

⁵ Cf. PRETTO, Flavio Luiz; ZITKOSKI, Jaime José. Por uma educação humanizadora: um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm. *Revista de Ciências Humanas - Educação*, v. 17, n. 29, p. 46-65, 2016.

Pressupõem-se então, a construção de um projeto educativo, pautado sob uma forma de conhecimento e uma teoria de aprendizagem que alicerçará toda a prática pedagógica. O projeto político-pedagógico (PPP) é um dos meios para nortear esta estruturação, sendo “[...] um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade.” (VEIGA, 2014, p. 12).

Regido pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, esta prevê expressamente em seu Artigo 12, inciso I que “os estabelecimentos de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996), ou seja, determina à escola uma nova forma de organização, em que passa a gerir sua própria intencionalidade educativa. Intensifica-se desse modo, a autonomia escolar na elaboração do PPP, contemplando as necessidades da própria instituição.

Este cenário de acentuação da autonomia é resultante, principalmente, da descentralização do papel estatal na educação, ocorrida a partir das reformas educacionais dos anos 90 e baseada na lógica da economia privada/gerencial. Essas transformações perpassam um conjunto de fatos e acontecimentos, relacionados a globalização da sociedade; aos avanços tecnológicos; o enquadramento da educação sob novas formas de produção e organização do trabalho; o fortalecimento das leis de mercado; etc.

Assim sendo, há a transferência das responsabilidades e obrigações de órgãos do sistema para a escola, sendo esta, fortalecida como o núcleo do sistema.

Tal processo fez com que fossem ampliados as responsabilidades e os espaços de decisão nas unidades escolares, tais como a elaboração do calendário escolar, o orçamento anual da escola, bem como a definição de prioridades de gastos, entre outras. (OLIVEIRA, 2008, p.132).

É válido ressaltar que não se trata de uma liberdade desatrelada do Estado, pois as instituições escolares ainda são subordinadas as leis, diretrizes e parâmetros gerais do Sistema Nacional de Educação, sendo também, as instâncias superiores (Secretaria da Educação e Delegacias/Núcleos de Ensino), os órgãos do governo responsáveis pela aprovação ou não do projeto político-pedagógico. Seria então, uma “liberdade regulada”.

Como pontuado por Martins (2014, p. 62) “quando as escolas não têm suas responsabilidades claramente definidas, a tendência é a administração regulamentar em excesso e as escolas ficarem imobilizadas aguardando orientações e ordens”. Portanto, se evidencia a importância do estabelecimento, pela escola, de seus princípios, para desvencilhar-se de uma prática alienante instituída por um modelo dominante.

Para ser autônoma, a escola não pode depender somente dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de **executora**. Ela **concebe** sua proposta pedagógica ou projeto pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola. (VEIGA, 2014, p.15)

Dessa maneira, a autonomia é uma concepção emancipadora da educação, ligada a criação da identidade da própria escola e “[...] que se efetiva pela capacidade e pela responsabilidade da escola e do grupo de educadores de colocar em ação seu projeto político-pedagógico” (CAVAGNARI, 2014, p. 99), da coesão do grupo, competência e compromisso técnico-profissional (formação inicial e continuada).

Como assegurado também na LDB nº 9.394/96, Artigo 14:

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

E na Resolução nº4/2010 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no capítulo III “Gestão democrática e a organização da escola”, inciso 2º, art.54:

§ 2º É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação. (BRASIL, 2010)

Entende-se que caberá a escola, organizar as suas ações pedagógicas e políticas perante um ambiente de gestão participativa, envolvendo todos os sujeitos da comunidade escolar, sendo estes os pais, a equipe gestora, os professores, os alunos, os funcionários e a comunidade local.

Assim, a construção coletiva do PPP e a organização dos tempos e espaços para tal, além de reforçarem o trabalho integrado, possibilitam

[...] reunir as diferenças e semelhanças entre as concepções sobre prática pedagógica e educação existentes entre os profissionais da escola, concepções

estas que exercem influência na organização do trabalho pedagógico da instituição (PERON, 2001, p.213).

Nessa perspectiva, a construção do projeto político-pedagógico, é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central. (VEIGA, 2002, n.p.)

Portanto, a constituição deste, através de um processo democrático de decisões, promove o realçamento da autonomia do âmbito escolar, delineando sua própria identidade e reduzindo as relações autoritárias e o controle hierárquico, proporcionando o rompimento da “[...] rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.” (VEIGA, p. 13, 2014). Essa reflexão, resgata a escola como um lugar público de debate.

Além do que, os profissionais da educação que participam desta construção do PPP, estarão incorporados nas escolhas e decisões do mesmo. Logo, irão se identificar com o processo de trabalho, sentindo-se valorizados e, conseqüentemente, irão valorizar ainda mais o espaço onde trabalham (escola).

O PPP é e/ou deveria ser a “espinha dorsal” da escola, o eixo norteador que aponta um rumo e uma direção para o compromisso do trabalho educacional assumido coletivamente. Expressa os objetivos, os fundamentos teórico-metodológicos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação presentes naquele espaço (VEIGA, 2014).

Na construção do sentido etimológico e conceitual, é definido como *projeto*, pois

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. (GADOTTI, 1994, p. 579 apud VEIGA, 2002)

Assim sendo, é um movimento de ação-reflexão-ação, sujeito a fracassos, vitórias, recomeços e principalmente, de revisão e avaliação da organização do trabalho pedagógico atual, para se pensar no futuro. Por isso, Momma; Cardoso; Bryan (2009) ressaltam que o planejamento do PPP é um processo sociohistórico e por isso precisa ser considerado como um processo e não como um fim em si mesmo.

É *político* pelo seu compromisso de formar o cidadão e *pedagógico* devido a sua intencionalidade nas ações educativas, cujo objetivo consiste em formar um indivíduo crítico, criativo e participativo (VEIGA, 2002). Trata-se, portanto, de uma relação indissociável entre a dimensão política e pedagógica da escola.

Sua construção é complexa e demanda, além da organização dos tempos e espaços, um grande esforço coletivo, seriedade, comprometimento e conhecimento da realidade escolar e sua relação com a comunidade local, exigindo “[...] da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução” (BUSSMANN, 1995, p. 43 apud VEIGA, 2014, p. 14).

À vista disso, consoante a Veiga,

[...] não é necessário convencer os professores, a equipe escolar e os funcionários a trabalhar mais ou mobilizá-los de forma espontânea, mas propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e a realizar o fazer pedagógico de forma coerente.” (VEIGA, p. 13, 2014).

Esta elaboração não deve ser imposta, mas conquistada por uma prática democrática de gestão, segura, criativa e competente que viabilize uma prática administrativa (organização e funcionamento escolar) reflexiva para uma ação social transformadora. Por fim, como aponta Martins (2014), implica no abandono do modelo tradicional, cujo poder concentra-se nas mãos de uma só pessoa, geralmente o diretor, “[...] para formas coletivas que propiciem a socialização do poder de maneira a atingir-lhe os objetivos” (p. 59).

1.2 Da gestão democrática: relevância e desafios

O saber e o querer fazer, somados ao poder fazer – no sentido da existência de algumas condições materiais, humanas e institucionais – e ao esforço coletivo (identidade grupal) em fazer acontecer, constituíram os elementos necessários à competência geradora das possibilidades. (CAVAGNARI, p. 108, 2014)

O cenário de redemocratização brasileira trouxe à baila expectativas e inúmeras possibilidades de dimensionarmos o campo da participação e dos processos de “Gestão democrática” da “coisa” pública, o que inclui a gestão da escola. Nesse contexto, quando nos

reportamos à escola pública; a escola de educação básica, podemos questionar como o que está previsto na Constituição Federal (BRASIL, C. F. art. 206, 2006) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) – no que tange à gestão democrático-participativa no cotidiano das escolas. Diante do exposto, parte-se da ideia de que determinado “tipo” de gestão influencia direta e/ou indiretamente o processo de desenvolvimento do projeto político-pedagógico.

Conforme Paro (2007), o contexto escolar atual vem sendo movido predominantemente por um jogo de interesses capitalistas, no qual os ditames do mercado têm prevalecido em detrimento aos valores ético-humanos, solidários, justificando assim, a predominância de uma escola pública voltada à formação de mão de obra, à competitividade, à produtividade, à meritocracia, entre outros:

Numa sociedade dividida em classes antagônicas, produto da propriedade privada dos meios de produção, os interesses conflitantes impossibilitam a busca de objetivos comuns a toda sociedade. Aí, as várias práxis individuais, movidas por interesses particulares, e subsumidas pelos interesses dominantes, acabam por convergir para a obtenção de um resultado que não representa o interesse comum (PARO, 2012, p. 131).

No entanto, é nesse mesmo panorama, na via da contramão, que é possível observar propostas políticas, seja em âmbito do sistema de ensino, ou da gestão de uma unidade escolar, na tentativa de implementar uma gestão democrática que potencialize o diálogo, a reflexão e os processos de trabalho coletivo, bem como a construção e consolidação do projeto político-pedagógico numa perspectiva coletiva e colaborativa, visando a aprendizagem contínua de todos os sujeitos envolvidos neste processo. Segundo Bastos (2005)

A gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola. (...) essa participação (...) tem o mérito de implantar uma nova cultura na escola: a politização, o debate, a liberdade de se organizar (...) pela efetividade do direito fundamental: acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública. (BASTOS, 2005, p. 22-23)

Como é de conhecimento, a Constituição Federal de 1988, celebra, em termos legais, o processo de redemocratização do país, resgatando o caráter público da governança. O que traz

subsídios para a elaboração de uma legislação educacional (LDB 9394/96)⁶ na qual a gestão democrática desponha-se como princípio educacional (inciso VIII, artigo 3º).

Muito se ouve sobre o conceito de “gestão democrática” e sua importância para a instauração de uma educação de qualidade e além do mais, participativa. Dessarte para o estudo, é vital elucidar este processo histórico que abrange conceitos como democracia; participação; cidadania e as políticas públicas.

Os estudos relacionados a administração educacional, expressão utilizada antigamente para designar gestão educacional⁷, anteriores aos anos 80 e no âmbito da ditadura militar, eram pautados por uma concepção burocrática e funcionalista, cuja organização era voltada ao trabalho escolar técnico, ou seja, atrelado a uma organização empresarial. O gestor era a autoridade local e delegava funções e responsabilidades aos seus subalternos, explicitando a presença das formas de subordinação e dominação social.

A década de 80 compreende um período de abertura política e de conquistas democráticas para a sociedade brasileira, principalmente para a educação pública. Marcada por forte lutas e manifestações (greves) de trabalhadores da educação, buscavam mudanças na organização e gestão da educação, assim como a valorização do magistério como profissão. “Neste contexto é que o termo ‘gestão democrática da educação’ emerge significando a defesa de mecanismos mais coletivos e participativos de planejamento e administração escolar.” (OLIVEIRA, 2008, p.138), descentralizando-as.

A gestão democrática implica, segundo Veiga (2013), no “[...] repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, da solidariedade e reciprocidade, da autonomia.” (p. 162). A socialização que valoriza o diálogo e que supera a forma fragmentada e burocratizada do trabalho.

A palavra democracia tem origem no grego *demokratía*, sendo que *demos* significa povo e *kratos*, poder. De acordo com o minidicionário Silveira Bueno⁸, é: “forma de governo, na qual o poder emana do povo e em nome dele é constituído; soberania popular; igualdade.”. Cabe ressaltar, conforme assinala Saviani (2013) que

⁶ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

⁷ Cf. LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. Revista Gestão em Rede, n. 3, 1997, n.p.

⁸ Bueno, Silveira: minidicionário da língua portuguesa – Ed. rev. e atual. – São Paulo: FTD, 2000.

não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade. E a prática pedagógica contribui de modo específico, isto é, propriamente pedagógico para a democratização da sociedade na medida em que se compreende como se coloca a questão da democracia relativamente à natureza própria do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2013, p. 237).

Deste modo, o autor explana que a democracia é uma conquista possível, bem como a igualdade e que ambos não devem estar afirmados e condicionados no ponto de partida do trabalho pedagógico, pois o tornaria inútil, mas organizados e implementados através dos recursos necessários no processo, ou seja, na natureza própria da ação pedagógica, para a possibilidade transformar-se em realidade no ponto de chegada.

Já a palavra gestão, no mesmo minidicionário, aparece como “Gerência; administração”. Abarca o enfoque de orientação da ação diretiva que se executa na organização do ensino. O conceito de “Gestão”, segundo Lück (1997) é atrelado

[...] ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. (LÜCK, 1997, n.p.).

Em vista disso, como já abordado no subcapítulo anterior, os estabelecimentos de ensino, considerados como unidades sociais, constituídos de uma rede de relações vivas e dinâmicas entre os elementos que os interferem, demandam uma nova forma de organização e planejamento de ensino, que considera a comunicação/diálogo/discussões como o caminho para o alcance dos objetivos educacionais e superação dos conflitos, em contraposição ao modelo tradicional, baseado nos preceitos capitalistas:

A organização da escola na sociedade capitalista privilegia a separação entre o pensar e o agir, entre a concepção e a execução. Assim, temos os órgãos centrais definindo metas, recursos e avaliação, restando às unidades de ensino um espaço muito limitado para realização de projetos elaborados pela própria equipe escolar. (GANZELI, 2010, p. 1).

Como bem enfatiza Oliveira (2008),

A gestão democrática da educação passa a representar a luta pelo reconhecimento da escola como espaço de política e trabalho, onde diferentes interesses podem se confrontar e, ao mesmo tempo, dialogar em busca de conquistas maiores (OLIVEIRA, 2008, p. 138).

Ou seja, defende-se uma forma coletiva de tomadas de decisões e a busca de objetivos comuns, assim como a ênfase na construção de relações sociais mais humanas e justas, cuja gestão deve estar atrelada com a transformação social.

Os anos 90 refletem um contexto pautado nas reformas sociais, cujo objetivo era a modernização do Estado brasileiro e seus sistemas de ensino, frente a uma economia globalizada. Os reformadores respaldaram-se nos princípios da lógica gerencial, como uma estratégia administrativa, caracterizada pela descentralização da administração educativa, ou seja, a transferência das responsabilidades, recursos e atribuições da União para os estados e municípios. Este movimento evidencia o aumento da autonomia escolar via participação da comunidade, pois aproxima as decisões ao próprio contexto da escola.

Dessa maneira, com a redução do papel social do Estado, o Brasil segue no caminho da municipalização, cuja população estabelece maior proximidade e controle da gestão das políticas públicas. Ressalta-se neste quadro, a redefinição das funções e da participação atribuídas ao Estado, que se recua fortemente, causando mudanças nas formas de financiamento das políticas sociais, que dão espaço a iniciativa privada.

Assim, os fundamentos da reforma educativa centraram-se em questões ligadas à qualidade (melhoria dos resultados), eficiência (melhor uso dos recursos e procura de novas formas de financiamento) e equidade (focalização dos grupos sociais excluídos). (ALVARES, 1997 apud RODRÍGUEZ, 2004).

Sendo assim, no contexto contemporâneo, em contrariedade ao que estabelece o Plano Nacional de Educação PNE (BRASIL, 2001) n° 10.172⁹:

Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 27)

⁹ BRASIL. *Plano Nacional de Educação - PNE*/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

Verifica-se que a participação não se constitui como algo característico da sociedade brasileira de modo geral, vide menção de José Murilo de Carvalho (2002, p. 226) quando faz reflexões sobre o conceito de cidadania no Brasil. Dessa forma,

O pensamento liberal renovado volta a insistir na importância do mercado como mecanismo auto-regulador da vida econômica e social e, como consequência, na redução do papel do Estado. [...] Nessa visão, o cidadão se torna cada vez mais um consumidor, afastado de preocupações com a política e com os problemas coletivos. (CARVALHO, 2002, p. 226)

Consequentemente, o projeto político-pedagógico sob esta ótica, tem suas bases epistemológicas baseadas no caráter regulatório, na separação entre os meios e os fins, no desprezo das relações e das diferenças entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, deixando de lado o processo de construção coletiva, para assumi-lo como um produto meramente burocrático, ou seja, um documento pronto e acabado, sem nenhuma ligação com a vida escolar.

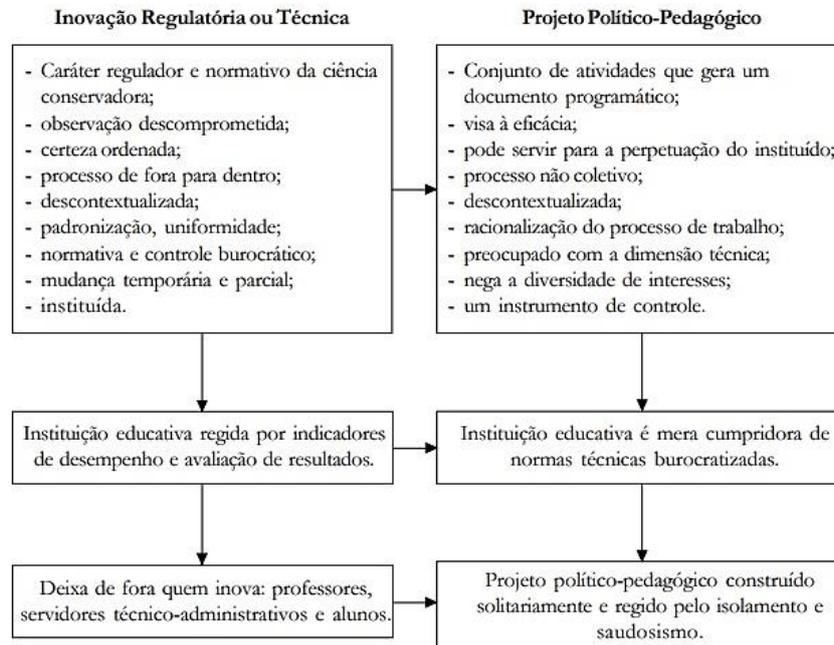
Assim sendo,

Trata-se de um conjunto de ferramentas (diretrizes, formulários, fichas, parâmetros, critérios etc.) proposto em nível nacional. Como medidas e ferramentas instituídas legalmente, devem ser incorporadas pelas instituições educativas nos projetos pedagógicos a serem, muitas vezes, financiados, autorizados, reconhecidos e credenciados. (VEIGA, 2003, p. 271).

O PPP sob o caráter regulatório visa a eficácia, cujo conhecimento é aplicado por princípios da racionalidade técnica. É concebido como um instrumento de controle, “[...] voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores.” (VEIGA, 2003, p. 272).

Figura 1

Concepções de Inovação Regulatória ou Técnica e Projeto Político-Pedagógico



Fonte: Veiga, 2003, p. 273.

Como aponta Freitas (2004), a organização do trabalho pedagógico não é uma peça burocrática, mas sim um instrumento de gestão e de compromisso político-pedagógico coletivo. É um resumo das condições e funcionamento da escola e ao mesmo tempo, um diagnóstico seguido de compromissos aceitos e firmados por ela mesma. Não é feito para ser mandado para alguém ou para algum setor, mas para ser usado como referência para as lutas da própria escola. Mais do que uma formalidade, deve “[...] explicitar uma filosofia e harmonizar as diretrizes da educação nacional com a realidade da escola, traduzindo-lhe autonomia [...]” (MARTINS, 2014, p. 61).

À vista disso, Carvalho (2002) reflete que a mudança mais benéfica para a superação do pensamento liberal, em termos de consolidação democrática, seria “[...] reforçar a organização da sociedade para dar embasamento social ao político, isto é, para democratizar o poder.” (CARVALHO, 2002, p. 227), ou seja, instituir/desenvolver/compor e conseqüentemente, valorizar, a organização de tempos e espaços de construção do PPP de forma cooperativa, no qual presencia-se a socialização do poder, a expressão de diversas opiniões e ideias, a formação de sujeitos ativos e críticos e a horizontalização das relações sociais.

A concepção de projeto político-pedagógico assumido neste estudo, faz correlação com a abordagem emancipatória no contexto sociohistórico¹⁰, entende-se assim, que o PPP é a interação entre o aluno (ser histórico-social), seu saber histórico acumulado (concepções de mundo) e o professor (mediador e detentor do conhecimento sistematizado), pois compreende-se que é a partir das relações cotidianas que nascerá a prática emancipadora.

O PPP alicerçado na perspectiva emancipadora, antagônico ao caráter regulatório, “[...] procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque humano.” (VEIGA, 2003, p. 274). Luta contra as formas instituídas e os mecanismos de poder, não separa os meios dos fins (trabalho não fragmentado), deslegitima as formas institucionais e propicia a solidariedade, a comunicação e a argumentação.

Segundo Veiga (2003, p 276-277) o projeto político-pedagógico emancipatório apresenta algumas características fundamentais:

- a) É um movimento de luta em prol da democratização da escola que não esconde as dificuldades e os pessimismos da realidade educacional, mas não se deixa levar por esta, procurando enfrentar o futuro com esperança em busca de novas possibilidades e novos compromissos. É um movimento constante para orientar a reflexão e ação da escola.
- b) Está voltado para a inclusão a fim de atender a diversidade de alunos, sejam quais forem sua procedência social, necessidades e expectativas educacionais (Carbonell, 2002); projeta-se em uma utopia cheia de incertezas ao comprometer-se com os desafios do tratamento das desigualdades educacionais e do êxito e fracasso escolar.
- c) Por ser coletivo e integrador, o projeto, quando elaborado, executado e avaliado, requer o desenvolvimento de um clima de confiança que favoreça o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas de intervirem na tomada de decisões que afetam a vida da instituição educativa e de comprometerem-se com a ação. O projeto não é apenas perpassado por sentimentos, emoções e valores. Um processo de construção coletiva fundada no princípio da gestão democrática reúne diferentes vozes, dando margem para a construção da hegemonia da vontade comum. A gestão democrática nada tem a ver com a proposta burocrática, fragmentada e excludente; ao contrário, a construção coletiva do projeto político-pedagógico inovador procura ultrapassar as práticas sociais alicerçadas na exclusão, na discriminação, que inviabilizam a construção histórico-social dos sujeitos.
- d) Há um vínculo muito estreito entre autonomia e projeto político-pedagógico. A autonomia possui o sentido sociopolítico e está voltada para o delineamento da identidade institucional. A identidade representa a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico. A autonomia anula a dependência e assegura a definição de critérios para a vida escolar e

¹⁰ Cf. SAVIANI, 2008, 2013; GASPARIN, 2013

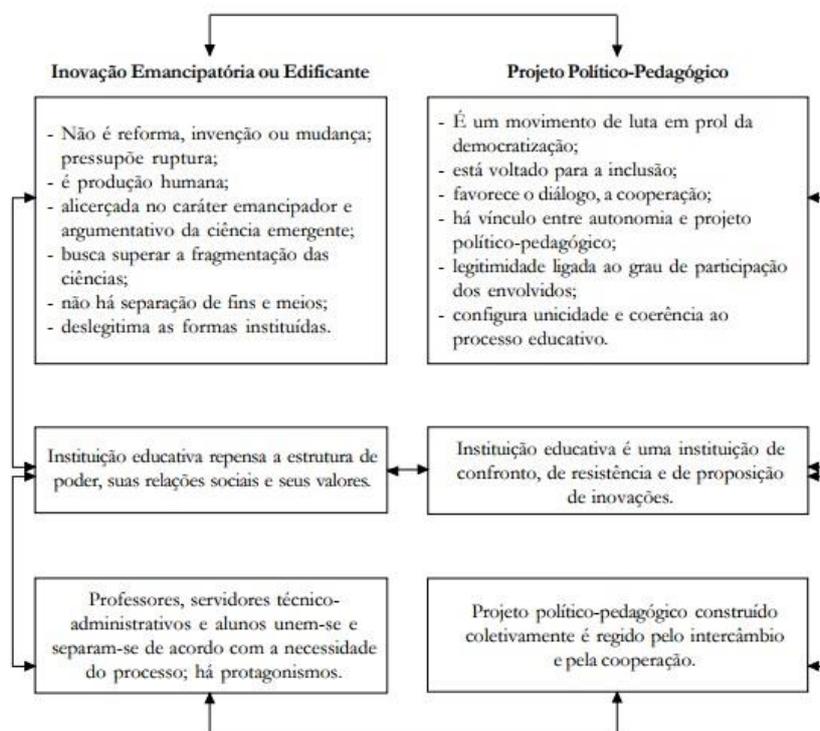
acadêmica. Autonomia e gestão democrática fazem parte da especificidade do processo pedagógico.

e) A legitimidade de um projeto político-pedagógico está estreitamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo, o que requer continuidade de ações.

f) Configura unicidade e coerência ao processo educativo, deixa claro que a preocupação com o trabalho pedagógico enfatiza não só a especificidade metodológica e técnica, mas volta-se também para as questões mais amplas, ou seja, a das relações da instituição educativa com o contexto social. (VEIGA, 2003, p 276-277)

Figura 2

Concepções de Inovação Emancipatória ou Edificante e Projeto Político-Pedagógico



Fonte: Veiga, 2003, p. 278.

Desta forma, o projeto político-pedagógico na concepção da emancipação e da transformação social, se realiza em concomitância com os direitos e obrigações da educação pública. A escola é entendida, conforme Oliveira (2017, p. 101):

como espaço amplo de construção do conhecimento que se articula às questões sociais e políticas, que segundo a autora, lugar de conscientização das massas acerca da opressão, da exclusão, logo, do diálogo e conscientização sobre participação política e da cidadania. (OLIVEIRA, 2017, p. 101)

Mas, por exatamente a sociedade contemporânea não estar habituada a ter abertura para participar, ser ouvida e opinar, e por outro lado, pela pluralidade de opiniões; desentendimentos e contrariedades; o lidar com o “outro”; a complexidade na construção de um consenso e divergências de abordagens, consistem nas principais dificuldades em manter-se os tempos e espaços de decisões coletivas e de organização do PPP.

Da mesma forma, exige um árduo planejamento e organização, com ações que compreendem: elaboração de pautas; a reunião de pontos a serem melhorados; revisão de peças burocráticas; encaixe dos horários de todos os sujeitos envolvidos; alteração no calendário escolar; esforço, engajamento e comprometimento pessoal, etc. Por isso, presencia-se na maioria das instituições escolares, a ausência dos tempos e espaços de construção coletiva do trabalho político-pedagógico, cujas definições são realizadas internamente, muitas vezes, pelos próprios membros da equipe gestora.

Assim, além de quebrar com os preceitos tradicionais e conceitos historicamente postos, é preciso descentralizar a educação, ou seja, introduzir uma política de participação ativa advinda de toda a comunidade escolar. Como Martins (2014) aponta, refere-se à “uma nova visão de Estado, caracterizado pela colaboração, pelos acordos e pactos, pela participação cidadã, pelo diálogo social” (p.58).

O conceito de participação no processo educativo, teria sentido se possuísse a presença ativa e concreta de todos os segmentos envolvidos (equipe gestora, professores, alunos, pais, funcionários e comunidade) na tomada de decisões, na elaboração, na execução e na avaliação de todas as atividades relacionadas a organização e funcionamento do sistema educativo como um todo. Sendo assim, só se dará “vida” ao projeto político-pedagógico, deixando de ser um mero instrumento burocrático, se houver o engajamento de todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar e principalmente se liderados por uma gestão democrática comprometida.

Por fim, nas escolas onde a gestão demonstra confiança na equipe, o desempenho geral é superior. Sua liderança, sob o viés da proatividade, do compromisso e da dedicação, é fator fundamental para o sucesso escolar e para o inter-relacionamento de todos os sujeitos envolvidos. O apoio e orientação, bem como sua presença, nos tempos e espaços de construção coletiva do trabalho e do projeto político-pedagógico são também essenciais, ouvindo e valorizando as contribuições dos demais. Portanto, a vontade de envolver toda a comunidade escolar e a abertura para participação e para o diálogo (democrático-participativa), estabelece uma forte coesão na equipe escolar (FREITAS, 2000).

1.3 O PPP da/na instituição socioeducativa universitária

É a organização de empregados de empresas públicas e privadas que levantam dados sobre necessidades, elaboram projetos, avaliam custos, formam comissões e obtém, junto à direção, a instalação de creches (ROSEMBERG, 1984, p. 76).

Na tentativa de promover o diálogo entre as concepções teóricas que abordam a importância do trabalho participativo e democrático do qual deve incorrer a elaboração do PPP, este trabalho buscou, como já explicitado na parte introdutória, em fazer observações diretas e vivenciar situações e experiências voltadas aos tempos e espaços de construção coletiva do projeto político-pedagógico de uma instituição de educação infantil e complementar instalada em âmbito universitário¹¹. Sendo assim, torna-se de suma importância abordar, sucintamente, o contexto histórico-político e de implementação desta modalidade de atendimento à infância, principalmente na universidade pública estadual paulista: UNICAMP. Toma-se como base alguns estudos de autores e pesquisadores como: Raupp (2004); Palmen (2005); Rosemberg (1984, 1989) e Fagundes (1997).

Os estudos historiográficos têm nos mostrado que, embora o objetivo primordial da creche, em sua origem, tenha sido a assistência à infância pobre, havia sim um viés educativo no trabalho, um modelo social de cuidar e educar as crianças que condiz com os preceitos da época. Assim, não podemos dizer que a creche era somente assistência.

A educação infantil nas universidades relaciona-se com os movimentos de luta pelas creches na década de 1970, que segundo Raupp (2004) é um

processo desencadeado pelos movimentos sociais e liderado pelas mulheres trabalhadoras, feministas, empregadas de empresas públicas e privadas, e pelos sindicatos, que reivindicavam o atendimento à criança na faixa etária de 0 a 6 anos, como também pela abordagem da educação compensatória pautada na teoria da privação cultural, que, apesar dos seus malefícios, teve na expansão dos serviços seu maior benefício. (RAUPP, 2004, p. 200-201).

A partir destes movimentos sociais e feministas, que começaram com movimentos isolados e que mais tarde se transformaram em um movimento único: O Movimento de Luta

¹¹ O PPP, da instituição socioeducativa em que o estudo de caso foi realizado, bem como seu percurso histórico, serão abordados, de forma mais ampla e profunda no terceiro capítulo deste trabalho.

por Creches (1979)¹², é que a creche passou a ser reivindicada como um direito das mulheres trabalhadoras, decorrente do aumento da sua inserção no mercado de trabalho, fruto da expansão industrial, globalização e o crescimento das cidades e também devido a uma movimentação em torno da infância, revelando a preocupação quanto as suas necessidades educativas e de socialização.

Esta começa a aparecer como um equipamento especializado para atender e educar a criança pequena que deveria ser compreendido como uma alternativa que poderia ser organizada de forma a ser apropriada e saudável para a criança, desejável à mulher e à família. A creche irá, então aparecer como um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, necessário e também desejável (MERISSE, 1997, p. 48).

Dessa forma, estes espaços passariam a ser uma necessidade, pois, onde deixariam seus filhos enquanto trabalham?

Raupp (2004) descreve que as creches nos locais de trabalhos passam a ser um direito trabalhista, tanto para os homens quanto para as mulheres, somente em 1986 com o Decreto nº 93.408¹³, de 10/10/1986 (âmbito federal), que dispõe sobre a necessidade de assegurar assistência pré-escolar aos filhos dos servidores da totalidade dos órgãos e entidades da Administração Federal, durante a jornada de trabalho.

Neste mesmo contexto de movimentações é que as creches passam a ser uma luta da comunidade acadêmica, como sendo um espaço de direito de assistência às crianças, enquanto as mães (funcionárias públicas) trabalham. As creches universitárias federais (RAUPP, 2004), tiveram por objetivo básico e inicial o atendimento dos filhos da comunidade universitária, cuja maioria era formada por filhos dos servidores públicos federais e dos próprios alunos da universidade.

Ao passar dos anos, com os avanços obtidos na área da educação infantil, mediante a instauração da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de

¹² Cf. ROSEMBERG (1984): Este movimento conseguiu integrar feministas de diversas tendências, grupos de mulheres associados ou não à Igreja Católica, aos diversos partidos políticos (legais ou clandestinos) e grupos independentes. E mais: conseguiu integrar grupos dispersos de moradores, que reivindicavam por creche isoladamente em seus bairros (p. 77).

¹³ Essa legislação estabelece que tais órgãos, entidades e fundações viabilizem o atendimento às crianças de 0 a 6 anos, filhos dos servidores, por meio de creches, instituições materno-infantis e jardins-de-infância integrantes de sua própria estrutura organizacional ou que contratem, mediante licitação, os serviços de instituições particulares, ou ainda que utilizem, mediante convênios, as instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos conjuntamente com outros órgãos ou entidades públicos (Cardoso, 1986 apud Raupp, 2004, p. 213-214).

1996, em que passou a ser considerada a primeira etapa da educação básica, componente de um sistema de ensino; transformou-se em uma das áreas mais demandada dos cursos de pedagogia e uma linha fértil e promissora de pesquisa, sendo incorporados novos objetivos para as creches universitárias.

As creches universitárias foram direcionadas a “ampliarem suas funções para o âmbito da formação dos acadêmicos que atuarão nessa área.”, bem como impulsionadas à atuarem para “[...] além da educação das crianças, impelindo-as a explorar outras possibilidades, tais como campo de estágio, campo de pesquisa e de observação.” (RAUPP, 2004, p. 206). Logo, observa-se que os determinantes da expansão destes espaços são exteriores às necessidades das crianças de 0 a 6 anos, mas pautados sob a ótica da pesquisa e extensão universitária, funcionando como um campo de aplicação e também ligadas as políticas de incentivo ao trabalho feminino.

No que se refere aos objetivos atuais, a maioria das unidades de educação infantil caracteriza-se como campo de estágio para cursos da universidade. Praticamente todas as unidades são também campo de pesquisa e de observações, ou seja, dispõem sua estrutura de funcionamento a profissionais das múltiplas áreas de conhecimento da universidade para coleta de dados para pesquisa ou para observações. (RAUPP, 2004, p. 207).

Embora na atualidade, a creche onde a pesquisa em questão se realizou também se configure enquanto campo de estágio e pesquisa, em sua origem, tais práticas não se faziam presentes.

Conforme os estudos de Palmen (2005), em âmbito estadual, uma emenda na Constituição Estadual, obrigou as repartições e órgãos estaduais a instalarem e administrarem creches nos locais de trabalho para os filhos de seus funcionários que tenham de 0 a 6 anos de idade, através da implementação do Programas CCI – Centro de Convivência Infantil (criado a partir de 1982¹⁴). A implantação das creches no interior das universidades públicas estaduais foram se consolidando entre o final dos anos 70 e durante a década de 80:

A inserção da creche no local de trabalho traz benefícios não só aos empregados, mas também ao empregador, pois diminui o número de faltas de seus funcionários, e aumenta a produtividade, ao garantir aos progenitores maior tranquilidade quanto aos cuidados recebidos por seus filhos. (PALMEN, 2005, p. 58).

¹⁴ Considerada um Marco na Política Social, instaurada no Governo de Paulo Salim Maluf. Dossiê 1847 do Fundo de Assistência Social do Palácio do Governo (FASPG) / SP, no que se refere ao atendimento das necessidades da mulher/servidora pública, quanto ao atendimento de seus filhos (PALMEN, 2005).

Quanto à administração dos programas de creches implantados nas universidades públicas estaduais paulistas (UNESP, USP, UNICAMP), têm em comum o fato de estarem ligados ao setor de Assistência Social e Recursos Humanos, respondendo assim pelas creches de seus *campi*. No caso do atendimento à infância no âmbito da Unicamp, em sua origem foi vinculado à Pró Reitoria de assuntos comunitários – PREAC, sendo, posteriormente vinculada à Diretoria Geral de Recursos Humanos – DGRH -, até 2016. Com a nova reitoria que assumiu os trabalhos em 2017, uma nova mudança organizacional cria a Diretoria Executiva de Ensino Pré-universitário – DEEPU -, e tem início a transição da DEdIC para este novo órgão.

Dessa maneira, verifica-se a criação e manutenção da creche universitária como uma decisão política, passível de mudanças a cada nova reitoria. E, considerando-se que, de acordo com a legislação vigente, a Educação Infantil é de responsabilidade dos municípios, a decisão do Reitor é o único motivo no qual sustenta o seu funcionamento.

Retomando a origem da instituição, numa perspectiva histórico-política, presencia-se que a implantação das creches nas universidades públicas paulistas estaduais, foram motivadas pela

movimentação dos funcionários em prol de atendimento para seus filhos durante sua jornada de trabalho na universidade, pautando o atendimento na figura da mulher que trabalho fora de casa, especificamente, da servidora pública (PALMEN, 2005, p. 185)

ou seja, uma motivação externa as necessidades das crianças, se constituindo como um processo de pressão e negociação.

Pensar na transformação da organização das escolas, frente a todos os contextos abordados até aqui, de descentralização da educação, ocasionando o aumento da autonomia escolar e conseqüentemente sobre a carga do trabalho da gestão escolar, que procura saídas em práticas de financiamento e de políticas privadas; o fechamento de creches universitárias e o “descaso” com a educação infantil; pautadas numa política neoliberal capitalista, que estimula a competitividade e forma indivíduos acrícos e passivos, é possível? Se a educação humanizadora é o horizonte, como a equipe gestora articula os tempos e espaços para a construção de um projeto político-pedagógico emancipador? Como se dá a participação da equipe escolar e da comunidade local nestes tempos e espaços? Quais são esses tempos e espaços e como se caracterizam? São assuntos que procuro abordar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – OS TEMPOS E ESPAÇOS: APONTAMENTOS INICIAIS

Qualquer atividade humana precisa de um espaço e de um tempo determinados. Assim acontece com o ensinar e o aprender, com a educação. Resulta disso que a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa. (FRAGO, 2001, p. 61).

O objetivo deste capítulo é evidenciar os aspectos históricos e sociológicos de dois conceitos: tempo e espaço. De um modo geral, propõe-se uma interlocução com o lócus socioeducativo. Os processos formativos de aprendizagem, dos bebês/crianças/adolescentes, revelam uma concepção de PPP e de currículo, cuja preocupação se paira na atuação destes sujeitos no futuro, em casa, no trabalho, possuindo uma forte influência neste processo constitutivo.

Entende-se que, a partir dos tempos e espaços, se instaura a tentativa de potencialização da construção coletiva do PPP, bem como o fortalecimento do diálogo, da participação, da cooperação, caminhando na via da concepção emancipatória em prol da luta pela democratização e mais, da aprendizagem social e coletiva. Em contrariedade com a concepção regulatória do PPP, que racionaliza, fragmenta e descontextualiza o sentido do coletivo e da diversidade.

A reflexão de modo crítico-reflexivo, pauta-se sob uma perspectiva metodológica, com base em diversas obras: Thiesen (2011); Escolano (2001); Frago (2001); Goergen (2005); Sacristán (2013), Dayrell (1996); Veiga-Neto (2000), entre outros. Evidencia-se, portanto, de modo inicial, a explicitação da compreensão teórica e conceitual, a partir das discussões provocadas pelos pesquisadores citados anteriormente.

A reflexão aqui realizada considera o *espaço* como lugar, pois, consoante a perspectiva de Frago (2001), o espaço se projeta ou se imagina, já o lugar se constrói. O *tempo* como um símbolo que pertence à aprendizagem humana. Ambos são compreendidos como uma *construção social*, no qual expressam determinadas relações e concepções de mundo (de uma cultura) e conseqüentemente, de educação.

2.1 A intersecção dos tempos e espaços dos sujeitos e os da instituição

[...] esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e a suas contradições. (DUYRELL, 1996, p. 7).

Um dos maiores entraves contemporâneos existentes no contexto escolar, está na tentativa de conciliar os tempos de aprendizagem da criança/jovem e o do professor, com o tempo da instituição (“organização “escolar”). Marcado pelo relógio, em sua dimensão cronológica, bem como afirma Thiesen (2011), alia-se o tempo natural ao tempo racionalizado, ou seja, relaciona-se o “[...] tempo e espaço da escola com o tempo e espaço da fábrica, que vinculou a formação escolar com qualificação para o trabalho” (p.249).

Transfere-se os preceitos da natureza, quanto ao ensino de quais são os meios e as ordens mais adequadas para as ações humanas (Cf. Comenius, 2002) para o campo da educação, no qual reconhecem que, para se obter maior eficiência e agilidade às tarefas educativas, seria necessário conquistar e controlar primordialmente o tempo e o espaço. “Nessa perspectiva, o currículo materializou uma organização escolar arquitetada à luz da objetividade e da funcionalidade do conhecimento científico, fortemente marcada pela fragmentação do saber.” (THIESEN, 2011, p.245).

A partir dos estudos de Goergen (2005), problematiza-se a questão de que, mesmo diante do avanço tecnológico e da globalização econômica, marcadores da modernidade, o espaço e o tempo na instituição socioeducativa possuem ainda um caráter rígido e inflexível, e uma racionalidade marcada pela técnica, pela funcionalidade, pela objetividade e pela hierarquia. Os tempos e os espaços escolares são divididos, separados e pré-estabelecidos, “[...] não apenas para otimizar a aprendizagem e menos ainda para libertar, agregar e solidarizar, mas para ‘vigiar e punir’, para segregar e submeter [...]” (FOUCAULT, 1987 apud GOERGEN, 2005, p.10).

O autor compara as instituições socioeducativas com quartéis militares e fábricas, onde há um intenso exercício de poder. Há também o atrelamento aos critérios de eficiência e rigor, decorrentes do campo das ciências naturais, portanto, reconhece que os tempos e os espaços não estão organizados em função do ser humano enquanto sujeito e cidadão, mas sim da instrumentalização do ser humano em função de algo:

A escola se torna ‘curriculada’, com seus tempos e espaços divididos, medidos, separados em razão de alguma coisa que o aluno não consegue entender. Introduce-se uma artificialidade ininteligível em função de algo supostamente útil. O tempo e o espaço são distribuídos e divididos em função de alguma utilidade que fica subentendida numa rotina que é naturalizada. (GOERGEN, 2005, p.9)

Dessa forma, há uma ligação entre o sistema escolar e o sistema econômico (projeto de educação-sociedade), no qual a administração escolar (gestão) acaba se ajustando aos fatores internos e externos do sistema social e seus “subsistemas”, como meio de se adequar às necessidades sociais, geradas pelo próprio sistema capitalista e mediadas pelas instituições jurídico-políticas e culturais.

A autonomização da teoria administrativa em relação às determinações econômicas-sociais se dá por mediação das instituições – escolar, institutos de pesquisa, centro de estudo – encarregadas pela divisão do trabalho na produção e reprodução de ideologias. (TRAGTENBERG, 1977, p.209 apud FÉLIX, 1986, p.86)

Além do que, “[...] as recentes políticas curriculares respondem a uma demanda por trabalhadores polivalentes para um mercado em constante transição.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 57), ou seja, as crianças/jovens são formadas, tendo em vista as exigências do mundo contemporâneo, para uma prática de trabalho alienado e alienante (utilização técnica do saber), em que a experiência educativa é julgada por quão competentes estes sujeitos se tornam em relação a patamares já pré-estabelecidos e definidos.

O velho lema da educação progressista do início do século, que sustentava a necessidade de que a escola deveria nos preparar para a vida, hoje, mais do que nunca, é aplicado por meio da pressão crescente do sistema de produção sobre o escolar, selecionando nesse os saberes que lhes são mais úteis. (SACRISTÁN, 2013, p. 33).

Faz-se, deste modo, relação com os princípios tylerianos, no sentido do preparo para o mercado de trabalho, sendo o saber, performático. Esta preparação aponta para um trabalhador especializado e semiqualificado, apto a executar tarefas simples, fragmentadas e repetitivas. Neste caso, cabe provocar uma reflexão: Por que o trabalho é considerado uma finalidade

educativa, bem como traz a Lei de Diretrizes e Bases LDB n.º 9394/96¹⁵ (BRASIL, 1996) em seu artigo 2º, “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua *qualificação para o trabalho*”?

Embora não nos demos mais conta disso, o que se diz implicitamente é que o tempo de trabalho é tempo sem liberdade, um tempo impingido ao indivíduo (na origem até pela violência) em proveito de um fim tautológico que lhe é estranho, determinado pela ditadura das unidades temporais abstratas e uniformes da produção capitalista. (KURZ, 1999, n.p.)

Gradualmente, torna-se mais importante o resultado final – a meta atingida – do que o processo/percurso vivido, sendo este considerado somente um rito de passagem. Porém compete lembrar que o “tempo humano” é dessemelhante ao do capital, melhor dizendo, é um tempo biológico, interior, da emoção e do sonho.

Fato estes que dificultam, ainda mais, o estabelecimento de tempos e espaços significativos, voltados para o bem comum, pois presencia-se a importância para o sistema econômico, do rendimento e da eficiência, isto é, produzir mais em um menor espaço de tempo, com atividades individualizadas e repetitivas, que muitas vezes, não exploram o potencial que os sujeitos detêm.

Em uma cultura patrimonialista, em contrariedade ao reconhecimento dos direitos, da ética, da solidariedade, torna-se desafiador, portanto, pensar na oportunização de tempos e espaços efetivos com o compromisso democrático, ainda mais, recorrentes de participação, diálogo e autonomia.

2.1.1 Tempos e espaços regulatórios: controle e disciplina

Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar. A escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com suas regras, ritmos e tempos. (DAYRELL, 1996, p. 13).

¹⁵ BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

Por intermédio de leituras feitas sobre os estudos da obra clássica *Vigiar e Punir* (1987)¹⁶ de Foucault, é possível constatar que o mesmo caracteriza a escola como um espaço fechado, que possui por função, vigiar e controlar. Chega a compará-la com cárceres e quartéis militares. Também afirma a existência de uma tripla função produtiva, simbólica e disciplinar do trabalho¹⁷, que segundo Frago (2001, p. 79), pode ser remetida ao *espaço escolar*, acrescentando-o uma quarta função: a função de vigilância/controle.

A instituição escolar, concomitante aos estudos de Dayrell (1996), é um espaço delimitado segundo princípios racionais, onde impõe-se e espera-se um determinado tipo de comportamento por parte dos educandos.

Neste sentido, os comportamentos dos sujeitos, no cotidiano escolar, são informados por concepções geradas pelo diálogo entre suas experiências, sua cultura, as demandas individuais e as expectativas com a tradição ou a cultura da escola.” (Ibid., p. 14).

Por outro lado, o diálogo e as formas de relacionamento são “mascarados” pelo fato dos sujeitos assumirem um papel diferente dentro da escola daquele exercido fora dela. Além do que os tempos reservados para as atividades de socialização, são ínfimos.

Dayrell ainda destaca o que é conhecido como *currículo oculto*, isto é, o inculcamento implícito de certas regras, atitudes, comportamentos, valores e orientações, voltados para “aprendizagens sociais relevantes” que não fazem parte do currículo oficial explícito (Cf. SILVA, 2010):

Podemos dizer que a escola se constitui de um conjunto de tempos e espaços ritualizados. Em cada situação, há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gestos e posturas acompanhados de sentimentos. Cada um dos seus rituais possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola. (DAYRELL, 1996, p. 16).

Deste modo, é perceptível que a organização da escola, quanto a divisão dos tempos e dos espaços, pouco leva em consideração os anseios, as experiências e as realidades de suas

¹⁶ FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p. Tradução de Raquel Ramallete. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/121335/mod_resource/content/1/Foucault_Vigiar%20e%20punir%20I%20e%20II.pdf> Acesso em: 08 outubro 2017

¹⁷ Cf. FOUCAULT, Michel. El ojo del poder In: BENTHAM, Jeremias, *El panóptico*, Madrid: La Piqueta, 1979, pp. 9-26 apud FRAGO, 2001.

crianças e de seus jovens. De modo igual, estes sujeitos valorizam e vivenciam tempos e espaços da dimensão educativa que comumente a escola despreza, sendo estes momentos de afetividade, de diálogo e de encontro, predominantemente exercido na hora da entrada, no recreio e na hora da saída.

Como expõe Veiga-Neto (2000), a escola é uma grande instituição disciplinar, sendo uma máquina capaz de “fazer” corpos dóceis, através de algumas técnicas espaço-temporais. Dessa maneira, o espaço obedece a uma lógica econômica, cujos corpos devem estar submetidos a um tipo de confinamento e sua distribuição deve ser o menos caótica, e respeitar um princípio de funcionalidade:

Várias práticas e vários artefatos, que foram se firmando na escola moderna, servem de bons exemplos do caráter relacional do espaço ocupado pelos corpos infantis: a invenção das classes ordenadas por idade e por desempenho das crianças; as filas durante os deslocamentos das crianças; a posição relativa que essas crianças ocupam dentro de cada classe, em função de seus atributos biométricos ou em função de outros critérios; a posição que cada uma ocupa num ranking de desempenhos (nas cada vez mais freqüentes avaliações); e, até mesmo, a posição relativa dos saberes que, compondo um currículo, são ministrados às crianças segundo uma lógica que nada tem de natural. (VEIGA-NETO, 2000, n.p.).

Porém, como já enfatizado, o espaço não é somente uma área aonde atua um corpo, mas é o próprio corpo que o institui e o organiza.

O tempo, segundo Veiga-Neto (2000), também precisa seguir uma ordenação, em que é necessário a separação tanto do *tempo físico* quanto do *tempo social*, seguindo a lógica da individualização e da fragmentação, respaldado no âmbito escolar pela divisão e controle dos horários e pela seriação:

[...] assim como o espaço não deve ser compreendido como um simples cenário onde se dão nossas ações— as nossas ações não se dão simplesmente ao longo de uma duração de tempo; muito mais do que isso, é na própria ação que se institui um tempo capaz de ser percebido e de ter algum sentido para nós. Dito de outra maneira, o tempo se institui e se organiza pela nossa ação. (Ibid., n.p.).

À vista disso, pode-se entender que a forma como a escola é proposta, não é ingênua, pois organiza seus tempos e espaços a fim de gerar um único ritmo de aprendizagem a todos, como se todos os sujeitos fossem iguais. Distancia-se os tempos vividos pelos sujeitos em um espaço de formação sociocultural mais ampla, impondo-lhes processos de aprendizagem

artificiais fragmentados, nos quais não veem sentido, pois “Ensinar de uma maneira tradicional – verbal e por série – é mais rápido do que por métodos ativos que exijam a participação dos alunos.” (FREITAS, 2003, p. 3).

Isto acontece pela necessidade da lógica capitalista (produtiva e técnica), que almeja a aceleração do processo de preparação destes sujeitos para introdução no mercado de trabalho. A escola trata assim, o conhecimento como algo fracionado em disciplinas e distribuídos por uma determinada quantidade de anos. “É um lugar em que se aprende a futura mortificação do trabalho alienante que o espera fora da escola.” (Ibid., p. 4).

Para romper com isso, é necessário fazer da escola um tempo de vida, e não uma preparação para a vida, transformando-lhes os tempos e os espaços escolares a favor da autonomia. A escola deveria ser um espaço rico e intenso de ampliação e troca de experiências; um lugar de reflexão, ou seja, um olhar para si mesmo e para a construção coletiva.

Estão os tempos cronológicos da escola escravizando as práticas cotidianas? As novas formas de contar os tempos na escola (ciclado, acelerando, aumentando ou diminuindo) estão levando em conta os tempos vividos (por alunos, professores, equipes pedagógicas), ou novamente, e mesmo a seu pretexto, estão enredando-se em apenas mais um tempo formal, burocrático e administrativo? (FERREIRA; ARCO-VERDE, 2001, p. 15).

2.1.2 Tempos e espaços emancipatórios: constructo cultural

[...] é uma energia que flui, que se decompõe e se recompõe. (FRAGO, 2001, p. 77).

O modo como experimentamos o espaço e o tempo são extremamente importantes para a nossa constituição como sujeitos sociais e para a maneira como nos relacionamos com os demais. (BARBOSA, 2000, p. 159).

A dimensão espaço-temporal das escolas implica a valorização da criança como um ser de direitos, cuja singularidades, assim como as vivências e reelaborações do mundo, precisam ser respeitadas e ouvidas; e as interações sociais, potencializadas.

Para que isso aconteça, um dos fatores determinantes é a organização e estruturação do espaço, pensado para além de suas metragens; e do tempo, para além do cronológico, mas para estimular as capacidades e potencialidades de todos os sujeitos que compõem a instituição escolar e suas relações entre si. A fim de possibilitar a construção do sentido de pertencimento, participação e de identidade cultural.

Bem como afirma Thiesen (2011), vinculou-se “[...] o tempo natural ao tempo racionalizado do relógio, que relacionou tempo e espaço da escola com o tempo e espaço da fábrica, que vinculou a formação escolar com qualificação para o trabalho” (p.249), que ao contrário dos referenciais que desejo conduzir neste trabalho, são atrelados à lógica capitalista e a concepção mecanicista de mundo, ligados à uma racionalidade econômica.

Para Agustín Escolano (2001), o espaço e o tempo escolar instituem uma espécie de discurso, parte dos processos de comunicação, no qual expressam uma concepção singular de instituição escolar, ou seja, seus valores, como ordem, vigilância e disciplina; suas intenções; sua ideologia, correlacionados à uma tradição cultural. Dessa forma, a arquitetura predial, sua disposição e seus itens, revelam mais do que somente uma estrutura, mas uma ordem construtiva e uma determinada concepção educativa.

Logo, é contrário à ideia de que o espaço-escola é apenas um espaço institucional, com pressupostos meramente formais, no qual se situam todos os atores que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, cujo objetivo consiste na execução de suas ações. Mas acredita ser um local que tem de ser analisado como um *constructo cultural*, isto é, um elemento curricular significativo, fonte de experiência e aprendizagem.

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares. (ESCOLANO, 2001, p.27).

Escolano ainda evidencia o surgimento do relógio que instituiu uma nova percepção da temporalidade, em relação a uniformidade do tempo e a regulação da organização social. “A ordem temporal se une, assim, à do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens.” (ESCOLANO, 2001, p. 44). Assim, o tempo disciplinar não é uma propriedade natural dos sujeitos e que, portanto, deverá ser aprendida e assimilada.

Novamente percebe-se a importância do espaço-escola, por ser um dos locais onde os sujeitos realizarão o primeiro contato com o tempo e construirão a percepção da temporalidade. O relógio “marca as horas de entrada na escola e de saída dela, os tempos de recreio e todos os momentos da vida da instituição.” (Ibid.), ou seja, além de ser um signo cultural, também

apresenta “[...] uma clara função pedagógica que se acrescenta às intenções educadoras das estruturas espaciais das instituições.” (Ibid, p. 45).

Pois, como plurais, espaços e tempos fazem parte da ordem social e escolar. Sendo assim, são sempre pessoais e institucionais, individuais e coletivos, e a busca de delimitá-los, controlá-los, materializando-os em quadros de anos/séries, horários, relógios, campanhas, ou em salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas, deve ser compreendida como um movimento que teve ou propôs múltiplas trajetórias de institucionalização da escola. Daí, dentre outros aspectos, a sua força educativa e sua centralidade no aparato escolar. (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21)

Isto posto, é importante compreender a escola como uma criação cultural sujeita às mudanças/transformações/evoluções históricas, sociais e culturais, como o industrialismo e o positivismo científico ocorridos na segunda metade do século XIX. Sem contar as intensas inovações pedagógicas.

Como salienta Escolano (2001), a instituição escolar “[...] é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas.” (p. 47). Destarte, os tempos e os espaços, bem como a arquitetura predial, não são neutros, pelo contrário, expressam uma dimensão de educação, inserida dentro de uma cultura específica.

2.2 O espaço socioeducativo: entraves e possibilidades

O espaço-tempo escolar vivenciado pela criança pode oferecer-lhe apropriação da riqueza cultural humana, ao mesmo tempo que também pode simplesmente ocupar-lhe o tempo com práticas mecanizadas. (ANTUNES, 2007, p. 119).

Como já enfatizado, vive-se numa sociedade capitalista, cujas vidas dos sujeitos vem sendo predominantemente conduzidas pela lógica do trabalho. As instituições socioeducativas como locais de extrema importância, pois são fontes de experiência e aprendizagem, trabalham em concomitância com as famílias na socialização das crianças/jovens e sua inserção no mundo cultural. Porém, as formas de condutas desta socialização dentro das instituições públicas, principalmente, precisam ser discutidas.

As crianças/jovens, desde que nascem, necessitam de espaços libertadores, acessíveis, disponíveis, seguros e que ao mesmo tempo sejam desafiadores, a fim de promoverem

processos formativos na sua relação com o mundo e com os seus pares. Assim, os sujeitos aprendem sobre si mesmos, sobre o meio social no qual estão inseridos e também sobre os demais com quem atribui contato, assim, conseguem compreender a sua realidade e, por meio deste aprendizado, poderão transformá-la. (Cf. Schneider, 2007; Horn, 2017).

A noção de espaço não é algo dado nem concreto, mas que faz parte de um processo de relações, ou melhor, é parte delas. Sua organização expressa, contempla e induz interesses e concepções contraditórias, ora democráticas, ora autoritárias, expressando uma dimensão do trabalho pedagógico (Cf. Escolano, 2001; Frago, 2001; Barbosa, 2000; Horn, 2017).

A organização espaço-temporal reflete a manutenção de relações hierárquicas e um conservadorismo da arquitetura escolar, por isso, a necessidade de compreender a atual situação e de assumir uma postura crítica, na tentativa de implementar possíveis mudanças e de transformar as instituições socioeducativas:

Os espaços e os tempos são organizados pelos adultos de modo a priorizar o condicionamento e a disciplina das crianças. O fato fica evidente na inadequação do mobiliário, bem como na organização do tempo e do espaço escolar, que desfavorecem as interações e a criatividade das crianças. (PINTO, 2007, p. 105).

Há ausência da escuta e da valorização das vontades e das iniciativas das crianças/jovens, deixando de lado a prática de uma educação humanizadora. Precisa-se cumprir o que é estipulado por uma “ordem educacional”, dotada de regras e conceitos de um sistema econômico em vigor. Arroyo (2000), citado por Schneider (2007, p.192) enfatiza o desejo de se poder “fazer da prática educativa, dos tempos e espaços escolares um momento pedagógico de humanização”, pois educar é humanizar.

A escola pública, como instituição importante no processo de socialização e inserção das crianças no universo da cultura, principalmente das crianças pertencentes aos setores mais pobres da população, deve ser revista na sua estrutura, organização, crenças e valores, de modo a tornar-se um lugar privilegiado da infância. (PINTO, 2007, p. 97).

Sem contar que esta mudança também perpassa o projeto de sociedade no qual estamos inseridos. Assim, exige-se um comprometimento político pedagógico da instituição com suas crianças, fixado no respeito à criança e no direito à infância.

O ato de educar precisa ser um processo enriquecido e ampliado da experiência pessoal sustentada pela experiência social. O conhecimento escolar, como um todo, precisa considerar as concepções prévias das crianças/jovens e suas representações culturais, evidenciando-os como sujeitos parte de uma cultura real e externa à instituição socioeducativa. Fato este que, muitas vezes, os leva ao afastamento da escola, por esta negar exatamente a existência da experiência cultural subjetiva.

No âmbito da aprendizagem, o tempo que transcende o *kronos*¹⁸ é o das relações. É *kairós*, o tempo das vivências que dá significado aos acontecimentos, atravessando a temporalidade cotidiana. É, portanto, um movimento aleatório, inesperado e expressivo da existência, não apreendido pelo planejamento racional, porque é imprevisível (SOUZA; CARDOSO, 2008 apud THIESEN, 2011). É o espaço, que transcende o "ambiente físico", é o que se converte em lugar com seus significados, representações, valores e estímulos. (THIESEN, 2011, p. 253).

Percebe-se uma vasta contribuição nos estudos realizados por Paulo Freire, no qual encontra-se uma forte valorização do diálogo como um importante instrumento na constituição dos sujeitos e da impossibilidade de desunir o ensino de conhecimentos com a formação integral dos educandos. “Presumimos que a educação tem a capacidade de servir para o desenvolvimento do ser humano como indivíduo e cidadão, de sua mente, seu corpo e sua sensibilidade” (SACRISTÁN, 2013, p.24).

Desse modo, Freire ressalta que ambas as posturas, tanto do professor quanto da criança/jovem, implicam dialogicidade aberta e curiosa. Instaurada esta dimensão no trabalho pedagógico, o professor deixa de ser um mero transmissor e passa a criar possibilidades para a produção e construção do conhecimento, fazendo interligações entre as experiências das crianças/jovens com o mundo:

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. [...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, p. 28, 2015).

¹⁸ *Kronos* é o tempo do relógio, fixado em horas e minutos e que, na escola, aparece na forma de cronologia que estrutura e organiza o trabalho pedagógico em um programa de ensino e em um calendário. *Kronos* e *Kairós* são expressões citadas por Souza e Cardoso (2008), Ferreira e Arco-Verde (2001). (THIESEN, 2011, p. 260)

A educação tornar-se-á humanizadora, no qual os educandos conseguem apreender o saber ensinado em sua razão de ser. A escola precisa integrar os conhecimentos escolares aos sociais, de forma que as relações no interior desta se estabeleçam de forma horizontal, reduzindo a fragmentação e a hierarquização do trabalho. Para Motta (2003) isso significa que, precisa ter o compromisso de assegurar uma educação participativa e colaborativa, “(...) voltada para a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária, não apenas em termos econômicos, mas em termos de distribuição do poder.” (MOTTA, p. 4, 2003).

Alicerçado aos estudos de Paro (2016) compreende-se que o trabalho pedagógico é um trabalho não material, ou seja, que não visa a produção final de um objeto. Partindo da compreensão de que a educação é uma apropriação de um saber historicamente produzido, e a escola uma das instâncias que a proveem, expõe-se que o produto deste trabalho não é apenas o “ato de aprender”, cujo educando não é só consumidor, mas também o *produtor* deste processo de produção pedagógica. Logo, considera-se “(...) que o educando que sai do processo é diferente daquele que aí entrou. É essa a diferença que constitui verdadeiramente o produto da educação escolar” (p.42).

Por fim, o movimento de aprendizagem tende-se a estar voltado na relação que os sujeitos estabelecem entre si, com o conhecimento e com o mundo, no qual possuem ritmos e modos de pensamentos singulares. Assim, a escola como sendo um espaço de vivências e convivências, deve propiciar, orientada pelo seu projeto político-pedagógico e nos princípios de respeito ao outro e a valorização da diversidade, a organização dos tempos e espaços em prol de uma formação humana:

[...] a educação necessária para tornar uma sociedade mais humana não é aquela que objetiva moldar, ajustar o ser humano através de regras e conceitos às exigências do sistema econômico, que posteriormente servirão para a realização de um trabalho alienado e alienante. Pelo contrário, a educação necessária para humanizar esse mundo materialista movido pela tecnologia é aquela que coloca no centro de sua proposta pedagógica o ser humano como sujeito histórico e não a mercadoria por ele produzida. (PRETTO; ZITKOSKI, 2016, p. 52).

Uma das possibilidades de seguir na “contramão” desta lógica dominante, é proporcionar tempos e espaços de formação, mais do que técnica, teórica, acadêmica, mas humana, estimulando as capacidades e potencialidades dos sujeitos que fazem parte da comunidade socioeducativa e suas relações entre si. Conquista-se isso, superando o tempo

cronológico, promovendo tempos significativos que entrelaçam tempo social, vivido com os tempos institucionais e políticos.

A participação e busca incessante dos direitos, através de articulações, diálogos, discussões, devem delimitar-se a um só objetivo: a qualidade da aprendizagem. Mas como uma gestão promove tais tempos e espaços? É o que será abordado no próximo capítulo, descrevendo na prática (estudo de caso), como uma gestão faz uso dos tempos e espaços em prol da constituição do PPP de uma instituição socioeducativa de educação infantil e complementar, denominada DEdIC.

CAPÍTULO 3 – OS TEMPOS E ESPAÇOS DA/NA DEDIC

São atribuições dos Centros de Convivência Infantil: cuidar da criança durante a jornada de trabalho da mãe, num ambiente adequado para o seu bom desenvolvimento *bio-psico-social*; favorecer a manutenção do elo mãe-filho; proporcionar condições adequadas para que as crianças recebam estímulos intelectuais, motores e sócioafetivos que favoreçam o desenvolvimento harmonioso de sua individualidade; colaborar com as famílias nos cuidados e na educação dos filhos; e levar a comunidade universitária a interessar-se pelas crianças assistidas no Centro e a colaborar com as atividades nele desenvolvidas. (PALMEN, 2005, p. 182).

No respectivo capítulo objetiva-se descrever e refletir sobre os tempos e espaços constitutivos da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico na/da Divisão de Educação Infantil e Complementar (DEdIC), no contexto atual. O estudo de caso foi fundamental para, principalmente, entender, na prática, quais tempos e espaços podem/tentam promover a construção coletiva do PPP, expandindo o olhar prévio e “precoce”, de restringi-los a apenas reuniões, sejam de equipe gestora, de professores etc.

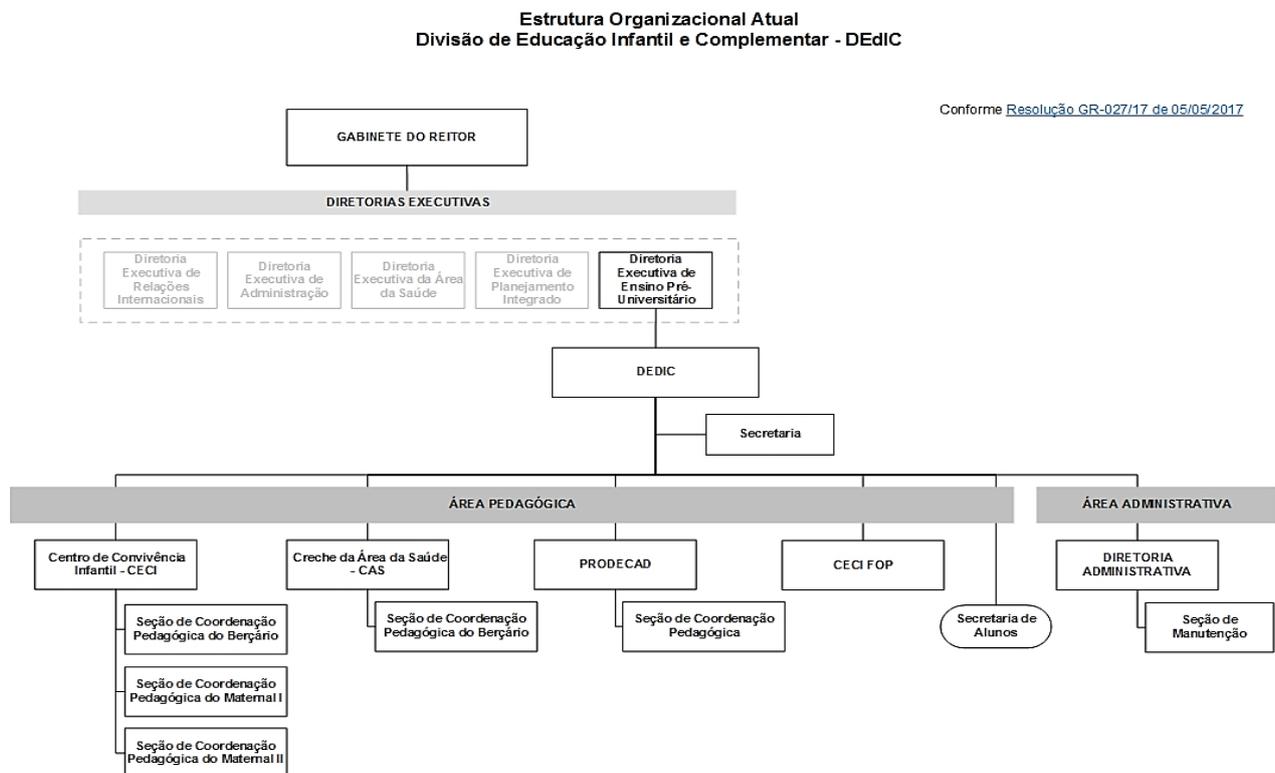
Para isso, num primeiro momento optou-se em apresentar um cenário em que a DEdIC se situa, bem como seu contexto histórico e o de implementação de algumas políticas. Em seguida, abordou-se, descreveu-se e procuramos analisar os tempos e espaços de dois períodos na própria instituição, que se referem a dois mandatos de reitorias diferentes: 2013-2017 e 2017-atual. A etapa final, consiste na análise das concepções de PPP que emanam de cada gestão, a partir dos dados obtidos; das conversas realizadas e dos documentos lidos, durante a pesquisa.

A referida Divisão integra oficialmente a Diretoria Geral de Recursos Humanos (DGRH) da Unicamp, que por sua vez está vinculada a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário (PRDU), todavia, em termos políticos e normativos, encontra-se em andamento a sua desvinculação junto à DGRH e vinculação à Diretoria Executiva de Ensino Pré-

Universitário (DEEPU)¹⁹, diretoria ligada diretamente ao gabinete da reitoria. Bem como instituiu a Resolução GR-027/2017 de 05 de maio de 2017²⁰ da Procuradoria Geral:

Artigo 1º - Ficam instituídas a Diretoria Executiva de Planejamento Integrado (DEPI), a Diretoria Executiva de Ensino Pré-Universitário (DEEPU) e a Diretoria Executiva da Área da Saúde (DEAS), vinculados ao Gabinete do Reitor.

Para elucidar a organização da Universidade, segue o atual organograma da Reitoria²¹, desenvolvido conforme a Resolução GR-027/2017 de 05/05/2017:



Fonte: Obtido através do contato via e-mail com a Equipe Técnica da Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário (PRDU) em novembro de 2017 – todavia ela abarcou justamente o período de transição de mandatos.

¹⁹ Diretoria criada em Maio de 2017 com o objetivo de cuidar/gerenciar o setor de educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional técnica) da Unicamp, composto pelo Colégio Técnico de Campinas (COTUCA), Colégio Técnico de Limeira (COTIL) e Divisão de Educação Infantil e Complementar – DEDIC.

²⁰ Disponível em: http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=9102. Acesso em: 07 nov. 2017

²¹ Embora o respectivo organograma tenha se conformado em uma resolução de maio de 2017. É de se problematizar como se legaliza alteração no organograma anterior a esse em um início de gestão. O contato com integrantes da Equipe atual, sinalizam que esse não foi um encaminhamento da atual gestão da DEdIC, até porque encontrava-se em diálogo e tratativa um outro desenho, com base em uma determinada concepção de educação infantil e de gestão colegiada.

Como é de conhecimento, com a mudança de reitoria (Gestão 2017-2021)²², houve também mudança, em 19 de abril de 2017, dos dirigentes que integram a equipe gestora da respectiva Divisão. Nesses termos, far-se-á inicialmente uma explanação da educação da/para a infância na Unicamp em linhas gerais, tendo em vista a ampla produção que já existe sobre tal história: Fagundes (1997); Dohi (1999); Palmen (2005); Chagas (2006); Oliveira (2014).

Portanto, o ponto central implica em descrever os tempos e espaços de construção coletiva na gestão anterior e início da atual. Pelo fato de a atual gestão ter oito meses de atuação, aportaremos a descrição dos tempos e espaços da gestão anterior em contraponto com vestígios do momento atual.

3.1 O contexto: DEdIC

A ideia inicial consistia no acompanhamento de uma instituição pública (municipal ou estadual) do município de Campinas, considerada pelos órgãos descentralizados de ação socioeducativa (NAEDs) com “boas práticas” de trabalho coletivo, e portanto, de construção coletiva do PPP. O contato foi feito com uma das unidades e sua respectiva representante regional, via e-mail e também presencialmente, todavia, pela demora na resposta, por volta de trinta dias, optou-se em realizar a pesquisa de campo em outra instituição no qual seria possível abertura para realização de campo..

Dessa forma, sucedeu-se à pesquisa de campo na DEdIC. A instituição de educação infantil e complementar está instalada com quatro unidades na Universidade Estadual de Campinas, no campus do distrito de Barão Geraldo/Campinas-SP, no qual possui também uma unidade no campus de Piracicaba. No total é composta por cinco unidades de atendimento de bebês, crianças e adolescentes, a saber²³:

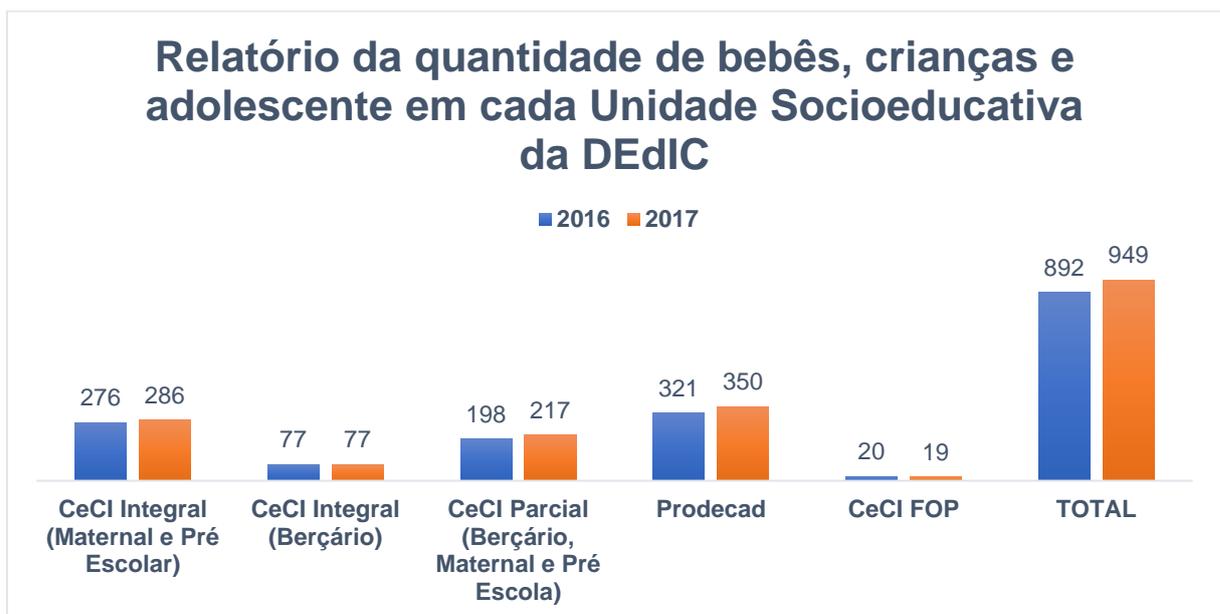
- a) Centro de Convivência Infantil (*CeCI Integral*) – Maternal e Pré-Escola - Período integral;
- b) Centro de Convivência Infantil (*CeCI Integral*) – Berçário – Período integral;
- c) Centro de Convivência Infantil (*CeCI Parcial*) – Berçário / Maternal e Pré-Escola - Período parcial;

²² Ver: *Knobel toma posse como 12º reitor da Unicamp*. Disponível em <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2017/04/19/knobel-toma-posse-como-12o-reitor-da-unicamp>. Acesso em: 07 nov. 2017.

²³ Considerando-se o Regimento Escolar aprovado pelo Conselho Escolar em agosto de 2017.

- d) Programa de Integração e Desenvolvimento Integral da Criança e do Adolescente (*Prodecad*) – Educação Complementar - Períodos matutino e vespertino;
- e) Centro de Convivência Infantil da Faculdade de Odontologia de Piracicaba (*CeCIFOP*) – Berçário / Maternal e Pré-Escola – Período integral.

Para elucidar a dimensão das unidades, tomei a iniciativa de, com a ajuda das funcionárias da secretaria e equipe de gestão da DEdIC, elaborar o gráfico a seguir com a quantidade de bebês/crianças/adolescentes que compõem cada uma no contexto atual (novembro/2017). Decidiu-se por realizar o levantamento de 2016 e 2017, pelo fato de a instituição como um todo, ter passado por uma reorganização do espaço²⁴, a partir de 2016, no qual compreende a atual divisão explicitada anteriormente



Fonte: Dados disponibilizados e compilados pela Sra. Helena, responsável pela Documentação e Matrícula da DEdIC, através do Sistema Senior de Cadastro de “Alunos”. Acesso: 08 nov. 2017. (Elaborado pela pesquisadora). Logo em seguida, a respectiva funcionária aposentou-se.

²⁴ Esta reorganização tem como base alguns motivos, sendo um deles o horário de atendimento estendido na Unidade CeCI Integral para o atendimento da Pré-Escola, permanecendo aberta até às 19h com apenas uma turma. Assim, concentrou-se a Pré-Escola no atual “CeCI Parcial”, pois já existia o atendimento até este horário. Outro motivo se dá pela obrigatoriedade na matrícula de todas as crianças (Lei nº 12.796, de 4 de Abril de 2013), a partir dos 4 anos de idade.

Segundo o Regimento Interno (2017)²⁵ da respectiva Divisão, compreende no item “Das Finalidades e Objetivos”, presente no Capítulo II, Artigo 2º:

A DEDIC, enquanto divisão responsável pela primeira etapa da Educação Básica (creches e pré-escola) e pela Educação Complementar, na modalidade não formal, oferecida em contra turno escolar, tem por objetivo oportunizar vivências e experiências socioeducativas e culturais diversificadas, na perspectiva do direito dos bebês e das crianças que integram a comunidade universitária, tendo por finalidade a apropriação do conhecimento/aprendizagem visando ao desenvolvimento integral de cada um deles, contemplando suas dimensões bio psicossociais em parceria com a família e comunidade. (Regimento DEDIC, p. 4, 2017).

A instituição atende bebês, crianças e adolescente numa faixa etária que percorre desde os 6 meses de vida até os 14 anos de idade. As vagas são concedidas para os filhos(as) de servidores da Unicamp, funcionários da Funcamp (Fundação de Desenvolvimento da Unicamp) e alunos dos cursos de graduação e pós-graduação (*strictu sensu*) mestrado e doutorado.

À vista disso, as observações e os acompanhamentos *in loco* dos trabalhos da equipe gestora estão pautados nos tempos e nos espaços de construção coletiva estabelecidos pela atual gestão (Abril/2017), durante aproximadamente quatro meses. Foram presenciados diretamente as Reuniões Semanais da Equipe Gestora; o GT para a escrita do novo Regimento Interno; as Reuniões Mensais do Conselho Educacional e a Jornada de Formação dos Profissionais da DEDIC, que serão abordados posteriormente.

Os aspectos metodológicos, baseados na observação, acompanhamento e registro dos tempos e dos espaços faz-se relação com a abordagem qualitativa, em que há preocupação “[...] com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32), pautado sob a ótica de que é um processo de construção do conhecimento.

Segundo Bogdan e Biklen (1982) citado por Lüdke e André (1986):

A pesquisa qualitativa ou naturalística, [...] envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (p. 13).

²⁵ Documento enviado a Diretoria Leste da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 31 de agosto de 2017, considerando que a DEDIC foi autorizada pela Secretaria Estadual de São Paulo e encontra-se em tratativa para a constituição de sua autonomia, baseado na Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) 152/2017.

Além disso, se estabelece aproximações com o estudo de caso, cujo foco de interesse está centrado nos fenômenos atuais, ou seja, no contexto da realidade complexa de uma instituição socioeducativa (relações e inter-relações – a dimensão sócio cultural, política, ideológica, etc.). O desenvolvimento deste procedimento de pesquisa está caracterizado em três fases, “[...] sendo uma primeira aberta ou exploratória, a segunda mais sistemática em termos de coleta de dados e a terceira consistindo na análise e interpretação sistemática dos dados e na elaboração do relatório.” (NISBET; WATT, 1978 apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 21).

Portanto, a pesquisa de campo privilegia os aspectos qualitativos, de caráter exploratório, descritivo e analítico, baseados na coleta de dados por intermédio das observações dos tempos e espaços de construção coletiva do PPP durante quatro meses; na análise documental do Regimento Escolar da gestão anterior e da atual; e na pesquisa bibliográfica que versa sobre o contexto histórico das creches universitárias e mais especificamente da DEDIC.

3.2 Gestão da/na DEDIC: final da década de 70 a 2013 – quadro geral

É importante mencionar aqui, uma questão que consiste na dificuldade de localização, tanto dos relatórios antecessores de gestão da DEDIC, quanto dos governos centrais da reitoria da Universidade Estadual de Campinas. Foi feita uma procura eletrônica e também presencialmente em algumas instâncias da Universidade, que não souberam informar o local do arquivamento de forma precisa. Em decorrência deste fato, o enfoque aqui pretendido parte-se das informações contidas nas leituras de trabalhos, teses e dissertações, na tentativa de extrair algum ponto que versa, em linhas gerais, sobre a concepção de gestão em cada período histórico. Ademais, algumas informações foram complementadas pela via do diálogo com dirigentes da gestão anterior e atual.

As concepções de gestão escolar refletem diferentes posições políticas e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um caráter pedagógico, ou seja, depende de objetivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social. (LIBÂNEO, 2015, p. 105).

Tomando como referência o levantamento bibliográfico de trabalhos de conclusão de curso, teses e dissertações realizados neste período sobre a DEDIC é possível afirmar, como já exposto no capítulo 1, que o processo de implantação da creche na Unicamp foi marcado por

lutas e reivindicações dos trabalhadores, em defesa de seus direitos trabalhistas e de melhores condições de trabalho.

Segundo Fagundes (1997), a primeira manifestação oficial em prol da construção da creche na Unicamp, ocorreu no ano de 1975 (Processo Administrativo nº3384 de junho de 1975), através de um ofício desenvolvido pela Coordenadoria de Assistência Social, no qual se defende a melhoria na produtividade dos funcionários:

A implantação de uma creche na Unicamp apresenta-se como oportuna medida a ensejar que família e universidade se beneficiem e se reforcem. A promoção do bem estar físico, espiritual e social do homem constitui o objetivo primordial da universidade (...). As mães que trabalham ou estudam na universidade deixam de dedicar a atenção, o cuidado e carinho aos filhos (...) muitas destas mães, não contando com pessoas capacitadas *para suprir sua permanente ausência do lar*, sentem-se preocupadas, angustiadas e tristes com reflexos visíveis no desempenho de suas atividades na Unicamp. (UNICAMP, 1975, apud FAGUNDES, 1997, p. 36)

A partir desta citação, percebe-se que a instalação da creche foi regida inicialmente sob uma perspectiva assistencialista, em que há uma maior ênfase em prover a bonificação para os servidores; sua segurança e “produtividade”, muito mais que a segurança com a própria criança.

A estrutura administrativa e a gestão da creche na Unicamp estão ligadas à órgãos internos centrais da Universidade que focalizam a administração dos “Programas Educativos” a comunidade universitária:

Tais órgãos visam proporcionar aos seus funcionários oportunidades de obter melhor qualidade de vida, a partir do oferecimento de programas de *assistência e de benefícios*, como é o caso do serviço de creches e pré-escolas destinadas aos seus filhos. (PALMEN, 2005, p. 164, grifo meu)

Dessa forma, a implantação da creche é considerada pelos dirigentes como um benefício. Por se tratar de um “benefício” que atualmente encontra-se em fase de institucionalização e normatização, é possível aferir que ele se constitui direito? Como fica essa perspectiva, considerando-se que a educação infantil se configura, com base na LDB, como etapa de responsabilidade predominante do município na interface com os demais entes federados?

Como bem enfatiza Dohi (1999), “a organização interna da Universidade, refletia as características da ditadura militar, uma vez que os órgãos colegiados e o reitor eram escolhidos de maneira indireta pelo governador biônico do Estado.” (p. 15). Este mecanismo de

provimento dos “cargos altos”, reflete o caráter patrimonialista de troca de favores, cuja indicação não se baseia na capacidade própria dos indicados, mas na confiança pessoal e política dos padrinhos (Cf. MENDONÇA, 2001).

Para o político profissional, ter o diretor escolar como aliado político é ter a possibilidade de deter indiretamente o controle de uma instituição pública que atende diretamente parte significativa da população. Para o diretor, gozar da confiança da liderança política é ter a possibilidade de usufruir do cargo público. Estabelecem-se, desta maneira, as condições de troca de favores que caracterizam o patrimonialismo na ocupação do emprego público. (MENDONÇA, 2001, p. 88-89).

Na Unicamp, a Assuc, desde a sua fundação, em 1968 até 1978-79 teve sua diretoria composta por funcionários da alta burocracia da Universidade. No final da década de 70, refletindo a reabertura política do país, concorreu à sua diretoria a chapa “Luta Sindical” que propunha uma associação de caráter sindical para lutar contra as imposições da Reitoria e uma de suas reivindicações era a implantação da creche, como um dever do Estado. (DOHI, 1999, p. 16).

Foi gerado um clima de tensões. De um lado concentrava-se a luta dos funcionários, visando a redemocratização das relações e legitimação de seus direitos. De outro, a reitoria que tentava conter os avanços destas movimentações (embora as tensões sejam muito mais complexas que a relação polarizada aqui apontada). Por outro lado, a questão da educação infantil, que se torna robusta ao final da década de 70, ganha escopo normativo somente na segunda metade da década de 90.

A primeira unidade construída foi a atual “CeCI FOP”, em 1979 no campus de Piracicaba. Esta conquista também emergiu das manifestações políticas de mães funcionárias, nas quais se reivindicava um local para deixar os filhos. Atendia-se em um espaço impróprio e provisório cedido pela Faculdade, cuja gestão era feita pelas próprias mães, sendo os recursos provenientes de mensalidades e promoções organizadas pelas mesmas. Em 1984, a Faculdade de Odontologia solicitou a Reitoria da Unicamp, a construção de uma creche adequada, com ventilação, luminosidade e exposição ao sol, no qual foi finalizada em 1988. “Assim que o Prof. Pinotti assumiu a Reitoria foram contratadas três funcionárias para a creche e iniciou-se a concessão de adiantamento mensal para cobrir as despesas com alimentação.” (PALMEN, 2005, p. 105).

Esta unidade só foi incorporada à DEdIC na gestão de 2013-2017 com a finalidade de unificar e normatizar as ações entre as unidades, aprimorando o espaço pedagógico e

administrativo. Segundo a atual Diretora de Orientação Pedagógica e Formação Continuada, antes disso, muitos não sabiam nem da sua existência.

Por conseguinte, em 1982²⁶, um imóvel foi alugado na Cidade Universitária, conhecido como “Casinha” (Berçário-CCI), com o objetivo de “acalmar” os ânimos da comunidade. Esta iniciativa teve como base a legislação trabalhista (CLT de 1943) e as Portarias do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho (DNSHT) de 1969 e 1971. Possuía dez cômodos, atendia trinta crianças, cujo critério utilizado foi a mãe estar amamentando²⁷ e a criança possuir entre 2 a 9 meses.

[...] desde 1975 já havia uma estimativa de 300 interessadas na creche. Em 1982 o número de interessadas é idêntico, portanto somente 10% das funcionárias foi atendida. Neste sentido, a própria organização física da creche tratava de dismantelar os grupos de mulheres que lutavam pela sua implementação pois, de um lado a creche foi conquistada, de outro ela foi restringida, tanto pelo pequeno número de vagas oferecidas, quanto pelas limitações de idade da criança e o critério de amamentação natural. (FAGUNDES, 1997, p. 56)

Somente em setembro de 1983, a implantação da creche é oficializada, sendo inaugurado o prédio principal do CCI, que recebeu os bebês da Casinha com mais de 9 meses. “Com capacidade para 120 crianças, entre dois meses a dois anos de idade, porém, mesmo com a ampliação das vagas, o critério da amamentação natural permaneceu” (OLIVEIRA, 2014, p. 31). Este prédio é mantido até hoje (“CeCI Berçário”), localizado na Rua Monteiro Lobato nº 55, em frente à Faculdade de Engenharia de Alimentos.

A creche foi incorporada ao programa de criação dos Centros de Convivência Infantil (CCI) de 1979 do Governo do Estado de São Paulo, dispondo de uma expansão no número de vagas:

O Programa CCI, portanto, caracteriza-se pela prestação de serviços a um segmento populacional determinado: mães, trabalhadores do serviço público, assalariadas. Desta forma, o universo a que se destina ao nível institucional é: a administração pública direta (secretaria estaduais) e a administração pública

²⁶ Gestão do Reitor Prof. José Aristodemo Pinotti (1982-1986), assumido por indicação do Governador do Estado de SP, na época, chefiado por Paulo Maluf que começava a implantar os CCI's no início da década de 1980.

²⁷ “A alimentação infantil, neste contexto, passa a figurar como mercadoria. A amamentação natural passa gradualmente a ser substituída pelas chamadas fórmulas infantis, tão logo passam à produção industrial.” (FAGUNDES, 1999, p. 88).

indireta (Autarquias – por exemplo as universidades, fundações e empresas estatais. (FAGUNDES, 1997, p. 64-65).

Em sua gênese, este programa foi oferecido com a preocupação de liberar a mulher para o mercado de trabalho, portanto tais creches foram criadas visando atender às necessidades externas as das crianças. Isto posto, entende-se que a expansão das creches obedece a uma lógica imposta pelo sistema econômico e político, mesmo que seja fruto da pressão e luta dos trabalhadores.

Palmen (2005), ainda nos chama a atenção para à nomenclatura adotada para a creche, que coincide com a nomenclatura do Programa Estadual (CCI), confirmando sua ligação com o mesmo. Sendo importante destacar que a sigla foi alterada em 1986, em detrimento a implantação do Centro de Controle de Intoxicações/Unicamp, no qual é identificado com a mesma sigla. A creche passa-se assim a ser identificada como CECI.

Em 1983, surgiu uma iniciativa peculiar de um grupo de funcionários, estudantes e professores para a implantação de uma creche descentralizada no Instituto de Física Gleb Wattagin (IFGW), visto que as vagas do CECI eram limitadas. Por sua vez, esta ficou conhecida como “Cantinho da Física” (CICF) e não tinha nenhuma relação com o programa CCI.

Conforme Fagundes, a CICF era uma creche alternativa,

Seja por tratar-se de uma iniciativa da própria comunidade do Instituto, seja por ter características diferentes das do CECI, tanto no que se refere à estrutura funcional, quanto pela participação da família na organização e gestão da creche. (FAGUNDES, 1997, p. 71).

Constata-se uma diferença quanto à participação das famílias nas duas creches. Na CICF presenciava-se a participação nas decisões e na constituição das normas e regras, princípios de uma gestão democrático-participativa, constituindo-se como um ambiente que promovia a autonomia aos profissionais para a execução de suas atividades; enquanto que no CECI as normas e regulamentos eram definidas pelos dirigentes, em que se pressupõe uma gestão científico-racional²⁸ (Cf. FAGUNDES, 1997).

²⁸ Assentado nas concepções de organização e gestão escolar propostas por Libâneo (2015). Neste caso, “as escolas que operam nesse modelo dão forte peso à estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, à hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento com pouca participação das pessoas. (p. 102).

Outro ponto enfatizado pela autora, consiste na diferenciação e dicotomização entre cuidado e educação, embora naquela época ainda não se discutisse estes processos como indissociáveis. Na CICF houve a priorização na contratação de uma equipe ligada à área da educação, à medida que na CECI, contratou-se profissionais ligadas à área da saúde. Sobre esta questão, Faria (2002, p.73) citado por Chagas (2006), afirma que

(...) tanto no início do capitalismo como ainda hoje, as instituições para as crianças pequenas proletárias pretendem substituir suas mães que estão trabalhando, e é esse enfoque na mãe que faz com que haja predominância de caráter assistencial nessas instituições. Portando, mesmo as “iniciando”, não estão voltadas para a criança enquanto outro; ao vê-la como incompleta, sua proposta de educação/iniciação é apenas a de assisti-la, “substituindo” o que é esperado da família (burguesa). E isso absolutamente não quer dizer não as educá-las, mas quer dizer educar de uma determinada maneira, disciplinando-a para o tempo e o ritmo do capital. (p.22)

A CICF encerrou suas atividades em 1986, cujos bebês/crianças foram acolhidos pelo CECI. Ainda no mesmo ano,

mais duas ações que denotavam o despreparo da Universidade foram realizadas para atender a crescente demanda dos funcionários pela ampliação de vagas na creche, bem como da extensão do “benefício” às crianças de dois a quatro anos. O salão nobre da Faculdade de Educação da Unicamp foi ocupado por uma equipe do Centro de Convivência Infantil, ampliando o atendimento das crianças por faixa etária (UNICAMP, CCI, 1986). Além dele, outra casa próxima à reitoria foi alugada para ampliar o número de vagas para a faixa etária entre dois e três anos. No ano de 1986, as primeiras crianças que ingressaram no CCI – denominados “os pioneiros” -, já deveriam frequentar o que hoje denominamos de “pré-escola”. (OLIVEIRA, 2014, p. 36)

Em 1987, a construção do segundo prédio foi concretizada, onde hoje localiza-se o CeCI Integral (Maternal e Pré-Escola), na Rua Carlos Chagas nº 301. Comportava bebês/crianças dos quinze meses de vida até os quatro anos de idade. Com esta nova instalação, dotada de amplos espaços, parques, refeitório, “visualizava-se o início de um trabalho mais vinculado à educação e às questões pedagógicas, do que a assistência à mulher trabalhadora.” (OLIVEIRA, 2014, p. 37).

O PRODECAD foi pensado e estruturado inicialmente no ano de 1987, na gestão do reitor Prof. Dr. Paulo Renato Costa Souza (1986-1990). No ano de 1988, iniciava-se o atendimento das crianças com idade entre 7 a 14 anos. A motivação principal para esta construção consistiu-se na necessidade do acolhimento, pela universidade, dos filhos dos funcionários durante o horário de

serviço de seus pais, além de ser encarado como um benefício trabalhista. Dessa forma, um convênio foi firmado entre a Universidade Estadual de Campinas, sob mediação da Fundação de Desenvolvimento da Unicamp (FUNCAMP), o Instituto de Reabilitação de Campinas (IRCAMP) e o Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo para a implantação.

Dentre os objetivos gerais e específicos do atendimento deste novo espaço educacional, estava a organização de atividades que promovessem a formação integral da criança e do menor deficiente carente, em consonância com as Diretrizes do Governo do Estado, promover ações integradas da área da saúde e educação, contribuindo para o desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo, favorecendo sua integração social, fazer parcerias de trabalho com Faculdades e Institutos da Universidade, atuar como centro de difusão de modelos e técnicas de atendimento, estabelecendo programas de estágio e treinamento de profissionais. (OLIVEIRA, 2014, p. 38).

Em 1987, também houve uma série de reivindicações dos funcionários da área de saúde para a criação de uma nova creche, pois trabalhavam em turnos²⁹ diferentes daqueles atendidos pelo CECI. Em 1988 sua construção foi iniciada. Em 1989 uma comissão elaborou o regimento interno³⁰. A Creche da Área da Saúde (CAS) foi, então, fundada em 1990, anexada ao PRODECAD. Foi financiada com verbas da área de saúde, com a participação do Centro de Atendimento Integral à Saúde da Mulher – CAISM, principalmente do Hospital de Clínicas e subordinada à Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PREAC). Em 1998 foi transferida para a Pró-Reitoria de Desenvolvimento Universitário (PRDU), subordinada à DGRH, oferecendo a educação infantil a crianças na faixa etária de 0 a 4 anos.

No que se refere a organização interna da CAS, esta foi estruturada com uma equipe de caráter multidisciplinar (pedagoga, assistente social, nutricionista e enfermeira). Dohi (1999) ainda salienta que no início foi formado uma comissão de mães, mas que no decorrer, com o bom andamento da unidade, esta comissão desapareceu. “Assim como no CECI, eles não participaram da organização das normas ou outras decisões sobre o funcionamento da creche.” (DOHI, 1999, p. 24).

Destarte, é válido ressaltar a ausência das formas de participação como um requisito fundamental para a organização e constituição dos tempos e espaços das creches. A participação

²⁹ Trabalhavam das 7h-14h ou 13h-20h, enquanto o horário administrativo consistia no intervalo das 7h-16h ou 8h30-17h30, além de plantões nos finais de semanas e feriados.

³⁰ Comissão composta por: Representantes da Reitoria, do Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo (FUSSESP), do Instituto de Reabilitação de Campinas (IRCAMP), da Faculdade de Ciências Médicas (FCM), do Hospital de Clínicas (HC) e da Associação dos Servidores da UNICAMP (ASSUC).

é tida assim, como uma forma propositiva de resistência, pois frente a lógica do mercado, as instituições públicas socioeducativas são vistas, principalmente, pelos pais e/ou responsáveis, como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha.

Outro ponto exposto em conversa com as profissionais do quadro atual da DEdIC, é de que a gestão das creches era ocupada, na maioria das vezes, por enfermeiras, marcado por um viés bastante autoritário e uma comunicação linear. Pode-se perceber, ao longo do que foi contextualizado anteriormente, a não obrigatoriedade e exigência da formação dos profissionais na área da educação. O que foi alterado com a promulgação da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), em que afirma a educação infantil como primeira etapa da educação básica nacional e institui obrigatoriedade nas questões relacionadas a profissionalização:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em *nível superior*, em *curso de licenciatura plena*, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, grifo meu)

Entre 2009 e 2010 a denominação “Programas Educativos” foi deixado de lado, cujas unidades foram reorganizadas estruturalmente e passaram a ser reconhecidas como DEdIC: Divisão de Educação Infantil e Complementar. Esta reorganização possui inúmeras justificativas, dentre elas: a possibilidade de formalizar o credenciamento junto à Secretaria de Educação (municipal/estadual – cenário ainda incerto) na ocasião, no qual as unidades teriam que ter um nome; a entrada de uma nova gestora e também as reivindicações/pressões das professoras, com mediação do Sindicato dos Trabalhadores da Unicamp (STU) pleiteando um plano de carreira – embora houvesse posição desfavorável e favorável (pois como servidoras PAEP - Carreira dos Profissionais de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão da Unicamp teriam status de um segmento do Magistério – educação básica? Ou continuaria vinculado ao PAEP?). A partir desse momento, a gestão foi assumida por pedagogas.

CRECHES - UNICAMP			
Atual	Antiga	Ano de criação	Ano de encerramento
CeCIFOP	CECI-Piracicaba	1979	Atual
CeCI Berçário	CCI-Berçário	1982	Atual
-	CICF	1983	1986
CeCI Integral	CECI	1987	Atual
PRODECAD	PRODECAD	1988	Atual
CeCI Parcial	CAS	1990	Atual

Fonte: Com base nas dissertações sobre a história da creche na Unicamp. (Elaborado pela pesquisadora).

Enfim, através deste estudo é possível compreender o processo de implantação e implementação das creches na Unicamp, pelo tempo em que se estabeleceu entre as manifestações e lutas das funcionárias e a construção propriamente dita. Todas essas tramitações, desde 1975, envolvem abaixo-assinados; levantamento de demandas; licitações de obras; negociações com os reitores, enfim, todo um conjunto de processos burocráticos-administrativos, políticos e interpessoais (ideológico, político-sociológico – complexo)

Cabe destacar que, na maioria das vezes, em sua fase inicial, os responsáveis acabaram sendo as próprias mães dos bebês e crianças, que tiveram papel essencial na luta das instalações, visto que a Universidade e a sociedade de modo geral – a brasileira – vem constituindo um campo teórico, político, sociológico, técnico – acadêmico da “Pedagogia/sociologia da Educação Infantil” entre idas e vindas no tocante a essa etapa da educação. Os profissionais que compunham o trabalho na creche não eram especificamente da área da educação, dado o caráter assistencial e de saúde que marcou suas origens nesses espaços (havia auxiliares de enfermagem, recreacionistas, auxiliar de limpeza; profissionais da educação básica – nível ensino médio; profissional da educação básica – nível ensino superior e pedagogos, entre especialistas da área de educação física; profissionais da odontologia, da enfermagem e nutricionistas vinculados à diretoria de alimentação da Unicamp).

Segundo Lucila, na época diretora da creche CECI há mais de 20 anos, em entrevista realizada por Palmen (2005),

a montagem da equipe de trabalho na creche, não havendo, na época da implantação, profissionais especializados, a diretoria de RH colaborou eficientemente acompanhando o recrutamento de pessoal segundo as *necessidades expostas pela comissão organizadora*. A primeira equipe de trabalho estava constituída por: 1 Enfermeira, em tempo parcial como coordenadora. 1 Assistente Social, em tempo parcial, para seleção e

matriculas, 1 Secretaria para organização administrativa. 1 Auxiliar de Enfermagem para supervisão do cotidiano, 8 atendentes para o cuidado direto das crianças, 1 cozinheira para o preparo das refeições, 1 faxineira para a limpeza do local. A gestão foi sendo delineada seguindo o desempenho desse projeto embrionário e *gestão estava em mãos do administrador da universidade assessorado por um Conselho Consultivo*. (PALMEN, 2005, p. 249-250, grifo meu).

Nota-se que a creche estava sendo “gerenciada” pelo “administrador da universidade”, fazendo referência, ao lugar do reitor. O Reitor Prof. Dr. José Aristodemo Pinotti, entre 1982 a 1986, afirmou também em entrevista à Palmen (2005), que a principal motivação na implementação das creches estava centrada “na postura política da Reitoria de apoio ao aleitamento materno e obediência à legislação federal.” (PALMEN, 2005, p. 251).

Logo, através dessa fala em entrevista e todo o levantamento histórico, pode-se afirmar que no processo de implementação das creches, a gestão encontrava-se centrada, predominantemente, com as questões políticas e, inclusive de pesquisa acadêmica na área do aleitamento materno, em especial em relação a uma de suas unidades, hoje indicada como “CeCI Integral” (o que inclui berçário, maternal e pré-escola, na configuração atual). No caso do aleitamento materno seria interessante ter a creche no local de trabalho das usuárias, pela proximidade e facilidade.

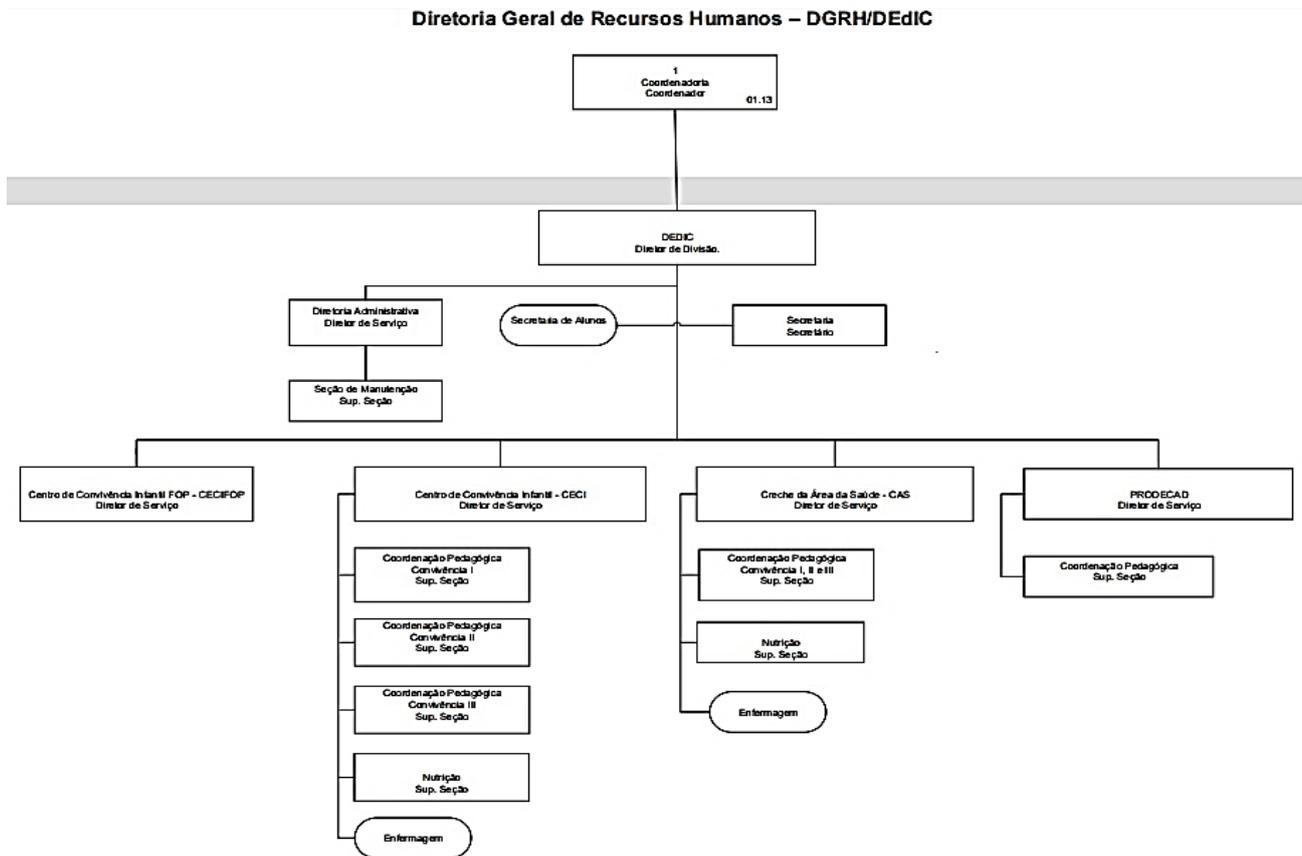
Ainda hoje, a questão das creches é uma questão política, cuja decisão de funcionamento permanece entre uma tênue fronteira – constituir-se como política de assistência aos servidores e, posteriormente ampliadas para os estudantes e até mesmo para fundação que presta serviço à Universidade, mas que também encontra-se sob responsabilidade ligada quase que diretamente das “mãos do reitor”. A creche universitária foi construída por lutas e manifestações sociais e o seu funcionamento é sustentado por esse mesmo viés até os dias de hoje.

3.3 Gestão da/na DEdIC: 2013-2017 e o momento atual

Após a contextualização histórica da DEdIC, cabe enfatizar o atual cenário em que a instituição se encontra. Dessa forma, como a pesquisa de campo foi realizada em um “período de transições”, no começo da Gestão de 2017, serão rememorados aspectos que permitam descrever a organização e a estruturação da gestão anterior no qual não tive contato direto, em contraponto a atual.

Uns dos primeiros passos fundamentais concentra-se na leitura de documentos e documentação pedagógica, o estudo dos organogramas, visto que o “atual” configura-se como um desenho que evidencia uma visão de projeto político pedagógico com vistas à certificação. A ideia, portanto, consiste na observação, na descrição, na análise e no desenvolvimento de algumas indicações a partir das propostas desenhadas, pois revelam uma percepção de educação infantil, de gestão do PPP. Os dois organogramas foram enviados via e-mail, após a minha solicitação, pela Diretora Geral atual.

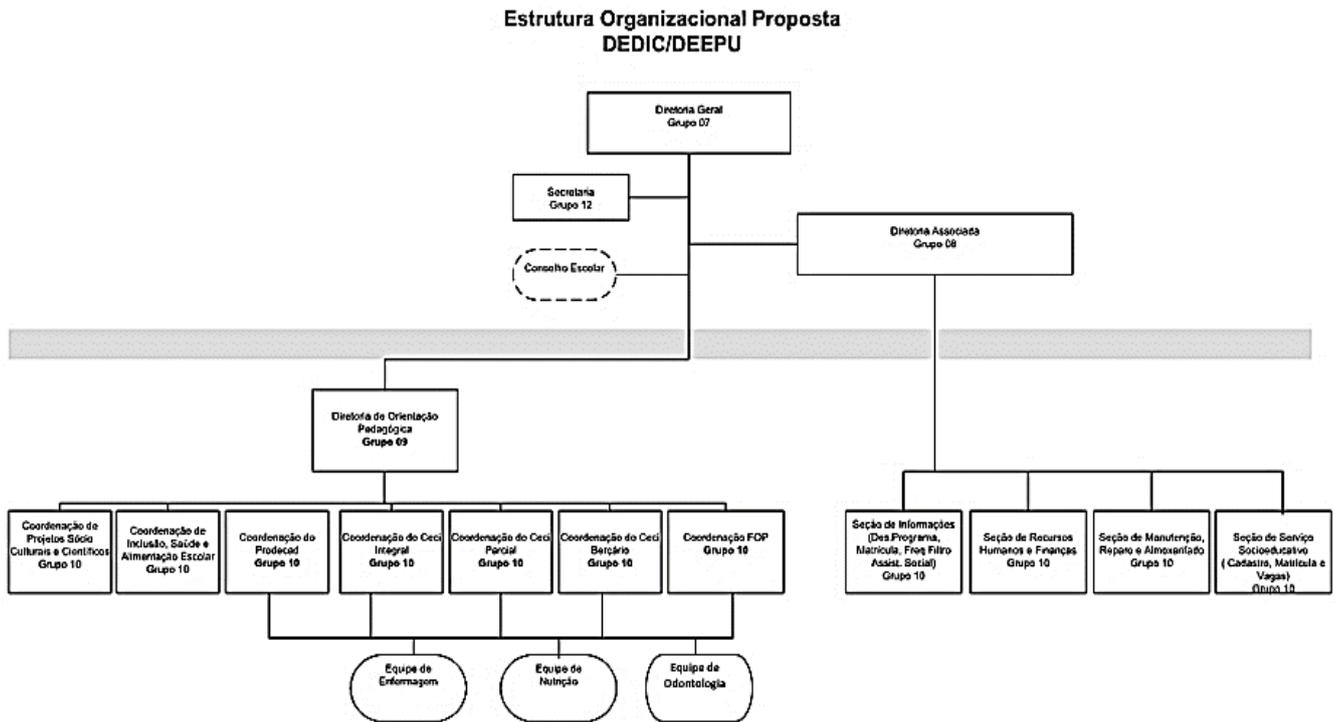
I – Organograma Gestão 2013-2017



Percebe-se neste organograma, a formação do “desenho” na forma mais verticalizada, aparentemente constituindo “blocos” segmentados, bem delimitados, em que parece que cada unidade “pode caminhar sem diálogo e construção coletiva do PPP”, ou ter um PPP por Unidade. A diretoria geral aparenta ser a “supervisora” das Unidades que possuem diretoria, coordenação pedagógica e equipe de técnico especialistas. Todavia para aferição e validação da respectiva impressão far-se ia, necessário realização de entrevista para que a significação no campo sociológico e político pudesse ser descrito com maior propriedade. Nota-se que cada

Convivência³¹, no caso do CeCI Integral, tem um coordenador, organizando o trabalho por faixas etárias.

II – Organograma Gestão 2017-atual



No organograma da Gestão 2017, encontra-se uma proposta de reorganização. . Aparece no “primeiro quadro” o Conselho Escolar (que foi formalizado na gestão anterior, ao final do mandato) e a Diretora Associada. Dando lugar as divisões de gestão pedagógica por unidade, cria-se a Diretoria de Orientações Pedagógicas e Formação Continuada que traspassa as “Unidades”, na tentativa de sistematizar, junto com as coordenações de unidade, os projetos desenvolvidos nas turmas, de modo a desenvolver uma proposta formativa para professores conjunta e compartilhada, bem como potencializar a compreensão das especificidades, mas os elos de um PPP da DEDIC. Deixa-se de lado a divisão por Convivência, passando a designar um coordenador por unidade socioeducativa, “criando-se” também, coordenadores para as áreas de Finanças e RH; Coordenação de Inclusão, Saúde e Alimentação Escolar no

³¹ Convivência é uma divisão utilizada na DEDIC, baseada na faixa etária dos bebês/crianças. O “Convivência I” (Berçário) compreende bebês/crianças dos 6 meses a 18 meses; o “Convivência II” (Maternal) dos 18 meses a 3 anos e 11 meses de idade e o “Convivência III” (Pré-Escola), dos 4 aos 5 anos e 11 meses de idade.

acompanhamento e suporte às Unidades; Seção de Manutenção e Almoxarifado; Coordenação Projetos Socioculturais e Científicos que tem o objetivo de levantar e sistematizar o que os professores oportunizam de vivências socioculturais, artísticas; promover parcerias com institutos e faculdades da Unicamp, entre outros; e setor de Serviço Socioeducativo – integrando documento da vida escolar dos bebês e crianças, dados de matrícula, aspectos socioeconômicos, organização e acompanhamento das turmas e quadro de professores por turma – módulo – unidade.

A partir dos dois desenhos, refleti sobre uma das minhas vivências na DEdIC, em que recordo umas das preocupações da atual diretora, que dizia respeito a divisão das unidades, onde cada uma tinha um diretor diferente a frente e coordenação pedagógica, o que não potencializava o processo de construção coletiva da DEdIC em si. Dava a entender que cada unidade “caminhava” paralelamente diante da especificidade histórica, política de cada unidade. Todavia, a atual gestão entende a DEdIC como uma “unidade”, embora as convivências possuam suas particularidades e especificidades históricas, político-pedagógicas.

Em relação a organização, observa-se na proposta da equipe de gestão anterior, o predomínio de linhas verticais, de cima para baixo, enfatizando uma estrutura aparentemente mais hierárquica, cuja posição de destaque fica a cargo da chefia central – Diretoria Geral de Recursos Humanos (DGRH) e do Diretor da Divisão (DEdIC). Esta estrutura organizacional transpassa uma concepção de gestão aparentemente técnico-científica, cujas características desse modelo, segundo Libâneo (2015), traduz-se na divisão técnica do trabalho escolar, no destaque nas relações de subordinação e nas formas de comunicação mais verticalizadas, baseadas mais em normas e regras do que em diálogo e assunção dos conflitos para construção de sínteses expressivas das respectivas tensões e projetos socioeducativos em disputa.

Alguns dos inconvenientes desta concepção de gestão são reforçadas por Abdalla (2006, p.54) citado por Libâneo (2015): “A organização se fecha, os professores se individualizam, as interações se enfraquecem, regras são impostas, potencializa-se o campo do poder com o objetivo de controlar as estruturas administrativas e pedagógicas” (p. 220). Longe de afirmar que esses pontos são característicos do período de gestão indicado, até porque não tive nenhum contato e vivência com o mesmo, mas me respaldo numa leitura organizacional e estrutural, sinalizando vestígios ou possibilidades.

Seguindo a reflexão, percebo no organograma da Gestão 2017, uma tentativa de “unificar” trabalho político-pedagógico, em que todas as áreas, principalmente dos coordenadores de unidade e da parte “administrativa” (à direita), se “mesclam” e se inter-

relacionam, de forma mais horizontal. O Diretor de Orientações Pedagógicas e Formação Continuada; os Coordenadores de Inclusão, Saúde e Alimentação e de Projetos Socioculturais e Científicos, foram desenhando evidências de um PPP em conformação, pois são áreas recorrentes que se inter-relacionam e “conversam”, voltados para um bom andamento do trabalho no acompanhamento do trabalho desenvolvido pelas coordenações de Unidade. Já a Diretoria Associada, responsável em termos executivos mais pelo administrativo – acompanha as unidades no tocante às demandas de material, infraestrutura, manutenção, etc.

A disposição e organização do organograma proposto pela gestão atual permeia, aparentemente, na teoria pós-crítica, que segundo Saviani (2005), se diferencia da visão crítico-reflexiva, na medida em que procura articular um determinado tipo de orientação pedagógica que é crítica, sem ser reprodutivista.

A pedagogia histórico-crítica defende uma organização curricular com base em áreas de conhecimento nas quais as múltiplas dimensões de conteúdos sejam integradas e inter-relacionadas entre si, despertando uma análise crítica e reflexiva nos educandos. Enfatiza que os conteúdos universais e culturais devem ser trabalhados com base nas relações diretas de experiências trazidas da realidade social e confrontadas com o conhecimento sistematizado” (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2011, p. 94).

A gestão parece buscar o fortalecimento dos processos de construção no coletivo, tendo como uns dos principais órgãos o Conselho Escolar, no qual participam não só membros da equipe gestora, mas pais/responsáveis, professoras da DEdIC, funcionários técnico-administrativos e docentes da Universidade..

Ao meu ver, o trabalho pedagógico é digno de êxito quando há participação de todos os integrantes da comunidade escolar, pois como bem enfatiza Luck (2010), a participação “promove o afastamento das tradições corporativas e clientelistas, prejudiciais à melhoria do ensino, por visarem ao atendimento a interesses pessoais e de grupos” (p. 15). Além de desenvolver objetivos comuns e combater o isolamento físico, administrativo e profissional. Garante-se, assim, ao currículo escolar, maior sentido de realidade e atualidade. Não se trata aqui de “êxito” no sentido empresarial, gerencialista, mas essencialmente no campo político e de promoção e fortalecimento das estruturas democráticas da sociedade.

3.4 Os Tempos e Espaços de Construção do PPP

O objetivo deste subcapítulo é descrever os tempos e os espaços da/na DEdIC, no tocante à construção do PPP, destacando o *como ocorrem*, *quando ocorrem* e *quem são os participantes*. Para isso, em relação a gestão anterior, as informações obtidas foram coletadas a partir das respostas elaboradas pela diretora C. T. cujo contato foi estabelecido via e-mail e as questões enviadas podem ser encontradas na seção Anexo deste trabalho. Ademais, alguns pontos foram complementados em conversa com professoras da creche que se encontram na ativa e vivenciaram a DEdIC no respectivo contexto – embora as percepções sejam diferentes, há campos de aproximação que permite um exercício de significação parcial.

Na sequência, faço a indicação dos “tempos e espaços” e considero na íntegra as palavras (escritas) pela diretora do respectivo período.

3.4.1 Gestão 2013-2017

I. Planejamento Estratégico – PLANES DEdIC 2015-2017

Foi elaborado com a expectativa de ter como resultado efetivo a construção democrática e participativa de um plano de metas a ser apoiado pela Administração Central da Universidade, visando a qualidade na Educação Infantil e Complementar por meio do desenvolvimento, ainda maior e mais qualificado, das suas atividades. Foram realizadas oficinas com servidores, representantes de pais e das crianças e adolescentes, que juntos definiram objetivos e projetos estratégicos para os anos 2015 a 2017. Em uma experiência inédita as crianças e adolescentes participaram do Planes com o mesmo método de planejamento utilizado pelos adultos, adaptado para a linguagem do público infantil por uma comissão constituída por professores da DEdIC. Dessa forma, foram elaborados os seguintes objetivos estratégicos, conduzidos por equipes multiprofissionais de todas as unidades da DEdIC:



II. Conselho de Escola;

Unidades de Educação Infantil com reuniões mensais desde março/2015. Em relação ao PRODECAD, o Colegiado iniciou suas atividades em fevereiro/2017. Por meio da efetivação de uma gestão participativa e transparente, visando contribuir com a progressiva autonomia das unidades escolares e, desse modo, fortalecer o papel da escola e da Comunidade na oferta de uma educação básica de qualidade, um dos objetivos da gestão da DEDIC é repensar os processos de decisão e deliberação, a organização e as condições de trabalho, os objetivos e as prioridades da instituição, a autonomia e a identidade escolar e, fundamentalmente, o papel dos diferentes atores sociais, bem como as estratégias para a implementação de processos coletivos de decisão, especialmente do Conselho Escolar.

III. Reuniões semanais da Diretoria da DEDIC com Diretoras e Coordenadoras das Unidades;

Eram realizadas todas as sextas-feiras com pautas definidas

IV. Reunião mensal com Diretora da DGRH;

- V. Reuniões semanais entre as Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas das Unidades com seus respectivos Professores – porém sem indicação de registros ou proposta de formação, - cronograma de encontros, ou outro;
- VI. Reuniões trimestrais da Diretoria da DEDIC com toda a equipe – sem detalhamento;
- VII. Reuniões semestrais de Planejamento da equipe gestora com todos os profissionais;
- VIII. Reuniões de pais;
- IX. Reuniões de Comissões (PP, Meio Ambiente, Formação)
- X. Palestra “Comunicação Autêntica e uso adequado de Feedback”;
Com a Prof. Magda Vulcano para 100 profissionais da DEDIC.
- XI. Contemplação dos usuários com vagas;
Os objetivos desse projeto consistem em contemplar o maior número de usuários possível com vagas, adequando a distribuição de turmas e horários segundo critérios a serem revistos, visando reduzir a lista de espera e a otimização dos processos de trabalho da Secretaria de Alunos e Serviço Social, para eliminar retrabalho e informatizar os processos para agilizar a informação interna e externa. Os resultados alcançados foram: a visibilidade sobre a real capacidade e ocupação da DEDIC, em termos de espaço físico, quantidade de alunos, professores e estagiários, coisa que nunca antes na história da instituição foi possível ver; as normas e procedimentos institucionais claros e transparentes, proporcionando igualdade e imparcialidade no acesso às vagas, assim como a normatização de condutas internas pela comunidade da Unicamp; e processos otimizados, desburocratizados, sem retrabalho e sem papel, com os documentos necessários dos usuários totalmente digitalizados, modelos de formulários analisados, redesenhados e padronizados, disponibilizados no seu Portal e de fácil acesso pelos usuários. Como resultado da análise de todos os documentos que eram utilizados anteriormente nos processos, foram eliminados 7 tipos de formulários.

XII. Acolhimentos às famílias;

Os objetivos específicos são: o acolhimento das famílias e crianças/adolescentes com equipe multiprofissional na Secretaria de Alunos durante a matrícula para aumentar o índice de satisfação; e o recebimento das famílias e crianças/adolescentes de forma acolhedora, facilitando a período de adaptação nas Unidades Educacionais. As principais ações concluídas do projeto foram: acolher as famílias de forma mais humanizada no ato da matrícula, com: lanche na recepção; confecção de crachá personalizado; conversa com as famílias envolvendo a equipe multiprofissional; fornecimento de informações das normas e regras da DEdIC com objetividade e clareza; reflexão junto à família com distribuição de material para que possam manifestar seus anseios e expectativas; e revitalizar o espaço físico da Secretaria de Alunos, deixando o ambiente mais acolhedor e alegre com um espaço para exposição itinerante dos trabalhos confeccionados pelas famílias, crianças/adolescentes e professores.

XIII. Acolhimento aos estagiários;

Cabe a este projeto acolher os estagiários com sensibilidade e singularidade, para proporcionar um crescimento profissional, pessoal e coletivo e incluir a DEdIC como colaboradora na formação acadêmica dos estagiários. As principais ações realizadas foram: acolher os estagiários no momento da solicitação de estágio universitário vinculado à disciplina acadêmica; apresentar a Instituição no que se refere à sua dinâmica de trabalho assim como ouvir as necessidades dos estagiários e orientá-los sobre regras e dinâmica do estágio; encaminhar as solicitações de estágio e visitar as Unidades; acompanhar o período de estágio; organizar o material que foi produzido durante o período de estágio e avaliar o processo ao final do estágio. A área pedagógica responsável por este acolhimento é a Secretaria de Alunos.

XIV. Integração da Comunidade;

Com o objetivo de promover e ampliar a integração de toda a comunidade por meio de ações cotidianas (relações saudáveis entre família e professor) e eventos (festas, palestras, reuniões, exposições), é que a DEdIC desenvolveu esse projeto. Algumas festas/eventos foram definidas como rotina e incorporados ao seu calendário anual tais como: Boas Vindas, Festa da Família, Festa da Cultura Popular, e Caminhada, além

dos Encontros e Diálogos e reuniões periódicas dos pais com as Coordenadoras e Professoras e reunião geral anual dos pais com a direção da escola.

XV. Formação Continuada;

Investir em formação continuada para o fortalecimento da equipe, valorizar o aprimoramento teórico visando embasar o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesta gestão a formação continuada iniciou com cursos em diversas áreas: Consumismo Infantil (Instituto Alana); Interfaces Computacionais; Ecobrinquedoteca (proposta de intervenções lúdicas com o brinquedista Renato Barboza); Educação Não Formal com a Profa. Dr^a Carolina Catini e Profa. Dr^a Valéria Aroeira; Fórum Educação e Desafios do Magistério “Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: aproximações e interlocuções entre múltiplos olhares”; Primeiros socorros oferecidos pela “Faculdade de Enfermagem”; Ciclo de palestras oferecido pelo CECOM; Cursos e formações oferecido pela Faculdade de Educação Física; Sexualidade infantil com a Sexóloga Bárbara Dalcanale Meneses; Cursos oferecido pela Extecamp com a profa. Dr^a Ana Lucia de Goulart, “Simplesmente Complexa a Pedagogia da Educação Infantil”; Educação Socioambiental com o Prof. Dr Sandro Tonso.

XVI. Curso de Especialização em Educação e Pedagogia na Infância;

Parceria com a Faculdade de Educação com um ano de duração, carga horária de 405 horas e 37 professores formados em março/2017, sob coordenação da Profa. Dra. Adriana Missae Momma e Profa. Dra. Eliana Ayoub, com colaboração da Profa. Dra. Gabriela Tebet.

XVII. Parceria com CIS Guanabara;

Também vem crescendo nos últimos anos a parceira com o CIS Guanabara em diversos temas de formação, assim como os espaços de formação para troca de experiências entre os próprios profissionais.

XVIII. Atividades Aquáticas;

O projeto iniciou realizando uma pesquisa junto às crianças, adolescentes, educadores e famílias, para conhecer o acesso dos clientes a piscinas públicas e privadas e a aptidão ou não para realizar atividades aquáticas. Ainda foram realizadas as seguintes

atividades: levantamento das vivências aquáticas existentes nas Unidades Educacionais e materiais necessários para tais atividades; busca de parcerias com diferentes instituições; estabelecimento de diretrizes sobre o uso dos equipamentos de segurança, atestado médico e vestimenta adequada. Como principal resultado 7 viagens com 100% das crianças e adolescentes do PRODECAD que puderam ir à piscina da Faculdade de Educação Física (FEF), além da reforma dos chuveirões do CECI Integral e de diversas atividades aquáticas realizadas com as crianças.

3.4.2 Gestão atual

I. Reunião da Equipe Gestora:

A reunião acontece semanalmente, todas as segundas-feiras a partir das 10h30, cuja duração se estende pela quantidade de pautas. As pautas são definidas por todos os membros da equipe gestora, no qual é elaborada via e-mail institucional e particular e fechado deste segmento e disparado pela Diretora de Orientação Pedagógica e Formação Continuada. Participam destes momentos a Diretora Geral, a Diretora Associada, a Diretora de Orientações Pedagógicas e Formação Continuada, os Coordenadores de Inclusão, Saúde e Alimentação; Projetos Socioculturais e Científicos e Serviço Socioeducativo e os Coordenadores de Unidade (CeCI Integral, CeCI Berçário, CeCI Parcial, PRODECAD e CeCI FOP). Tratam-se de discussões que abordam os campos pedagógicos, políticos e administrativos da instituição.

II. Formação Continuada da Equipe Gestora:

Com o propósito de propiciar que os integrantes ajam e executem ações numa perspectiva estratégica, ciente das contradições do grupo em termos de compreensão sobre o PPP, pela via do planejamento do trabalho da equipe gestora e o exercício da sistematização do planejado e vivido, a Diretora Geral A. desenvolveu um módulo periódico específico para os profissionais da DEDIC, no modelo de oficina, denominado “Planejamento, Acompanhamento e Sistematização do Projeto Político Pedagógico” (Curso de Difusão Científica EDU 0777 – módulo I – via Extecamp - Unicamp). Acontecem semanalmente, todas as quintas-feiras no período da tarde. Participam todos os membros da equipe gestora: Diretora Associada; Diretora de Orientação Pedagógica e Formação Continuada; Coordenadora de Inclusão, Saúde e Alimentação;

Coordenadora de Projetos Socioculturais e Científicos; Coordenadora de Serviço Socioeducativo; os coordenadores de unidade (CeCI Integral, CeCI Berçário, CeCI Parcial, PRODECAD e CeCI FOP); a Assistente Social e a Secretária. No respectivo contexto dialogaram sobre as diretrizes políticas, com indicação de alguns eixos, e sobre as “grandes” ações (essenciais, principais), subações, responsáveis, prazos para o cenário de 2018.

III. Reunião Pedagógica Coletiva (RPC) por Unidades;

As reuniões acontecem semanalmente e possuem um caráter informativo e formativo. São compostas pelo coordenador de unidade e os respectivos professores. Cada unidade tem o seu dia e horário de reunião, porém os informes e as pautas são organizados/discutidos/delineados por toda a equipe gestora, principalmente nas reuniões que acontecem às segundas, dessa forma, os coordenadores de unidade prezam por dar andamento à proposta de formação – cronograma das RPC que foram desenhadas no contexto da equipe gestora e discutidas com os professores de cada Unidade para fins de “fechamento” da proposta. São propostos também leituras de texto, compondo um Grupo de Estudos e Formação Continuada, cujos temas são recorrentes da educação infantil, como alfabetização e letramento; mordida; desfralde; planejamento; os limites, etc; conceito e concepções de educação complementar, informal, integral, etc.

IV. Conselho Educacional;

As reuniões acontecem uma vez por mês, previsto no Calendário da instituição, devendo a convocação dos membros ocorrer com antecedência mínima de 72 horas. Caso haja a necessidade de uma reunião extra, convoca-se uma ordinária. Atualmente a presidência do Conselho é composta pela Diretora da DEEPU e a Diretora Geral da DEDIC. A composição segue a seguinte proporção: 50% de pais; 20% de professores da DEDIC; 5% dos demais funcionários técnico-administrativos; 20% da Equipe Gestora; Docentes da Universidade Estadual de Campinas. A condução das reuniões é feita pela diretora da DEDIC sob acompanhamento direto da secretária e demais integrantes da equipe gestora. Os membros são eleitos por seus pares e terão mandato de dois anos, permitida a reeleição por mais um. Segundo o Regimento Interno (2017), compete ao Conselho Educacional (Artigo 30º):

- I. Elaborar o Regimento do Conselho Educacional em consonância com as normas institucionais;
- II. Garantir a participação da comunidade escolar na divulgação do projeto pedagógico dos Centros de Convivência Infantil;
- III. Analisar e propor alterações curriculares nos Programas, respeitada a legislação vigente, a partir da análise e do aproveitamento significativo do tempo e dos espaços pedagógicos da DEdIC;
- IV. Apreciar o calendário educacional, respeitando o calendário administrativo da Universidade;
- V. Acompanhar as ações administrativa e pedagógica da gestão. (p.22).

V. Jornada dos Profissionais da DEdIC;

Também previsto em Calendário, a Jornada dos Profissionais da DEdIC ocorre anualmente desde 1992, cuja programação é preparada e organizada pela própria equipe gestora. Nos respectivos dias de Jornada (normalmente dois), o expediente nas unidades é suspenso. Tem como objetivo propiciar momentos de integração e formação continuada para todos os profissionais³² que trabalham na instituição, com exposições, café da manhã, apresentações culturais, colóquios, palestras e apresentações de trabalhos. Neste ano, sucedeu-se no Centro de Convenções da Unicamp e teve como tema “Os Tempos da infância na Unicamp: revisitando o passado, o presente e projetando cenários”, na busca de rememorar os quase 35 anos da DEdIC (os tempos de feitura, das sensações e experimentações, das marcas, do projeto pedagógico, etc). Contempla momentos de palestra, colóquio, socialização de práticas pedagógicas significativas experienciadas no âmbito da DEdIC.

VI. Cursos de Especialização - Modalidade Extensão Universitária;

O curso de especialização “EDU0180 – Educação de Crianças e Pedagogias da Infância” foi desenhado sob coordenação da Comissão Permanente de Formação de Professores (CPFP) e pela Faculdade de Educação (FE) da Unicamp, em parceria com a DGRH, PREAC e DEdIC, com professores também da Faculdade de Educação Física (FEF) e Instituto de Artes (IA). O público-alvo foi professoras/es e gestoras/es (coordenação, direção e assessoria) das unidades de educação infantil e não-formal p, cujo objetivo era o oferecimento de subsídios para o desenvolvimento com as crianças, de uma educação infantil pautada nos princípios éticos (da autonomia, da

³² Equipe gestora, equipe discente, funcionários técnico-administrativos e funcionários terceirizados (cozinha, limpeza).

responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades); políticos (dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática) e estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais) estabelecidos pelas DCNEI (Artigo 6º). Foi redesenhado em conjunto com a coordenação anterior e a nova coordenação convidada para assumir sua frente em 2018. Sob responsabilidade da Profa. Dra. Adriana Varani, tem sido feito tratativas para viabilização de convenio com a prefeitura de Campinas para a oferta 2018, sendo que serão disponibilizadas vagas para a DEdIC e também separada um percentual de aproximadamente 05 vagas por análise socioeconômica. A opção foi que o curso se mantivesse, mas atendesse um grupo misto, de diferentes realidades, pelo fato de, em si contribuir para o processo de aprendizagem. Durante o ano de 2017 as professoras (coordenação anterior e atual) desenharam uma proposta semipresencial que tramita para viabilização em 2018.

VII. Reuniões Setoriais:

- Coordenação de Inclusão, Alimentação e Saúde com profissionais (enfermeiras, nutricionistas, dentistas): Atualmente, essas reuniões ocorrem de acordo com a demanda apresentada no dia-a-dia, sem uma periodicidade fixa. As conversas com o grupo também se estendem via-email, propondo momentos de trocas entre as equipes. Para o próximo ano, a proposta é realizar reuniões fixas mensais, com o objetivo de formalizar momentos de trocas entre as práticas realizadas entre as unidades e sistematizar o trabalho já realizado, vislumbrando a qualidade nos quesitos educação e saúde. Assim que foi assumido a nova gestão, fizeram uma reunião inicial com as equipes de nutrição, enfermagem e odontologia separadamente. O primeiro passo, foi conhecer o trabalho realizado (agora com o olhar de coordenação). Como pauta foram abordadas as seguintes questões: a Construção/ reelaboração do regimento das unidades da DEdIC (incluindo as ações das equipes de saúde); Orientações para a construção do E-BOOK, proposto pela diretora Adriana Momma para sistematização do trabalho e registro da história da DEdIC; Reelaboração do Regulamento; Afinamento de condutas entre as unidades DEdIC; desafios do dia-a-dia e Orientações para o CeCI- FOP (que não conta com a presença física de uma nutricionista e enfermeira responsável, mas que estão sob

responsabilidade das profissionais que atuam nas unidades de Campinas e visitam a FOP).

VIII. Reuniões de Acolhimento para Estagiários (remunerados e não remunerados);

As reuniões acontecem em dois grandes momentos do ano: no mês de março e agosto, em que há uma maior procura das unidades pelos estagiários. A responsável por este processo é a Coordenadora de Serviços Socioeducativos. A primeira etapa consiste no preenchimento de uma ficha cadastral com todos os dados pessoais e de estágio. Em seguida, a Coordenadora verifica, com os demais coordenadores, a aprovação deste estagiário, no qual depende da disponibilidade e espaço. Participam da reunião de acolhimento todos aqueles que foram aprovados, tendo por objetivo criar um espaço de boas-vindas, onde é desenvolvido uma dinâmica; a apresentação da DEdIC; o recebimento da documentação (carta de apresentação; ficha de solicitação e termo de compromisso) e dadas orientações gerais para o início do estágio. Constitui-se um momento de o estagiário ser informado e se situar minimamente em relação ao funcionamento, organização e concepções do trabalho político pedagógico da DEdIC, configura-se também como um momento institucional de diálogo sobre dúvidas, procedimentos, etc. Após esse momento de acolhimento pela equipe da DEdIC, o estagiário é acolhido em seguida, pelo coordenador de unidade.

IX. Parcerias com Institutos e Faculdades;

Busca-se parcerias com diversos institutos e faculdades da Unicamp, considerando que a universidade é um lugar privilegiado, por conter diversas áreas de estudo e pesquisa em um só lugar. O objetivo é abrir as portas da instituição para projetos multidisciplinares, que agreguem ao projeto político-pedagógico e principalmente, que sejam interessantes e enriquecedores para os bebês/crianças/adolescentes. Atualmente possui parcerias com estudantes/estagiários (remunerados e não remunerados) do Instituto de Biologia, Faculdade de Educação Física, Faculdade de Educação e Instituto de Artes; Museu exploratório, Casa do Lago, atividades de extensão da Universidade

X. Acolhimento à pesquisas, monografias, dissertações e teses;

A responsável por este acolhimento é a Coordenadora de Projetos Socioculturais e Científicos em conjunto com a Coordenadora de Inclusão, Saúde e Alimentação Escolar e Diretora de Orientação Pedagógica e Formação Continuada. Recebem durante todo o

ano letivo, propostas de projetos e pesquisas a serem realizadas em todas as unidades. Pedem para os “candidatos” uma descrição do mesmo, que passa por uma leitura minuciosa e avaliação de ambas Coordenadoras. Caso seja consentido, a proposta é levada para a equipe gestora e para as coordenações de unidade, que são responsáveis por repassar para os grupos de professores, em RPC, para aprovação e/ou indeferimento. A partir disso, são organizadas as datas e horários de trabalho, além do preenchimento do formulário de solicitação para a realização do projeto/pesquisa (dados pessoais, dados profissionais, itens consensuados, aprovação/autorização do Comitê de Ética – quando necessário). Na mesma direção, há um estagiário de comunicação que vem se dedicando a levantar informações anteriores (teses, tcc, dissertações, artigos) para incluir os documentos na página da DEdIC.

XI. Reunião com as famílias;

- Reunião para Entrevista Social: acontece durante todo o ano letivo. A funcionária responsável é a Assistente Social. O processo é composto pelo preenchimento de um formulário, a entrega da documentação e uma entrevista, onde se finaliza o processo de avaliação socioeconômica.
- Reunião para a Matrícula: atualmente acontece mensalmente (ano que vem: berçário – trimestralmente/ demais: semestralmente). Todo o dia 30, de cada mês, uma lista de contemplados é divulgada no site da DEdIC, onde já consta o dia e horário respectivo para reunião. Cabe aos pais/responsáveis confirmarem a vaga e preencherem virtualmente uma ficha de matrícula. As reuniões acontecem por unidade e faixa etária, cujos responsáveis são os Coordenadores em conjunto com a Coordenadora de Projetos Socioeducativos. Acolhem as famílias, as dúvidas e fornecem algumas orientações administrativas para a efetivação da matrícula.
- Reunião de Acolhimento: ocorre antes do ano letivo começar, no início de fevereiro. Cada dupla de professoras, através de uma conversa, apresentam as intenções dos projetos pedagógicos e o espaço da sala de aula para os pais e/ou responsáveis. A Coordenação de Unidade também se faz presente, passando para demais informes e apresentação das normas e regras da DEdIC.
- Reunião Fechamento de Semestre: acontece normalmente em junho. É um momento onde as professoras viabilizam uma devolutiva do trabalho realizado no

primeiro semestre para os pais/responsáveis, incluindo a adaptação dos bebês/crianças.

- Reunião de Transição: acontece normalmente em setembro. É presidida pelas coordenações de unidade. Tem por objetivo apresentar aos pais/responsáveis a nova unidade, a equipe e falar um pouco sobre este processo de mudanças que acontece com os bebês/crianças em três momentos – do berçário para o maternal; do maternal para a pré-escola; da pré-escola para o PRODECAD e para a Escola Estadual Sérgio Porto.
- Reunião de Encerramento de Ano Letivo: ocorre no mês de novembro. Tem como objetivo reunir todas as atividades realizadas no ano letivo e dar uma devolutiva dos projetos aos pais/responsáveis. Também compartilham os Relatórios de Desenvolvimento de cada bebê/criança. Os professores de cada turma são os incumbidos dessa tarefa.

XII. Festa Cultural:

O objetivo da festa cultural é trazer a família para dentro do ambiente escolar. Um evento corriqueiro, que acontece uma vez no ano, normalmente no final de semana, é a “Caminhada”. Para isso, é criado um GT de organização, composto por membros da equipe gestora e discente, para confecção de camisetas; desenvolvimento de métodos de divulgação; aluguel do trio elétrico com música; contato com a prefeitura do campus para delimitar o trajeto, etc.

Como não há mais eventos para as datas comemorativas (dia dos pais, dia das mães, festa junina etc) na instituição, há o esforço para a promoção de tempos e espaços que valorizem a relação instituição-família, desde apresentações artísticas dos próprios pais, até a composição de um teatro.

XIII. Parada Pedagógica:

Este momento é dedicado ao planejamento e replanejamento coletivo de todos os profissionais da DEdIC: equipe gestora, coordenadores, professores, estagiários e funcionários. Acontecem em três momentos do ano letivo: no início, em julho e em novembro. As pautas são previamente desenvolvidas pela equipe gestora. Nos respectivos dias, normalmente nos dias de férias dos bebês/crianças, há a suspensão do expediente.

XIV. Mostras públicas nas instalações das Unidades da DEdIC / UNICAMP;

As mostras públicas são organizadas pelas professoras e estagiárias. Durante todo o ano letivo, regido por um cronograma desenvolvido pela coordenação de unidade, acontecem exposições das atividades/projetos feitos pelos bebês/crianças de cada turma, nos salões de entrada das unidades. No final do ano, também acontecem exposições das produções nos espaços da DEdIC (desenhos, maquetes, imagens). Há intenção de que em 2018 elas passem a ser itinerantes – na Universidade.

XV. Mês de celebração à bebês e crianças da/na DEdIC;

O mês de celebração acontece todo o ano, normalmente em outubro. A DEdIC não tem verba para a realização destas atividades, por isso, pede a GGBS³³ (Grupo Gestor de Benefícios Sociais), através de um ofício que contém a justificativa do pedido, o valor e os serviços pensados, que geralmente atendem a esta solicitação. A programação é pensada/sugerida por toda a equipe, tanto gestão, coordenadores de unidade e professores e assim, são desenhados pela Diretora de Orientação Pedagógica e Formação Continuada, as Coordenadoras de Inclusão, Saúde e Alimentação Escolar e Projetos Socioculturais e Científicos. Como realizado esse ano, as atividades foram desenvolvidas durante 10 dias e compostas por brinquedos infláveis; companhias de teatros e momento de saborear comidas diferenciadas, incluindo sorvetes.

XVI. Participação em Fóruns, Congressos e outros contextos de formação, diálogo, sistematização e produção de conhecimento;

Para estes tempos e espaços de formação em eventos, a equipe solicita às coordenações de unidade. Caso haja a possibilidade de readequação dos profissionais nas respectivas turmas, a participação é autorizada. A ideia para o próximo ano, consiste na criação de uma Política de Formação Continuada que regulamente o horário de formação para os profissionais da DEdIC. Incluindo tal intenção no Plano individual do “1/3”.

XVII. Participação em Cursos e Oficinas EDUCORP;

A Escola de Educação Corporativa da Unicamp (EDUCORP) é uma escola de formação da Unicamp para seus servidores/funcionários. Está vinculada à Coordenadoria Geral da Universidade e tem como objetivo essencial fomentar o desenvolvimento das

³³ Viabiliza a concessão de benefícios, ações de assistência social e o fomento de programas especiais, como forma de melhoria da qualidade de vida e de trabalho dos segmentos funcionais da Unicamp.

competências consideradas críticas para a universidade, atuando com foco na Qualificação, para facilitar o desenvolvimento de habilidades dos servidores; na Transformação, para facilitar a mudança organizacional e na Estratégia da Universidade, para apoiar a execução dos objetivos estratégicos institucionais. Como exemplo, a Coordenadora de Projetos Socioculturais e Científicos faz o curso de Inglês (semestral).

- XVIII. Participação em Cursos de Mestrado – externo à Unicamp e Participação em Cursos de Mestrado acadêmico e pós stricto sensu – Unicamp – profissionais da educação da DEDIC são incentivados a participarem de disciplinas como estudantes especiais, a concorrerem à seleção do mestrado stricto sensu e lato sensu;
- XIX. Matrícula em demais Cursos de Extensão FE e demais Institutos e Faculdades/Unicamp e Matrícula em Cursos ou Disciplinas Isoladas de graduação ou pós – relacionadas à projetos e/ou oficinas desenvolvidas pelos profissionais da educação com as crianças;
- XX. Reunião semanal de dirigentes DEDIC, DEEPU (eventualmente com PRDU, DGRH – REITORIA, Procuradoria Geral);
- XXI. Acolhimento a projetos de professoras que, a partir de diálogo são conformados em projetos institucionais para pleitear bolsistas de graduação (BAS, PAPI);
- XXII. Reuniões com diversos setores e segmentos da Unicamp (prefeitura do Campus, reunião com Diretoria do Meio Ambiente, Setor de Obras, Segurança, Manutenção, Atendimento à equipe de monitoramento e diálogo com corpo de bombeiro para adequação das instalações, caixa de água; diálogo com Diretoria Geral da Administração – acompanhamento do processo de compras, licitações, estagiários; encaminhamentos junto à FUNCAMP – reuniões com equipe dirigente sobre as demandas de vagas, sobre o trabalho das cozinheiras; divisão de alimentação; atendimento à pais, mães, esclarecimento de dúvidas sobre os critérios de vagas, resposta à ouvidoria sobre demandas específicas de cunho particular ou geral; reuniões periódicas com diretoria geral de recursos humanos – vários setores, reunião com equipe de informática da DGRH, etc.

Em pauta: festa da roça; encontros de grupo de trabalho; assembléias – conselho para formulação de regimento; ou estatuto do Conselho Escolar; mutirão para manutenção dos espaços com as famílias, planejamento do início do ano, planejamento 2018

3.5 Análise: os elos e os nexos

A partir da descrição dos tempos e espaços de construção coletiva de dois períodos na DEdIC, é possível, ainda, estabelecer e identificar alguns pontos de aproximação mas também àqueles momentos que são particulares de cada gestão, demonstrando uma concepção de PPP, de currículo, de técnica, de “estilo” específico, o que acaba por diferenciar os tempos e espaços quanto aos seus propósitos, objetivos, disposição e organização. Desta maneira, o quadro a seguir indica o campo do ‘conteúdo’, de forma que possamos observar sutilezas que vão compondo as diferenças:

<i>2013-2017</i>	<i>2017 – atual</i>
Conselho de Escola	Conselho Educacional
Formação Continuada	Formação Continuada
Reuniões de Planejamento da equipe gestora com todos os profissionais	Parada Pedagógica
Reuniões da Diretoria da DEdIC com Diretoras e Coordenadoras das Unidades - Semanal	Reunião de Equipe Gestora - Semanal
Reuniões entre as Diretoras e Coordenadoras Pedagógicas das Unidades com seus respectivos Professores - Semanal	Reuniões Pedagógicas Coletivas (RPC) - Semanal
Reunião mensal com Diretores da DGRH – Mensal	Reunião com a diretora da DEEPU - Semanal
Escolha de equipe gestora – cargo político	Processo seletivo de equipe gestora

55 estagiários pagos pela AEPLAN e DGA para oportunizar 1/3 para as professoras	20 estagiários DGA para compor quadro de equipe
Cursos com Cis Guanabara	Articulação com Cis Guanabara, Casa do Lago, Museu exploratório, GGBS, Institutos e Faculdades visando ao acolhimento de estagiários que desejam realizar projetos interdisciplinares com as crianças, sob acompanhamento da professora referência de turma
Viabilização de recurso para realização de curso de especialização para professoras	Divulgação contínua das atividades acadêmico científicas para incentivar a participação das professoras
Processo de atribuição por Unidade – tratativa do diretor de unidade com o grupo de professores	Elaboração de subsídio para diálogo sobre o processo de atribuição – construção de critérios – Atribuição por Unidade para atribuição DEDIC

A partir dos diálogos estabelecidos, das leituras de documentos e também dos dados obtidos, cabe elencar alguns dos tempos e espaços, colocando-os em contraponto. Com base na leitura do Livroto Planes (Planejamento Estratégico) DEDIC 2015-2017³⁴, nota-se, como um dos objetivos estratégicos, o desenvolvimento de uma *política de gestão democrática*, cujas ações para esta “conquista” seriam: a criação de espaços democráticos de escuta/consulta”; o estabelecimento de canais de comunicação entre as unidades da DEDIC; e a conscientização da Comunidade da DEDIC sobre princípios, valores e condutas para uma Gestão Democrática.

Portanto, compreende-se que a concepção de gestão democrática-participativa, não era algo recorrente, mas que deveria ser “buscado”/construído.

A criação do Conselho Escolar foi salientada, pela diretora anterior, via e-mail, como um dos avanços neste quesito de estabelecimento de “espaços democráticos”³⁵. Segue a seguinte proporção: 50% de pais ou responsáveis legais das crianças matriculadas nos Centros de Convivência Infantil; 20% de professores dos *Centros de Convivência Infantil*; 5% dos demais funcionários técnico-administrativos; 20% da Equipe Gestora; 5% de Docentes da Universidade Estadual de Campinas. As reuniões foram iniciadas em março/2015, aconteciam mensalmente, e abrangia somente as “Unidades de Educação Infantil”, cujo PRODECAD

³⁴ Cf. http://www.dgrh.unicamp.br/institucional/livreto_planes_dedic.pdf

³⁵ Também disponível no Relatório de Gestão 2013-2017, neste link: <http://www.dgrh.unicamp.br:9093/relatorio/>

(Unidade de Educação Complementar) fora “excluído” desse espaço, por quase dois anos. Fato este que evidencia a segmentação por unidades, cujo Conselho não era formado por representantes de todas as unidades, pelo contrário, as decisões ficavam concentradas. Por que não envolver todas as Unidades da DEdIC? Pelo fato de a “autorização” estar atrelada à “educação regular/formal”?

Pude presenciar, na gestão atual, três reuniões de Conselho, que acontecem também uma vez ao mês. Era composto, segundo tal proporcionalidade: 50% de pais; 20% de professores *da DEdIC*; 5% dos demais funcionários técnico-administrativos; 20% da Equipe Gestora; Docentes da Universidade Estadual de Campinas. No Conselho estão presentes representantes de todas as unidades da DEdIC, sendo dialogadas tanto questões gerais como pontuais. Em contraposição à organização do Conselho na gestão anterior, observa-se a forte presença e engajamento dos pais/responsáveis do PRODECAD. Ademais, devido a saída de alguns membros, todos eleitos, o percentual dos componentes ficou descompassado, cuja quantidade de pais sobressaia os 50%, sendo votado, na última reunião, a recomposição do quadro e consequentemente, uma nova eleição – mandato 2018-2020.

Assim como, as sistemáticas de reuniões, realizadas frequentemente, também são reverenciadas como espaços de resistência para a construção coletiva e democrática do PPP. Segundo a atual diretora, encontra-se como um dos desafios a compreensão de que a gestão democrática implica clareza sobre a concepção de educação a ser defendida em diferentes instâncias – tempos e espaços de diálogo coletivo. Aspecto este que tem o desafio de superar a contradição histórica que marca o patrimonialismo como traço característico da governança brasileira., e do povo de modo geral. Para a atual gestão, há um esforço no sentido de valorizar as reuniões como parte de uma “aprendizagem social” com potencial para a “produção de novos conhecimentos”, como diria Bryan (2005)

A forma de gestão democrática, na medida em que instaura relações comunicativas entre os agentes, é a única que possibilita articular as contribuições cognitivas provenientes das diversas origens, visando tanto à criação de relações democráticas no interior das instituições como à construção de um sistema de ensino que se caracterize pela qualidade do seu trabalho pedagógico. (...) Nesta concepção, o planejamento e a gestão são abordados como um processo de aprendizagem social ou coletiva em que a aplicação do conhecimento teórico e sistemático associado ao saber de natureza difusa (saber pessoal, popular), com o objetivo de transformar a realidade, gera conhecimentos novos. Enquanto processo de aprendizagem social, é sua condição necessária à existência do diálogo constante e aberto entre todos os seus agentes. Diálogo que não só cria condições para a produção de novos conhecimentos, mas que possibilita a atuação consciente dos agentes

e o estabelecimento de relações de compromisso. Diálogo esse só possível em formas de gestão democrática e participativa que possibilite condições propícias para aprender a atuar democraticamente. (BRYAN, p.5, 2005)

Outro ponto importante reside na Formação Continuada dos profissionais, isto é, o aperfeiçoamento dos saberes para que estejam sempre em renovação/atualização e em concomitância com o cenário atual. Neste caso, a atual gestão, tem proposto a busca de pesquisas/projetos/cursos dentro da própria universidade, fixando parcerias com diversos institutos e faculdades e espaços educativos e culturais, como o Museu Exploratório e a Casa do Lago. O que é um processo benéfico, pois há a valorização dos sujeitos estudantes/pesquisadores da “casa” e a oportunidade de enriquecimento do projeto político-pedagógico da instituição. Por outro lado, me parece que a gestão anterior prezava por um trajeto inverso, ou seja, a saída da instituição/âmbito universitário para frequentar estes tempos e espaços formativos, aumentando-se os gastos e os custos.

Há também a abertura e acolhimento de estagiários, remunerados e não remunerados, que não deixa de ser um tipo de formação continuada que a DEdIC oferece, tanto para os profissionais que os recebem, quanto para o próprio processo formativo dos estagiários. Este “projeto” teve início em 2016, sob iniciativa da atual Coordenadora de Serviço Socioeducativo, e é também desenvolvido atualmente.

Além do que, percebe-se a compreensão diversa de tempos e espaços de Formação Continuada entre as duas gestões. Enquanto a primeira declara estes tempos e espaços com cursos e oficinas realizadas por “terceiros externos”, para o aprimoramento teórico; a segunda estabelece um contingente maior, priorizando os fatores internos, considerando-se também, os projetos institucionais das professoras para o pleitear bolsas; a participação em cursos de mestrado, de extensão da universidade; a proposição de cursos/módulos de especialização, prezando pela divulgação contínua das atividades acadêmico científicas.

Dando continuidade a questão dos custos e uso do dinheiro público, em paralelo com a gestão anterior, que tinha um gasto com 55 estagiários, sendo que somente 1/3 era oportunizado para as professoras, a gestão atual, reduziu o número para 20, reduzindo-se drasticamente os custos excessivos. No mesmo sentido, foi feita na gestão anterior contratação de 12 temporárias, embora registrado 10, para fins de assunção de atividade pedagógica para cobrir 41 professoras que estavam em estado de greve. Dada a justificativa, a atual gestão, respaldada pela PG e reitoria não prosseguiu com a renovação do contrato. Embora tenha sido divulgado amplamente

por mídia local, municipal e segmento – MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – regional Campinas) – como sendo um desmonte da atual gestão da Universidade.

Em relação as escolhas políticas, cabe ressaltar o modo como cada mandato foi assumido. Tanto a direção da Gestão 2013-2017 quanto da 2017-atual, foram escolhas dos respectivos reitores eleitos³⁶. No caso, a diretora anterior, era coordenadora pedagógica da prefeitura de Campinas e foi convidada a assumir a direção da DEdIC. E a diretora atual foi convidada pelo fato de atuar como docente da Faculdade de Educação da Unicamp, sendo uma das docentes que estuda e ministra aulas na graduação e pós na área de educação infantil. A composição do restante da equipe gestora da gestão anterior, foi realizada a partir de indicação política, relacionada ao grupo de campanha da chapa vencedora em consulta pública e referendada pelo governador do Estado de São Paulo na ocasião. Em contraste, com a gestão atual, foi feito pela primeira vez um processo de seleção que integrou: avaliação de currículo, plano de gestão com indicação de vaga prioritária e mais duas por ordem de interesse e entrevista com diretora DEEPU, DEdIC e uma profissional doutora atuante em gestão pública em diferentes municípios e Estado.

Foi também estabelecido na gestão atual, a preocupação com o processo de atribuição dos profissionais, para ser o mais justo e adequado a todos. Foi criado então, espaços de diálogo, para escuta, afim de se construir critérios – em reuniões por unidades (estudo de processos de atribuição por três municípios; retomada das discussões e materiais de um GT que havia esboçado algo na gestão anterior, diálogo com os colegas sobre as possibilidades). Nos momentos antecedentes, todas as professoras preencheram um papel que continha os “desejos e vontades” para 2018, em relação à DEdIC; se gostariam de mudar de horário e/ou unidade; a justificativa; se tinham algum laudo médico etc. A primeira etapa da divisão consistiu no tempo de casa. Os pedidos de mudança foram avaliados de acordo com as necessidades mais urgentes e de laudos médicos. Por fim, também se levou em conta a idade. Há a intenção de que para 2018, com a constituição de um grupo de trabalho, avance na discussão coletiva sobre esse processo. Embora tenha sido votado na ocasião, quem era favorável à respectiva atribuição geral (a maioria se pronunciou favorável) e menos de 10% se manifestou desfavorável (embora

³⁶ 2013-2017: Prof. Dr. José Tadeu Jorge/ 2017-2021: Prof. Dr. Marcelo Knobel – há diferentes percepções no âmbito da comunidade universitária em relação ao projeto de gestão da Universidade – representado nos nomes de ambos os reitores. Embora uma gestão autointitulada democrática, progressista possa apresentar nas linhas e entrelinhas evidências e vestígios de atitudes e procedimentos questionáveis, bem como ao contrário. O que quero sinalizar aqui é que a leitura sobre o que representa o projeto pedagógico de Universidade em cada reitoria é bem complexo e multifatorial, sendo que as “aparências” precisam ser esquadrinhadas para que se discuta de fato projeto societário para além dos grupos políticos, “aglomerados”, rearranjos. Aspecto que não foi e nem é objeto desse tcc.

houvesse entre esses, diferentes motivações para tal – alguns queriam a atribuição por Unidade, outros queriam que se contasse tempo de trabalho na educação infantil fora da Unicamp, etc.)

Enfim, através dos pontos mencionados anteriormente, é possível observar algumas diferenças da concepção de educação pública. Por outro lado, através, principalmente da leitura dos documentos, evidencia-se que as duas gestões se caracterizam pelos princípios da gestão democrática, embora no campo do “dito” tudo seja possível:

Artigo 26 – As Unidades Educacionais da DEdIC regem-se pelo princípio da gestão democrática no processo pedagógico, com a participação de representantes no Conselho Escolar, no caso dos Centros de Convivência Infantil e no caso do Prodecad por meio da participação de representantes em seu Colegiado. (Deliberação CAD-A-004/2017, 2017, n.p.)³⁷.

Artigo 32º - A DEdIC é regida pelo princípio da gestão democrática, com participação dos representantes do Conselho Educacional no processo pedagógico. (Regimento Interno, 2017, p. 22)³⁸.

Dessa maneira, umas das principais dificuldades consiste em exatamente realizar esta análise, nas peculiaridades, nas linhas e entrelinhas, tais dessemelhanças e semelhanças, a fim de tentar perceber as diferentes formas e concepções de abordar o mesmo. Portanto, fica a pergunta: *O que e como* opera uma gestão democrático-participativa? Quais aprendizagens sociais se efetivam no contexto desses espaços e relações?

Os tempos e espaços elencados tem por características principais, serem formativos, ou seja, contribuírem, de forma significativa, para o processo de formação/educação tanto pessoal quanto profissional de todos os indivíduos envolvidos – uma formação para a cidadania da convivência republicana. São fundamentais para o estabelecimento do diálogo, como forma propulsora de discussões e deliberações pela via da construção coletiva.

Busca-se, através da implementação desses tempos e espaços, o fortalecimento do papel da instituição socioeducativa na oferta da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, inter-relacionando os meios/ações aos objetivos:

³⁷ Disponível em: http://www.pg.unicamp.br/mostra_norma.php?id_norma=7111 Acesso em: 12 dezembro de 2017.

³⁸ Disponível no site da DEdIC. Link: < <http://www.dgrh.unicamp.br/dedic/normas-e-legislacao/regimento-final.pdf> > Acesso em: 12 dezembro de 2017

A escola é uma instituição social com objetivos explícitos: o desenvolvimento das potencialidades dos alunos através de conteúdos (conhecimentos, habilidades, procedimentos, atitudes, valores), para constituírem-se em cidadãos participativos na sociedade em que vivem. A tarefa básica da escola é o ensino; que se cumpre pela atividade docente. A organização escolar necessária é aquela que melhor favorece aqueles objetivos e assegura as melhores condições de realização do trabalho docente. Há assim, uma interdependência entre os objetivos e funções da escola e a organização e gestão do processo de trabalho na escola, de forma que os meios estejam em função dos objetivos. (LIBÂNEO, 2015, p. 91).

A sistemática/periodicidade da apropriação dos tempos e espaços de construção coletiva do PPP constitui-se de suma importância para implementar uma política de responsabilidades colaborativas e compartilhadas; um clima socioeducativo de respeito e acolhimento; um sentimento de pertencimento à comunidade; a construção de um planejamento e o acompanhamento contínuo do replanejamento pedagógico; a ênfase nas relações humanas, na interação e no compartilhamento de ideias; e principalmente, na qualidade do ensino, na ética da res pública – que implica compreensão do lugar na sociedade para além da comunidade universitária.

Aos responsáveis pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena, no processo social escolar, dos seus profissionais, de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por esta participação que os mesmos desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania. (LUCK, 2010, p. 20).

A formação continuada é outro tópico bastante presente durante as descrições. Cabe enfatizar, a partir de Libâneo (2015) que

A formação permanente, que se prolonga por toda a vida, torna-se crucial numa profissão que lida com a transmissão e internalização de saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, acentuam-se os problemas sociais e econômicos, modificam-se os modos de viver e de aprender, reconhece-se a diversidade social e cultural dos alunos. (LIBÂNEO, 2015, p. 187).

Assim sendo, a proposição de uma gestão democrático-participativa, requer além da manutenção, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação das atividades e assunção efetiva e ética das responsabilidades.

Dessa maneira, os tempos e espaços instituídos/criados, expressam a cultura (crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que elaboram) da instituição socioeducativa. O projeto político-pedagógico é um documento que resguarda todo este processo de organização (planejamento, desenvolvimento, avaliação), mas ao mesmo tempo o PPP é o vivido, o expresso, o dito, o feito, é a vida da DEdIC em seu processo de construção com diferentes sujeitos – bebês, crianças, pais, mães, responsáveis, professores e professoras...

Nesse sentido, ele sintetiza os interesses, os desejos, as propostas dos educadores que trabalham na escola, respondendo estas perguntas:

- Que tipo de escola, nós, profissionais desta escola, queremos?
- Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas desta comunidade escolar?
- Que necessidades precisamos atender em termos de formação dos alunos e alunas para a autonomia, cidadania, participação?
- Como faremos para colocar o projeto em permanente avaliação, dentro da prática ação-reflexão-ação? (LIBÂNEO, 2015, p. 127)

Enfim, a proposição dos tempos e espaços de construção coletiva do PPP, tanto da gestão 2013-2017 quanto da 2017-atual, recaem na tentativa de implementar uma gestão participativa, construída no coletivo. Por outro lado, a participação não é uma prática comum nas instituições socioeducativas, frente a tendências burocráticas e centralizadoras. Essa situação não será mudada se não houver o alargamento da consciência e da competência técnica dos envolvidos. E nas linhas e entrelinhas, é possível acompanhar os nexos e desconexos argumentos que sustentam um PPP emancipatório – que visa ao fortalecimento do trabalho coletivo ou fragmentado, conservador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir; se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. Como posso dialogar; se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em que não reconheço *outros eu*? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"? Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 2005, p. 92-93).

Uma das perguntas condutoras, apresentadas na introdução deste trabalho: *Qual é a apropriação que cada um como grupo social (coletividade) faz dos tempos e espaços, como espaço de reflexão, sistematização e produção de conhecimento sobre o seu cotidiano como locus de pesquisa?*, propiciou uma ampla reflexão do que Escolano (2001)³⁹ propõe como constructo social, isto é, a “ineutralidade” dos tempos e espaços, que expressam uma concepção de educação, inserida dentro de uma cultura específica.

Constatou-se que a constituição dos diversos tempos e espaços, configuram-se como essenciais na tentativa de conformar um processo de gestão dialógica, pela via democrático-participativa; de construção coletiva. Todavia, num contexto social e democrático como o brasileiro, o que se faz e pensa em contextos e espaços públicos constitui-se complexo, tendo em vista o patrimonialismo que faz parte da cultura hegemônica e que é perceptível nas relações cotidianas mais corriqueiras. Esses tempos e espaços em si não garantem que sejam democráticos, pois, esse conceito polissêmico no campo social e ideológico, implica uma ética social e comunitária, pautada nos princípios de justiça, cidadania/direitos sociais para TODOS. Nesse caso, todos não significa maioria, mas problematização sobre as concepções de educação, comunidade e humanidade em disputa.

Os significados dos tempos e espaços na escola ainda são objetos de luta, principalmente para uma sociedade que não está acostumada a participar, pois normalmente, não possuem lugares para isso. Vivemos numa lógica dominante, no qual o capital se importa

³⁹ Ver/Retomar o Capítulo 2

mais com a *forma*, adaptada dentro daquilo que quer e/ou espera; do que com a *formação*, onde se leva em conta as histórias/trajetos/caminhos (concepção histórico-crítica). Ou seja, restringe-se os tempos e espaços em que são possíveis o debate e o diálogo sobre um sistema (macro e micro). Tende-se a mascará-los e encobri-los, pela dificuldade de sua manutenção, pois envolvem diversos fatores, como os conflitos e confrontos; e implicam valores, como a solidariedade, a ética, o bom senso, que, infelizmente, não são mais perpetuados dentro da sociedade.

Os tempos e espaços de construção coletiva são, portanto, estratégias de resistência contra a lógica hegemônica, pois é através desses encontros, com os pares, que a criticidade é desenvolvida, onde o sujeito se educa e é educado, onde se forma e é formado. É pela mediação dialógica, na transição de um pensar ingênuo para um pensar crítico-reflexivo, que se evidencia os participantes como protagonistas sociais.

Um das principais questões se paira na dificuldade do *Como fazer?*. É possível, segundo Luck (2010, p. 20), criar ambientes estimuladores de participação através de uma série de ações especiais, como a promoção de um clima de confiança; a valorização das capacidades e aptidões dos participantes; a eliminação de divisões e integração de esforços; o estabelecimento de demandas de trabalhos pautados em ideias e não pessoas; a atribuição das responsabilidades ao conjunto, etc.

As mudanças para a implementação e conservação dos tempos e espaços, em um processo de gestão dialógica, pela via democrático-participativa, não serão feitas apenas pelo desejo de mudar ou forças do pensamento, muitas vezes da equipe gestora, mas é preciso vivenciá-las, arriscando e tentando. É imprescindível superar, o que Freire chama de “situações-limites” em que os sujeitos se sentem reduzidos e quase coisificados (educação conformacionista).

A democracia é a mediação da própria liberdade, como algo concreto, que traz ao grupo humano condições necessárias e suficientes para as inferências sobre sua realidade, sobre sua história. “A consciência coletiva aprimora a reflexão sobre o real e solicita a mobilização dos protagonistas como caminho de transformação social, caminho este ainda não totalmente trabalhado e contemplado na realidade da escola no Brasil”. (LIMA; PEREIRA, 2013, p. 90).

Dessa forma, através dos dados obtidos e do estudo de caso realizado, foi possível constatar que há tempos e espaços de resistência dentro da DEdIC, porém muitas vezes, são

esvaziados, tencionados ou desvirtuados, dando lugar à individualidade e particularidades, a mágoas históricas, de grupos políticos diferentes, etc.

Por isso a importância da perpetuação de uma educação humanizadora, dentro dos tempos e espaços socioeducativos, que resista e lute com princípios contrários à educação mercadológica, como forma de retomar o caminho da ética, da justiça, da solidariedade e dos direitos sociais. Que forme os sujeitos para serem cidadãos, com consciência coletiva e leitura política acerca da realidade. Já dizia Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda”.

Essa perpetuação, dotada de enfrentamento e afrontamento aos desafios presentes na sociedade contemporânea, advém da emancipação e das práticas pelo viés da gestão democrática-participativa.

Não se trata de aguardar por mudanças, mas trabalhar por elas, em direção à emancipação, tornando o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Ou seja, entendendo as atividades pedagógicas como atividades políticas, espaços de luta contra injustiças econômicas, políticas e sociais, contra relações de poder excludentes, e tornando a política mais pedagógica, ao utilizar a pedagogia como ação emancipatória na qual os alunos são sujeitos políticos cuja voz deve ser considerada ativa nas experiências de aprendizagem, na escola e para além da escola. (LOPES; MACEDO, 2011, p.176).

Na DEdIC, presencia-se a tentativa de promoção de uma gestão democrática-participativa, principalmente quando se verifica a intensa participação de todos aqueles que compõem a comunidade socioeducativa, exatamente porque existem uma gama de tempos e espaços para isso. A tentativa de “unificar” as unidades é essencial, para que o PPP se concretize com objetivos e ações comuns, cujo trabalho político-pedagógico atinja a todos, rompendo com a segmentação e “hierarquização”.

Nesse sentido, ao longo dos anos, retomando a abordagem sócio histórica de implementação da referida instituição, pode-se perceber mudanças significativas. Procura-se romper com a lógica regulatória e gerencialista, passando a reverenciar contextos de construção coletiva. Os tais tempos e espaços acontecem, mesmo com as dificuldades em lidar com as contradições e diferentes culturas. Mas avanços não significam mudança de cultura por aprendizagem mimética. Dai a necessidade dos “coletivos” de formação, pesquisa, diálogo, interlocução como fim e meio de um reconhecimento da contradição que emana da nossa própria condição de sujeito social, histórico.

Trago uma indagação feita pela segunda leitora: “Os tempos e espaços organizados hoje são suficientes para uma gestão democrática?”. Acredito que nunca serão suficientes. O que precisamos fazer é reinventá-los/reorganizá-los para que a acomodação não aconteça. É necessário reconhecê-los como tempos e espaços formativos, caso não sinta e/ou não os considere assim, é porque alguma coisa está errada. A partir do momento que os sujeitos participantes desse processo, assumem-se como protagonistas (postura crítico-reflexiva), tornam-se agentes de mudanças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Karine Maria. As dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola: um estudo de caso etnográfico. In QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (orgs). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara – SP: Junqueira&Marin; Brasília – DF: CAPES, 2007, p. 117-137.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. 2000. 278 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253489>>. Acesso em: outubro 2017.

_____ (coord). *Práticas cotidianas na educação infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação. MEC/SEB, 2009.

BASTOS, João Baptista (org). *Gestão democrática*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação como cultura*. SP: Brasiliense, 1986.

_____. Educação alternativa na sociedade autoritária. In Paiva (Org). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. RJ: Graal, 1984.

BRASIL. *Decreto-Lei n.º 5.452*, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm . Acesso em: 07 nov. 2017.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. *Lei n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 24 outubro 2017.

_____. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Para a Educação Infantil*. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf> Acesso em: 22 outubro 2017

_____. *Plano Nacional de Educação - PNE*/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>> Acesso em: 07 agosto 2017.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº5*, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs). Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº4*, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC, 2010.

BRYAN, Newton A. P. *Planejamento Participativo e Gestão Democrática – da teoria à ação*. In PEREZ, José Roberto Ruz; AGUILAR, Luis Enrique; BRYAN, Newton A. P.; GOLDENSTEIN, Marlene S.; MOMMA, Adriana M. et al. *Disciplina: Planejamento Educacional e Avaliação na Escola - Curso de Especialização em Gestão Educacional - Unicamp/SEE-SP*. Outubro 2005.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CARVALHO, Ademar de Lima. O Projeto Político Pedagógico: Concepções e Práticas. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 421-439, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/497>> Acesso em: 26 ago 2017.

CARVALHO, Mara I. Campos de; RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do Espaço em Instituições Pré-Escolares. In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (org). *Educação Infantil: muitos olhares*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAVAGNARI, Luzia Borsato. Projeto Político-Pedagógico, autonomia e realidade escolar: entraves e contribuições. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico/(orgs)*. 17ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2014, p. 95-112.

CHAGAS, Luciane Siqueira das. *Construção da Pedagogia da Educação Infantil e a formação continuada e em serviço das professoras da Creche Área de Saúde (CAS) – UNICAMP*. 2006. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP.

COMENIUS, Jan Amos. *Didática Magna* (Tradução Ivone Castilho Benedetti). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, p. 1-27, 1996.

DOHI, Cristina Tyoko. *Relações entre a organização do espaço físico em Instituições de Educação Infantil e o desenvolvimento da autonomia*. 1999. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP.

FAGUNDES, Magali dos Reis. *A creche no trabalho ... O trabalho na creche: um estudo do Centro de Convivência Infantil da UNICAMP – trajetórias e perspectivas*. Campinas, SP, 1997. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP.

FANTIN, Mônica. Jogos e brinquedos e brincadeiras – A cultura lúdica na educação infantil. In: *Síntese da qualificação da educação infantil*. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. SME: 2000.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. In: _____; PALHARES, Marina Silveira (orgs). *Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores associados, 4ª edição, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.14, pp.19-34. ISSN 1413-2478. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>> Acesso em: 17 agosto 2017.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. Administração de empresa e administração escolar: administração científica? *Administração Escolar: Um problema educativo ou empresarial*. 3ª edição. São Paulo: Ed. Cortez, 1986.

FERREIRA, Valéria Milena Röhrich; ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos da escola. *Educar*, n. 17, p. 1-16, Curitiba: Editora da UFPR, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a06.pdf>>. Acesso em: 09 outubro 2017.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987. 288p. Tradução de Raquel Ramalhe. Disponível em: < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/121335/mod_resource/content/1/Foucault_Vigiar%20e%20punir%20I%20e%20II.pdf> Acesso em: 08 outubro 2017.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. 2ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001. (Tradução Alfredo Veiga-Neto).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 21ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 47ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Katia Siqueira de. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas*. SP: Moderna, 2003.

_____ et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004.

GADOTTI, Moacir. *A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar*. 1ª ed. São Paulo: Publisher, 2007.

GANZELI, Pedro; BALDAN, Sueli A. G. Planejamento participativo na unidade escolar: a democratização do espaço público. In: *Congresso Ibero Luso-Brasileiro*. Portugal/Espanha. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/97.pdf>> Acesso em: 08 set 2017.

_____. *O processo de planejamento participativo da unidade escolar*. Projeto Pedagógico da UDEMO – Sindicato dos Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo, Janeiro de 2000. Disponível em: <http://portal.fclar.unesp.br/publicacoes/revista/polit_gest/edi1_artigopedroganzeli.pdf>. Acesso em: 14 maio 2017.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2017.

GOERGEN, Pedro. Espaço e tempo na escola: constatações e expectativas. *Universidade de Sorocaba–Uniso*, 2005.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Artmed Editora, 2009.

_____. *Brincar e Interagir nos Espaços da Escola Infantil*. Penso Editora, 2017. Disponível em: < <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=AZp2DgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=Brincar+e+Interagir+nos+Espa%C3%A7os+da+Escola+Infantil&ots=UWkxQ2cLsU&sig=ZZ-j1p4P1c21pwKX74cMyA0ZO-4#v=onepage&q&f=true>> Acesso em: 21 outubro 2017.

KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs). *Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores associados, 4ª edição, 2003.

KURZ, Robert. A expropriação do tempo. *Folha de São Paulo*, v. 3, p. 3, 1999. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs03019903.htm>> Acesso em: 21 outubro 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. 6ª ed. rev. e ampliada. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIMA, Mayumi Souza. *A Cidade e a Criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

LIMA, Michelle Fernandes; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak; PINHEIRO, Luciana Ribeiro. *A função do currículo no contexto escolar*. Curitiba: IBPEX, 2011.

LIMA, Paulo Gomes; PEREIRA, Meira Chaves. *O Projeto Político-Pedagógico e a possibilidade da gestão democrática e emancipatória da escola*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

LIMA, Mariana de Souza. *Oralidade e visualidade na reconstrução sócio-histórica de um espaço educacional da UNICAMP: a trajetória do PRODECAD*. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

LOPES, Rita de Cássia Soares. *A relação professor aluno e o processo de ensino aprendizagem*. s.n.t. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>> Acesso em: 17 junho 2017.

LÜCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. *Revista Gestão em Rede*, n. 3, 1997, n.p. Disponível em: <<https://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>>. Acesso em: 03 set 2017.

LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH Serry. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Rosilda Baron. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico/(orgs)*. 17ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2014, p.49-73.

MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. *Educação&Sociedade*, Campinas, v. 22, n.75, p. 84-108, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a07.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2017.

MERISSE, Antonio. As origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In: _____. (et. al.) *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte & Ciência, 1997. P. 25-51.

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: Editora Alínea, 2009.

MOTTA, Fernando C. Prestes. Administração e participação: reflexões para a educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.29, n.2, p. 369-373, jul./dez. 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a14v29n2.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: _____; ROSAR, Maria de Fatima Felix (orgs.). *Política e Gestão da Educação*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Carla de. 1982 - *Mulheres cuidadoras, mulheres professoras: história, memória e formação profissional na Creche Área de Saúde da Unicamp*. 2014. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP.

OLIVEIRA, João Severino de. *O trabalho do(a) diretor(a) na educação infantil no processo de implementação do projeto político-pedagógico da/na escola*. Campinas, SP: [s.n.], 2017. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2002.

PALMEN, Sueli Helena de Camargo. *A implementação de creches nas universidades públicas estaduais paulistas*. Campinas, SP: [s.n.], 2005. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UNICAMP.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. 17ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PERON, Sarah Cristina. Análise de algumas condições institucionais para a organização do trabalho pedagógico. *Rev. Online Bibl. Prof. Joel Martins*, Campinas-SP, v.2, n.2, p.208-230, fev.2001. Disponível em: <<http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/index.php/article/view/0000003537/67bc8fe70bb65fecdb3188eae852aaf8>>. Acesso em: 10 abril 2017.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (coord.) *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga. Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <

https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40377/1/MP_MJS_1997_crianças_contextos.pdf> Acesso em: 24 outubro 2017.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempo e espaço escolares: o (des) confinamento da infância. In QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (orgs). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara – SP: Junqueira&Marin; Brasília – DF: CAPES, 2007, p. 91-115.

PRETTO, Flavio Luiz; ZITKOSKI, Jaime José. Por uma educação humanizadora: um diálogo entre Paulo Freire e Erich Fromm. *Revista de Ciências Humanas - Educação*, v. 17, n. 29, p. 46-65, Dez.2016. Disponível em: <<http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2225/2183>> Acesso em: 23 agosto 2017.

RAUPP, Marilene Dandolini. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 197-217, abril 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n86/v25n86a10.pdf>> Acesso em: 09 setembro 2017.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas públicas e educação: a descentralização dos sistemas nacionais de ensino, análises e perspectivas. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.) *Gestão e políticas da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. Existem novos paradigmas na política e na administração da educação? In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; _____ (Org.) *Política e Gestão da educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche. Reunião IPSA (Internacional Political Science Association) realizada entre 15 e 20 de outubro de 1984 na Bulgária. *Cad. Pesq. São Paulo (51)*: 73-79, nov. 1984. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/564.pdf>> Acesso em: 10 setembro 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (orgs). *Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte*. 2ª ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1998.

_____. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>> Acesso em: 21 outubro 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo. In *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, p. 16-35, 2013. Disponível em: <<http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Currículo%20-%20Cap%201.pdf>> Acesso em: 21 outubro 2017.

SANDER, Benno. *A Gestão da Educação e o Plano Nacional de Educação*. UFF, RJ: 2012. Disponível em <http://www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/BennoSander.pdf> Acesso em: 30 outubro 2016.

SÃO PAULO (Estado). Palácio do Governo do Estado de São Paulo (FASPG). *Decreto nº18.370* de 08 de janeiro de 1982. Determina a instauração do Programa Centros de Convivência Infantil – CCI. Disponível em: <http://governosp.jusbrasil.com.br/legislacao/201635/decreto-18370-82>. Acesso em: 07 nov. 2017

_____. Conselho Estadual de Educação de São Paulo. *Deliberação CEE nº 152/2017*, de 15 de março de 2017. Dispõe sobre delegação de competência às universidades e aos centros universitários públicos pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino. SP: CEE, 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, Regina Leite; LEITE FILHO, Aristeo (Org.). *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-28.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-Crítica*. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Escola e democracia*. 40. ed. Campinas: Autores Associados Ltda., 2008.

_____. *Escola e democracia: para além da teoria da curvatura da vara*. In *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*. Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, 2013.

SCHNEIDER, Maria Luísa. Brincar na escola: limites e possibilidades dessa experiência em uma escola pública. In QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (orgs). *Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara – SP: Junqueira&Marin; Brasília – DF: CAPES, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo*. 3ª Edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SORDI, Mara Regina Lemes de; BERTAGNA, Regiane Helena; SILVA, Margarida Montejano da. Avaliação institucional participativa e os espaços políticos de participação construídos, reinventados, conquistados na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 99, maio-ago. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v36n99/1678-7110-ccedes-36-99-00175.pdf>>. Acesso em: 02 dezembro 2016.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa. In: *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: AA/Cortez, 1982.

THIESEN, Juares da Silva. Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n.1, p.241-260, abr. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 abril 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14ª edição. Campinas-SP: Papirus, 2002. n.p.

_____ et al. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>> Acesso em: 08 set. 2017.

_____. A escola em debate: gestão, projeto político-pedagógico e avaliação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 12, p. 159-166, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/270>>. Acesso em: outubro de 2016.

_____. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: ____; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico(orgs)*. 17ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2014, p. 9-32.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? *Simpósio Espaços e Tempos Escolares*. 10º ENDIPE: Rio de Janeiro, 2000. n.p. Disponível em: < <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.4.htm#NOTAS>> Acesso em: 09 outubro 2017.

VIEIRA, Evaldo Amaro. Políticas sociais e direitos sociais no Brasil. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 9, p. 13-17, aug. 1997. ISSN 2316-9125. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36299>>. Acesso em: 27 novembro 2016.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A formação social da mente*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS

Entrevista

Questões enviadas, via e-mail, para a antiga diretora geral da DEdIC (Gestão 2013-2017).

- Nome completo
 - Período da Gestão:
 - Forma de Ingresso na Gestão:
 - Tempo de permanência - início: ---- data completa ou mês e ano / término
 - Reitor - Pro-reitor:
1. Trajetória profissional - Breve resumo sobre sua formação técnico-acadêmica
 2. Como diretora da DEdIC descreva sua atuação e a atuação da equipe (pode ser por ano de mandato ou por projetos, ações, programas, outros que considera a forma mais expressiva de "mostrar" a política), indicando os pontos fortes, os pontos que poderiam melhorar, e as marcas que considera representativas desse período.
 3. Como era a sua rotina diária/semanal como diretora?
 4. Em que momentos os programas, ações da política eram desenhadas?
Implementadas?
 5. Como você fazia o diálogo com sua equipe? Como era? Quem participava?
 6. Como era a ocorrência a participação dos pais/responsáveis pelas crianças/bebês no contexto da DEdIC?
 7. Como a gestão se relacionava com as professoras/demais profissionais da Educação? Quais e como eram as formações?
 8. Quais foram as primeiras ações/medidas tomadas no primeiro ano de gestão?
 9. Como era o organograma da DEdIC? Como ele funcionava? O que mudou em relação ao período anterior?
 10. Quais mudanças, em linhas gerais foram efetuadas na gestão - período de 2013-2017, se comparadas a gestão que a antecedeu? (organograma, estrutura, funcionamento, política, etc)
 11. Algum ponto a mais que considera importante destacar, descrever ou esclarecer.

