

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DÉBORA ALICE MACHADO DA SILVA

**A IMPLEMENTAÇÃO DOS CEIs “NAVES-MÃE” NO MUNICÍPIO DE
CAMPINAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS DIREITOS DAS
CRIANÇAS: UM NOVO CAVALO DE TRÓIA?**

PIRACICABA - SP

2014

DÉBORA ALICE MACHADO DA SILVA

A IMPLEMENTAÇÃO DOS CEIs “NAVES-MÃE” NO MUNICÍPIO DE
CAMPINAS E SUAS IMPLICAÇÕES PARA OS DIREITOS DAS
CRIANÇAS: UM NOVO CAVALO DE TRÓIA?

ORIENTADOR: PROF. DRA. MARIA NAZARÉ DA CRUZ

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIMEP, na linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Dra. Maria Nazaré da Cruz

PIRACICABA - SP

2014

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP
Bibliotecária: Marjory Harumi Barbosa Hito - CRB-8/9128.

S586i	<p>Silva, Débora Alice Machado da A implementação dos CEIs “Naves-mãe” no município de Campinas e suas implicações para os direitos das crianças : um novo cavalo de Tróia? / Débora Alice Machado da Silva. – 2014. 229 f. : il. ; 30 cm.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz. Tese (Doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Pós-Graduação em Educação, Piracicaba, 2019.</p> <p>1. Educação. 2. Lazer. 3. Direitos da Criança e do Adolescente. I. Cruz, Maria Nazaré da. II. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU – 37</p>
-------	--

A tese de doutorado intitulada: “A implementação dos CEI’s ‘Naves-Mãe’ no município de Campinas e suas implicações para os direitos das crianças: um novo cavalo de Tróia?” elaborada por Débora Alice Machado da Silva, foi defendida e aprovada em 29/08/2014, perante banca examinadora composta por Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz (Presidente/UNIMEP), Profa. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva (Titular/UNIMEP), Profa. Dra. Selma Borghi Venco (Titular/ UNICAMP), Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli (Titular/ UFMG) e Prof. Dr. Alex Sander da Silva – (Suplente/ UNESC).

Profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz

Orientadora e Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Cesar Romero Amaral

Coordenador do Programa de Pós-Graduação

Programa: Pós-Graduação em Educação

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

*Verter-se como um rio...
Eis um dos maiores desafios no fazermos humanos!
Verter para desarvorar...
Verter-se para exercitar o desapego...
Verter-se para que permaneça apenas o necessário!
Eis o esforço que cada dia nos exige...
Verter-se como um rio!
Não se trata de escolha, mas de necessidade... Humana!
Momento e possibilidade para descoberta de si...
Encontro com o lugar sagrado de si...
Encontro com as marcas profundas dos outros...
do mundo...em nós!
(Débora Machado – Ponto de Inflexão)*

*Não te deixes destruir,
ajuntando novas pedras
e construindo novos poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha um poema.
E viverá no coração dos jovens
E na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte.
Vem a estas páginas
E não entres seu uso
Aos que têm sede.
(Cora Coralina – Aninha e suas pedras)*

*Dedico este trabalho às crianças e também aos adultos, principalmente àqueles que,
sendo educadores, já se esqueceram de que foram crianças!*

AGRADECIMENTOS

Sem a chama da vida nada disso seria possível... por isso, agradeço:

Em primeiro lugar, a Deus, que em sua sabedoria universal nos permite o exercício do livre arbítrio fazendo da vida um mistério, um presente desafiador e uma linda passagem!

Depois, não poderia deixar de agradecer aos meus pais, Odair e Rosa, pela incansável luta de uma vida inteira sempre dedicada aos quatro filhos, no sentido de nos proporcionar as condições de estudo que não tiveram. Agradeço, ainda, por vocês serem o exemplo vivo de que onde existe amor tudo pode se transformar. Aprendi em nossa convivência que a vida exige de nós coragem, fé, perseverança e temperança. E que ela vale ser intensamente vivida!

Agradeço ao meu companheiro amado de todas as horas... Marcelo Urbano, que sempre foi compreensível com minhas ausências e com quem meus projetos e aventuras são muito mais divertidos e saborosos, simplesmente por serem compartilhados!

Agradeço ao prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino, que me orientou até 04/12/2013, tendo contribuído significativamente para minha formação como pesquisadora. Meu respeito e minha gratidão, por ter sido, de alguma forma, minha voz até aqui.

Meus agradecimentos ao prof. Dr. Cesar Romero Amaral Vieira, coordenador do PPGE/UNIMEP, que prontamente me informou do desligamento de meu orientador, apontando a possibilidade de um orientador para que pudesse finalizar a tese.

Minha imensa gratidão à profa. Dra. Maria Nazaré da Cruz que me acolheu a partir de 04/12/2013, na reta final de construção da tese, num momento delicado, mas com tamanha sensibilidade e profissionalismo que tornaram o momento mais leve e possível de ser enfrentado.

Agradeço aos professores Dr. José Alfredo Debortoli e Dr. Bruno Pucci pelas valiosas contribuições no Exame de Qualificação, trazendo considerações, questionamentos e

reflexões que foram fundamentais para o aprimoramento do trabalho. E ainda, aos professores Dr. Alex Sander da Silva, Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva e Dra. Selma Venco, além do Dr. José Alfredo Debortoli que participaram da banca de defesa da tese.

Agradeço a Prefeitura Municipal de Campinas, na figura da Sra. Flávia Leão, responsável pelo Núcleo de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME), com quem fizemos os primeiros contatos. E, ainda a Profa. Renata Von Zuben, então Diretora do Departamento Pedagógico da SME, que após inúmeras e incansáveis visitas nos recebeu e intermediou, junto ao Sr. Carlos Alberto Cecílio, então Secretário de Educação, a autorização para realização da pesquisa e acesso aos documentos relacionados aos CEI's "Naves-Mãe".

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós Graduação em Educação da UNIMEP, na figura dos docentes do Núcleo de Política e Gestão Educacional: Cleiton de Oliveira e Raquel Gandini, com os quais pude cursar disciplinas e compartilhar ricos momentos de troca, reflexão e aprendizado.

Agradeço, na figura da Srta. Angelise Bongagna à todos os funcionários da UNIMEP que sempre me acolheram com presteza, simpatia e extremo profissionalismo, se fazendo presente em todos os momentos de minha vida acadêmica.

À Tia Ila... porque foi assim que aprendi a te chamar! Agradeço pelas longas e prazerosas conversas e pelas correções ortográficas deste trabalho.

Finalmente, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo apoio financeiro à esta pesquisa.

RESUMO

Esta tese de doutorado tem por objetivo analisar a política pública que deu origem aos Centros de Educação Infantil – CEI's "Naves-Mãe" no município de Campinas, no período de 2007 a 2012, para compreender suas implicações à garantia dos direitos das crianças, especialmente à educação, ao lazer e à convivência familiar e comunitária. Partindo do entendimento e da necessidade de se superar o histórico de que as crianças se constituem muito mais como problema e material para a política do que, efetivamente, como prioridade absoluta de políticas integradas, nossa tese é que as opções e estratégias políticas para garantir o acesso das crianças à educação infantil, sobretudo as tendências mais atuais em relação à política educacional são determinantes para o debate da garantia dos direitos. Isso nos leva a refletir ainda sobre a função social que a escola pública tem historicamente reproduzido apontando proposições que permitam a aproximação com campos até então mitigados como, por exemplo, o lazer. Nesse percurso de realização da pesquisa nos deparamos com um conjunto de contradições que apontam para a necessidade de avançarmos em estudos de análise de políticas públicas no sentido de identificar os mecanismos que tem contribuído com o processo de privatização das políticas sociais consolidando um Estado mínimo, curiosamente sustentado por discursos que se autodenominam como "inovadores e revolucionários", o que nos leva a questionar se diante de uma proposta como a dos CEIs "Naves-Mãe" não estaríamos frente a um novo "Cavalo de Tróia"?

Palavras-chave: educação, lazer, direitos da criança e do adolescente.

ABSTRACT

This thesis aims to analyze the public policy that gave rise to Early Childhood Education Centers - CEI's "Naves-Mãe" in the city of Campinas, from 2007 to 2012, to understand its implications for the guarantee of children's rights, especially to education, leisure, family and community life. Our understanding starts from the need to overcome the history that children constitute much more as a problem and material for politics than, effectively, as an absolute priority of integrated policies. Our thesis is that the political options and strategies to guarantee children's access to early childhood education, especially the most current trends in educational policy, are crucial to the debate on guaranteeing rights. This leads us to reflect on the social function that the public school has historically reproduced pointing propositions that allow the approach with hitherto mitigated fields, such as leisure. In the course of this research, we come across a set of contradictions that point to the need to advance in public policy analysis studies in order to identify the mechanisms of action that have contributed to the process of privatization of social policies by consolidating a minimal State, sustained by discourses that call themselves "innovative and revolutionary", which leads us to question whether in the face of a proposal such as that of the CEI's "Naves-Mãe" we wouldn't be facing a new "Trojan Horse"?

Key-words: education, leisure, children's rights.

RESUMÉ

Cette thèse de doctorat a pour objectif d'analyser la politique publique qui a donné naissance aux CEI's "Naves-Mãe" dans la ville de Campinas, de 2007 à 2012, afin de comprendre ses implications pour la garantie des droits des enfants, en particulier à l'éducation, aux loisirs et à la vie familiale et communautaire. Partant de la compréhension et de la nécessité de surmonter l'histoire que les enfants constituent bien plus comme un problème et une matière pour la politique que comme une priorité absolue des politiques intégrées, notre thèse est que : les options et stratégies politiques garantissant l'accès des enfants à l'éducation de la petite enfance, en particulier les tendances les plus récentes en matière de politique éducative, est crucial pour le débat sur la garantie des droits. Ceci nous amène à réfléchir encore sur la fonction sociale que l'école publique a reproduite historiquement en soulignant des propositions qui permettent une approche avec des domaines jusqu'à présent mitigés, tels que, par exemple, les loisirs. Au cours de cette recherche, nous rencontrons un ensemble de contradictions qui mettent en évidence la nécessité d'avancer dans les études d'analyse des politiques publiques afin d'identifier les mécanismes qui ont contribué au processus de privatisation des politiques sociales, consolidant un État minimal, soutenus par des discours qui s'appellent eux-mêmes "innovateurs et révolutionnaires", ce qui nous conduit à nous demander si, face à une proposition comme celle des CEI's "Naves-Mãe", nous ne ferions pas face à un nouveau "Cheval de Troie"?

Mots-clés: éducation, loisir, droits de l'enfant.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. População residente nas grandes regiões do município de Campinas.

Tabela 2. Número de unidades de educação infantil no município em 2012.

Tabela 3. Vagas geradas pelos CEI's "Naves-Mãe" entre 2007 e 2012.

Tabela 4. Matriculados x Lista de Espera Anual.

Tabela 5. Matrículas gerais na educação infantil no município – dados INEP.

Tabela 6. Evolução dos gastos na educação infantil do município no período estudado.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Total de unidades e localização dos CEI's "Naves-Mãe" no período estudado.

Quadro 2. Instituições co-gestoras das unidades dos CEI's "Naves-Mãe" no período estudado.

Quadro 3. Repasse *per capita* realizado às instituições co-gestoras, em 2012.

Quadro 4. Forma de organização trabalhista: "Naves-Mãe" e EMEI/CEMEI.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Na escola o corpo não serve de nada.

Figura 2. Mapa do município de Campinas – Divisão por Grandes Regiões.

Figura 3. Planta com a visão panorâmica do projeto arquitetônico das unidades educacionais.

Figura 4. Planta baixa da área interna dos CEI's "Naves-Mãe" - divisão de setores.

Figura 5. Croqui do Centro de Lazer e Formação de Professores "Vila Antiga".

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – A TRILHA DO PERCURSO METODOLÓGICO	23
CAPÍTULO 2 – AS CRIANÇAS E A INFÂNCIA PARA COMEÇO DE CONVERSA.....	34
CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE POUCA IDADE NO BRASIL: DA RUA ÀS INSTITUIÇÕES, OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO	53
3.1 A invisibilidade das crianças, os caminhos do solapamento do lúdico e a idealização da infância	53
3.2 As crianças e a educação após as grandes guerras	57
3.3 As crianças trabalhadoras e o processo de institucionalização das crianças a partir da Modernidade.....	62
3.4 O processo de institucionalização das crianças e da infância na cidade de São Paulo e o projeto nacional Modernista	73
3.5 As crianças como sujeitos de direitos: avanços e lacunas	85
CAPÍTULO 4 – A QUESTÃO DO LÚDICO NO DIÁLOGO ENTRE O LAZER E A EDUCAÇÃO.....	110
4.1 Diálogos entre a educação e o lazer: do que estamos falando?	121
CAPÍTULO 5 – O “CAVALO DE TRÓIA”: AS EVIDÊNCIAS DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CEIS “NAVES-MÃE” E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A GARANTIA DE DIREITOS DAS CRIANÇAS	130
5.1 O pano de fundo dos CEIs “Naves-Mãe”: entendendo as disputas e a conjuntura política	138
5.2 Os CEIs “Naves-Mãe”: os agentes envolvidos na formulação e na implementação da política pública	143
5.3 Entendendo a parceria público-privada no processo de implementação dos CEIs “Naves-Mãe”	160
5.4 Os CEIs “Naves-Mãe” e a agenda das agências internacionais	178
5.5 O projeto político pedagógico dos CEIs “Naves-Mãe”: quando a Rede fica à margem	190
5.6 E o lúdico e o lazer? Ninguém sabe ninguém viu?	210
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	219
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	225

INTRODUÇÃO

*Pelos campos de guerra
 Vim plantar minha luta
 Trago o amor que ninguém levou
 Vim aos campos de guerra
 Pra lembrar da alegria
 Pra lembrar que um dia a vida passa
 Fiz do amor minha espada
 Sou cantor dessa estrada
 Vou lutar mão armada de uma flor
 Trago um verso sem rima
 E a canção que me anima
 Levo rosas pra guerrear
 Vou cantar uma lua
 E chamar pela rua
 Toda a gente pra ver o amor voltando*

*Guerra de um poeta*¹ – Beth de Carvalho

É tão legítima e concreta a luta “pra lembrar da alegria” e “pra lembrar que a vida passa” que a canção parece entoar as vozes que não mais toleram as infinitas desculpas e injustiças, nem o sem-número de autoridades e especialistas a justificar e orientar como deve ser a alegria, como deve ser o viver! Sob a égide de uma infinidade de discursos políticos e científicos o que parece se afirmar na atualidade é que desaprendemos a viver, que não sabemos mais conduzir nossas vidas, que estamos alienados, despreparados, deslocados, desorientados, enfim, são tantas (des) qualificações que as pessoas acabam se resumindo a “nada”.

Ao mesmo tempo, proliferam as propagandas e os especialistas que validam e orientam o consumo de bens, serviços, produtos e ideias atreladas a diferentes estilos de vida. Vivemos uma avalanche de discursos normatizadores de condutas, comportamentos e sensibilidades que tratam as pessoas como autômatos incapazes de distinguir, discernir e decidir por si (ABBAGNANO, 2007; HOUAISS, 2009) seguindo as “modas”, “tendências” e comportamentos quase que maquinalmente.

Estamos vivendo uma segunda modernidade e nela o “novo homem moderno” vem sendo forjado, com o “cultivo” de um novo *habitus* (BOURDIEU,

¹ A canção “Guerra de um poeta” é uma composição de Beth Carvalho que ficou classificada entre as 36 finalistas do 3º Festival Internacional da Canção (FIC), em 1968, na voz de Sônia Lemos. No 3º FIC, Beth Carvalho foi a única mulher a participar como intérprete e compositora. Numa época em que as mulheres apareciam como favoritas para as primeiras colocações dos festivais, o que prevalecia, ainda que de maneira velada, era a expectativa de que elas desempenhassem apenas o papel de interpretação (execução), deixando o trabalho intelectual reservado aos homens. Compreender o papel desempenhado pelas mulheres nos jogos de poder que envolvem a produção cultural, científica e a própria política nos parece ser um “fio da meada” interessante para compreendermos melhor os paradoxos que cercam a concretização dos direitos no Brasil. Para saber mais sobre o tema: http://musica.ufma.br/musicom/trab/2012_GT1_03.pdf. Acessado em: 05/09/2013.

1983) instituído a partir da instauração de um conjunto de dispositivos sociais e de novas instituições que têm se ocupado da educação do século XXI, desde a promulgação do Relatório Delors (UNESCO 1996, 2010), depois com a Declaração do Milênio das Nações Unidas (2000), reforçada pela Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002) e pela Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005).

Se, por um lado, estes documentos trazem temáticas históricas que são relevantes, como questão da diversidade cultural, por outro, buscam responder às sucessivas crises econômicas globais, estabelecendo dentre seus propósitos: “garantir que a globalização venha a ser uma força positiva para todos os povos do mundo” destacando a necessidade de “incorporar a cultura como elemento estratégico das políticas de desenvolvimento nacionais e internacionais” (UNESCO, 2005).

O ser integrado “à nova era” vem acompanhado de algumas distinções sociais: é cibernético, conectado, atualizado, ativo, resiliente, autocentrado, saudável, dinâmico, engajado ecologicamente, viajado, politicamente correto, sexualmente resolvido, funciona em rede, participa de coletivos e vive de maneira sustentável.

São tantos os novos aplicativos e *softwares* que devem ser “baixados” para se viver bem e feliz que ando mesmo é desconfiada. Talvez seja um problema de vista (de ponto de vista) ou, quem sabe, “de época”, pois sou do tempo em que os *softwares* ainda eram coisa pouco conhecida, mas onde havia espaço para o encontro, a contação e a rima. Um tempo em que a palavra era dada, sem papel nem carimbo, música cantada, vivida e partilhada no cotidiano.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de considerar que os avanços tecnológicos e a instalação desses novos dispositivos e novas formas de organização social têm provocado transformações nas configurações políticas, econômicas e culturais, cujo impacto só será possível avaliar daqui a alguns anos.

Neste sentido, entendo que a aproximação que fazemos em relação a essas “novas estratégias” não pode ser ingênua, mas crítica, de modo a termos condição de identificar que elas apenas “atualizam” antigos mecanismos de precarização das relações sociais e de trabalho que tornam agudas as desigualdades sociais, inviabilizando novas arenas que garantam a ampliação da participação política

orientada (não apenas a proliferação dos espaços políticos, mas, especialmente, dos agentes políticos) e a concretização dos direitos sociais.

Ao decidir pela realização de um trabalho de pesquisa no campo da educação, buscando interlocuções com o lazer, não poderia iniciar de outra forma senão reafirmando a luta legítima pela “alegria de viver” uma vida digna e atravessada por sentidos e significados que vão sendo forjados na medida em que nos colocamos em relação com os outros no mundo.

Isso pressupõe o encontro, mas também o conflito; o trabalho, o não trabalho, mas também o *dolce far niente*; o silêncio e o diálogo; o vazio e a plenitude, a incerteza!

Partimos do entendimento de que: se a educação e o lazer não estiverem comprometidos com isso, não tenho dúvidas de que teríamos deixado de lado o processo de humanização e estaríamos comprometidos com outra coisa.

Por este motivo, a hipótese dessa “segunda modernidade” nos inquieta e nos leva a buscar elementos para melhor compreender os “mecanismos sociais” que vêm sendo amplamente disseminados no sentido de forjar o “homem da nova era”, tendo a educação, o lazer, a cultura e o esporte como principais estratégias ou veículos de propagação de um “*habitus a ser cultivado*”. Ainda destaco que nos parece fundamental compreender a função social atribuída à escola em nosso tempo.

Não menos importante é considerar que:

O processo político brasileiro mostra, em contraste com a concepção das teorias hegemônicas da democracia, que as elites não são, necessariamente, as garantidoras dos valores democráticos. No caso brasileiro, a totalidade de tentativas de ruptura com a ordem democrática entre 1930 e 1980 envolveu diferentes conflitos entre as elites acerca do papel do Estado. [...] Ao longo do século XX, as elites brasileiras implementaram um projeto político principal, a modernização do país. Muito longe de ser apenas um exemplo bem-sucedido de modernização, esse processo mostrou uma série de vulnerabilidades sociais: ao longo do século XX, o Brasil tornou-se um dos países mais desiguais do mundo (Avritzer, 2002, p.5).

A partir destas considerações e da observação atenta das questões e descontentamentos que se espalham pelo Brasil (mas também mundo afora) nos últimos anos, não nos parece leviano estabelecer relações entre a atual conjuntura local-global e o destaque dado às crianças na agenda política brasileira e de vários países do mundo.

Não por acaso, trata-se de um momento de crise mundial em que o projeto de sociedade até então sustentado pelas potências mundiais parece estar em colapso, causando revoltas, manifestações da população e exigindo dos governantes alternativas e medidas efetivas com vistas ao enfrentamento das atuais condições de existência a que estão submetidas grande parte da população mundial.

Este período de crise econômica global é marcado ainda pelo aprofundamento do processo de desindustrialização, pelas altas taxas de desemprego, a queda do poder aquisitivo, o aumento da pobreza e da desigualdade social, a intensificação dos deslocamentos populacionais (diásporas), das guerras religiosas e da instalação e retomada de regimes totalitários em diferentes lugares do mundo.

Simultaneamente, observamos a intensificação das políticas de austeridade e das políticas sociais distributivas. No caso do Brasil, é possível observarmos ainda que a “cultura”, o “esporte” e o “lazer” também passam a ocupar um lugar central na agenda política ou, mais especificamente, passam a ser utilizados como estratégia política de coesão e controle social.

Diante deste cenário, as questões que envolvem a proteção, o cuidado, o brincar e a educação das crianças voltam a ganhar força no discurso de governos e instituições mundiais, fazendo interface com os campos do lazer, da cultura e do esporte. E é esta evidência, seus sentidos, significados e contradições que desejamos compreender.

Para isso, nos debruçamos sobre um objeto específico de pesquisa que buscamos vincular às exigências da linha de pesquisa “Política e Gestão Educacional” do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Trata-se da política pública de educação infantil – implementada entre 2007 e 2012 –, a partir do Projeto de Lei nº 12.884 de 04 de abril de 2007 e regulamentada pelo Decreto nº 15.947 de 17 de agosto de 2007, que visa à construção de Centros de Educação Infantil (CEIs) no município de Campinas, amplamente conhecidos e divulgados pelos meios de comunicação oficiais como CEIs “Naves Mãe”.

A proposta dos CEIs “Naves Mãe” tinha como um de seus objetivos suprir o déficit de vagas na educação infantil (creche e pré-escola) do município de Campinas que, em 2007, beirava 15.500 vagas. No entanto, a iniciativa não se restringiu a isso, sendo também apresentada por seus gestores como um “moderno

conceito de educação infantil em tempo integral, voltada à educação integral”, orientada por uma pedagogia específica, a “Pedagogia dos Sentidos”, que não estabelecia nenhuma relação com a pedagogia orientadora do trabalho pedagógico da Rede Municipal de Ensino durante o período.

Os CEIs “Naves Mãe” foram tratados como projeto prioritário de gestão, tendo sido conduzido diretamente do gabinete do então prefeito Dr. Hélio de Oliveira Santos.

A intenção das “Naves-Mãe”, acentuou o prefeito, era dar educação de qualidade, a par das dimensões do cuidado e do lúdico (preocupação permanente da proposta pedagógica) [...] Haveria ainda a oferta de cursos profissionalizantes para as mães e demais mulheres da comunidade, que seriam ministrados pelo Centro de Educação Profissional de Campinas (CEPROCAMP). Além disso, a reciclagem educacional de mães que abandonaram ou não completaram sua escolaridade [...] As “Naves-Mãe” também estariam abertas à comunidade em geral, com iniciativas de inclusão social de crianças e adolescentes da região onde as unidades fossem instaladas [...] Outra preocupação é com a segurança alimentar, com uma alimentação saudável essencial para o desenvolvimento integral das crianças (SANTOS, 2010, p.43-44)

A Pedagogia dos Sentidos busca oferecer, na etapa da pré-escola, conteúdos científicos, elementos do conhecimento de disciplinas universais, a fim de despertar em crianças de 3 a 6 anos incompletos de idade, por meio de estímulos aos sentidos externos e internos, o interesse pela matemática, pelas ciências, por meio de painéis temáticos [...] com os quais elas aprendem de forma lúdica.

A pedagogia dos sentidos baseia-se na neurociência e visa o desenvolvimento do ser humano integral, aliando o estímulo à busca do conhecimento intuitivo com a percepção da realidade vivenciada pela criança. A denominada Pedagogia dos Sentidos busca aperfeiçoar o processo de aprendizagem e constituir os melhores parâmetros para a definição de seu caráter JORGE (2010).

E foram todos estes elementos, de uma política pública bastante presa numa noção de educação salvacionista, que chamaram nossa atenção, como cidadã e pesquisadora. E apesar de nosso objeto de pesquisa ser marcadamente uma política de classe social, tendo em vista as características acima detalhadas, tentaremos fazer uma análise que extrapole a questão de classe, refletindo sobre as possibilidades de diálogo entre a educação e o lazer como direitos de todas as crianças, indo além do trato do lúdico e do lazer como instrumento e/ou estratégia de coesão e controle social.

Ao percorrer a literatura sobre o atendimento e educação das crianças, vamos identificar que elas já se apresentavam como problemáticas no pensamento de Platão e Aristóteles, mas é com a Modernidade que surge no imaginário social a

“ideia de infância”, ou mais especificamente, o sentimento relacionado ao surgimento da infância Moderna, fato que coloca as crianças na agenda política dos países em processo de industrialização e urbanização. Tal centralidade parece estar, de maneira recorrente, atrelada à necessidade de formação de contingentes de mão de obra para os parques industriais em expansão, ou ainda, responder às novas demandas de empregabilidade que vão se dando no desenvolvimento dos sistemas econômicos vigentes.

A partir da Modernidade passa a haver uma linha tênue que vincula as crises do sistema econômico à visibilidade dada às crianças nas agendas políticas mundiais.

No Brasil, os processos de colonização e exploração contribuíram para que o “sentimento de infância” se construísse tardiamente no imaginário social. A convivência com a pobreza, com formas de servidão e escravidão, com a falta de escolarização e com as exigências de ingresso no mercado de trabalho, contribuiu para que muitas crianças se transformassem, precocemente, em “gente grande”. No entanto, este não é um problema que se restringe a uma determinada classe social, pois, de maneira geral em nosso país, as crianças são tratadas apenas como “vir a ser”, como projeto a ser forjado por diversas instituições e orientado pela organização de um conjunto de atividades que lhes prepara para os lugares sociais que devem ocupar, como se nada fossem no presente, colocando seu valor apenas no futuro.

Ao considerar as crianças como seres sociais, entendemos que tão importante quanto identificarmos de que forma as dinâmicas sociais repercutiram na mudança do lugar ocupado por elas no sistema de relações de cada época, é considerarmos que não são estes os fatores que determinam seu desenvolvimento, cabendo a eles apenas delimitar o campo em que a criança realiza sua existência. Ao mesmo tempo, nos apoiamos nas ideias de Benjamin (1987), assumindo a compreensão de que a infância se constitui como categoria central da história que nos permite estabelecer quadros de interpretação de uma dada época, entrecruzando passado, presente e futuro. Mais adiante, também vamos tensionar a ideia de infância como algo que não se restringe às crianças, partindo das ideias de Kohan (2005).

Neste sentido, tomamos como ponto de partida o entendimento de que são as condições e os modos concretos de vida das crianças – onde elas estabelecem as

relações e se envolvem com diferentes práticas sociais – que têm papel central na construção do horizonte de possibilidades e/ou na imposição de determinadas atividades que impedem ou permitem às crianças viverem as infâncias² que lhes são de direito.

Apesar das conquistas em relação aos direitos das crianças, ainda é possível observarmos políticas e ações que enfatizam processos orientados ao adestramento físico e moral, ao assistencialismo ou, ainda, aqueles que focalizam a criança exclusivamente como “vir-a-ser”, furtando-lhes as possibilidades de experiência do lúdico. Outro aspecto a ser considerado é a explícita desigualdade social que forja e produz múltiplos espaços de segregação e injustiça social.

O Relatório da “Situação Mundial da Infância de 2012” publicado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF com dados da América Latina e do Caribe nos dá uma dimensão do que estamos falando, quando afirma que aproximadamente 60% das crianças com menos de 12 anos vivem em situação de pobreza³.

No Brasil, uma pesquisa publicada, em 2006, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), apresenta alguns dados relativos à construção do Índice de Pobreza Familiar⁴ que aponta o trabalho infantil e as condições precárias de moradia como os dois mais graves indicadores. O documento ainda apresenta os cinco grupos sociodemográficos mais vulneráveis à pobreza: crianças, idosos, negros, famílias chefiadas por mulheres e habitantes de áreas rurais.

No caso das crianças da classe média e da classe alta, a impossibilidade de viver a infância está menos relacionada às condições materiais e, mais especificamente, atrelada aos modos de vida que demarcam o campo de realizações vislumbradas pela família em relação ao projeto de vida das crianças, o que lhes acarreta – em alguns casos – uma agenda que é semelhante à de

²Utilizamos o termo no plural e mais adiante trataremos este conceito de forma a justificar nossa opção.

³O entendimento do Banco Mundial é de que considera-se pobre a pessoa que vive com menos de US\$ 1 ao dia, seguindo estritamente o parâmetro de insuficiência de renda das famílias. No entanto, essa perspectiva parece não dar conta de responder a um complexo de elementos que compõe a pobreza. Por isso, adotamos a compreensão da pobreza como um fenômeno multidimensional, seguindo as reflexões propostas pelo estudo “Pobreza Multidimensional no Brasil”, publicado em 2006, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Para saber mais: www.ipea.gov.br

⁴ Este indicador foi elaborado a partir da concepção da pobreza multidimensional questionando a posição unidimensional do Banco Mundial e dos organismos internacionais, como ONU e UNICEF. A construção dos indicadores de referência utiliza os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) e segue a linha de construção iniciada pelo Pnud para o Índice de Pobreza Humana (IPH).

executivos, sendo justificada, na “melhor das intenções”, pelo desejo de preparar as crianças para as exigências do mercado de trabalho.

Alguns dados apontam que as crianças estão cada vez mais circunscritas a contextos urbanos. Em números, aproximadamente 1 bilhão de crianças, o que significa pouco mais de 50% da população mundial de crianças (UNICEF, 2012). Dados consolidados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do censo de 2010, apontam que o Brasil possui 84,35% de sua população total de 190.732.694 habitantes, considerada como população urbana e 15,65% como população rural. Em alguns Estados, como é o caso de São Paulo o índice de população urbana sobe para 95,88% de um total de 41.252.160 habitantes (o equivalente a 21,62% do total da população brasileira). Se analisarmos as cidades sedes de regiões metropolitanas do Estado de São Paulo, como é o caso de Campinas, vamos verificar que esses percentuais são ainda maiores.

Isto não significa, necessariamente, que as crianças tenham o espaço urbano como locus da produção e da reprodução da vida, na medida em que é notório o processo de institucionalização das crianças nestes contextos (metropolitanos), o que reforça a noção da cidade como lugar de passagem, trânsito, entre a casa e as instituições, um “cenário”, em que não se estabelece, necessariamente, uma vinculação e tampouco um sentimento de pertencimento o qual entendemos ser base da participação política, social e cultural de qualquer cidadão.

Apesar da proximidade física ou geográfica em relação aos bens culturais materiais e imateriais, bem como dos recursos científicos e tecnológicos, nem sempre o espaço urbano (público) se constitui como um “lugar” de realização das experiências humanas das crianças. Neste sentido, parece urgente a necessidade de democratização do espaço urbano acompanhada da construção dos espaços públicos de convivência e da descentralização dos equipamentos específicos de lazer, como alternativa ao enfrentamento à cidade tratada como mercadoria, em que prevalece seu valor de troca, furtando o direito à cidade do próprio cidadão.

A escola, para muitas crianças, tem se configurado como a principal instituição de socialização. E, diferentemente do lazer, a educação já se constitui como uma política de Estado, mesmo que tenha limites e problemas a serem enfrentados como é o caso recorrente do déficit de vagas.

Notícia divulgada em 20/08/2013, no portal Uol Educação, aponta um déficit de 127,4 mil vagas no município de São Paulo. No caso de Campinas, desde 2007,

o déficit de vagas vem sendo alvo de medidas do executivo municipal, mas ainda hoje, em 2014, gira em torno de 7.000 vagas.

Com estes dados podemos perceber que a questão do acesso – básico no que se refere à garantia de direitos – ainda não foi totalmente solucionada e tem gerado grandes impasses que exigem, cada vez mais, medidas efetivas do poder público.

Na medida em que nem mesmo as questões de acesso parecem ser efetivamente solucionadas pelo poder público, alguns nos desencorajariam a realizar a discussão que aproxima lazer e educação. No entanto, consideramos que mesmo as questões relacionadas ao déficit de vagas possuem estreitas relações com a questão do direito à cidade, entre elas: o crescimento urbano desordenado, a especulação imobiliária, os fluxos populacionais induzidos para áreas periféricas sem infraestrutura, mas especialmente, a centralidade dos equipamentos públicos (todos os serviços, inclusive educação e lazer) e o grave problema da mobilidade urbana.

Estas são questões de fundo que trazem profundas consequências para a garantia dos direitos das crianças à educação e ao lazer. Temas que merecem ser discutidos, na medida em que nem o mínimo parece estar sendo garantido.

Não menos importante é a discussão que já parece consensual no nível acadêmico e da educação básica, em relação à garantia dos direitos das crianças: ao brincar, ao lazer, a convivência familiar e comunitária, mas que apesar dos avanços ainda está bem distante de ser efetivada, independente da classe social a que a criança pertença. As questões até o momento apresentadas parecem convergir, de alguma maneira, para o debate em torno do direito à cidade.

Ao tratar da questão do direito à cidade nos aproximamos das ideias de Henri Lefebvre, mas também trazemos as contribuições do brasileiro Milton Santos (2000) e dialogamos com a Carta mundial do direito à cidade (2005), que estabelece este como um novo direito humano que não se expressa apenas pelo mero acesso aos serviços públicos oferecidos na cidade como transporte público e mobilidade urbana, moradia, educação, trabalho, cultura, saúde, mas considera também um conjunto de elementos que estão relacionados ao direito do cidadão de participar de maneira mais efetiva do contínuo projeto de construção da cidade que se deseja habitar.

Outro aspecto a ser considerado é o empobrecimento das experiências culturais, estéticas e do conhecimento, associados à completa ruptura destas

dimensões com a vida cotidiana, ou seja, a instalação, cada vez mais generalizada, de profundos processos de alienação e, em alguns casos guetificação e confinamento, que vão precarizando ou inviabilizando a produção cultural no espaço urbano, deixando pouco espaço para que as crianças (mas não só elas) possam assumir outros papéis que não o de meros espectadores e consumidores.

O lazer, em nosso entendimento, pode trazer uma contribuição importante ao enfrentamento desta questão, na medida em que for entendido como campo privilegiado para manifestação do lúdico. Desta perspectiva vemos a possibilidade de retomar a noção de um processo amplo de educação em que a escola estabelece relações com as manifestações de lazer, podendo eventualmente também trabalhá-lo como conteúdo ou como meio para desenvolver outros conteúdos. Deste “lugar”, entendemos que as crianças podem ter acesso a repertórios e práticas culturais brasileiras e do mundo numa perspectiva que não seja meramente instrumental, valorizando ainda as manifestações, equipamentos, atores e espaços culturais que constituem o território em que se insere cada uma das unidades escolares.

A aproximação entre lazer e educação poderia expressar uma alternativa para resignificar as relações da escola com a sociedade, provocando a curiosidade para os processos de (re)conhecimento do mundo, as possibilidades de conteúdos e as condições que fazem parte dos modos de habitar das crianças para que elas possam se apropriar, confrontar e resignificar os saberes e conhecimentos com os quais se deparam em seus itinerários, para além da escola, produzindo novos saberes, linguagens, estéticas, enfim, produzindo sentidos e significados que vão além da preparação para o mercado de trabalho, estreitando as relações entre a escola e a vida que é composta de múltiplas temporalidades, ciclos, (des)continuidades, rupturas, práticas sociais e formas de organização social? Como essa aproximação se dá no processo de implementação dos CEIs “Naves Mãe” e quais as implicações desse processo para a garantia dos direitos das crianças?

No que se refere aos CEIs “Naves Mãe” é inegável o papel desempenhado por essa política no sentido de minimizar o déficit de vagas na educação infantil do município, questão que é sempre mais polêmica e que exige maior prontidão dos gestores públicos. Por outro lado é imprescindível, entender que escola é esta que se apresenta a partir de um “moderno, revolucionário e inovador conceito de educação infantil” proposto pela política? Em que medida esta proposta dialoga com

a produção histórica no campo da educação infantil? Quais são os conteúdos que esta política pública dissemina? Quais os sentidos, significados e contradições que se apresentam no que se refere aos conteúdos disseminados pela política, seja por meio dos marcos legais constitutivos, do projeto arquitetônico, da proposta pedagógica e da estratégia de gestão escolhida em relação à produção do campo? Qual o lugar do lúdico e do lazer nesta política? Em que medida esta política é interessante para pensarmos alternativas de diálogo entre o lazer e a educação? Quais os elementos interessantes e críticos das “Naves-Mãe”? É possível formular reflexões propositivas que contribuam com a política pública, no que se refere ao lazer e a educação?

Partindo do entendimento e da necessidade de se superar o histórico de que as crianças se constituem muito mais como problema e material para a política do que, efetivamente, como prioridade absoluta de políticas integradas, nossa tese é que as opções e estratégias políticas para garantir o acesso das crianças à educação infantil, sobretudo as tendências mais atuais em relação à política educacional apoiadas em processos de privatização, são determinantes para o debate e para a efetiva garantia dos direitos das crianças, em especial, a educação, ao lazer e a convivência familiar e comunitária. Enfim, todas as questões até aqui levantadas parecem ser suficientes para justificar a relevância objetiva desta pesquisa.

Além das dimensões objetivas até aqui apresentadas é importante destacarmos os aspectos que compõem as dimensões subjetivas de realização desta pesquisa. Em especial, os 16 anos de atuação profissional com crianças, seja no âmbito da educação formal (como professora de Educação Física); ou no Lazer (como animadora cultural e gestora de projetos). Este percurso foi marcado por significativas provocações e transformações, mas sem perder o foco principal: as crianças e seus processos de aprendizagem, em diferentes contextos e situações com potencial educativo.

Meu primeiro campo de atuação profissional foi a Educação Infantil, num momento em que finalizava a licenciatura em Educação Física que durou 4 anos. Essa experiência proporcionou significativo amadurecimento profissional mas, ao mesmo tempo, muitos conflitos em relação às discussões teóricas que eram travadas na disciplina de estágio supervisionado.

Do conflito, resultou o trabalho de conclusão de curso “Educação Física pré-escolar: algumas considerações sobre o lúdico e o universo infantil”. Curiosamente, este trabalho recebeu avaliações antagônicas e esse fato sinalizou, para mim, a fronteira em que estava posicionada para ler o mundo: entre a Educação Física e a Educação. Se, por um lado, o trabalho trazia reflexões novas para Educação Física, de outro, parecia contribuir pouco com a Educação.

A aproximação entre as duas áreas foi uma constante em meu percurso profissional. Ao mesmo tempo, travávamos uma luta constante de diálogo entre teoria e prática, buscando construir nossa práxis profissional em constante diálogo com a pesquisa e a produção do conhecimento. A conjunção destes fatores foi enriquecida pelo convite para iniciação científica e extensão universitária com o Prof. Dr. Nelson Carvalho Marcellino que acabou nos conduzindo para atuação e compreensão no/do campo do lazer, que nos proporcionou outros significativos aprendizados.

Neste momento, o conceito de educação se ampliou ainda mais e, de alguma forma, começamos a perceber que o espaço também tinha uma dimensão educativa que poderia ser potencializada pela animação cultural. A este respeito tivemos a oportunidade de realizar algumas experiências profissionais, entre elas: a concepção e implantação de uma brinquedoteca e o desenvolvimento de um programa de férias voltado para crianças de 3 a 12 anos, tendo por base a ação com temas geradores de Paulo Freire.

Esta última experiência se desenvolveu ao longo de 5 anos num clube do município de Campinas e depois inspirou iniciativas similares no Serviço Social do Comércio – SESC - Campinas, em Universidades (UFMG, UEPA), em algumas prefeituras brasileiras, tendo influenciado o debate nacional do projeto “Recreio nas Férias”. O tratamento do tema ocorreu também em Organizações não governamentais (Guardinha Campinas, Casa Ananda Campinas), inspirando, ainda, a ação semelhante de empresas no campo do lazer (Licere – Recreação e Lazer).

O tema é parte da defesa da dissertação de mestrado *Colônia de Férias Temática: fundamentando a ação a partir das contribuições de Paulo Freire* e, em 2012, é aprofundado com a organização e publicação do livro: *Experiências com o Lazer em Colônias de Férias Temáticas*.

Mais recentemente, no papel de Coordenadora Pedagógica e articuladora de um projeto intergeracional que visa promover o esporte e o lazer na cidade, tivemos

a oportunidade de ampliar ainda mais as relações possíveis entre lazer e educação, identificando seus pontos críticos e possibilidades. O contato com a política pública foi despertado a partir de nossa atuação profissional no Ministério do Esporte, entre 2007-2008, integrando o Departamento de Ciência e Tecnologia da Secretaria de Desenvolvimento do Esporte Recreativo e do Lazer. A experiência nos provocou profundamente e, de alguma maneira, nos fez retornar a ação em fronteiras constituídas a partir de múltiplas e dialéticas tensões (Educação Física-Educação; teoria-prática; lazer-trabalho; estética-ética; processo-produto; liberdade-prazer; eu-outro) donde resulta a tessitura de uma trama que é feita por simulacros que encontram na filosofia e na crítica da vida cotidiana seus pontos de inflexão.

A aproximação com a política pública “Nave-Mãe” se deu a partir do lugar que ocupo como cidadã do município de Campinas, ao observar a visibilidade que o programa recebeu, com significativo aporte de verbas (federais), num curto espaço de tempo. Consideramos ainda o destaque midiático dado ao projeto arquitetônico e pedagógico orientador desta política que tem o lúdico como um de seus eixos norteadores. Esses elementos despertaram nossa curiosidade e sentimos a necessidade de recuperar algumas discussões que foram temporariamente colocadas de lado em meu percurso profissional (a educação infantil). Afinal, percebemos que a política voltava a se enamorar das crianças, sinalizando um novo período de transição, em que as “apostas” mais altas seriam lançadas sobre elas.

A pesquisa está organizada em cinco capítulos, além das considerações finais.

O primeiro capítulo apresenta o caminho metodológico da pesquisa, explicitando o objeto de estudo a apontando os desafios e limites enfrentados no caminhar de construção da tese, o que implicou determinadas escolhas tendo em vista o tempo e as condições materiais que dispúnhamos para a realização da pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado “A criança e a infância para começo de conversa”, procura avançar na compreensão dos conceitos de “infância” e “criança” a partir das contribuições de Ariès (1981) e Kohan (2005). Ao problematizar a relação adulto-criança, buscamos tensioná-la ao limite de considerarmos a criança como um outro, desconhecido e “estrangeiro” em sua forma original de aproximação com o mundo.

O terceiro capítulo discute elementos históricos fundamentais que fizeram parte da educação das crianças de pouca idade no Brasil. Nesse exercício de “revisão da história a contra pelo”, identificamos o deslocamento das crianças da rua para as instituições e, com isso, problematizamos a temática dos tempos e espaços da educação, seus avanços e retrocessos considerando o marco legal e regulatório do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ainda nesse capítulo, lançamos luz à educação após as Grandes Guerras avançando na compreensão do processo de institucionalização das crianças e da infância na cidade de São Paulo quando da consolidação do projeto nacional Modernista.

No quarto capítulo, partimos da compreensão do Lazer como um Campo de produção simbólica que tem o lúdico como seu elemento central. Considerando que os discursos a respeito do lúdico estão muito presentes no contexto da educação, sobretudo na educação infantil, buscamos nesse capítulo compreender a questão do lúdico como eixo articulador de uma possível aproximação entre os campos do Lazer e da Educação. Ao mesmo tempo, realizamos o esforço de esclarecer ao leitor a respeito do que estamos falando quando nos referimos ao diálogo necessário entre o lazer e a educação, como estratégia para reforçar o debate em torno da efetivação dos direitos das crianças e a função que a escola, gestores e educadores podem desempenhar nesse processo.

No quinto capítulo apresentamos e analisamos os dados da pesquisa documental e de campo, trazendo à tona o processo de privatização e precarização das relações de trabalho que se deu a reboque da implementação da política pública dos CEIs “Naves Mãe” e buscando compreender, à luz de um referencial crítico, as implicações de tal processo para a garantia dos direitos das crianças e para o conjunto de questões levantadas ao longo da pesquisa bibliográfica.

Nas considerações finais recuperamos alguns dos elementos discutidos buscando realizar reflexões propositivas que possam contribuir de alguma forma com a política pública em questão e com o complexo tema da garantia e efetivação dos direitos das crianças, especialmente no que se refere à educação, ao lazer e a convivência familiar e comunitária.

CAPÍTULO 1

1. A TRILHA DO PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa está inserida na linha de Política e Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP.

Inicialmente tínhamos a intenção de realizar uma pesquisa fazendo uma abordagem direta do lazer, compreendendo seu caráter transversal nas políticas sociais. No entanto, com a realização das disciplinas obrigatórias do doutorado e a necessidade de melhor delimitar o objeto de estudo, optamos por estudar o lazer de maneira indireta. Em diálogo com uma política pública específica, buscamos compreender as relações existentes e possíveis do lazer com a educação, o que nos remeteu a identificar suas implicações para o direito das crianças à cidade.

Os Centros de Educação Infantil (CEIs) “Naves Mãe” são uma política pública implementada no município de Campinas, visando o atendimento de crianças com até 5 anos e 11 meses de idade. A título de delimitação temporal do objeto de pesquisa, vamos analisar a política no período que vai da publicação do Projeto de Lei nº 12.884, de abril de 2007, até o final de 2012 quando se dá novo processo eleitoral no município. Isso se deve ao fato das CEIs “Naves-Mãe” terem sido um projeto prioritário do prefeito Dr. Hélio de Oliveira Santos, conduzido diretamente de seu gabinete. Vale destacar ainda que no final de 2011, o prefeito foi cassado e o município enfrentou mais duas trocas de prefeito até o final de 2012, respectivamente, Demétrio Vilagra e Pedro Serafim.

Num primeiro momento nos aproximamos do objeto de estudo como cidadã, afinal a campanha publicitária que envolvia a proposta foi bastante ostensiva.

A proposta tinha por objetivo responder as demandas por vagas e, além disso, trazia em seu bojo um conjunto de dispositivos que apontavam para um projeto pedagógico apresentado como “inovador” em que dialogavam: a neurociência, o estímulo aos “sentidos internos e externos”, a preocupação com a “definição dos melhores parâmetros para formação do caráter”, o lúdico, o acesso a conteúdos científicos e o retorno da mãe ao espaço da escola. Entendi que todos estes elementos mereciam ser problematizados.

Ao mesmo tempo, na medida em que nos aproximávamos do objeto de estudo, também identificávamos algumas questões que mereciam ser analisadas, entre elas: o fato da política pública ter se estruturado a partir do gabinete do

prefeito, desarticulada da política educacional já existente; o fato de sua implementação estar se consolidando por meio de parcerias público-privadas, prioritariamente com instituições de caráter filantrópico prevendo a cessão de espaço público; e o desenvolvimento de um projeto pedagógico “novo” que de certa forma desconsiderava o debate acadêmico acumulado historicamente e a proposta pedagógica existente na rede municipal, bem como aquelas que as instituições filantrópicas traziam em sua dinâmica política e institucional.

Ainda nos chamou atenção o programa de formação de mães da comunidade para integrar o quadro de educadoras das unidades, numa região metropolitana que conta com grande número de universidades e cursos de nível superior, o que pode expressar, em certa medida a validação, por parte do Estado, de um ciclo de precarização e desqualificação do trabalho docente que contribui apenas para a guetificação da educação.

Talvez o aspecto que mais chamou atenção foi que: o debate histórico da educação infantil que diz respeito aos “estudos das crianças” (seja na linha da sociologia ou da antropologia) e as divergências e pontos críticos do campo em seu desenvolvimento histórico não foram sequer considerados, recorrendo de maneira sistemática às diretrizes das agências internacionais e a uma visão biomédica da infância.

Após realizar o levantamento de informações e documentos disponíveis pela internet no *site* da Câmara Municipal de Campinas, da prefeitura e de jornais locais, decidimos procurar a Secretaria Municipal de Educação (SME) com o intuito de conhecer mais de perto a política pública e apresentar a proposta de pesquisa.

A primeira visita ocorreu no dia 09/07/2010 quando conseguimos identificar a pessoa e o setor responsável pela coordenação das ações da “Nave-Mãe”. Nesta ocasião estabelecemos um primeiro contato com a sra. Flávia Leão que nos recebeu e orientou sobre os procedimentos necessários para conseguir a autorização para o desenvolvimento da pesquisa, entre eles: cópia do projeto de pesquisa, carta de interesse e apresentação com assinatura do orientador. Tendo em posse estes documentos deveria marcar um horário com o Diretor do Departamento Pedagógico para apresentação da pesquisa.

Neste momento estávamos cursando as disciplinas obrigatórias do programa de pós-graduação e não havíamos conseguido realizar grandes alterações do projeto, originalmente aprovado na seleção de doutorado em janeiro de 2010.

Apesar disto, decidimos aproveitar a aproximação para realizar uma pesquisa exploratória – a qual será descrita mais adiante – que foi fundamental para melhor compreendermos a política pública em questão, especialmente no que se refere aos agentes políticos envolvidos e a definição de conteúdos a serem disseminados pela política.

Já na primeira visita à prefeitura, recebemos o convite para participar do 1º Congresso Internacional de Pedagogia dos Sentidos que seria realizado entre 15 e 17/08/2010, para professores da rede e aberto ao público em geral. Nesse evento foi apresentada a “Pedagogia dos Sentidos” e houve a inauguração do “Vila Antiga” (espaço destinado à formação de professores) e, ainda, o lançamento de dois livros relacionados aos CEIs “Naves-Mãe”. Tendo em vista o caráter público do evento optamos por registrar em áudio todas as conferências, palestras e discursos proferidos durante o período, inclusive no lançamento do “Vila Antiga”.

Na data de abertura do Seminário Internacional da Pedagogia dos Sentidos (15/08/2010) foi publicada, no Caderno Metrôpole do jornal *Correio Popular*, uma reportagem com destaque de capa, com o título “Uma utopia semeada no conhecimento” em que o “Vila Antiga” é apresentado como Centro de Formação na Pedagogia dos Sentidos, tendo como entrevistado Sr. Carlos Sebastião Andriani, vice presidente da Fundação Douglas Andreani,

que idealizou o projeto e financia toda a infra estrutura em terreno cedido pela Prefeitura de Campinas. “Nosso primeiro público é de professores de escolas públicas e particulares. Eles têm que ser exemplos para as crianças” – afirma Carlos Andriani. Um dos propósitos do centro, anuncia Andriani, é inclusive oferecer cursos de pós-graduação a docentes, por meio de convênios com a Universidade da Paz (Unipaz) e a Fundação Peirópolis de Educação em Valores Humanos. A Vila Antiga também receberá grupos de alunos em visitas organizadas e a Douglas Andreani estuda o modelo de atendimento para o público em geral. (Correio Popular – Metrôpole, 2010)

Esta reportagem apontou alguns dos agentes envolvidos na implementação da política, especialmente, no que diz respeito à proposta pedagógica e aos conteúdos por ela disseminados.

Tendo em vista o evento, preparamos a documentação e uma carta de apresentação, datada de 02/08/2010 e entregue na prefeitura no dia 09/08/2010 aos cuidados do então Diretor Pedagógico da SME Sr. Helinton Leite de Godoy, visando o agendamento para apresentar a pesquisa. Na ocasião, fomos informadas que

havia ocorrido mudanças na gestão e que o atual Diretor Pedagógico era o Sr. Márcio Rogério Silveira de Andrade. Isso nos obrigou a retornar com a documentação para realizar as alterações necessárias e fazer a reapresentação da mesma. Vislumbrávamos o Congresso Internacional de Pedagogia dos Sentidos como uma oportunidade para entrar em contato com os agentes responsáveis pela implementação da política, buscando estabelecer contatos que pudessem viabilizar o desenvolvimento da pesquisa.

Infelizmente não conseguimos o contato com o diretor pedagógico durante a realização do Seminário, mas conseguimos compreender melhor a política pública em questão e tomar contato com os livros e discussões científicas que deram sustentação à proposta. Isto já representou um avanço significativo considerando que nos aproximávamos do objeto de pesquisa como cidadã e tínhamos noção das dificuldades para alcançar o “núcleo duro” (político e científico) responsável pelas CEIs “Naves-Mãe”.

Com este rico material da pesquisa exploratória em mãos, optamos por aproveitar os seis meses seguintes nos dedicando à reformulação do projeto de pesquisa, considerando que tínhamos mais dados que auxiliariam a melhor delimitar o estudo. Desta forma, poderíamos fazer uma aproximação mais consistente junto à SME do município.

Finalizamos a reformulação do projeto de pesquisa no mês de maio de 2011 e, então, retomamos os contatos com a sra. Flávia Leão. A possibilidade de marcar uma entrevista com o diretor pedagógico da SME parecia ainda distante, especialmente devido às exigências da organização do II Congresso Internacional de Pedagogia dos Sentidos, que seria realizado de 13 a 15 de agosto de 2011, no Centro de Convivência de Campinas. Aproveitamos para participar desta outra edição do congresso realizando os registros em áudio, como havíamos feito no ano anterior.

Uma semana após a realização do evento voltamos à prefeitura para retomar os contatos e o cenário político já era outro. O então prefeito Dr. Hélio da Costa Santos havia sido cassado

Por 32 votos a 1, a Câmara Municipal de Campinas decidiu pela cassação do prefeito Hélio de Oliveira Santos (PDT) na madrugada de sábado 20/08/2013. Dr. Hélio, como é conhecido, recebeu a mesma votação nas três acusações que enfrentava: omissão nas irregularidades cometidas por funcionários do primeiro escalão da

Sanasa (Sociedade de Abastecimento de Água e Saneamento) e irresponsabilidade legal e política na aprovação de loteamentos e na instalação de antenas de celulares (Carta Capital, 2011).

Durante cinco semanas, estabeleci a rotina de ir duas vezes por semana à Secretaria e, em cada ocasião, surgiam entraves de diferentes naturezas, inclusive o extravio da carta de interesse. Após cinco semanas e muita persistência consegui, num contato com a chefe de gabinete do secretário de Educação, o termo de consentimento assinado e a orientação de procurar o departamento pedagógico.

Com as mudanças no cenário político, conseguir uma agenda com o Diretor Pedagógico se tornou ainda mais difícil e se mostrou inviável até o final de 2011. Retomamos os contatos em final de janeiro de 2012, mas havia muita instabilidade uma vez que o vice-prefeito Demétrio Vilagra também havia sido cassado, permanecendo no cargo de 23/08/2011 a 21/12/2011, quando o então presidente da Câmara, Pedro Serafim assume a prefeitura. Neste cenário, houve nova mudança de equipe na SME e, só conseguimos estabelecer novo contato em abril, quando foi definido o novo secretário de educação, prof. Carlos Roberto Cecílio tendo a profa. Renata Von Zuben como Diretora Pedagógica.

Conseguimos uma primeira agenda com a Diretora Pedagógica que afirmou ser necessário encaminhar o projeto ao secretário de Educação. Iniciamos uma nova jornada de 4 semanas, em que buscamos junto ao gabinete marcar um horário na agenda do secretário. Infelizmente isso não foi possível, mas conseguimos que o projeto fosse levado ao mesmo para apreciação, conseguindo a sua aprovação em junho de 2012.

Neste momento nos deparamos com outra questão: o projeto original previa visitas e pesquisa de campo com as crianças nas unidades das “Naves-Mãe”, no entanto, com a mudança de cenário político tínhamos mudanças também nas unidades e, de certa forma, estaríamos cada vez mais distantes dos agentes envolvidos na implementação da política pública. Assim, considerando o vasto material da pesquisa exploratória, em acordo com o orientador, decidimos não realizar a pesquisa de campo com as crianças, pois não tínhamos tempo hábil para tal, correndo o risco de fragilizar a pesquisa. Ao mesmo tempo, decidimos manter as visitas aos CEIs “Naves-Mãe” para termos uma dimensão do espaço físico e da dinâmica de funcionamento das unidades.

Os critérios para escolher as unidades que seriam visitadas foram: a unidade modelo, localizada no Jardim Fernanda, e a unidade gerenciada pela Fundação Douglas Andreani (no bairro Monte Cristo) que foi responsável pela elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico orientador da política pública.

Ao ir a campo para uma primeira aproximação com nosso objeto de pesquisa vimos ainda que, de alguma forma, os CEIs “Naves Mãe” constituíam uma política de educação infantil voltada exclusivamente às classes populares e que sua aproximação com o lazer certamente traria implicações para uma discussão ainda maior que se refere ao direito das crianças à cidade.

Em muitos bairros os CEIs “Naves Mãe” eram o único equipamento público existente, assumindo um papel importante como equipamento público para a população e não apenas para as crianças. Essa constatação denunciava com um estrondoso sinal de alerta a fragilidade e alguns dos limites do alcance das políticas públicas nas periferias do município.

Estas questões delimitam o universo de problemáticas que envolvem o objeto de pesquisa e, ao mesmo tempo, apontam para a necessidade de recuperarmos a noção de educação como uma prática social mais ampla, tal como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) em seus artigos 1º e 2º

Art.1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais [...]

Art.2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Partindo do entendimento da educação em seu sentido mais amplo, buscamos delimitar o percurso metodológico do trabalho que se caracteriza pela combinação de pesquisas exploratória, bibliográfica e documental.

Para Triviños (1987) os estudos exploratórios

são aqueles que permitem ao investigador aumentar a sua experiência, aprofundando seu estudo e adquirindo um maior conhecimento a respeito de um problema. Podem ainda servir para levantar possíveis problemas e hipóteses de pesquisa.

No caso deste trabalho a pesquisa exploratória se mostrou necessária devido ao distanciamento da pesquisadora em relação à política pública a ser estudada. Para realizar esse aprofundamento em relação ao objeto, utilizamos as seguintes técnicas:

- (A) Levantamento da produção bibliográfica e documental (leis, normas, diretrizes e decretos) relativa aos CEIs “Naves Mãe”;
- (B) Visita a duas unidades dos CEIs “Naves Mãe”, para conhecer as instalações e observar a dinâmica de organização e funcionamento de cada unidade educacional;
- (C) Participação em dois eventos (Seminário Internacional de Pedagogia dos Sentidos) promovidos pela SME de Campinas, cuja finalidade foi difundir os conteúdos e a proposta pedagógica orientadora da política, contando para isso com o envolvimento da comunidade acadêmica e a participação dos diferentes agentes envolvidos na implementação e execução da política. Estes eventos foram realizados entre 15-17/08/2010 e entre 13-15/08/2011, ocasião em que realizamos a gravação de todas as palestras realizadas. Ainda nestas ocasiões tivemos acesso a duas publicações orientadoras da política dos CEIs “Naves-Mãe” que foram utilizadas como fontes de consulta;
- (D) Duas visitas à Vila Antiga⁵ sendo que uma foi realizada no dia da inauguração, com registro em vídeo e áudio da abertura pública deste espaço estruturado e desenvolvido por meio da parceria da SME com a Fundação, que seria responsável pela formação de professores na “Pedagogia dos Sentidos”.

A pesquisa exploratória nos permitiu levantar uma série de dados relacionados a esta política pública que trataremos de analisar no quinto capítulo, conforme especificado anteriormente.

Em seguida, realizamos as pesquisas bibliográfica e documental que se fundamentaram em Marconi e Lakatos (2008, p.57), portanto, entendidas como processo que

abrange toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico etc., até meios de comunicação orais: rádio, gravações em fita magnética e audiovisuais: filmes e televisão. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou

⁵ Para saber mais: www.vilaantiga.com.br/, consultado em 2013.

filmado sobre determinado assunto, inclusive conferências seguidas de debate que tenham sido transcritas de alguma forma, quer publicadas quer gravadas.

Partimos das palavras chaves Crianças, Infância, Educação Infantil, Lazer e Educação, Direito à Cidade e fizemos buscas no Sistema de Biblioteca da UNIMEP, da UNICAMP, da METROCAMP, além da busca em bases de dados mais específicas, sendo algumas internacionais (Lilacs, Sociological Abstracts) e outras nacionais (Edubase, Sistema Nacional de Informações sobre Teses – IBICT e Scientific Electronic Library On Line – Scielo), bem como no *site* da Fundação Carlos Chagas, instituição privada sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública e com histórica atuação no território nacional, no que concerne ao desenvolvimento de pesquisas relacionadas à área da educação, a partir da Biblioteca Ana Maria Poppovic, da base de dados Educ@, além do acesso a conteúdos especiais como a página “História da Educação e da Infância”.

O recurso de sistemas de busca pela internet não foi descartado neste processo, tendo em vista o papel que a mesma tem desempenhado como veículo de disseminação de informações na atualidade. Neste caso, privilegamos o sistema de busca Google Acadêmico e *site* Youtube para acesso a materiais disponíveis em formato de vídeo. A triagem dos vídeos foi feita a partir do critério “origem da produção”, privilegiando aqueles cujas fontes eram universidades, grupos de pesquisa e/ou grupos de referência na discussão dos temas que compõem a problemática de nossa tese.

A maior parte dos dados levantados na pesquisa documental são provenientes de fontes oficiais, veiculadas pela mídia local, uma vez que estamos inseridos na linha de Política e Gestão Educacional.

No que se refere ao método enquanto trajetória de raciocínio, a opção foi por nos fundamentarmos no método regressivo-progressivo de Henri Lefèbvre (1970) buscando compreender a lógica sociocultural a partir da tensa relação entre tempo histórico, espaço e vida cotidiana. Também nos aproximamos das ideias de Bourdieu (1983, 1990, 2000, 2011) quando tratamos do lazer, mas dialogamos com outros autores que de alguma forma discutem a educação infantil e o direito à cidade.

Para Lefebvre (2001) a luta pelo direito à cidade é uma das formas de resistência à fragmentação do espaço das cidades, que emerge da rejeição do

afastamento da realidade urbana – recuperando a máxima de Marx (1851/1852, p.6) que considera que “Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. Neste sentido, a cidade é um legado humano que precisa constantemente ser repensado e a escola, de nosso ponto de vista, tem um papel central e uma função específica nesta discussão.

O método regressivo-progressivo de Henri Lefèbvre (1970) fundamenta-se em dois conceitos centrais: “*a complexidade horizontal*”, que diz respeito às diferenças essenciais existentes nas formações e estruturas da mesma época histórica; e “*a complexidade vertical*”, entendida como à coexistência de formações de épocas e datas diferentes” (LEFÈBVRE, 1981a, p. 165-166).

A questão das “temporalidades históricas” apontadas por Lefèbvre (1981a) exige a adoção de vários procedimentos e técnicas de pesquisa, de forma a conseguir essa dupla complexidade. Para o autor os procedimentos se organizam em três momentos:

(1) *a definição de um “local” específico que deverá ser descrito por meio da técnica da observação participante*. No caso desta pesquisa, o objeto estudado é a política pública – CEIs “Naves Mãe” do município de Campinas, especialmente no que se refere ao projeto arquitetônico e ao conteúdo político-pedagógico disseminado pela política.

(2) *a contextualização histórica desse “local”*. Optamos por fazer a retomada histórica do processo de educação das crianças de pouca idade no Brasil e situá-la na cidade de Campinas, até a publicação do Projeto de Lei nº 12.884 de 4 de abril de 2007 que dá as diretrizes para funcionamento das CEIs “Naves Mãe”, buscando identificar as relações com o lazer e suas implicações para o direito das crianças à cidade.

(3) *apreender as “modificações desta ou daquela estrutura previamente datada, causadas pelo desenvolvimento ulterior (interno ou externo) e por sua subordinação às estruturas de conjunto”* (LEFÈBVRE, 1981a, p. 173).

O município de Campinas foi definido por critérios de acessibilidade e representatividade, por se tratar da cidade sede da Região Metropolitana de Campinas (RMC), sendo polo nacional de desenvolvimento industrial, científico e tecnológico, ocupando posição importante no cenário econômico estadual e

nacional. Campinas, na RMC é o município com maior área territorial (795,70 Km²), englobando pouco mais de 50% da população total da RMC, com 1.090.915 habitantes. O município ocupa posição de destaque, no que diz respeito à renda *per capita* e figura com a 8ª colocação em relação ao Índice de Desenvolvimento Humano no Estado de São Paulo.

No que se refere aos CEIs “Naves Mãe” é importante destacar ainda que, em 2010, o programa recebeu – no curto espaço de tempo de sua implementação e considerando todos seus limites e contradições–, o Prêmio ODM⁶ Brasil uma iniciativa do Governo Federal que conta com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e de um conjunto de empresas e associações do setor privado, cujo objetivo é incentivar ações, programas e projetos que contribuam efetivamente para o cumprimento dos “Objetivos do Desenvolvimento do Milênio⁷”.

Finalmente, mas não menos importante, na construção da trilha do percurso metodológico é a menção que fizemos, no título da tese, ao “Cavalo de Tróia⁸”. Ao ser apresentado como uma questão, a referência busca colocar à disposição do leitor uma chave interpretativa, que lhe permita a leitura crítica do trabalho, tirando suas próprias conclusões e avaliando as consequências e desdobramentos possíveis da implementação dos CEIs “Naves-Mãe” para a cidade de Campinas, para a produção acadêmica na área da educação infantil e para a política educacional brasileira como um todo.

⁶ Prêmio “Objetivos de Desenvolvimento do Milênio”. Para saber mais: www.odmbrasil.org.br

⁷ Compromisso assinado pelos 191 Estados Membros da Organização das Nações Unidas (ONU), em 2000, para buscar soluções dos maiores problemas mundiais identificados pela ONU, cujos objetivos são sintetizados na máxima “Oito jeitos de mudar o mundo” apontando metas concretas que devem ser alcançadas até 2015. Uma destas metas é “Atingir o ensino básico universal” e outra, que afeta diretamente a questão da Educação Infantil é “Promover igualdade entre os sexos e autonomia das mulheres”. Para saber mais: www.pnud.org.br – Declaração do Milênio (2000).

⁸ O “Cavalo de Tróia” foi retratado por Homero na epopeia *Ilíada*. Tróia (hoje parte da Turquia) era uma cidade fortificada, capital de um grande e poderoso rei. Em certa ocasião o filho desse rei, raptou Helena a rainha da cidade grega de Esparta o que motivou o início da Guerra de Tróia. Entre os gregos Odisseu, também conhecido por Ulisses, toma parte da guerra desde seu início. Um de seus feitos foi a construção de um enorme cavalo de madeira que foi deixado na porta da cidade de Tróia, tendo no interior do abdômen desse cavalo os guerreiros mais valorosos comandados por Ulisses. Quando o “Cavalo de Tróia” foi deixado nos pórticos da fortaleza, os troianos acreditaram se tratar de uma oferenda dos deuses que sinalizava o fim da guerra, aceitando a vitória de Tróia. No entanto, após a festa de comemoração do que seria o fim da guerra, enquanto os troianos dormiam, os gregos saíram da barriga do cavalo e destruíram a cidade, massacrando toda a população de Tróia. Após a vitória, os gregos, em especial Ulisses, passam por infinitas desventuras até retornarem a Ilha de Ítaca (HOMERO, 2003).

As escolhas foram necessárias ao longo do caminho e é a partir delas que construímos as páginas que se seguem. Esperamos que o leitor possa sair da trama que constitui nossa forma particular de pensar, para se apropriar e ler o mundo, ao menos, provocado!

CAPÍTULO 2

2. AS CRIANÇAS E A INFÂNCIA PARA COMEÇO DE CONVERSA...

Se não vejo na criança uma criança é porque alguém a violentou antes; e o que vejo é o que sobrou de tudo o que lhe foi tirado.

Hebert de Souza (Betinho)

Eu acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Nada havia de mais prestante em nós, senão a infância. O mundo começava ali.

Manoel de Barros.

Buscamos, neste capítulo, transitar pelos conceitos de criança e infância, evidenciando os sentidos e significados que assumiram tais conceitos, em diferentes momentos, em sua relação com a “vida adulta”. Problematicamos estes conceitos a partir das contribuições de Ariès (1981) e Kohan (2005), destacando a importância de considerarmos a criança como um outro, no sentido de afirmar seu estatuto de sujeito de direitos.

Quando se abordam temas relativos às crianças como sujeitos pertencentes a uma dada sociedade, ainda prevalecem certas contradições no que se refere às tratativas de uma perspectiva natural e/ou social, ou seja, ainda é necessário superarmos as perspectivas que compreendem a criança de maneira abstrata, exclusivamente, sob a ótica de um organismo em movimento, dependente, a-histórico, acultural. Ela precisa ser considerada como ser situado “em um tempo e um espaço, alguém que interage com estas categorias (natural-social), que influencia o meio onde vive e é influenciada por ele” (PERROTTI, 1982).

Partimos do entendimento da criança como um ser social que produz cultura e se produz a partir dela e das múltiplas determinações decorrentes da vida social, portanto, trata-se de uma pessoa que vive num tempo e num espaço historicamente situado, estabelecendo relações e interações com adultos e outras crianças com as quais (com-)vive, produzindo significâncias, produzindo e reproduzindo a vida.

As relações históricas entre infância e sociedade foram tema de vários estudiosos, dentre eles Philippe Ariès que ao analisar a época medieval afirmou que crianças e adultos se confundiam, entre outros fatores, pelos valores atribuídos ao trabalho, bem diferente das sociedades moderna e contemporânea. Os diferentes tempos históricos geraram sentimentos diversos em relação às crianças ou, em outras palavras, diferentes ideias do que seria a infância. Em Ariès (1981) vamos identificar dois sentimentos ou ideias em relação à infância, que marcariam o que o autor denominou de “surgimento da infância”: a “moralização” e a “papuricação”.

Kohan (2005) em seu livro *Infância. Entre educação e filosofia* questiona a compreensão de Ariès a respeito do surgimento do “sentimento de infância” – analisado a partir dos sentimentos e mentalidades da vida privada – apesar de reconhecer a contribuição de seus estudos para o período histórico. Sua defesa parte da análise de textos da Antiguidade, especialmente os *Diálogos* de Platão⁹, onde o autor identifica a infância como problemática mais ampla do pensamento platônico caracterizando-a a partir de quatro traços principais identificados nos textos, a saber: a possibilidade, a inferioridade, o outro desprezado, a infância como material da política.

Nesse sentido, o que Ariès (1981) afirma ser o “surgimento do sentimento de infância” pode ser entendido apenas como a invenção da infância moderna. Uma marca da história da cultura ocidental em que a “atenção inusitada” dada às crianças, vem acompanhada de um conjunto de políticas que delas deveriam se ocupar.

Tratar as crianças como possibilidade é, em algum sentido, considerar a vida como um devir progressivo, linear, fruto dos resultados pré-planejados e a infância como degrau fundador da vida humana, o que implica projeções políticas aos processos de educação e idealização das crianças visando um ideal utópico de

⁹ “Platão está aqui pela força de seu pensamento sobre a infância, com a perspectiva de considerar sua produção no presente, isto é, com a possibilidade de estudar em que medida, pelo menos, traços dessa forma ainda hoje estão presentes no modo contemporâneo de pensar a educação” (KOHAN, 2005, p. 20). O autor identifica no pensamento de Platão uma pergunta central que associa diretamente a qualidade de uma pólis e as dos indivíduos que a compõem, sendo que estas dependem fortemente do contexto onde se desenvolvem estas qualidades. Desta perspectiva, Platão busca respostas ao problema da degradação dos jovens e sua chave de interpretação é educativa. Sua aposta de resolução repousa na necessidade de se “pensar outro cuidado, outra criança, outra educação, uma experiência infantil da verdade e da justiça, que preserve e cultive o que nessas naturezas há de melhor e o ponha a serviço do bem comum” (KOHAN, 2005, p.28), fato que coloca sua reflexão diante de um fundamento metafísico e de um devir “ideal” da infância.

sociedade futura e, finalmente, a negação do ser criança “presente” e devir (virtualidade deste mesmo presente), em nome de uma ideia de criança maleável, moldável e possível de se tornar o que dela fizermos.

Outro aspecto identificado por Kohan (2005) no pensamento platônico é a inferioridade. Esse traço destaca uma visão da infância como fase inferior a adultez, ou melhor, ao adulto cidadão grego (que neste caso refere-se ao modelo antropológico de homem adulto, racional, forte, destemido, equilibrado, justo, belo e prudente) desconsiderando um conjunto de outros grupos sociais, entre eles as crianças, mulheres e escravos, considerados como sujeitos em que predominam as paixões, os prazeres e as dores. Todas essas eram consideradas marcas do “homem inferior”. Neste sentido, a inferioridade era um traço comum destes grupos, inviabilizando sua participação política de maneira, totalmente, “naturalizada”.

A consideração da infância como “outro desprezado” também é marca do pensamento platônico.

As crianças são a figura do não desejado, daqueles que não aceitam a “minha” verdade, do rival desqualificado, de quem não compartilha uma forma de entender a filosofia, a política, a educação e por isso deve ser vencido, azotado, expulso da pólis. As crianças são, para Platão, uma figura do desprezo, do excluído, o que não merece entrar naquilo de mais valioso disputado por Platão, teoricamente, com os sofistas: a quem corresponde o governo dos assuntos da pólis. (KOHAN, 2005, p.55)

Finalmente, o quarto traço identificado pelo autor em relação à infância, no pensamento platônico, é a tratativa desta fase da vida como material da política. No sentido existente no pensamento clássico, as crianças não interessam pelo que são, senão pelo fato de que serão adultos que governarão a pólis no futuro e, neste sentido, é fundamental que um outro (o educador, o filósofo, o político, o fundador da pólis) “que pensa” plasme aos indivíduos maleáveis e educáveis o que quer que estes sejam.

Demos destaque aos traços definidores apresentados e discutidos por Kohan (2005) por compreender sua profunda inserção nas concepções educacionais contemporâneas que bebem nas fontes de uma educação que

Não resiste à tentação de apropriar-se da novidade dos novos, à tentação de fazer da educação uma tarefa eminentemente política e da política o sentido final de uma educação, a partir de uma lógica da política determinada com independência da vontade dos novos. Educa-se para politizar os novos, para fazê-los participantes de uma pólis que se define, previamente, para eles. As relações entre política e educação são carnis: educa-se a serviço de uma política a um só tempo em que a ação política persegue, ela mesma, fins educativos. Por isso, a educação é tão decisiva para Platão, porque é sua melhor ferramenta para alcançar a pólis sonhada. (KOHAN, 2005, p.59).

Por outro lado, as contribuições de Ariès (1981) têm sua relevância, pois colocam em evidência o surgimento da “ideia moderna de infância” e, neste sentido, as crianças passam a se constituir como objeto de conhecimento da ciência. Isso repercute na produção de um conjunto de saberes, prescrições e convenções que vêm se desenvolvendo, há mais de 200 anos, em torno das concepções

rousseaunianas e montaigneanas sobre a criança, ao construtivismo e ao comportamentalismo, às pedagogias centradas no prazer de aprender e às pedagogias centradas no dever do esforço, às pulsões libertadoras e aos estímulos controladores. (SARMENTO, 2004, p.7)

Não é difícil percebermos que as crianças e a infância são, há muito tempo, temas sobre os quais diferentes campos do conhecimento se debruçam, reunindo esforços na tentativa de compreender tais conceitos a partir de diferentes abordagens, mas, nem sempre, considerando sua inserção social concreta e os papéis sociais por ela desempenhados, que variam em cada época e contexto conforme as diferentes formas de organização social dentro de uma mesma sociedade.

Para Walter Benjamin (2005) a infância é compreendida como categoria central da história, chave para compreensão do entrecruzamento entre passado-presente-futuro. A pesquisa sobre a infância, deste ponto de vista, representa a busca pela própria condição humana, entendendo a história que produzimos e que, ao mesmo tempo, nos produz.

Não nos parece desprovido de sentido estabelecer uma analogia do pensamento platônico com a ideia de infância que predomina na atualidade: quando observamos que as crianças são colocadas em evidência no campo da política, num

momento de crise e transição mundial, o que evidencia a “produção” de uma infância como via de construção de um consenso político global e como âncora a construção de um projeto nacional.

Os estudos de Ariès (1981), Kohan (2005) e Del Priori (2010) trazem, a partir de abordagens históricas, elementos para delinear uma história social da criança e da família, respectivamente, na Europa, na Antiguidade e no Brasil. No entanto, não podemos negligenciar a contribuição de outros campos, entre eles:

– os estudos sociológicos (PERROTI, 1982; MARCELLINO, 2004) e, mais especificamente, da sociologia da infância (SARMENTO, 2005; BELLONI, 2009; FARIA e FINCO, 2011) que têm buscado compreender as dimensões ideológicas e o valor atribuído à infância em diferentes sociedades e contextos. Contribuindo, especialmente, com a compreensão de que a relação de dependência entre adultos e crianças é um constructo social e não um dado natural, problematizando as diferentes formas colonizadoras, que são explicitadas pelos discursos educacionais que, ainda hoje, constroem verdades absolutas sobre as infâncias e as crianças como se elas fossem homogêneas.

– os estudos no campo da psicologia, especialmente com as contribuições de Vygotsky (2007) e Wallon (1989). O primeiro se dedicou à formação do sujeito como um processo social, afirmando que essa se dá em relação dialética entre o sujeito e a sociedade, destacando os processos de individuação construídos a partir da chamada experiência social pessoalmente significativa. Tal experiência decorre da relação do sujeito com o meio, mediada pelos outros e pela linguagem da relação com outros, a partir de instrumentos técnicos e simbólicos integrantes da cultura. E, o segundo, defensor de uma formação integral que considerasse a totalidade da existência das crianças em seus diferentes espaços, linguagens, emoções e movimentos. Para Wallon (1989) a motricidade tem um caráter pedagógico e desempenha um papel importante, junto com a afetividade, no conjunto do desenvolvimento humano, auxiliando as crianças a elaborarem e responderem ao mundo.

– os estudos no campo da antropologia da criança (PROUT, 2005; COHN, 2000, 2005) que se fundamentam na noção de pessoa e suas repercussões na concepção social da infância e na noção de desenvolvimento infantil, partindo dos contributos de Marcel Mauss para quem cada sociedade tem um modo específico de

pensar a relação entre seu membro individual e o todo que a conforma. Os estudos antropológicos têm revelado, ainda, a diversidade de infâncias e as diferentes populações infantis e seus modos de vida, descrevendo e buscando compreender suas brincadeiras, atividades, enfim, o conjunto de suas práticas culturais historicamente situadas. Ao trazerem à tona os contextos relacionais e de vida das crianças, os estudos antropológicos nos apontam que o lugar social das crianças é o lugar da vida, em outras palavras, o lugar em que a vida acontece, onde ela se realiza em detalhes e numa trama sutil de sentidos e significados que são socialmente compartilhados e construídos. As noções de geração e alteridade estão na base destes estudos.

A contribuição dos diferentes campos no sentido de reunir esforços para buscar explicar e compreender as crianças e suas infâncias é fundamental para superar perspectivas históricas fundadas, exclusivamente, sobre abordagens biológicas e psicológicas centradas em aspectos maturacionais e comportamentais.

O desenvolvimento dos conhecimentos sobre a infância resulta do embate entre concepções, por vezes antagônicas, da infância. Essa ainda, sendo influenciada de maneira dialética pela compreensão que construímos do “ser criança”, a partir de nossa própria referência vivida de infância; das representações do “ser criança” – percebidas em diferentes espaços-tempos sociais; e, ainda dos sentidos e significados compartilhados na convivência geracional (entre crianças) e intergeracional (crianças e adultos, idosos).

A construção histórica da infância se configura como um complexo processo de produção e reprodução de representações sobre as crianças, passando também por processos (mais ou menos intensos) de homogeneização e normatização da própria infância, do “ser criança”. Todos esses aspectos estão intimamente ligados aos mecanismos de organização da vida cotidiana e dos modos de vida, determinados pelo modo de produção e pelo desenvolvimento econômico de uma dada época e de cada sociedade.

As ideias e representações sobre as crianças e as infâncias estão em homologia com as transformações estruturais das sociedades. E quando pensamos essas transformações em escala, devido aos processos de globalização e desenvolvimento do capitalismo, além dos avanços tecnológicos, nos damos conta dos processos de homogeneização a que estamos submetidos e identificamos a

“infância” forjada pelos novos paradigmas, atrelada às demandas do sistema econômico e que, de alguma forma, desconsideram a diversidade cultural, étnica, sexual, religiosa, política e econômica.

Em que pesem as transformações, é possível identificarmos, nas concepções históricas, no mínimo dois modos distintos de conceber as crianças (já apresentados por Ariès (1981), sejam eles: como anjo, naturalmente inocente e bela; ou como rebelde, caprichosa e subversiva. Ao mesmo tempo, na atualidade, a criança assume outro papel próprio dos desdobramentos da economia global: o de consumidora. O consumo passa a ser, de alguma forma, o fator homogeneizador da infância e a noção de cidadania parece muitas vezes ser justificada por este viés.

No entanto, estas concepções são, constantemente, tensionadas por outra que considera a criança como sujeito de direitos em desenvolvimento, presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). E apesar desta última concepção estar sendo discutida há mais de 20 anos no Brasil, quando se trata de direitos das crianças, ainda existe muito a ser feito no país e no mundo. Dessa concepção emerge a compreensão da criança, não apenas como ser natural, social, consumidor, mas também, como ser político.

As contribuições de Kramer (2000, p.12-13) parecem caminhar nessa direção, quando a autora afirma que

Aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. E que possam falar mais. [...] Há que aprender com as crianças a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário ao da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar.

Considerar as crianças como seres políticos, exige uma mudança profunda na própria forma de fazer política. Ao recorrer à distinção que os gregos faziam em relação à organização política (natural) que tem como centro a casa (*oikia*) e aquela

que se dá nos espaços comuns, também consideradas como segunda vida ou *bios politikos*, a partir dos estudos de Arendt (1981, p.33-34) vamos identificar que

[...] De todas as atividades necessárias e presentes nas comunidades humanas, somente duas eram consideradas políticas e constituintes do que Aristóteles chamava de bios politikos: a ação (praxis) e o discurso (lexis), dos quais surge a esfera dos negócios humanos.

No entanto, a autora afirma que para os antigos a experiência da pólis, com alguma razão, era considerada o mais loquaz dos corpos políticos, e mais ainda na filosofia política que dela surgiu, a ação e o discurso separaram-se e tornaram-se atividades cada vez mais independentes. A ênfase passou da ação para o discurso, e para o discurso como meio de persuasão não como forma, especificamente humana, de responder, replicar e enfrentar o que acontece ou o que é feito.

Em tal contexto, os problemas na pólis eram decididos pelos cidadãos políticos (grupo bem restrito que desconsiderava crianças, mulheres, escravos, entre outros), mediante palavras, persuasão e não por meio de força ou violência.

A constituição dos Estados Nacionais vai transformar significativamente os processos de organização da política que passa a ser entendida como um recurso para controlar a esfera da vida privada. O conceito de cidadão então é resignificado, sobretudo na Modernidade, com o surgimento e ascensão da esfera social e da sociedade de massa em que, por meio da funcionalização e do consumo, passa a se padronizar e controlar a capacidade humana de agir e transformar o mundo.

Para Arendt (1981) no caso latino-americano ocorre uma tradução do político como sinônimo de social, o que gera equívocos na medida em que as comunidades políticas passam a ser tratadas como uma “grande família” cujos negócios diários devem ser atendidos por uma administração doméstica nacional e gigantesca.

A sobreposição dos termos político e social acompanha a inserção da economia como assunto político e não mais doméstico (da vida privada) como era para os antigos, que também consideravam o lar (a vida privada) como reino das necessidades e a política (a pólis) como lugar da liberdade. Mas, com a configuração do Estado de Bem-Estar Social o reino das necessidades passa a ocupar o lugar da vida pública. Assim, a liberdade passa a se situar na esfera do social e a força e a violência tornam-se monopólio do governo, em outros termos, o governo, ao assumir

o monopólio da violência, aboliria a guerra de todos contra todos ao preço de, para isso, atemorizar a todos.

A política inaugurada com a Modernidade é marcada pela funcionalização e desta perspectiva a ação, o discurso e o pensamento nada mais são que superestruturas assentadas no interesse social que tem uma base infraestrutural econômica. O conformismo em que vivemos hoje é uma das marcas do último estágio da Modernidade, mas ele só se torna possível na medida em que, além de “atemorizar a todos” também busca controlar a intimidade do coração humano que expressa às formas mais subjetivas de existência humana, constringendo sua possibilidade de existência, furtando o valor do produto do trabalho humano, que como ser ontológico se realiza como ser social.

Toda práxis social, se considerarmos o trabalho como referência, contém em si esse caráter contraditório. Constranger e controlar a intimidade do coração humano, em nome da manutenção de uma infraestrutura econômica que se reinventa para garantir o privilégio político e econômico de poucos, o que significa usurpar do ser sua experiência ontológica de tornar-se humano, restando-lhe as migalhas de um trabalho alienado e de uma existência sem sentido, em que a consciência não desempenha um papel ativo e, portanto, onde as palavras não expressam mais a relação dos homens com o mundo e com outros homens, pois a elas se submetem a pura violência.

Para Arendt (1981, p.35) “somente a pura violência é muda, e por este motivo a violência, por si só, jamais pode ter grandeza”. A realização ontológica do ser social, neste sentido, encerra um paradoxo já apontado por Milton Santos (2000): “obedecer para subsistir e resistir para poder pensar no futuro”.

Por um lado, a práxis é uma decisão entre alternativas, já que todo indivíduo singular, sempre que faz algo, deve decidir se o faz ou não. Todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas futuras.

Dessa perspectiva, a consideração da criança como sujeito político só será possível na medida em que a liberdade de convivência de iguais possa ser pensada em tensa relação com o conceito de alteridade, uma vez que a criança¹⁰ não sendo capaz de se libertar de suas necessidades tende a colocar o interesse ligado ao

¹⁰ Isto não significa dizer, de uma perspectiva causal, que os adultos conseqüentemente tenham esta capacidade desenvolvida.

prazer imediato como critério de suas tomadas de decisão. O que não significa dizer que a criança é desprovida de consciência, mas que ela parte de uma relação original com o mundo, diferentemente dos adultos.

Essa distinção em relação ao adulto coloca a criança como síntese contraditória do que ela “é” e do que “pode não ser”; e do que “não é”, mas “pode vir a ser”. Neste processo de “ser e devir” o brincar assume o papel de linguagem primordial das crianças, que são sujeitos historicamente situados em sua realidade concreta. Assim, não deveriam ser tratadas como protótipos de adulto, mas como crianças, em convivência com outras crianças e adultos que, ao viverem suas infâncias, exercitam a possibilidade do mundo ser outra coisa dada a originalidade de sua aproximação em relação a ele.

Neste sentido, o brincar constitui-se como uma alternativa para a criança, desde a mais tenra idade, compreender o mundo a sua volta, na medida em que lhe possibilita buscar meios de superar as contradições constitutivas de seu ser social, desenvolvendo a capacidade de libertar-se de suas necessidades concretizadas na realização do prazer imediato. Isto contraria a posição de Arendt (1972) de que a criança deve ser preparada “para o mundo dos adultos, inculcando o hábito de trabalhar e não de brincar”. O brincar assume, deste lugar que defendemos, um papel político que coloca ao adulto o desafio da compreensão e do diálogo, que não se restringe exclusivamente ao domínio da linguagem verbal, estando de alguma forma imbricado à multiplicidade de sentidos e significados que carregam os gestos.

A polêmica que surge a partir desta afirmação recai sobre o fato da criança não ter capacidade jurídica para tomada de decisão autônoma, necessitando de cuidado e proteção para sua sobrevivência, carecendo da tutela do adulto.

Ao mesmo tempo, não podemos negar que as crianças desenvolvem mecanismos altamente especializados relacionados à autoproteção como resposta à violência (verbal, física, simbólica ou sexual) a que sejam submetidas¹¹. Caracteriza-se aqui uma tensão que vai recair sobre o entendimento do que seja tratar as crianças como sujeitos de direito?

¹¹Um exemplo do que estamos falando pode ser observado em crianças abrigadas (retiradas da convivência familiar), ou ainda daquelas que vivem em situação de vulnerabilidade e risco social, cujos laços de confiança em relação aos adultos foram brutalmente rompidos tendo, muitas vezes, de se construir à própria sorte. Isso parece ser pouco comum, mas um levantamento sobre crianças em situações de risco no Brasil aponta que 44 mil crianças vivem afastadas da convivência familiar e comunitária devido à negligência, maus tratos e violência.

As crianças, desde seu nascimento, estão inseridas na cultura, num processo dinâmico e dialético que é constitutivo de sua identidade e individuação, no qual têm um papel ativo, mas que não prescinde da ação dos adultos que participam de seu contexto de convivência familiar e comunitária, enfim, da própria sociedade.

Ao considerarmos que quase todas as ações políticas, na medida em que procuram permanecer fora da esfera da violência, são realizadas por meio de palavras, fundamentalmente marcadas pelo “ato de encontrar as palavras adequadas no momento certo, independentemente da informação ou comunicação que transmitem, constitui uma ação” (ARENDDT, 1981, p. 35), o brincar pode se constituir para a criança como uma alternativa à construção de narrativas que lhe permitam significar e resignificar o mundo a sua volta, apropriando-se dele.

E o que permitiria essa ação poder ser considerada como um tipo de manifestação política? Talvez, o fato de que, ao brincar, a criança experimente a tensa e conflituosa relação entre o mundo vivido e o mundo imaginado, sentido, percebido. Isto faz com que ela experimente a tensão do “se movimentar”, de deslocar-se ou aproximar-se da norma axiológica e gnoseológica constituída pelos adultos, produzindo narrativas muito particulares.

Afinal, se não é possível pensarmos uma natureza humana fora da cultura há que se considerar o papel da vontade, compreendida como capacidade por meio da qual tomamos posição frente ao que nos aparece, podendo desejar ou rejeitar e atribuir um juízo de valor que é sempre relativo ao conjunto de experiências anteriores.

É isto que lhe confere um lugar na sociedade, buscando superar as condições materiais pelo paradoxo que a própria criança encerra, de ser ao mesmo tempo portadora da novidade que é inerente à sua pertença à geração, que dá continuidade e faz renascer o mundo e herança do que lhe foi consignado pelos adultos, pelas gerações, pela história da humanidade. Neste sentido, a criança é colocada num *entre lugar* entre o passado e o futuro, como afirma Benjamin (2005).

Com a clareza de que as crianças agem no mundo e não apenas reagem a ele, é necessário considerar que o fazem com o repertório e as condições materiais, cognitivas e psíquicas de que dispõem.

Neste sentido, as políticas voltadas para as crianças deveriam se ocupar mais da formação cultural, da valorização da experiência cultural como as alternativas de reconhecimento das relações que forjam a identidade, promovem a participação e

consolidam o sentimento de pertencimento, fazendo frente aos processos homogeneizadores. Ao invés de estarem orientadas para a intensificação dos processos de institucionalização e ocupação do tempo das crianças que, se por um lado desempenham um papel no que se refere à proteção e cuidado, por outro, podem representar também o seu contrário, na medida em que se transformam em instituições totais no sentido apontado por Goffman (2001), restringindo-se a estas dimensões e se submetendo aos progressivos processos de precarização da formação, das condições de trabalho e, portanto, do exercício da função dos educadores.

Uma das marcas destas mudanças fica evidente, na atualidade, com o processo de reinstitucionalização¹² da infância que, para Sarmiento (2004), acontece tanto no plano estrutural (com a proliferação de locais de atendimentos voltados especificamente para as crianças, seja no tempo de obrigações, como a escola; ou no tempo disponível, de lazer, com os espaços que oferecem atividades dirigidas de lazer); como no plano simbólico, especialmente, nos conteúdos veiculados pelos *mass media* que cada vez mais tem explorado a criança como consumidora em potencial.

Kramer (2000) se posiciona a favor da defesa de uma política integrada de cultura e educação como projeto de luta contra a barbárie. Não por acreditar que estejamos sujeitos à barbárie, mas por constatar que a vivemos cotidianamente e, assim, carecemos de mecanismos para combatê-la em suas mais vis e sutis formas de manifestação e opressão, também quando se fala da educação das crianças.

Uma noção importante desta autora que parece coadunar com a discussão que vinha fazendo sobre “considerarmos as crianças como seres políticos” é a de experiência cultural, expressa, sobretudo, como possibilidade de produção cultural. Afinal, as crianças também são produtoras de cultura e considerar esta dimensão pressupõe criar espaços, estratégias e disponibilizar recursos para que esta

¹² Para Sarmiento (2004) a reinstitucionalização da infância decorre do fato de vivermos uma segunda modernidade que se caracterizaria “por um conjunto associado e complexo de rupturas sociais, nomeadamente a substituição de uma economia predominantemente industrial por uma economia de serviços, a criação de dispositivos de mercado à escala universal, a deslocalização das empresas, a ruptura do sistema de equilíbrio de terror entre dois blocos, com a crise dos países socialistas do Leste Europeu e o fim dos regimes comunistas, a afirmação dos EUA como única potência hegemônica, a conclusão do processo de descolonização dos países africanos, a emergência de uma situação ambiental crítica, as rupturas no mercado de trabalho pela subida das taxas de desemprego, a crise de subsistência dos Estados-Providência, a crescente presença da reclamação na cena internacional por parte de movimentos sociais e protagonistas divergentes das instâncias hegemônicas, a afirmação radical de culturais não ocidentais, nomeadamente de inspiração religiosa” (SARMENTO, 2004, p.6)

produção possa acontecer, levando em consideração as condições e modos de vida que carregam formas e conteúdos, expressões particulares da cultura.

A experiência cultural defendida pela autora fundamenta-se em Adorno e Benjamin, e recupera

o sentido de cultura como formação cultural e entende experiência formativa como sendo necessariamente crítica, de indignação, resistência e emancipação (Adorno, 1995). Já no início do século XX, Benjamin criticava a Modernidade e o risco de se perder a capacidade de narrar, porque a experiência se empobrece e se torna vivência: na vivência reagimos aos choques do cotidiano e a ação se esgota no momento de sua realização, por isso é finita; na experiência, o que é vivido é pensado, narrado, a ação é contada a outro, partilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de ir além do tempo vivido, de ser coletivo, constitui a experiência.[...] Quando penso em experiências de cultura como uma alternativa, refiro-me a momentos quando falamos de livros, histórias, filmes, peças, contos, poemas, imagens, cenas, roteiros, pinturas, fotos ou músicas, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a narrativa, criando um solo comum de diálogo, uma comunidade, uma coletividade (KRAMER, 2000, p.10)

Apesar das contribuições a autora parece desconsiderar o lazer como dimensão possível de realização da experiência cultural crítica e formadora quando afirma ser

preciso instrumentalizar também, divertir, passar o tempo ou informar; apenas me parece que para serem formadores, tais modos de produção cultural precisam se concretizar como experiência, não se reduzindo a entretenimento, consumo, passatempo ou lazer. (KRAMER, 2000, p.10)

Apesar de não ter o lazer como alvo de suas pesquisas e reflexões, a autora faz uso deste termo e, ao fazê-lo, também deixa explícito seu entendimento do lazer. Qual o entendimento do lazer presente na compreensão da autora e como esta compreensão pode ser limitadora da própria experiência de lazer? Ao considerar o lazer como sinônimo de entretenimento, consumo e passatempo, a autora inviabiliza qualquer possibilidade de que o lazer possa ter também uma dimensão formadora concretizando-se como experiência cultural no sentido em que se propõe.

Então, no momento, nos limitamos a questão: podem, as experiências de lazer, se constituir como experiências culturais? O brincar não se constitui como uma experiência de lazer e de educação? Marcellino (1983, 2004), Marcellino e Silva

(2010), Magnani (1984), Magnani e Souza, (2007), Stoppa (2005), Silva (2012) e Silva et al. (2011) afirmam que sim. E é nestes autores que vamos nos apoiar para discutir esta questão no quarto capítulo, de modo a justificar nossa posição de que o lazer também pode se constituir como uma experiência cultural formadora e que o brincar pode assumir a dimensão de uma prática social de resistência cultural, que não se restringe apenas às crianças e tampouco se limita ao entretenimento, podendo, inclusive, proporcionar o *far niente*, o ócio, e nele a possibilidade de reflexão e pensamento sobre a vida individual e coletiva, forjada a partir da conquista de um tempo para si, para o cuidado de si.

Poderia avançar questionando ainda: o lazer se restringe àquilo que é apresentado pela indústria cultural e pelos *mass media* às crianças, jovens, adultos e idosos? Ou se é possível restringir o entendimento do lazer como “fazer o que se quer” quando sabemos que a construção do gosto¹³ e a opção de escolha é sempre circunscrita e influenciada por questões sociais, culturais, econômicas e políticas?

Entendo que a resposta para estas duas questões seja NÃO, caso contrário, estaríamos restringindo as pessoas a meros espectadores e autômatos. Por este motivo parece ser relevante considerar as contribuições dadas por Marcellino (2004), no livro “Lazer e educação”, quando reúne esforços para subsidiar a construção de práticas educativas que considerem as relações entre lazer, escola e processo educativo por meio da “pedagogia da animação”.

Deste lugar, Marcellino (2004) identifica a Escola e o Lazer como instrumentos de hegemonia, mas também como campo de atuação pedagógica em que é possível fazer enfrentamento ao *status quo* e, é nesta direção, que nos posicionamos, buscando contribuir com o debate e influenciar políticas no sentido de considerar e concretizar as crianças, como sujeitos de direitos.

Ao mesmo tempo, o autor apresenta os riscos de tal proposta afirmando que são semelhantes àqueles enfrentados por outras pedagogias, no sentido de que a proposta seja apropriada por abordagens com vieses funcionalistas que estejam mais preocupadas com a reprodução do *status quo* ou com o adestramento em termos de valores comportamentais, do que propriamente com a formação cultural

¹³ Assim como o trabalho e outros elementos da cultura, o lazer pressupõe aprendizado, estímulo, iniciação que permitam a complexificação da participação cultural, de níveis mais simples para outros mais elaborados, acompanhado do enriquecimento do espírito crítico fundamental para o exercício da valoração e para a concretização das escolhas no lazer, podendo tal exercício extrapolar para outras esferas da vida.

mais ampla que considere não apenas a preparação para o trabalho, mas as possibilidades de formação para vida, o que inclui a formação cultural e a experiência cultural.

Nesta obra, o autor afirma as três possibilidades do lazer (descanso, divertimento e desenvolvimento pessoal e social), destacando a importância de diversificação dos conteúdos culturais buscando a ampliação do nível de participação dos envolvidos (de conformistas para críticos e criativos) e apontando a necessidade de que consideremos o duplo aspecto educativo do lazer: a educação para o lazer e a educação pelo lazer. Esta última parece ser mais evidente na aproximação com a escola, na medida em que se utilizam as atividades de lazer para se ensinar outros conteúdos.

Mas a noção de educação para o lazer ainda é geradora de uma série de mal-entendidos. Ela se refere, especificamente, a formação cultural, a ampliação do repertório cultural e a valorização das práticas sociais historicamente situadas proporcionando espaços de encontro que permitam diferentes níveis de fruição no lazer, além da possibilidade do ócio. Estes elementos apontam uma via possível para fazer um contraponto à avalanche de “produtos culturais” que são diariamente disponibilizados para as crianças (mas não só para elas), na medida em que possa se constituir como experiência cultural, crítica e criativa, expressão das múltiplas identidades e ancorada no aqui e agora, mas também consciente de seu caráter histórico que vai além do vivido por ser coletivo, constituindo a experiência cultural.

O ponto em que Kramer (2006) e Marcellino (2004) parecem convergir, ao tratarem respectivamente da educação e do lazer, é o de defender que o tornar-se humano é um processo de formação cultural que não depende só da escola.

De um lado Kramer (2006, p.60) defende que o trabalho pedagógico não precisa ser feito sentado em carteiras,

o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte. Esta visão do que é pedagógico ajuda a pensar um projeto que não se configura como escolar, feito apenas de e na sala de aula. O campo pedagógico é interdisciplinar, inclui as dimensões ética e estética.

E, de outro, os questionamentos de Marcellino (2004, p.48)

[...] ignorar as relações pedagógicas que são estabelecidas fora da escola, não seria também uma “desconversa” sobre a educação? Não estariam, dessa forma, sendo deixadas de lado as possibilidades de mudança relacionadas aos serviços públicos intelectuais que, além da escola, devem ser assegurados à população? Na sua visão ampla de educação, Gramsci relaciona entre estes serviços o teatro, as bibliotecas, os museus de vários tipos, as pinacotecas, os jardins zoológicos, os hortos florestais etc. justificando que “serviços intelectuais são elementos de hegemonia, ou seja, de democracia no sentido moderno”

Parece urgente compreendermos que as crianças são sujeitos da história e da cultura, que precisam se reconhecer na cultura e se apropriar da cultura, a partir do que acontece na vida em sociedade, na família, na comunidade, na escola, enfim nos diferentes contextos em que estão inseridas o que, de maneira geral, se refere também à cidade. Por outro lado, a escola, parece não ter tempo e espaço para considerar o que se passa na vida, valorizando apenas a dimensão da instrução e ocupando-se da preparação para o mercado de trabalho desde a mais tenra idade.

O fato é que esta perspectiva já há algum tempo não tem respondido nem mesmo as demandas do mercado o que nos afirma a necessidade de repensar a escola. Afinal, apesar do aparente avanço técnico, científico e tecnológico pouco se avançou na compreensão de que somos constituídos na diferença e de que o tornar-se humano só é possível a partir do olhar do outro. Neste sentido, a experiência cultural que implica a dimensão da produção cultural pode proporcionar experiências culturais significativas, em que temos a oportunidade de confrontar valores e realizar o exercício da valoração, da cidadania. Mais do que isso, temos a oportunidade de constituir a noção de pertença que parece dar sentido e mobilizar outra noção que é a de participação da vida em sociedade.

Ao serem consideradas pessoas em desenvolvimento as crianças passam a assumir também uma função social dentro da sociedade, participam de diferentes lugares sociais (ou o deveriam fazê-lo). A grande questão a ser formulada é: que função é essa? A de consumidora em potencial? A de cidadã? A de criança-soldado? De que forma, num contexto de rupturas, é possível garantir à criança seus direitos e as condições para que possa desenvolver sua personalidade no exercício contínuo de diálogo e da cidadania proporcionado pelas experiências culturais que se dão nos contextos da convivência familiar e comunitária, não

exclusivamente, mas primordialmente na escola? Como a escola dialoga com estas questões contribuindo para uma formação cultural abrangente e emancipadora?

Talvez seja importante identificar que, na atualidade, a discussão em torno do estatuto cidadão das crianças, quando compreendidas como sujeitos de direitos, é acompanhada e tensionada pelo esforço de construção de uma infância global (normatizada e homogeneizada), consumidora e tecnológica. Em certa medida,

fala-se em direitos quando menos existem os direitos; fala-se em democracia quanto mais ela nos falta. Mas o mais grave é o fato de que, nos contextos de desigualdade e injustiça, convivemos com discursos de representantes oficiais do governo que se apropriam dos nossos discursos, mas que contribuem para manter a velha ordem da miséria (KRAMER, 2000, p.3).

Ao serem percebidas como parte do processo de produção econômica na sociedade global, as crianças começam a ser alvo das disputas sociais e, conseqüentemente, a escola passa a se constituir como “palco decisivo de conflito em que o projeto político-pedagógico é que passa a ser o elemento central na busca por dar sentido à atividade educativa e por fazer dela um instrumento do devir social” (SARMENTO, 2004, p.8). Ao mesmo tempo, com o processo de reinstitucionalização da infância, parece ser fundamental compreendermos que a ruptura com esta perspectiva de homogeneização das crianças passa também pela relação entre rua e escola, em sua concreta relação e valorização da cultura local, pela ampliação do diálogo entre a escola e a comunidade a que a criança pertence.

Ao compreender que a escola pode se constituir como um dos espaços, mas não o único, para subverter esta lógica de “globalização economicista da infância” é fundamental analisar as implicações dessa normatização e homogeneização para a escola, para as famílias e para a relação entre as gerações.

Em primeiro lugar, a escola acaba por se constituir, neste contexto, como palco de trocas e disputas, resultante da diversidade cultural que nela convive em condições materiais desiguais, geradoras de “contextos de turbulência”. Estes por sua vez, podem ser tratados no contexto da ação educativa, como: algo a ser controlado por uma dinâmica empresarial de educação, fazendo um regresso às concepções de escola fragmentária e autoritária; ou ainda, tratados como mais um tempo-espaço integrante dos mundos da vida da criança, onde prevalece a preocupação de se colocar a criança como centro do processo educativo, este

orientado para uma educação no exercício da cidadania em que cada um dos envolvidos no contexto escolar tem um papel ativo de participação, visando buscar e discutir alternativas para as problemáticas dos conflitos presentes na escola.

A questão dos conflitos que coexistem no espaço da escola revela, em micro escala, os grandes conflitos da sociedade, mas não podemos nos restringir a isso. É necessário considerarmos que na escola existe uma infinidade de lutas veladas que dizem respeito às relações entre as gerações: de um lado a preocupação dos adultos relacionada ao “poder da experiência” e, de outro, a das crianças que vão buscando alternativas à sua própria expressão e “experiência”.

No que se refere às famílias, as mudanças globais têm promovido alterações profundas na estrutura familiar, colocando “a descoberto o caráter mítico de algumas teses do senso comum que vêem no núcleo familiar o espaço ‘aproblemático’ e ‘natural’ de proteção e promoção do desenvolvimento das crianças” (SARMENTO, 2004, p.8). Isso tem obrigado a pensar na família como uma instituição social e que, portanto, deve ser considerada em suas contradições resultantes das condições materiais em que ela se apresenta.

Finalmente, em relação à convivência comunitária intergeracional, as mudanças decorrentes do processo de globalização têm gerado a troca de papéis geracionais,

com a crescente ocupação do espaço físico doméstico pelos adultos (nomeadamente desempregados, reformados, com licenças parciais de trabalho ou no âmbito do trabalho remoto) e a saída das crianças para as múltiplas agências de ocupação e regulação do tempo (ludotecas, ateliês de tempo livre, formação não escolar, desporto semifederado). (SARMENTO, 2004, p.9).

A grande problemática deste fato é que as crianças acabam sendo furtadas¹⁴ de viver experiências lúdicas, uma vez que grande parte dessas agências estão muito mais preocupadas com a “ocupação adequada” do tempo das crianças ou com sua preparação para o futuro, deixando pouco ou nenhum espaço para a formação e produção cultural das crianças, pouco ou nenhum espaço para que ela possa “ser criança”, na relação com outros (adultos e crianças) no mundo. Enfim, nenhum

¹⁴ Sobre o tema, o filme *Crianças Invisíveis: a infância perdida*, financiado pela Unicef e produzido por oito diretores consagrados de diferentes nacionalidades (Ridley Scott e de sua filha Jordan Scott; Katia Lund; Spike Lee, John Woo, Stefano Veneruso, Emir Kusturica e Mehdi Charef) retrata a dura realidade de crianças de vários países do mundo que devido a guerras, erros, descaminhos e problemas têm de abreviar a infância e são forçadas a amadurecer prematuramente às custas de grandes sofrimentos.

espaço para que ela possa ser representante legítima da cultura... para que ela possa ser um OUTRO!

*Eu não sou eu
Nem sou o outro,
Sou qualquer coisa
de intermédio:
pilar da ponte de tédio
que vai de mim para o outro.
Mário Sá Carneiro*

Vamos então avançar, no próximo capítulo, na compreensão dos percursos históricos das crianças de pouca idade no Brasil, num esforço de compreender as cicatrizes e os percursos que nos fizeram chegar a atual concepção das crianças, como sujeitos de direitos, e suas implicações para a educação infantil. Inevitavelmente, vamos nos deparar com a transição das crianças da rua para as instituições e a partir deste tenso “se movimentar” buscaremos identificar alguns dos tempos e espaços da educação das crianças decorrentes de seu deslocamento social.

CAPÍTULO 3

3. A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DE POUCA IDADE NO BRASIL: DA RUA ÀS INSTITUIÇÕES, OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO.

O presente capítulo se organiza em cinco momentos focados na compreensão de como ocorreram às transformações e o deslocamento (político) das concepções de infância no Brasil e suas implicações para educação das crianças de pouca idade. São eles: (1) A invisibilidade das crianças, os caminhos de solapamento do lúdico e a idealização da infância; (2) As crianças e a educação após as Grandes Guerras; (3) As crianças trabalhadoras e o processo de institucionalização das crianças a partir da Modernidade; (4) O processo de institucionalização das crianças e da infância na cidade de São Paulo e o Projeto Nacional Modernista; finalmente, (5) o último, trata de identificar os avanços e as lacunas da concepção presente em nossa Constituição de 1988, que compreende a criança como sujeito de direitos.

O esforço de leitura da especificidade do processo educativo na sociedade brasileira nos permitiu apontar ao leitor, alguns indícios de como o processo de deslocamento político das concepções de infância tem contribuído com o solapamento do lúdico e com o furto da possibilidade das crianças viverem suas infâncias.

3.1 A INVISIBILIDADE DAS CRIANÇAS, OS CAMINHOS DO SOLAPAMENTO¹⁵ DO LÚDICO E A IDEALIZAÇÃO DA INFÂNCIA.

Muitos estudos voltados à infância e às crianças tomam como referência a obra *História social da criança e da família*, de Philippe Ariès (1981), que legou importante contribuição à compreensão da infância, suas necessidades e papel social num dado período histórico.

Um dos temas discutidos nessa obra se refere ao surgimento do sentimento de infância que, segundo Ariès, era inexistente na Idade Média tendo se manifestado a partir das mudanças ocorridas no final do século XVII na Europa, com

¹⁵ Do verbo solapar, significa fazer a cova, escavar; no sentido figurado: destruir sorrateiramente; abalar os fundamentos, provocar a ruína. Arruinar, destruir, demolir; ocultar, esconder, disfarçar (FERREIRA, 1986, p.1.317).

a Revolução Industrial. O esforço iconográfico pioneiro desempenhado pelo autor deixa uma lacuna no que se refere ao período anterior quase apontando para o entendimento de que não haviam ações voltadas às crianças na Idade Média.

Se é verdade que nesse período as crianças ainda não eram percebidas como um outro, diferente do adulto, tampouco poderíamos dizer que não tinham seu lugar. A invisibilidade da criança em registros oficiais anteriores não pode significar a sua ausência na vida em sociedade. A invisibilidade da infância expressa tão somente particularidades da dinâmica da estrutura social da época.

Jacques Gélis (1991, p. 328) no terceiro volume da coleção *História da vida privada* afirma que

A indiferença medieval pela criança é uma fábula; e no século XVI, como vimos os pais se preocupavam com a saúde e cura de seu filho. Assim, devemos interpretar a afirmação do “sentimento de infância” – como o sintoma de uma profunda convulsão das crenças e das estruturas de pensamento, como o indício de uma mutação sem precedente da atitude ocidental com relação à vida e ao corpo. A um imaginário da vida que era aquele da linhagem e da comunidade substituiu-se o da família nuclear.

Del Priore (2010) coaduna com esta perspectiva e ainda complementa destacando a importância de compreendermos de que forma esse “sentimento de infância” foi se construindo no Brasil, uma vez que a pobreza e a falta de escolarização a que foram submetidas às crianças brasileiras tornou inviável a transposição imediata das teses europeias para a nossa realidade.

Além da colonização, a escravidão foi outro fator que contribuiu para que o processo de escolarização no Brasil se desse de maneira tardia, empurrando as crianças para a lida diária do trabalho árduo e penoso.

Os estudos de Ramos (2010, p.49) sobre as crianças nas embarcações do século XVI retrataram as dificuldades enfrentadas na travessia. Violação sexual, trabalhos árdios, condições precárias que culminavam com a disseminação de doenças e restrições alimentares faziam parte do dia a dia nas embarcações, aos quais muitas vezes as crianças não resistiam e sucumbiam.

O menor mal que podia sofrer após viver alguns meses no mar, quando tinha sorte, era o de sofrer um grande trauma e deixar de ser criança; ver seu universo de sonhos, esperanças e fantasias desmoronar diante da cruel realidade do cotidiano das naus do século XVI; perder sua inocência para nunca mais recuperá-la (RAMOS, 2010, p.49)

A noção de uma inocência que se perde expressa também, de alguma maneira, uma idealização da infância considerada como reinado dos sonhos, das esperanças e das fantasias. Com isso, não estamos desvinculando estas três dimensões da experiência cultural das crianças, mas destacando a necessidade de considerá-las de maneira contextualizada levando em conta o fato de as crianças serem sujeitos historicamente situados, vivendo contingências e limitações.

No Brasil quinhentista, a situação das crianças não era menos árdua. Chambouleyron (2010) afirma que desde a chegada das primeiras embarcações a maior preocupação foi com a evangelização dos nativos. Percebendo as dificuldades de tal empreitada os padres da Companhia de Jesus não tardaram a conceder às crianças órfãs portuguesas – sobreviventes das travessias –, a função de educar seus pares (crianças nativas) juntamente com os padres.

O *Ratio Studiorum* – documento que norteia a educação jesuítica – apontava a educação como meio de viabilizar a conversão religiosa desejada e o ensino do canto e da música, bem como o envolvimento nas festas religiosas, todos eram parte integrante do aprendizado da doutrina e dos bons costumes. Neste documento a criança era concebida como um “papel em branco” em que deveriam ser impressos “os caracteres da fé e virtude cristãs” (CHAMBOULEYRON, 2010, p. 79) se constituindo, portanto, como potencial da “nova cristandade” no Novo Mundo.

No entanto, não tardou para que os jesuítas enfrentassem problemas com a consolidação de seu projeto evangelizador. Em especial, pois muitas crianças, quando encerravam os estudos e retornavam a seus grupos de origem, acabavam abandonando os aprendizados e recuperando velhos hábitos. Isso implicou na adoção de outra estratégia: na assunção de um “princípio educativo”, na educação das crianças, o medo, ou seja, a opção de conversão pela sujeição e pelo temor.

A partir daí a educação da criança passou a contar também com a intensificação dos castigos corporais, da vigilância e do incentivo à delação, promovendo mudanças substanciais, não só nas relações entre adultos e crianças, mas também entre as crianças.

A transição do Brasil Colônia para Império provocou outras alterações nas relações entre adultos e crianças. Os cuidados médicos com as crianças recém-nascidas permaneciam (puericultura, alimentação, cuidados materiais e espirituais) e burilavam as crianças, inculcando-lhes os valores das colônias. Ao mesmo tempo, a miscigenação do povo (negros, indígenas, e brancos) também se expressava em

diferentes formas e conteúdos relacionados ao embalar e cuidar das crianças de pouca idade, apesar da hegemonia das práticas europeias.

Os mimos em torno da criança pequena estendiam-se aos negrinhos escravos ou forros vistos por vários viajantes estrangeiros nos braços de suas senhoras ou engatinhando em suas camarinhas. Brincava-se com crianças pequenas como se brincava com animaizinhos de estimação [...] eram tratadas pelos mais velhos como verdadeiros brinquedos (DEL PRIORE, 2010, p.96).

A ideia da criança de pouca idade como brinquedo expressava, em certa medida, a concepção idílica que passaram a lhe associar, considerando-a como um “ser angelical” que deveria ser protegido das mazelas sociais. Tal fato traz indícios de mudança na percepção dos adultos em relação às crianças, compreendendo-as como algo diferente. Esta concepção se fez presente, no Brasil, de maneira hegemônica, entre os séculos XVI e XVIII – o que passou a justificar a preocupação com cuidados de ordem pedagógica e psicológica junto às crianças, predominantemente no âmbito privado (doméstico).

A educação do físico e a educação moral se tornaram expedientes de grande importância cuja responsabilidade era compartilhada entre pais, médicos e educadores, no sentido de preparar as crianças para assumirem responsabilidades.

A organização do tempo de aprendizado acabou moldando formas e conteúdos que integravam o tempo dedicado pelas crianças ao brincar. O preparo para responsabilidades implicava na assunção de uma função social, mais clara e intencionada, que também variava dependendo do grupo social a que pertencesse.

Os filhos dos escravos, por exemplo, na medida em que já demonstrassem capacidade de agir por si mesmos eram vendidos para trabalhar em regiões de mineração ou para se tornarem fonte de distração para senhoras e seus filhos da nobreza. “Quanto às crianças negras que não podiam participar dos trabalhos e propiciar lucro, não encontramos manifestações de preocupação com seu bem estar” (SCARANO, 2010, p.120).

No século XVIII, marcado pela mineração em várias regiões do país, a população de filhos ilegítimos aumentou significativamente e, com ela, as preocupações com o fato de estas crianças se tornarem cidadãos, ou mais especificamente, proprietários (pois herdeiros de seus pais) se igualando às condições de vida dos “homens brancos”. Estas crianças eram mal vistas e não eram aceitas em muitos círculos sociais, no entanto, tinham um pouco mais de facilidade em se integrar à vida em sociedade. Isso não acontecia com os filhos de

escravos, por exemplo, que com a crise da mineração acabavam sendo alforriados e não tinham a quem recorrer, ficando pelas vilas, vivendo das esmolas e de expedientes escusos.

A rua fazia parte da vida das crianças nessa época, era um espaço de encontro, convivência e, principalmente, sobrevivência. E muitas delas sobreviviam na rua devido a suas qualidades artísticas como o canto e a dança que eram muito apreciados pela sociedade da época, sendo, algumas vezes, remuneradas para esse fim.

As crianças participavam ativamente das atividades lúdicas como profissionais, inclusive, sendo pagas para isso se fossem livres, ou quando escravas, aos donos que as treinavam e empregavam para esse fim e faziam delas uma fonte de lucro (SCARANO, 2010, p.126).

Novamente é possível identificarmos uma outra concepção relacionada às crianças, além dos já mencionados tratamentos como: mercadoria, animal de estimação, frágil, trabalhadora, “ser angelical”. Cada uma delas atrelada a exigência de obrigações para com a vida em sociedade, distintas certamente, pois dependentes de sua condição de vida concreta, o que acabava por produzir o conteúdo de suas atividades possíveis, solapando a manifestação do lúdico e dificultando a superação das variadas formas de opressão a que muitas vezes as crianças eram submetidas.

3.2 AS CRIANÇAS E A EDUCAÇÃO APÓS AS GRANDES GUERRAS

No livro “História das ideias pedagógicas no Brasil” (2011), Demerval Saviani realiza uma periodização que contempla desde o surgimento da educação formal no Brasil até o período mais recente. A primeira sistematização foi feita com base no fundamento político considerando os períodos colonial, imperial e republicano. A segunda sistematização, fundamentada em Gramsci, passou a considerar que a análise da estrutura exige a necessária distinção entre os movimentos que são orgânicos e conjunturais.

As primeiras décadas do regime republicano foram marcadas por transformações decorrentes do processo de industrialização e urbanização, especialmente em cidades como São Paulo. A questão do trabalho assalariado muda profundamente as relações sociais, trazendo à tona a luta de classes

sociais¹⁶. Com a abolição da escravidão e a participação maciça dos imigrantes as cidades sofreram profundas mudanças

Verificava-se um crescimento constante do pequeno comércio, da classe média profissional ou burocrática e uma intensificação da divisão do trabalho (SANTOS, 2010c, p. 212).

A explosão demográfica foi acompanhada pelo crescimento desordenado da cidade e grande parte da população morava em cortiços. A falta de estrutura que comportasse tais mudanças provocou um aumento das tensões sociais: aumento ainda a criminalidade e, concomitantemente, os mecanismos de repressão.

As crianças nesse contexto aparecem, num primeiro momento, nas estatísticas policiais, atreladas a crimes de vadiagem, desordem, embriaguez, furto ou roubo. Sob os ideais eugenistas e a defesa da máxima “ordem e progresso” as crianças passaram a ser consideradas como “sementes do amanhã”, devendo ser educadas pela sociedade para não se perderem na tendência que tinham à vadiagem. Aqui identificamos o que Ariès (1981) denominou de sentimento da moralização. Ele se diferencia da visão anterior da criança como “ser angelical”. Desta perspectiva, a criança deve ser contida em suas tendências e cabe à sociedade moralizá-la.

A deterioração das condições sociais, as modificações das formas e modos de relacionamento, e ainda os diferentes e novos padrões de convívio que a urbanidade impunha a seus habitantes eram ignorados pelo discurso oficial, que estabelecia a oposição entre lazer-trabalho e crime-honestidade (SANTOS, 2010c, p.215).

Um dos primeiros documentos elaborados nesse contexto foi o Código Penal. Tudo o que não se enquadrasse na lógica da produção e do trabalho era passível de

¹⁶ Referimo-nos aqui às ideias de MARX, K. *Manifesto do partido comunista*. Porto Alegre, L&PM, 2010, para quem “A história de toda sociedade até nossos dias é a história da luta de classes” (MARX, 2010, p. 23) e a luta de classes (também expressa no campo ideológico) se constitui no motor da história, não lhe cabendo qualquer naturalização. O que distingue, de maneira bastante simplificada, a época atual (sob a égide do capital) e as anteriores é a simplificação da oposição de classe com o enfrentamento cada vez mais direto entre proletários e burguesia. A história das sociedades sempre repousou no antagonismo entre classes oprimidas e opressoras, com o capitalismo o proletário depende da venda de sua força de trabalho (trabalho assalariado) para sobreviver e a manutenção do sistema requer a desvalorização desta mão de obra com vistas a manter os lucros. O processo de precarização das condições de trabalho e desqualificação da mão de obra pela incorporação das tecnologias contribuem para o crescimento da miséria em razão inversa à riqueza e à população. Ao mesmo tempo em que tendem a concentrar a riqueza nas mãos de grupos cada vez menores que detém as condições materiais para reprodução e produção das forças de trabalho, estimulam o consumo conspícuo das mercadorias (materiais e simbólicas) produzidas pelo sistema, construindo um lógica autofágica que reproduz e agudiza as diferenças entre classes sociais.

punição oficial. As crianças das classes populares, órfãos e aquelas abandonadas que acabavam se envolvendo com a criminalidade, em especial o crime de “vadiagem”, começaram a ser chamadas popularmente “pivetes”, ou ainda, “menores” (devido a referência ao Código Penal que estabelecia a imputabilidade das punições para menores de 14 anos).

As primeiras ações voltadas à educação das crianças que viviam na rua foram iniciadas por congregações religiosas ou fundações ligadas à indústria e ao comércio mas, em geral, a preferência destas instituições era pelas crianças que não tinham histórico criminal, ou seja, os filhos de operários e comerciantes. Elas eram submetidas ao ensino profissionalizante visando o ingresso futuro nas indústrias.

É apenas em 1902 que a primeira instituição pública de atendimento às crianças da rua passou a funcionar.

A “educação”, ou melhor, a denominada “regeneração”, das crianças nesses espaços prezava pelo combate ao ócio e assumia uma pedagogia orientada para o trabalho. Além das atividades preparatórias do ofício, as crianças contavam ainda com aulas de: ginástica, instrução militar e educação cívica. As práticas de jogos e brincadeiras não eram toleradas, mas o descanso integrava a rotina de atividades.

Após longo período de influência da doutrina religiosa, vamos ver na República a exclusão de aulas orientadas a este fim. Da mesma forma, os castigos corporais passam a ser substituídos por um rígido sistema de recompensas. Os menores não escaparam daquelas políticas de repressão e contenção. Os novos padrões de convívio impostos entraram em choque com as formas habituais de ocupação dos espaços urbanos, resultando numa constante vigília e repressão das manifestações tradicionais de convívio. As brincadeiras, os jogos, as “lutas”, as diabruras e as formas marginais de sobrevivência daqueles garotos tornaram-se passíveis de punição oficial. Os meninos da rua tornaram-se meninos de rua (SANTOS, 2010c, p.229).

As instituições voltadas à educação das crianças, como creches, escolas maternas e jardins da infância fizeram parte de um conjunto de ações que se proliferaram na Europa e tardiamente no Brasil, após o período das grandes guerras, na passagem do século XIX para o século XX, com o propósito de modelar uma sociedade “civilizada”.

A concepção da assistência científica, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com

grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades (KUHLMAN JR., 2000, p.6).

O que parecia ficar evidente no ideário da época era que a manutenção e o controle das crianças frente às expectativas do devir da Nação poderiam ser mais eficazes com o processo de institucionalização das crianças. As mudanças decorrentes da Modernidade vão transformar, novamente, a representação que se tem da infância e das crianças, marcadas mais uma vez pela luta de classes que expressa diferentes papéis exigidos e desempenhados pelas crianças na sociedade.

Rosemberg e Mariano (2010) entendem que, a delimitação das etapas da vida, são uma construção social ocidental contemporânea e que de alguma maneira, esta delimitação trata o adulto como ápice hierárquico, compreendido como o “ideal” acabado e fim a ser alcançado. A autora considera que esta é uma das formas de hierarquia que, ao lado de outras hierarquias, como as de gênero, classe, raça-etnia e nação, configuram um conjunto de relações de dominação em que as crianças, apesar de afastadas da produção econômica, acabam produzindo recursos econômicos se tornando “úteis e rentáveis” ao sistema.

Para as autoras, esta dimensão da utilidade econômica das crianças é sustentada pela demarcação etária e de sua especificidade dinamizando o mercado de trabalho e de consumo.

Ao se lhe reconhecerem necessidades (ou direitos) específicas (os), geram-se novas profissões no mercado de trabalho adulto que, por sua vez, geram, também, a produção de novas mercadorias e serviços, inclusive os de natureza política, acadêmica, filantrópica, comunitária ou solidária (ROSEMBERG E MARIANO, 2010, p.696)

Por outro lado, é necessário considerar a outra dimensão que coloca em evidência a “utilidade” social atribuída às crianças a partir da modernidade, trata-se de sua atividade como aluno, como escolar. A escola passou a ser o lugar estabelecido para o “trabalho” das crianças modernas e isso parece ter ficado bastante claro no capítulo anterior.

Na medida em que identificamos a “utilidade” atribuída às crianças como uma marca da modernidade, parece-nos importante ampliar o conceito de infância como provoca Kohan (2005) identificando, por exemplo, que as crises, guerras e

transformações sociais se constituem como elementos que marcam um período de infância que não é específico das crianças. Assim, poderíamos refletir sobre como as transformações ocorridas a partir da modernidade geraram “infans” (aquele afetado que não tem voz), mas neste trabalho interessa-nos compreender de que forma a modernidade “afetou” as crianças, resignificando também a educação e, de que forma, aquilo que afeta (o afeto) foi cirurgicamente removido da relação humana, dando lugar à coisificação das relações, rareando o diálogo e impondo o silêncio por vias sutis que disciplinam, cerceiam e eliminam a pluralidade, a diferença e o dissenso. Qual o mundo apresentado às crianças? E como as crianças se conhecem a partir de sua relação com os outros no mundo? Os estudos e políticas consideram a forma como as crianças olham, narram e experimentam o mundo? O que a modernidade trouxe para as crianças?

Emicida faz uma representação bastante clara do mundo apresentado as crianças das classes populares:

*Menino, mundo, mundo, menino
Selva de pedra, menino microscópico
O peito gela onde o bem é utópico
É o novo tópico meu bem
A vida nos trópicos
Não tá fácil pra ninguém
É o mundo nas costas e a dor nas custas
Trilhas opostas, “la plata” ofusca
Fumaça, buzinas e a busca
Faíscas na fogueira bem de rua, chamusca
Sono tipo “slow blow”, onde vou vou
Leio vou, vo, e até esqueço quem sou, sou
Calçada, barracos e o bonde
A voz ecoa só mas ninguém responde
Miséria soa como pilhéria
Pra quem tem a barriga cheia, piada séria
Fadiga pra nós, pra eles férias
Morre a esperança
E tudo isso aos olhos de uma criança...*

*Aos olhos de uma criança. Emicida.
2013*

3.3 AS CRIANÇAS TRABALHADORAS E O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS A PARTIR DA MODERNIDADE

A novidade
 Que tem no Brejo da Cruz
 É a criança
 Se alimentar de luz
 Alucinados
 Meninos ficando azuis
 E desencarnando
 Lá no Brejo da Cruz
 Eletrizados
 Cruzam os céus do Brasil
 Na rodoviária
 Assumem formas mil
 Uns vendem fumo
 Tem uns que viram Jesus
 Muito sanfoneiro
 Cego tocando blues
 Uns têm saudade
 E dançam maracatus
 Uns atiram pedra
 Outros passeiam nus
 Mas há milhões desses seres
 Que se disfarçam tão bem
 Que ninguém pergunta
 De onde essa gente vem
 São jardineiros
 Guardas-noturnos, casais
 São passageiros
 Bombeiros e babás
 Já nem se lembram
 Que existe um Brejo da Cruz
 Que eram crianças
 E que comiam luz
 São faxineiros
 Balançam nas construções
 São bilheteiras
 Baleiros e garçons
 Já nem se lembram
 Que existe um Brejo da Cruz
 Que eram crianças
 E que comiam luz

Brejo da Cruz. Chico Buarque.
 Álbum "O cronista". Universal PolyGram, 1984.

Lançar o olhar para as crianças trabalhadoras na Modernidade é compreender os diferentes e elaborados processos de deslocamento populacional (êxodos e diásporas) como recursos de poder visando manutenção e/ou atualização

do sistema econômico, produzindo uma “nova onda” de crianças trabalhadoras que possam integrar o processo de institucionalização forjando o substrato da “Nova Era”.

É no anseio de uma “vida nova”¹⁷ na cidade grande, que um contingente de pessoas ousa sair de sua terra natal em busca de oportunidades, sem saber que muitas vezes vão se deparar apenas com frustrações e dificuldades. Nesse processo, assim como anuncia Chico Buarque, assinam sua própria sentença e vão lutar cotidianamente pela sobrevivência, na selva de pedra, sendo luz (a energia que movimenta a cidade) e esquecendo-se do “Brejo da Cruz” e de suas origens.

E, ao nos determos nos êxodos e diásporas, vamos identificar que o nascimento da República culmina com o retorno da família real portuguesa para a Europa e, ainda, com a intensificação do embate entre emancipacionistas, abolicionistas e escravistas, os anos posteriores à sua proclamação foram marcados por mudanças profundas no país

A “europeização”, antes restrita ao ambiente doméstico, transforma-se agora em objetivo – melhor seria dizer “obsessão” – de políticas públicas. Tal qual na maior parte do mundo ocidental, cidades, prisões, escolas e hospitais brasileiros passam por um processo de mudança radical, em nome do controle e da aplicação de métodos científicos; crença que também se relacionava com a certeza de que a humanidade teria entrado em uma nova etapa de desenvolvimento material marcada pelo progresso ilimitado (DEL PRIORE e VENÂNCIO, 2010, p. 218).

O otimismo presente no final do século XIX e início do século XX no Brasil legou a caracterização deste período como sendo a *belle époque*, mas apesar do ideário disseminado nessa época, o que se viu foram crises econômicas, desemprego, inflação e escravos recém-libertos vivendo em estado de abandono. O coronelismo e o cangaço também eram marcas desse período. Assim, evidencia-se o papel desempenhado nesse período pela ciência, no sentido de forjar um novo paradigma. Este tinha como critério definidor as “sociedades civilizadas e seu ideário”, tidas como “auge” da hierarquia cultural, a noção de cultura hegemônica nesse período era a de sinônimo de civilização, assumindo posições que entendiam a organização social a partir de distinções de raça.

¹⁷ Mais recentemente, os fluxos migratórios e imigratórios têm ganhado outras características globais e locais.

As intensas transformações geram também movimentos de resistência, tanto na cidade como no campo, além de levantes coletivos que buscavam reagir às autoritárias mudanças que desconsideravam os modos de vida tradicionais da maioria da população.

Nas cidades, especialmente as que eram atingidas de maneira intensa pelo processo de industrialização, como Rio de Janeiro, São Paulo, Recife, Belo Horizonte e Porto Alegre, começa a se dar a organização dos trabalhadores no movimento operário, a luta por melhores condições e redução da jornada de trabalho. Composto por diversas correntes (pacifistas e não pacifistas) o movimento operário também se mostrava contraditório, na medida em que os grupos que defendiam o emprego da violência colocavam em marcha o que Del Priore e Venâncio (2010) denominavam de “darwinismo social de origem popular” com a eliminação (por meio de assassinatos) de burgueses e representantes da elite republicana.

Mello (2008) investiga em sua tese de doutorado a constituição de uma política nacional orientada para as crianças de pouca idade, no período de 1899 – com a criação do Instituto de Proteção à Infância¹⁸ (IPAI) no Rio de Janeiro – até o início do século XX, quando o Estado consolida uma legislação específica para a “preservação da infância”. O IPAI influencia a consolidação de ações voltadas às crianças e mães de famílias pobres, com atendimento médico-assistencial direto (pré-natal, puericultura, higiene infantil, gotas de lei – amas, creches e jardins da infância) e conferências orientadas às mães pobres que procuravam o Instituto.

As conferências reafirmavam perante a população, especialmente frente às classes populares, o compromisso e a necessidade de se adotar os preceitos da higiene e comprometiam as mães com a manutenção do bem-estar dos filhos, com as crianças que seriam o futuro do país (MELLO, 2008, p.97).

¹⁸ O Instituto de Proteção e Assistência a Infância (IPAI) foi criado pelo médico sanitário Moncorvo Filho, filho do pediatra Carlos Arthur Moncorvo, dando continuidade às atividades do pai e protagonizando a formulação de um conjunto de ações voltadas às crianças pobres, doentes, abandonadas e mal tratadas. O Instituto teve grande influência no desenvolvimento da chamada assistência social científica, com atendimento a mulheres grávidas e um programa de atendimento médico-assistencial a crianças pobres, de seu nascimento até os 14 anos. “Uma das intenções do médico Moncorvo Filho era que o IPAI tivesse como atribuição fazer que as leis de caráter social se tornassem realidade” (MELLO, 2008, p.93) para tal, contou com a concessão de apoio financeiro do Estado para custeio do aluguel de sua sede. O reconhecimento da obra acontece pouco tempo mais tarde contando com o apoio de diferentes segmentos (Estado, Igreja e Instituições filantrópicas).

Essa efervescência política, a partir de 1920, passa a incluir também as associações mutualistas, cuja ação era predominantemente assistencialista não fazendo os enfrentamentos que os partidos e sindicatos faziam. Toda essa nova conjunção de forças traz também implicações para o “atendimento das crianças da rua” no Brasil, gerando marcos legais e mobilizando diferentes agentes políticos. É nesse período que todo um aparato legal ligado à educação e à assistência social passa a apontar para outras funções sociais para as crianças.

Até 1922, as políticas de atendimento às crianças de famílias pobres existiam exclusivamente para atender casos de crianças infratoras ou abandonadas, denominados “menores”. Os asilos ou depósitos de crianças eram instituições de assistência, em geral, sob a responsabilidade de grupos de senhoras religiosas das elites da época. Essas instituições de atendimento das crianças infratoras e abandonadas tinham por objetivo: assistir, educar e “incutir hábitos saudáveis, segundo o ideário (elitista) da época” (ARANTES, 2008, p.109)

A “Lei de Assistência e Proteção a Menores” foi o primeiro documento brasileiro (Decreto nº 17.943-A, de 12 de Outubro de 1927) a inaugurar a tratativa das crianças abandonadas (denominadas “menores”) como “novos integrantes” da cena social. Tal decreto foi consolidado, bem mais tarde, pela Lei nº 6.697/1979 que instituiu o “Código de Menores”.

Para Faleiros (2005) o conceito predominante da época era o de normalidade social e, neste sentido, os “menores” deveriam ser alvo da ação do Estado, do ponto de vista assistencialista, garantindo minimamente o padrão social e moral dominante. A ideia de marginalização estava relacionada ao afastamento progressivo do processo “normal” de desenvolvimento e o código de menores buscou deliberar a respeito destes aspectos.

O “Código de Menores” evidenciava o cuidado e a proteção social de crianças em situação de abandono ou aquelas que eram vítimas de maus tratos. As primeiras eram direcionadas aos institutos de educação e as demais às oficinas-escolas de preservação e reforma. Em geral, as crianças atendidas pertenciam às classes populares, mas não era pouco comum ver crianças portadoras de algum tipo de deficiência também serem abandonadas por seus pais.

Nesse sentido, é possível notarmos que as crianças ganham a cena social na condição de sujeitos sob a tutela do Estado, os “menores”, e não como sujeitos de direitos. Além disso, ao analisar a íntegra dos documentos citados acima podemos

verificar que a tutela do Estado se aplica às crianças empobrecidas, em geral, os menores “delinquentes”, desvalidos, abandonados e carentes, reafirmando a distinção de classe social.

Outro fato que explicita a distinção de classe nas políticas voltadas para às crianças é a criação dos Jardins da Infância, de influência Alemã, que se constituíram como o primeiro estabelecimento tipicamente educativo para as crianças de pouca idade, também no Brasil. A disseminação destas instituições ocorreu pela iniciativa privada e estava orientada ao atendimento de crianças da elite carioca, já em 1875. A metáfora do crescimento da planta é o que inspira o nome dado por Froebel aos Jardins da Infância.

No artigo “Os jardins da infância e as escolas maternais de São Paulo no início da República” Kishimoto (1988) se refere ainda a outro tipo de instituição voltada à educação das crianças de pouca idade na cidade de São Paulo, as denominadas Escolas Maternais. Tais instituições surgiram na França por volta de 1848, pela iniciativa da inspetora Pape-Carpantier, como uma tentativa de substituir as “salas de asilos” voltadas ao atendimento assistencial de crianças pobres e abandonadas. No Brasil, a iniciativa foi difundida pela espírita Anália Franco, com as Casas Maternais, sustentada pelo ideal de instituição que teria condições de colaborar com a modernização do país.

A ideologia do progresso, amparada pelos dispositivos legais e condições sociais e políticas típicas dos anos 1920, definiu a escola maternal como um estabelecimento próprio para operários [...] Muitos educadores discordavam dessa discriminação em torno dos dois estabelecimentos infantis que atendiam crianças da mesma idade, tendo apenas uma população distinta: nos jardins da infância, os ricos e, nas escolas maternais, os pobres (KISHIMOTO, 1988, p.59).

A forma discriminatória e segregacionista percebida na relação entre Escolas Maternais, Jardins da Infância, Parques Infantis e Creches, perduraram por longo tempo. Se fizermos o exercício analítico das políticas de educação das crianças de pouca idade na atualidade, também seremos capazes de identificar as distinções de classe e com elas as condições materiais desiguais para a produção e reprodução da vida na sociedade.

No que concerne à produção de conhecimento identificamos algumas iniciativas que tomaram envergadura nacional, tendo em vista seu alinhamento com o ideário em “construção”.

Em 1922, no Rio de Janeiro, foi realizado o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância e o III Congresso Americano da Criança (ambos organizados pelo Instituto de Proteção à Infância), reunindo profissionais dos campos: médico-higienista, jurídico-policial e religioso. O evento tem significativa relevância para compreendermos as exigências que a modernidade (acompanhada da crença no progresso e na ciência) vinha fazendo em relação à organização da estrutura social.

O conceito de civilização passou a impor o critério da necessidade das novas instituições sociais. As instituições de educação popular, para os membros das classes subalternas, compoem um quadro muito mais amplo do que o sistema escolar, portavam signos de estigmatização social (KUHLMANN JR., 2004, p. 27).

No âmbito federal, em 1923, durante a Reforma Sanitária de Carlos Chagas, cria-se a Inspetoria de Higiene Infantil cuja principal finalidade era implementar o Programa de Proteção Materno Infantil em diferentes Estados Brasileiros.

Todo esse movimento, envolvendo diversos setores da sociedade em torno da atenção às crianças de pouca idade estava atrelado, de maneira mais ampla, à doutrina Monroe¹⁹ de 1823, com vistas à construção do Estado moderno e da “civilização moderna” cujos EUA seriam sua nítida expressão. E os resultados dos congressos realizados no Rio, em 1922, bem como os subsequentes, consolidaram um conjunto de diretrizes que influenciaram diversos setores da sociedade que se ocupavam da educação das crianças de pouca idade, incluindo a literatura e as artes, além da tradicional área da assistência, neste contexto denominada como: “assistência científica²⁰”.

¹⁹ “Expressão que se referencia na mensagem presidencial de Monroe em 2 de dezembro de 1823, na qual, preocupado com uma possível ocupação de Cuba e Porto Rico pela Grã-Bretanha, declarava que os continentes americanos, com os Estados Unidos à frente, se fechariam à expansão colonizadora da Europa” (KUHLMANN, 2004, p.45). No entanto, não tardou muito para que os EUA demonstrassem suas intenções anexionistas, por meio da dominação política e econômica de seus acordos diplomáticos e das tramas existentes no plano científico e cultural no sentido de mediar e produzir essa fraternidade continental.

²⁰ A mudança de denominação marca o aparecimento de um conjunto de novas propostas para este campo, remodelado racional e cientificamente, a partir do final do século XIX. Propagam-se instituições sociais nas áreas da saúde pública, do direito da família, das relações de trabalho, da educação. As instituições jurídicas, sanitárias e de educação popular substituíam a tradição hospitalar e carcerária do Antigo Regime. Sob a perspectiva de melhoria da raça e cultivo do nacionalismo, a assistência científica se estruturou a partir de 3 aspectos: (1) concessão do direito como mérito aos trabalhadores que se mostrassem mais subservientes; (2) harmonização das polêmicas em torno do papel do Estado e da sociedade civil (beneficência privada) na garantia do atendimento; e (3) alusão ao método científico que permitiria sistematizar ações e legitimar aquelas que estivessem em consonância com os conhecimentos científicos, naturalizando e cristalizando relações e estruturas sociais (para um detalhamento destes aspectos ver KUHLMANN, 2004, p.60-66).

KUHLMANN JR. (2004, p.53) afirma que

A assistência era o lugar onde se pensava cientificamente a política social para os mais pobres, em que se suprimiam os direitos para se garantir a desobrigação de oferecer serviços. A lei, mais que para fazer justiça, serviria para cercear a ação do trabalhador, evitando desordens crônicas. Um dos principais pilares da civilização é a paz social, com os obreiros calmos, esforçados, firmes.

O autor identifica ainda certa resistência de determinadas correntes do pensamento educacional em relação às instituições ligadas à assistência, por exemplo, as creches, se comparadas em relação às instituições consideradas por excelência educativa (jardins da infância). Coadunamos com o autor quando afirma que se trata de uma interpretação equivocada, posto que a relação cuidado e educação é intrínseca, ambos estão atrelados e expressos na organização do trabalho e das práticas pedagógicas. Talvez a questão seja corretamente expressa a partir de duas formulações primordiais: quais as finalidades educativas de cada uma das instituições? A quem se dirige o atendimento em cada uma delas? A análise histórica nos indica a distinção de classe como marca das políticas voltadas à educação das crianças de pouca idade no país.

Em outra esfera, ganham força os levantes envolvendo militares, culminando na revolta tenentista entre 1924 e 1927. A Revolução de 1930 inicia uma década que será marcada por revoluções e golpes, cujo principal objetivo era desafiar as oligarquias paulistas com a instauração de um governo centralizado no país.

É na Constituição de 1934 que a educação é tratada, pela primeira vez, como direito de todos, evidenciando que a mesma deveria ser ministrada

pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934).

O documento avança ainda atribuindo à União o papel de fixar o plano nacional de educação, bem como coordenar e fiscalizar sua execução no território nacional. No entanto, o documento não faz distinções em relação à educação ou direitos das crianças demonstrando que, no período, as crianças estavam submetidas às mesmas prerrogativas jurídicas que os adultos, o que fica explícito no parágrafo único do art. 150 quando descreve as normas que deveriam integrar o

Plano Nacional de Educação, dando destaque para o “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos”.

Em 1934, segundo KUHLMANN JR. (2004) a Inspetoria de Higiene Infantil é substituída pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância. Neste mesmo ano é promulgada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, primeiro documento do período republicado cujo Capítulo II do Título V intitulado “Da família, da educação e da cultura” tratava de detalhar as questões relativas à educação e à cultura, atribuindo à União, Estados e Municípios o papel de favorecer e animar o

desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do país, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual (BRASIL, 1934).

O fato de o desenvolvimento da industrialização no Brasil não ter acontecido de maneira lenta e progressiva, juntamente com a urbanização, como ocorreu em países da Europa, gerou inúmeras polêmicas e implicações para todas as esferas da vida social, especialmente, no que se refere às políticas de atendimento às crianças, ou como era comum referir na época “políticas de atendimento aos menores”. A educação passa a ter outro sentido e passa a existir uma demanda de institucionalização em diferentes campos, como o da cultura.

No Brasil, os padrões e convívio impostos pela modernidade, a partir do século XIX e, mais intensamente, no início do século XX, intensificaram os processos de institucionalização das crianças, claramente relacionados ao processo de industrialização em franco desenvolvimento que não desconsiderava ninguém que demonstrasse condições mínimas de ser produtivo e integrar as forças de trabalho.

As crianças não foram poupadas, faziam parte do cotidiano das fábricas trabalhando sob condições precárias que colocavam em risco sua vida, e representavam para os industriários a possibilidade de garantir mão de obra de baixo custo.

Grande parte dessas crianças eram filhos de imigrantes, recém-chegados na cidade e dedicados – junto com suas famílias – à busca de realização na América da construção de uma vida sonhada, inviável na Europa que, no mesmo período, sofria com a fome, guerra e muitas doenças. No entanto, o cotidiano com o qual se depararam era bastante diferente reduzindo-se ao trabalho exaustivo, à violência na cidade e à vida degradante nos cortiços.

Apesar das condições de vida e do ambiente insalubre do local de trabalho, as crianças ainda criavam suas estratégias para brincar.

O mundo do trabalho não subvertia a infância e a adolescência a ponto de excluir o lúdico de suas vidas. As brincadeiras dos menores teimosamente resistiam à racionalidade imposta pelo ambiente de trabalho e foram, ao longo do tempo, em nome da disciplina exigida nos regulamentos das fábricas e oficinas, o claro detonador de atitudes violentas (MOURA, 2010, p.268).

Em geral, as brincadeiras eram punidas com castigos físicos quando realizadas no interior das fábricas. O que não impedia que as crianças continuassem brincando, muitas vezes, fazendo uso de objetos perigosos ligados a sua função o que acarretava acidentes, às vezes, fatais. Diferente do adulto, as crianças tinham uma forma própria de resistir ao ambiente insalubre e às jornadas extenuantes, isso nos mostra que apesar das tentativas de furto do lúdico, as crianças criavam formas de brincar e cantar durante o trabalho o que se constituía como um comportamento não tolerável para um trabalhador. Tratava-se de uma luta silenciosa e não declarada, se comparada às lutas travadas pelo movimento operário.

O brincar das crianças operárias criava brechas, por onde elas corriam: a construção de vínculos e da afetividade, a construção de sentidos e significados próprios, o riso... elementos que resistiam à rotina esmagadora das indústrias. Por este motivo não tardou para que a questão do trabalho infantojuvenil se tornasse fonte de inspiração das lutas e reivindicações do movimento operário.

Além das crianças que trabalhavam nas indústrias, com o desenvolvimento das cidades, é possível identificar outros grupos de crianças que se dedicavam a atividades informais nas regiões centrais: vendiam bilhetes de loteria pelas ruas da cidade, postavam-se como engraxates junto às praças e às portas das igrejas e vendiam jornais pendurados nos estribos dos bondes (MOURA, 2010).

Finalmente, as crianças que não estavam envolvidas em nenhuma dessas atividades produtivas acabavam encontrando na rua um lugar de diversão e sobrevivência, onde praticavam arruaças e pequenos furtos e roubos.

Para a maior parte das crianças o cotidiano de suas vidas estava condicionado pelo mundo do trabalho. Mas o crescimento acentuado da população de crianças que vivia perambulando pelas ruas – tratadas como menores moralmente abandonados – associado aos ideais eugenistas da época promoveram alguns mecanismos de “limpeza social do espaço urbano”, entre eles a criação de

instituições filantrópicas da indústria e do comércio, bem como institutos públicos. O Estado assume o papel de repensar a cidade e, com isso, se ocupar das crianças não absorvidas pelas atividades produtivas.

Ou seja, as políticas voltadas para as crianças têm sido historicamente determinadas pelas ideias e conceitos abstratos atribuídos à infância e às crianças em cada época, o que implica também a definição de funções sociais distintas que acabam evidenciando ou tornando invisíveis as demandas concretas deste segmento da população, tornando o uso político das crianças uma marca nos diferentes projetos nacionais.

A evidência estratégica das crianças nas agendas políticas, não é recente e, de maneira recorrente, surgem nos momentos de transição ou de nova organização da estrutura social, atrelada também às lutas e movimentos sociais.

Encontramos em Marshall (1970) algumas aproximações que reafirmam tal diretiva:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O Direito à educação é um direito social, de cidadania, genuíno, porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como direito da criança frequentar escola, mas como direito do cidadão adulto de ter sido educado. E, nesse ponto, não há nenhum conflito com os direitos civis do modo pelo qual são interpretados numa época de individualismo. Pois, os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e escrever. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil. (MARSHALL, 1970, p.73).

Em certa medida, é a partir desta perspectiva que muitas políticas justificam o processo de excessiva institucionalização da formação das crianças. Elas historicamente têm se constituído como objeto pedagógico e peça central para forjar a Nação. Mas a questão fundamental é compreendermos de que forma a educação para crianças de pouca idade tem sido garantida, historicamente, para as crianças de diferentes classes sociais? Perpetuando injustiças ou buscando superá-las? Considerando olhares, narrativas e experiências das crianças que são sujeitos de direitos historicamente situados num tempo-espaco em que se produzem e reproduzem distintos modos de ser criança e de viver a infância?

Os Estados Modernos, orientados pela política do Welfare State (Estado de Bem Estar Social) promoveram diversas combinações entre mercado, Estado e família o que implica diferentes estratégias de proteção e educação das crianças de pouca idade, entre eles: (1) a mercantilização dos serviços de proteção social (países como EUA, Canadá e Austrália); (2) o corporativismo estatal (Alemanha, França, Itália e Áustria) onde os serviços do Estado atuam quando falta estrutura de estratificação social (família); (3) universalismo e desmercantilização (típico dos países circunscritos à Escandinávia) com a ínfima participação do mercado, os serviços sociais visam promover a igualdade – não a partir de condições mínimas, orientadas às classes menos favorecidas – com melhores padrões de qualidade (MELLO, 2008).

Em termos gerais, até os anos 1930, a criança era considerada um ser incompetente, como um adulto ainda por se completar. Vista dessa maneira, a atenção da sociedade para com ela deveria voltar-se à sua sobrevivência, ou seja, aos cuidados com a saúde e alimentação, ou então, essa atenção deveria ser dada ao aluno, um ser que, por sua vez, distanciava-se da criança (ARANTES, 2008, p. 60-61).

O avançar do século XX é marcado pela ampliação das oportunidades educacionais e, com isso, aumentam as instituições educacionais e a preocupação com o atendimento da classe proletária, por meio das escolas maternas, creches e dos parques infantis, visando responder à crescente luta por melhores condições de trabalho e garantia de direitos às mulheres trabalhadoras.

As creches²¹ representaram uma conquista histórica das lutas feministas e conviviam, até 1960, com outras formas de atendimento para as crianças de pouca idade, como: guardas, asilos, abrigos, tutela, cuidado em domicílio. No texto “A educação de crianças de 0 a 6 anos e a constituição”, Fulvia Rosenberg (1985) denuncia a ausência do tema na legislação brasileira, identificando apenas a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e a Constituição do Estado de São Paulo (Emenda Constitucional do Estado de São Paulo de nº 31, de 31/05/1982) como os únicos documentos que regulamentam o atendimento da criança de pouca idade (0 a 6 anos). No funcionalismo público o que ocorre é uma transposição direta do

²¹ Considera-se creche “toda instituição especializada onde a mulher trabalhadora (ou não) deixa seus filhos do 1º mês até os 6 anos”. Brasil. Ministério do Trabalho. Convênio MT/Senai/Senac. A formação profissional da mulher trabalhadora no Brasil. Rio de Janeiro, 1976, p.119.

disposto na CLT, o que evidencia que se tratava de políticas atreladas aos direitos das mulheres trabalhadoras e não focalizadas nas crianças.

Esta reivindicação é portadora de uma novidade para a realidade da época:

a aceitação implícita de que a educação da criança pequena não seria mais reservada exclusivamente à família, mas, por direito, compartilhada com o Estado (ROSEMBERG, 1985, p.4)

Ainda na década de 1930, outra mudança acontece – além de intensificar a institucionalização das crianças – a partir da consolidação das práticas intervencionistas do governo Vargas (Estado Novo) que prezavam pela aproximação entre educação e civismo. Uma das estratégias utilizadas para alcançar tais objetivos se refere à inclusão das práticas de educação física, em caráter obrigatório, em todas as escolas primárias, normais e secundárias. Esses foram os elementos que passaram a integrar o processo de institucionalização com o objetivo da “formação do homem nacional”, iniciava-se uma “Nova Era”, reunindo os elementos necessários à consolidação do processo civilizador.

3.4 O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS CRIANÇAS E DA INFÂNCIA NA CIDADE DE SÃO PAULO E O PROJETO NACIONAL MODERNISTA

É importante destacar que desde 1910, com a chegada dos imigrantes nas grandes cidades, especialmente em São Paulo, ocorreu o florescimento de muitos clubes e associações desportivas que se organizavam a partir de grupos de imigrantes, como espaço de preservação da identidade e de determinadas práticas que traziam de seu país de origem. Além dos clubes, as agremiações e os serviços sociais ligados à indústria e ao comércio se espalharam por todo país.

As práticas esportivas e as formas de lazer ativo se disseminam pelas cidades seja como práticas ou, ainda, como forma de entretenimento das grandes massas. No entanto, não tardou para que essas práticas se tornassem alvo dos ideais higienistas dominantes na época. O ócio e as práticas esportivas ou culturais como forma de lazer eram frontalmente combatidos pelos especialistas (militares, médicos e pedagogos) para quem

O esporte e o aprimoramento físico deveriam estar relacionados a ideais mais elevados: seja a melhoria do tipo racial, seja a intensificação do sentimento cívico de dedicação à comunidade nacional (PARADA, 2011, p.352)

As instituições voltadas à educação das crianças foram os primeiros lugares a sofrerem intervenções, depois das vilas operárias. A cidade passava por intervenções modernizadoras de caráter conservador homogeneizando e forjando um cotidiano e seus modos de vida, o desenho de uma nova sociabilidade negou as tradições dos diversos grupos e promoveu uma mudança significativa nos parâmetros balizadores da educação das crianças.

Para Rago (2004, p. 392)

Embora a cidade tenha-se formado a partir do encontro de várias nacionalidades, entre milhares de imigrantes europeus e migrantes rurais que aqui aportaram e os negros ex-escravos e livres que aqui viviam, as elites dominantes procuraram impor autoritariamente seu novo modo de vida, percebido como moderno, tentando eliminar as diferenças culturais existentes, erradicar os hábitos populares vistos como atrasados ou perigosos, seja expulsando os negros e outros 'indesejáveis', seja protegendo seus bairros com muralhas invisíveis. Além disso, procuravam interferir decididamente na composição étnica da população, em busca do 'branqueamento da raça'

A educação das crianças filhas do operariado paulista foi o objeto dos estudos de Ana Lúcia Goulart de Faria (1994) na tese intitulada “Direito à Infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)”; a autora defende a importância de se considerar a criança como produtora e consumidora de cultura, além de afirmar as creches, pré-escolas e demais instituições da Educação Infantil, no caso os Parques Infantis, como locais privilegiados e coletivos com potencial para garantir o direito da criança a “ser criança”.

A força das ideias da Semana de Arte Moderna (1922) colocou em questão a própria concepção de educação da época, apontando para a luta em relação à garantia de oportunidades “à população, inclusive àquela com menor poder aquisitivo, a possibilidade de viver, de se apropriar e de produzir cultura” (ARANTES, 2008, p.68). A criação do Departamento Municipal de Cultura, na cidade de São Paulo, busca captar o espírito da época. Mário de Andrade fica à frente do departamento no período de 1935 a 1938, quando implementa uma série de trabalhos e ações que influenciaram a educação e a cultura em todo o país, entre eles: o serviço de Jogos e Recreio, composto pelos projetos de Parques Infantis,

Biblioteca Circulante e Biblioteca Infantil, sempre com estruturas localizadas em bairros operários.

Os Parques Infantis tinham como principal objetivo atender as crianças provenientes de famílias mais pobres, valorizando a educação em seu sentido mais amplo de reconhecer e recuperar a identidade cultural, por meio dos jogos, das artes, do folclore possibilitando, a partir da expressão e criação humana (artística e literária) – ou seja, pela valorização do lazer, evidenciar “o entendimento consigo mesmo, com sua história pessoal e social, provavelmente tornando-se mais sensível, criativo e responsável pelo destino individual e coletivo” (ARANTES, 2008, p. 86).

Ao mesmo tempo, os Parques Infantis, se constituíram como uma importante fonte de informações a respeito das condições de vida e saúde das famílias operárias contando, para isso, com: recreacionistas, técnicos de educação física, educadoras sanitárias e educadoras musicais. Características bem diferentes dos Jardins da Infância cuja preocupação central estava em preparar as crianças para o processo de alfabetização, com vistas às demandas do Ensino Fundamental.

Tal distinção explicita traços do que mais tarde é definido por Libâneo (2012) como “escola dualista”: de um lado uma escola que desempenha a função de centro de acolhimento social para os mais pobres e, outra claramente centrada na aprendizagem e no acesso e desenvolvimento de tecnologias, que estaria à disposição dos mais ricos.

Ao analisar o programa de Parques Infantis, Faria identifica os rudimentos da rede de Educação Infantil paulista, a primeira ação pública municipal de educação (embora não escolar).

Lá produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam macunaimicamente integradas, no tríptico objetivo parqueano: educar, assistir e cuidar (FARIA, 1999, p.62)

Outro fator importante no desenvolvimento dos Parques Infantis, segundo a autora, é a indissociabilidade entre cuidado–educação–cultura, bem como a valorização do lúdico compreendido como elemento constitutivo da cultura dos povos²², a construção do projeto pedagógico envolvendo manifestações populares,

²² Para aprofundar essa discussão sugerimos: HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo, Perspectiva, 1971. Roger Callois, em *O homem e o sagrado* faz a crítica da ideia central defendida por Huizinga de que o jogo é a base da cultura, mas coaduna com a reflexão em que o autor aponta a progressiva decadência do componente lúdico da cultura. O artigo “Contribuições de autores clássicos modernos e contemporâneos para os estudos do lazer” do prof. Nelson Carvalho Marcellino,

folclóricas, artísticas e estéticas são indicadores que refletem claramente isso. A autora considera que

Não só os Parques Infantis, mas o Departamento de Cultura como um todo era um projeto de educação extra escolar que garantia o direito ao espaço público para o operariado, fazendo parte do projeto municipal de urbanização da cidade, atendendo à Constituição da época que exigia a utilização de 10% do orçamento da prefeitura com os sistemas educativos. (FARIA, 1999, p. 68)

Baseado no conceito de produção cultural, a proposta de Mário de Andrade não colocou apenas a criança no centro do processo educativo, mas a afirmou como representante legítima da cultura de sua classe.

Ao lado do folclore, jogos e brincadeiras, as diferentes manifestações artísticas compunham as atividades principais dos Parques Infantis, fazendo que as crianças participassem do projeto de construção da cultura nacional. Mário de Andrade acreditava que a criança não só aprende e consome a cultura de seu tempo, como também produz cultura, seja a cultura infantil de sua classe, seja reconstruindo a cultura à qual tem acesso (FARIA, 1999, p. 70)

A tese de Simone Micaroni²³, publicada em 2007, analisa o papel mais específico desempenhado pela Educação Física nos Parques Infantis da cidade de São Paulo no período de 1947 a 1957, tendo como fonte primária de seu estudo o *Boletim Interno* da Divisão de Educação Assistência e Recreio da Secretaria de Cultura do Município de São Paulo. A autora diverge da interpretação de Faria (1999) na medida em que identifica na proposta uma dimensão de adequação social às demandas da sociedade urbana e industrial em expansão. De qualquer maneira há que se considerar o contexto da época e os avanços que a proposta trouxe para a educação em relação ao que se constituía hegemonicamente até então.

Os Parques Infantis foram institucionalizados na década de 1930, com a preocupação de garantir o atendimento aos filhos de operários, com idade entre 3 e 12 anos. No caso, das crianças de 3 a 6 anos o atendimento era em período integral ou no contraescolar, sempre orientado por preceitos médico-higienistas e pelo propósito de educar e assistir por meio da recreação,

publicado na *Revista Licere* em dezembro/2010, traz uma discussão bastante interessante sobre as críticas à obra de Huizinga, contextualizando essa discussão no campo dos Estudos do Lazer.

Disponível em: www.anima.eefd.efrj.br/licere/pdf/licereV13N04_ar2.pdf

²³ MICARONI, Simone. *A educação física nos parques infantis da cidade de São Paulo: 1947 a 1957*. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco. Itatiba, 2007.

Pela análise do Boletim Interno, entende-se que a Educação Física propiciava condições de vida saudável às crianças de 3 a 6 anos de idade, nos diversos aspectos: físico, social, intelectual e emocional. Porém, podemos também inferir que ela dirigia o movimento para que a criança fosse útil e adequada à sociedade. Portanto, a Educação Física pensada nos Parques Infantis, com seu caráter emancipador e disciplinador, atendia ao projeto da municipalidade que pretendia moldar as crianças para atuarem em uma sociedade urbana e industrial, muito exigente com relação à sua linguagem corporal (MICARONI, 2007, p.120)

Educação e assistência apareciam entrelaçadas nesta política e a garantia dos preceitos hegemônicos previa ainda a estruturação de espaços adequados às finalidades que, em geral, contavam com: brinquedos de parque, amplos espaços arborizados e abertos, com tanques de areia, casa de bonecas e piscina. Se, por um lado, a educação física expressava sua função de “adequação social”; por outro lado, a inserção destas práticas nos Parques Infantis representou um significativo avanço em relação à dicotomia corpo-mente, a partir de uma proposta bio-psico-sociológica que se opunha ao Método Francês²⁴ (orientado na perspectiva anátomo-fisiológica) amplamente disseminado desde a II Guerra Mundial durante o Estado Novo.

Desta perspectiva a recreação assume um papel utilitário, cujo foco principal era a mudança dos hábitos cotidianos da criança, cabendo às recreacionistas e às professoras de Educação Física o objetivo de criar “o hábito da boa atitude” fazendo uso e coordenando ações corporais, de cuidado com o corpo e consigo. As reflexões da autora revelam certa ambiguidade em relação aos Parques Infantis: na mesma medida em que entendiam e pretendiam valorizar a criança em seu “ser criança”, como produtora de cultura, não fugiam completamente ao espírito de seu tempo cuja preocupação central era a formação de uma Nação em consonância com os valores e as novas disciplinas impostas pela modernidade.

As ações da administração pública eram desenvolvidas em diferentes tipos de unidades educativo-assistenciais²⁵, todas elas com vistas a cumprir o objetivo de corrigir desvios comportamentais, promovendo hábitos “saudáveis”, “moralizar a

²⁴ O Regulamento Geral de Educação Física nº 7 (Método Francês) surgiu em 1927 na França e foi considerado como proposta adaptável à realidade brasileira na década de 1930, por sua característica científica, racional e moderna. O Método baseava-se no pensamento médico-higienista e possuía uma concepção anátomo fisiológica do ser humano. Inicialmente foi adotado pelo Exército Brasileiro e forças de segurança pública do Estado de São Paulo e, pouco depois, pelo Ministério da Educação e Saúde. (BETTI, 1991, p.75).

²⁵ Parques Infantis (para crianças filhas de operários), Recantos Infantil (para crianças filhas da classe média), Centros de Moças, Centros de Rapazes.

vida” a partir do “desenvolvimento integral da personalidade humana” (DEPARTAMENTO DE CULTURA, 1949).

Nesse sentido, não parece ser difícil compreender a articulação entre cultura e educação nesse projeto político. Pela primeira vez na história brasileira a cultura está integrada a outros setores da administração pública, contando com grandes investimentos financeiros, estruturais e programáticos.

A ação de governo previa ainda a intersetorialidade entre educação, esporte, higiene, assistencial social e meio ambiente, cabendo à cultura o papel transversal, que era em certo sentido ambíguo, pois ao mesmo tempo em que nomeia um crítico social como Mário de Andrade para o Departamento de Cultura, também deixa claro o esforço de instituir outras formas de dominação social, travestidas de política social para garantir “a paz e a ordem social”, deixando claro a preocupação com “formação do homem do amanhã”, portanto, buscando disciplinar e moralizar os traços culturais da população que vivia nos centros urbanos, com a intenção de formar algo que poderíamos nominar de “tipo brasileiro urbano” que estivesse mais alinhado as demandas do processo de industrialização.

A questão social²⁶ que antes era uma questão de polícia, ganha proporções inimagináveis e passa a ser uma questão de política. Afinal, com a consolidação da República a postura política não poderia prescindir do povo, ao mesmo tempo isso instalava um “problema” político para a elite brasileira: como invocar o povo? Mas, ao mesmo tempo mantê-lo a certa distância das decisões políticas?

A tese de doutorado de Kátia Danailof (2006): “Crianças na trama urbana: as práticas corporais nos parques infantis de São Paulo nos anos 1930” aprofunda o debate em relação aos Parques Infantis, evidenciando o papel que estes desempenharam no projeto mais amplo de tornar a capital paulista um modelo de cidade moderna, inspirador para outras regiões do país. Essa perspectiva

privilegia, a reestruturação das fábricas e a adequação dos espaços de convívio ao operariado com o objetivo de ocupar o tempo em que se mantinham fora das fábricas. Aos olhos do prefeito, seria um projeto que atenderia às necessidades dos operários e, ainda, um interessante mecanismo para contenção da mobilização política e eficaz meio para a prevenção da paz social (DANAILOF, 2006, p. 54)

²⁶ Entenda-se aqui como questão social o conjunto de conflitos que envolviam o povo.

O crescimento populacional da cidade que acolheu imigrantes de várias partes do mundo (Itália, Japão, Espanha, Portugal, entre outros) se tornou um elemento preocupante para as autoridades. Em primeiro lugar, devido aos costumes e práticas que cada um destes grupos trazia de seu país de origem, o que contribuía para a crescente perda das tradições e práticas consideradas pelas autoridades como “tipicamente brasileiras”. Em segundo, devido aos intensos movimentos organizados do operariado por salários e condições de trabalho mais dignas.

A proposta dos Parques Infantis tem por objetivo sanar essa problemática e atuar ainda sobre os elevados índices de crianças abandonadas o que demonstra a vinculação da proposta ao plano de lazer da cidade

escolas, centros de saúde, creches, asilos infantis e os parques são alguns dos espaços que deveriam abrigar as crianças e, com isso, a cidade passa a ser mapeada pelas ações destinadas à infância, gerando, assim, sua institucionalização. Apesar da singularidade das ações que caracterizam e diferenciam estes espaços, cada um serviria para e contribuiria com a sociedade (DANAIOLOF, 2006, p.10)

Desta forma, era possível interferir nos bairros operários com vistas ao desenvolvimento do ideal hegemônico de “ordem e progresso”.

Se, por um lado, os Parques Infantis lutavam para preservar aspectos da identidade brasileira (por meio de jogos tradicionais e folclóricos, arte popular, ginástica e trabalhos manuais) e se constituíam como espaços que prezavam pela garantia do direito das crianças a serem crianças. Ao mesmo tempo, contraditoriamente, as tratava como objeto de pesquisa²⁷, o que contribuía de certa forma para a construção de uma identidade nacional.

A concretização desse projeto de educação pensa a criança como síntese de um país que tem no encontro entre raças distintas, entre imigrantes, caboclos e índios, uma “mistura” inevitável de características físicas e culturais, cujas diferenças e identidades deveriam ser estudadas antes que os dados se perdessem. A preocupação com um futuro incerto é novamente exposta nos parques infantis à medida que esses espaços reúnem diferentes povos que chegavam de todas as partes do mundo e passavam a conviver no Brasil (DANAIOLOF, 2006, p. 112)

²⁷ Danailof (2006) destaca a aproximação entre ensino e pesquisa nos Parques Infantis, numa perspectiva marcada pelo olhar da antropologia física. Tal relação se intensifica a partir da interlocução entre Mário de Andrade (responsável pela implementação dos Parques Infantis na cidade de São Paulo) e Dina Lévi-Strauss que ocorreu a partir do I Curso de Etnografia ministrado a alunos da ESP e da USP, em 1936, cuja finalidade foi a formação de investigadores sociais visando garantir os registros da memória que auxiliariam no processo de compreensão das práticas e costumes presentes na sociedade e captados pela “percepção infantil”.

Ao mesmo tempo é necessário considerar que as transformações no campo educacional acontecem no mesmo momento em que prolifera a questão da identificação político-nacional e em que emerge uma nova classe social – a classe média. Nesse contexto a educação assume uma perspectiva salvacionista e redentora. A reforma da educação era vista como imprescindível para a reforma da sociedade. Portanto, o Manifesto do Movimento Modernista se colocava claramente contra a escola tradicional, mas seu viés, excessivamente idealista, gera contradições e cria fragilidades, sobretudo no que se refere à expectativa depositada na educação num Estado que era visto “como protetor”.

O Manifesto de 1932, na esteira do escolanovismo, continha três bases: a econômica, na qual rogava-se a ampliação do desenvolvimento industrial, que substituiria o setor agroexportador, isto influiria numa posição de modernidade, superando-se o conservadorismo até então presente; o aspecto político era relevante e estava incluso numa proposta pedagógica de desenvolvimento do sujeito e de escola como uma questão social, que iria enquadrar a política e a economia, por via da construção democrática; e, finalmente a questão educacional, na qual tratava-se a educação como elemento formador do cidadão e da formação de mão de obra adequada para o mercado em construção (LIMA, 2012, p.979)

A proposta do Manifesto de 1932, em que pese tal caráter, se posicionou frente à educação dualista e elitista que predominou até 1930. Na qual, o ensino primário articulado com o ensino profissional era destinado aos pobres e o secundário com continuidade ao superior voltado à elite. Além disso, contribuiu com o destino da legislação que rege a educação, passando a pensá-la a partir de uma organização nacional. E, apesar das críticas, tais aspectos merecem ser considerados do ponto de vista de conquistas históricas da educação brasileira. (LIMA, 2012).

Por outro lado, com a instauração do Estado Novo o pensamento conservador passa a ter hegemonia no contexto político e isso traz implicações para a discussão da educação, alterando os caminhos que vinham sendo traçados a partir do Manifesto. A principal mudança foi o fato de o Estado passar a assumir o papel de subsidiário da educação desincumbindo-se deste dever.

Todos esses aspectos vão sinalizando as relações existentes entre estrutura e superestrutura, entre as questões econômicas, políticas, sociais e as transformações nos campos da cultura e da educação brasileira evidenciando que, a cada novo ciclo de transformação econômica, as dimensões relacionadas à cultura

passam por profundas transformações que de alguma forma respondem às novas demandas do sistema econômico, sobretudo no que se refere à mão de obra para os “novos mercados de trabalho”, uma vez que a escola tem se constituído, historicamente, como um verdadeiro instrumento de hegemonia de classe social.

As políticas de atendimento às crianças no Brasil podem, assim, ser consideradas como um jogo político (*enjeux*) em que

diferentes atores sociais (Igreja, médicos higienistas, filantropos, movimentos de mulheres, associações profissionais e sindicatos) conseguiram – em vários momentos da história do país – converter a infância num tema prioritário da agenda de políticas públicas (MELLO, 2008, p.13)

A criação do Departamento Nacional da Criança, em 1940, junto ao Ministério da Educação e Saúde Pública, dá uma dimensão do lugar ocupado pelas crianças no projeto autoritário e populista do Estado Novo, que se ocupou de instituir uma infância sob a constituição do aparato do Estado de Bem Estar Social. Grande parte das ações implementadas se inspiraram nas instituições filantrópicas e privadas, bem como nos serviços do médico higienista Moncorvo Filho que conduzia os trabalhos do Instituto de Proteção à Infância no Rio de Janeiro.

As análises de Wadsworth (1999) apontam que

O movimento da assistência à infância acabou por converter-se numa cruzada pessoal de Moncorvo Filho, que se engajou apaixonadamente na luta, tendo construído modelos institucionais e ideológicos com os quais esperava alterar o conteúdo e a forma do sistema assistencial no Brasil [...] A estrutura institucional de Moncorvo Filho reforçava as hierarquias sociais e de gêneros e, ao mesmo tempo, oferecia ao governo um modelo organizacional e institucional para a assistência à infância

Rus-Perez e Passone (2010) ao contextualizarem o atendimento das crianças no Brasil, identificam três períodos relacionados ao desenvolvimento de políticas e ações voltadas às crianças (e jovens):

- (1) O período de normatizações e construção de marcos legais, entre 1889 e 1930, na República Velha;
- (2) O período de desenvolvimentismo nacionalista, entre 1930 e 1945, no governo Vargas, em que se expande legal e institucionalmente o Sistema de Proteção Social, destacando-se a criação do Serviço de Assistência ao Menor (instituição de contenção e repressão infantojuvenil), do

Departamento Nacional da Criança e da Legião Brasileira de Assistência – ambas voltadas à assistência das crianças, jovens e suas famílias;

- (3) O período de expansão centralizada das políticas sociais sob a democracia populista, entre 1945 e 1964, que culminou com o fracasso do Serviço de Assistência ao Menor, pouco tempo depois substituído pela Fundação Nacional do Bem-Estar Social (FUNABEM) no governo ditatorial (1964 a 1985).

A institucionalização das crianças e de “uma infância” no governo Vargas, marca o momento em que as crianças se tornam objeto de controle por parte do Estado. As crianças se constituíam como força de trabalho nacional e, portanto, deveriam ser rodeadas de cuidados e disciplinas. Neste sentido, as crianças pobres passaram a ser valorizadas como patrimônio econômico e social do país,

eram a matéria prima de que se construiria uma força de trabalho confiável e leal. Subjacente ao discurso que pretendia salvar a sociedade do perigo representado pelas crianças indisciplinadas e mal orientadas e livrar a infância da morte, delinquência e corrupção moral urbana, havia um evidente anseio por uma força de trabalho passiva (Wadsworth, 1999)

Em 1953, foram criados o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação e Cultura, ambos com ações voltadas ao atendimento das crianças brasileiras. E, a partir de 1960, também se disseminaram os centros recreativos como mecanismos, para promover o desenvolvimento social e comunitário da organização social, influenciados pelas agências internacionais multilaterais (ONU, Unesco, Unicef). Para Rus-Perez e Passone (2010, p.660)

O cenário de atendimento à infância passou a se caracterizar pela prática política que combinava ações assistencialistas, higienistas e repressivas, com a introdução de ações de caráter mais participativo e comunitário, orientadas pela doutrina desenvolvimentista das agências internacionais, com base em vastos setores da Igreja Católica.

A criança, novamente, se torna um recurso político.

Civilizadas pela disciplina da autocontenção aprendida na escola e atrelada à ordem nacional, as massas escolares deixariam, no futuro, de ser desordeiras, desviantes ou revolucionárias, para se tornar recurso político capaz de garantir a segurança e estabilidade do regime (PARADA, 2011, p. 360)

KUHLMANN JR. (2004) identifica três influências básicas na composição de forças que integram a elaboração de desenvolvimento das políticas voltadas às crianças de pouca idade:

- (1) o médico-higienismo – que justifica sua ação devido à elevada mortalidade infantil, propondo desde 1870 ações de cuidado e higiene, integrando ainda um conjunto mais amplo de normas de saneamento ligadas ao projeto nacional de civilidade e modernidade. A puericultura passa a ser a forma racionalizada de divulgar as normas pelos médicos sanitaristas e pediatras, em ação conjunta (mas subordinada) com as mulheres burguesas, esposas e parentes dos promotores das associações assistenciais.
- (2) a influência jurídico-policial – que se focava especificamente na chamada infância moralmente abandonada, o que corresponderia aos filhos dos operários desempregados ou, ainda, daqueles que não seguiam ou questionavam as leis trabalhistas da época. Nesta condição as políticas do patronato demonstravam seu caráter meritocrático, tendo como parâmetro a subserviência dos operários à legislação trabalhista.
- (3) a influência religiosa da Igreja Católica – também teve papel expressivo para o controle da classe trabalhadora. A intervenção da igreja se opunha claramente aos sindicatos e socialistas, considerados irreligiosos e aproveitadores da condição do proletariado. A igreja era apresentada como a instituição capaz de salvar a ordem social graças a sua experiência secular com a caridade.

Estas três forças apresentavam certos pontos de convergência que respondem às necessidades crescentes da construção do Estado Moderno, mas isso não significou, de maneira alguma, a ausência de movimentos de contestação a esta posição que tinham em sua base o entendimento de que “a causa do abandono era identificada na desigualdade econômica produzida pelo sistema capitalista” e, portanto, as ações de caráter assistencialista tinham mero caráter paliativo e de manutenção da paz social, o que pudemos observar que se constituía, especialmente ou exclusivamente, para a parcela mais pobre da sociedade.

Um texto pioneiro na discussão do tema, após o movimento constituinte foi *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce* de Sônia Kramer (1982), resultado de dissertação de mestrado defendida pela autora cujo foco estava na

análise das políticas de atendimento ao pré-escolar e na crítica frontal à concepção de educação compensatória que marcava a época.

A autora defendia que tanto a creche como a pré-escola deveriam assumir a indissociabilidade do educar e do cuidar, além de considerar a centralidade da criança neste processo, tratando-a como ser social, histórico e cultural que é.

As críticas realizadas pela autora (KRAMER, 1982) à política de atendimento ao pré-escolar no Brasil eram ainda dirigidas: à concepção abstrata das crianças orientada ao objetivo de “construção do cidadão de amanhã”; à crença de que a pré-escola se constituiria como solução dos problemas sociais e educacionais da época; e finalmente, à escassez de verbas direcionadas a programas de atendimento ao pré-escolar que estavam, de maneira geral, alocados em três áreas: proteção à saúde, assistência social e educação.

Se a razão nos faz compreender que a história da humanidade é a história da luta de classes, a paz que desejamos é a que se forja a partir da voz dos *infantes* (aqui não restringindo-os às crianças), talvez essa seja a verdadeira revolução... dar voz, dar potência, à “criança”, como OUTRO!

*Um dia me disseram
Que as nuvens não eram de algodão
Um dia me disseram que os ventos às vezes erram a direção
Quem ocupa o trono tem culpa
Quem oculta o crime também
Quem duvida da vida tem culpa
Quem evita a dúvida também tem, também tem.*

*Somos quem podemos ser
Sonhos que podemos ter*

*Somos quem podemos ser. Engenheiros do Hawaii.
Ouça o que digo: não ouça ninguém, 1988. BMG. Maluly.*

3.5 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS: AVANÇOS E LACUNAS

*Crianças: iguais são seus deveres e direitos.
Crianças: viver sem preconceito é bem melhor.
Crianças: a infância não demora, logo, logo vai passar.
Vamos todos juntos brincar.*

*Meninos e meninas,
Não olhem cor, nem religião, nem raça.
Chamem os que não têm mamãe,
Os que o papai tá lá no céu,
E os que dormem na praça.*

*Meninos e meninas,
Não olhem raça, religião, nem cor.
Chamem os filhos do bombeiro,
Os dois gêmeos do padeiro
E o caçula do doutor.*

*Crianças: a vida tem virtudes e defeitos.
Crianças: viver em harmonia é bem melhor.
Crianças: a infância não demora, logo, logo vai passar.
Vamos todos juntos brincar.*

*Meninos e meninas,
O futuro ninguém adivinha.
Chamemos quem não tem ninguém,
Pois criança é também
O menino trombadinha.*

*Meninos e meninas,
Não olhem cor, nem raça ou religião
Bons amigos valem ouro,
A amizade é um tesouro
Guardado no coração.*

*Deveres e Direitos. Toquinho.
CD Canção de todas as crianças, 1987. Universal. PolyGram.*

Se a infância logo passa, assim como sinaliza Toquinho, há que se cultivar o melhor nela, inclusive os bons amigos, para que na “hora do espanto” possa haver esperança, perseverança e luta aguerrida diante dos desafios que a vida nos apresentar.

O pós-guerra no Brasil foi marcado por governos populistas e conservadores, além da insistente intervenção das forças militares, da mudança da capital do país com a construção de Brasília e da abertura do país para o capital estrangeiro (multinacionais) a partir do governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) que

provocou profundas mudanças na forma de crescimento industrial, valorizando a indústria dos bens duráveis, em especial a automobilística.

As investidas militares continuaram cada vez mais frequentes no governo do presidente conservador Jânio Quadros que renunciou ao cargo devido à crise política que instalou-se no país e, com isso, João Goulart assumiu o poder. A ascensão de Jango ao poder é entendida como uma ameaça aos militares

É preciso lembrar que ele foi responsável pelo aumento de 100% do salário mínimo, motivo suficiente para ser identificado à nebulosa política denominada república sindicalista. Além disso, pertence à corrente nacionalista, partidária da realização de reformas de base da sociedade brasileira, que contrariavam poderosos interesses (DEL PRIORE e VENÂNCIO, 2010, p.271)

Os movimentos grevistas proliferavam pelo país e o clima político tornou-se bastante instável e pouco favorável ao andamento do projeto reformista a que Jango se propunha. Mesmo sem aliados e diante deste cenário, o presidente prossegue em suas tentativas de reforma, atuando também contra a repressão aos grevistas. Finalmente, em 1964, após apoiar a revolta de marinheiros quebrando a hierarquia militar para indicação ao Ministério, Goulart é deposto e, após anos de investidas, os militares tomam o poder conduzindo o general Castelo Branco à presidência do país. No país, o Golpe foi apoiado por significativa parcela das elites empresariais e agrárias. No exterior, o principal aliado foram os Estados Unidos da América que vinham consolidando uma política internacional desde 1959 com a criação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID²⁸).

No âmbito internacional, o período pós-guerra culminou com a criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) cuja orientação eram as recomendações previstas na Declaração de Genebra²⁹ aprovada pela Liga das Nações e o Conselho Econômico e Social das Nações Unidas, com vistas a garantir o direito das crianças à proteção especial.

²⁸ Estabelecido em 1959, o BID é a maior fonte de financiamento para o desenvolvimento na América Latina e Caribe, com forte compromisso de obter resultados mensuráveis, maior integridade, transparência, responsabilização. Tem um amplo programa de reformas em andamento que visam aumentar o impacto de suas ações no desenvolvimento da região (Fonte: <http://www.iadb.org/pt/sobre-o-bid/sobre-o-banco-interamericano-de-desenvolvimento,5995.html>).

²⁹ A Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança é o primeiro documento internacional sobre os direitos da criança. Datado de 1924, o documento foi elaborado e redigido por membros da ONG Save the Children, e da União Internacional de Auxílio à Criança, cuja missão era cuidar e dar assistência às crianças vítimas da Primeira Guerra Mundial. O documento, posteriormente, inspirou a elaboração da Convenção dos Direitos da Criança. (Fonte: www.promenino.org.br)

Um dos objetivos das agências internacionais era, ao se constituírem como fóruns supra nacionais, estabelecer agendas globais orientadas à visão utópica de desmantelamento das fronteiras culturais, orientada pela busca da paz social à custa da consolidação de paradigmas globais fortemente atrelados aos ideais capitalistas e às ações imperialistas conduzidas pelo Estados Unidos.

Em 1948, foi promulgada a Declaração Universal dos Direitos Humanos com a implicação explícita (artigo XXV, item II) dos direitos de proteção social a todas as crianças e adolescentes.

É relevante destacar que, apesar do avanço em relação a este marco legal, muito tempo se passou até que os estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU), entre eles o Brasil, se comprometessem de maneira mais efetiva com o cumprimento do previsto em relação às crianças.

Em 1959, a Assembléia das Nações Unidas proclama a Declaração dos Direitos da Criança³⁰, texto elaborado pelo Comitê Social Humanitário e Cultural da Assembléia Geral que foi aprovado de maneira unânime. Mas no Brasil, pouco se avançou nesta questão, prevalecendo o paradigma que tratava apenas as crianças que estivessem em situação irregular, com viés assistencialista e populista, marcado pela proliferação do apoio governamental às instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas.

As redes de espionagem e repressão proliferaram pelo país

Nesse contexto é fortalecida a doutrina de segurança nacional, que torna prioridade entre as forças armadas a luta contra a ameaça interna, e não mais a defesa contra inimigos estrangeiros [...] a resposta dos militares: maior endurecimento do regime. Em 13 de dezembro de 1968 é assinado o AI-5: com ele, o presidente da República passa a poder, a bel-prazer, fechar desde a Câmara de Vereadores até o próprio Congresso Nacional, nomear interventores para qualquer cargo executivo, cassar os direitos políticos de qualquer cidadão e também suspender o recurso ao habeas corpus (DEL PRIORE e VENÂNCIO, 2010, p.283-284)

O processo de redemocratização passa a contar com ampla mobilização popular tendo em vista que a insatisfação quanto aos rumos do país era

³⁰ A Declaração dos Direitos da Criança visa garantir que “a criança tenha uma infância mais feliz e possa gozar, em seu próprio benefício e no da sociedade, os direitos e as liberdades e apela a que os pais, os homens e as mulheres em sua qualidade de indivíduos, e as organizações voluntárias, as autoridades locais e os governos nacionais reconheçam estes direitos e se empenhem pela sua observância.” (UNICEF, 1959).

generalizada. Soma-se a isto o fortalecimento da oposição dando início à campanha pelas Diretas Já (1983-1984) que reivindicava o retorno das eleições diretas.

Em 1985 que a oposição consegue eleger, de modo indireto, um candidato (Tancredo Neves) que morre antes de assumir ao cargo, levando ao poder José Sarney.

A concordância com uma eleição direita é tardia, ocorrendo no momento em que o processo de sucessão passa a estar totalmente controlado e orientado aos candidatos “da confiança” das elites brasileiras, processo que tardiamente é denominado de “transição democrática” ou, em outras palavras, o controle do processo de transferência do poder. Neste sentido, a democratização passa a ser conduzida por uma política de contenção e por um representante “identificado ao sistema político herdado da ditadura” (DEL PRIORI, 2010).

Nos cinco primeiros anos da década de 1980 proliferam ações voltadas aos denominados “menores”, no âmbito da assistência, das pastorais católicas e associações de moradores, como forma de crítica ao modelo clássico de intervenção adotado pelo Estado.

O que caracterizava o discurso desse novo ator coletivo que emergia à cena era uma forte condenação do modelo implantado para atender a infância; duras críticas à legislação que se encontrava em vigor (código de menores) que apontavam seu caráter arbitrário e a concentração de poderes nas mãos dos juízes; e um comovido apelo a não internação (BAZILIO, 2006b, p. 33)

Em 1990, foi realizada a Cúpula Mundial de Presidentes que teve como resultado a produção de um Plano de Ação de 10 anos, para alcance da garantia dos direitos das crianças no mundo. Esse documento serviu de orientação para que os países membros produzissem seus próprios Planos de Ação, num longo caminho de embates políticos e discussões.

No Brasil, as mudanças em relação à concepção de infância e as políticas de atendimento às crianças (entendidas como sujeitos de direitos), acompanham os movimentos de redemocratização. Quando a Assembléia Nacional Constituinte foi instalada, em 1987, formou-se um grupo de trabalho integrado por representantes da sociedade civil, do Ministério Público, do Judiciário e de Órgãos Governamentais,

cujo resultado foi a elaboração dos dispositivos legais que integrariam a Constituição Federal³¹ Brasileira (artigos 227 e 228).

A educação infantil, em especial, vive intensas transformações no período pré-constituente fruto do processo de luta pela redemocratização e da consolidação das lutas feministas que foram iniciadas na década de 1960. Para KHULMMAN (2000, p.6)

É durante o regime militar, que tantos prejuízos trouxe para a sociedade e para a educação brasileiras, que se inicia esta nova fase, que terá seus marcos de consolidação nas definições da Constituição de 1988 e na tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica.

A Constituição Brasileira, de 1988, reconhece, em seu capítulo VII, artigo 227, que é

*dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, **com absoluta prioridade**, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.*

Mas é apenas a partir de 1989, que tem início o processo de institucionalização da garantia de direitos das crianças e adolescentes, tendo como referência um conjunto de documentos internacionais³², como: a Declaração dos

³¹“A Constituição se traduz na lei essencial e imprescindível de um Estado moderno, onde estão contidas as normas referentes a vários aspectos da esfera pública e privada como forma de governo, organização dos poderes públicos, distribuição de competências e direitos e deveres dos cidadãos. Em sua história o Brasil já adotou sete constituições: uma no período monárquico e seis no período republicano. Existem divergências na doutrina acerca da Emenda Constitucional nº 1/69, que possui defensores da ideia de que se trata de uma Constituição propriamente dita, enquanto para outros essa classificação não pode ser empregada em tal situação. Grande parte das mudanças constitucionais ocorridas no Brasil aconteceram em decorrência de importantes modificações sociais e políticas do país. A primeira Constituição nacional foi outorgada em 1824, apenas dois anos após a emancipação política do reino lusitano, tal como a segunda que surgirá também após dois anos da proclamação da República, em 1889. Tais fatos podem ser ligeiramente explicados pela necessidade de se reunir, em uma formulação jurídica, as ideias de organização social, de maneira geral, em sincronia com a nova ordem em configuração” (Brasil, 2005, p.4) – constituições brasileiras). Para ter acesso, não só a Constituição Brasileira de 1988, mas a toda a produção legislativa do Brasil é possível pesquisar no Centro de Documentação e Informação da Câmara dos Deputados, pelo site: <http://www2.camara.gov.br/a-camara/estruturaadm/cedi/oquee.html>.

³² Fonte de consulta: <http://www.dhnet.org.br/>

Direitos da Criança (1959), as Regras de Beijing (1985), as Diretrizes de Riad (1990) e a Convenção Internacional dos Direitos da Criança³³, documento que ditou as bases para o desenvolvimento da proteção integral³⁴ às crianças e aos adolescentes em todos os países.

Sobre a Convenção Internacional dos Direitos da Criança³⁵, Rosemberg e Mariano (2010) consideram que pela primeira vez um documento discute e outorga à crianças e adolescentes direitos de liberdade antes só possíveis para os adultos. O que acaba gerando também, segundo as autoras, uma tensão entre diferentes concepções de direitos das crianças, marcadas, de um lado, por grupos “protecionistas” (paternalistas) inspirados na Declaração de Genebra (1924) e, de outro, os liberacionistas (autonomistas) fundamentados nos textos do polonês Janusz Korczak e na Declaração dos Direitos das Crianças.

Ao considerar as crianças uma classe oprimida Korczak³⁶ defende o “direito das crianças a viver sua vida atual” e “o direito de serem o que são”, neste sentido Rosemberg e Mariano (2010) identificam o esforço do autor em considerar as crianças não de maneira apartada das dinâmicas sociais, mas em relação com as diferentes esferas da vida. Ao mesmo tempo alertam para o fato de que, em certo sentido, a corrente liberacionista parece se esquecer, ou abrir mão, do fato que a liberação das crianças prevendo os mesmos direitos dos adultos implica expô-las a uma série de situações que lhe extorquem os outros direitos.

Dentre os autores que fundamentam a perspectiva protecionista destacam-se Hannah Arendt e Onora O’Neill que, de maneira geral, se contrapõem

a premissa de que as crianças sejam sujeitos dos mesmos direitos outorgados aos adultos, apoiando-se em três assertivas: as crianças não dispõem das mesmas capacidades que qualificam os adultos para usufruto de direitos; a retórica do direito não captura a verdade sobre a vida das crianças e de suas famílias e encoraja uma permissividade destrutiva que tem consequências nefastas para os

³³A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança é um tratado que visa a proteção das crianças em todo o mundo, aprovada na Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989 e ratificada pelo Brasil em 20 de setembro de 1990.

³⁴ A doutrina da proteção integral busca substituir a doutrina da situação irregular (em que a ação do Estado era meramente pensada para preservação da sociedade, sem envolvimento da família ou preocupação em relação ao desenvolvimento das crianças que eram simplesmente excluídas do convívio social). A proteção integral se funda em três pilares: (A) o reconhecimento da condição da criança como uma pessoa em desenvolvimento; (B) sua necessidade de proteção especial; e (C) a devida manutenção, sempre que possível da convivência familiar.

³⁵ O projeto original da Convenção Internacional sobre os direitos da criança foi apresentado em 1978 pelo governo polonês à Comissão de Direitos Humanos da ONU, em homenagem a Janusz Korczak (Rosemberg e Mariano, 2010, p.705).

³⁶ Grande parte das reflexões do autor são explicitadas, já em 1915, no livro *Como amar uma criança*.

adultos, criança e sociedade; a negação desses direitos não tem impacto negativo na vida das crianças. (ROSEMBERG e MARIANO, 2010, p.704)

A elaboração da Convenção foi fruto de uma tensa arena de discussões envolvendo estas duas posições, bem como países com diferentes interesses e com desigual acesso a recursos e poder, marcando o embate Leste-Oeste que incluiu as questões geopolíticas nos embates, transformando as crianças em instrumentos de acirradas disputas.

A tensão entre liberacionistas e protecionistas, para alguns, é inconciliável na medida em que diz respeito, respectivamente, aos direitos de liberdade e aos direitos civis (de proteção). Os primeiros se referem ao reconhecimento das crianças como sujeitos a quem devem se assegurar os direitos humanos e, os outros tratam as crianças do ponto de vista da proteção por considerar sua especificidade de ser criança. Ao mesmo tempo, ambas perspectivas se assentam na certeza de que a Convenção atribuiria à criança direitos de “cidadão”.

Rosemberg e Mariano (2010, p.721) concebem

Os direitos de liberdade como um ideal regulador das interações entre adultos e crianças no espaço público e na família, que devem ser interpretados à luz da posição de subordinação das infâncias, e, portanto, de sua vulnerabilidade estrutural nas sociedades contemporâneas. Porém a concretização de direitos de liberdade para as crianças e adolescentes extrapola as relações interpessoais, adentrando as instituições e os diversos setores da vida em sociedade. Direito de participação sem canais, sem transporte coletivo para circular, sem espaços para isto destinados, sem informação disponível? Assim, os direitos de liberdade da criança se veem também resignificados pelos limites determinados pelas políticas públicas e pelos riscos reais derivados de nós adultos e das instituições que criamos, ao impingirmos à infância uma posição de subordinação.

Trazendo ainda a discussão iniciada em âmbito internacional, Jens Qvortrup (2010) afirma que as atitudes relacionadas às crianças são ambíguas e que as posições protecionistas têm, nos últimos seis séculos, afastado as crianças dos adultos, bem como as crianças e as possibilidades de relação com a economia e a política.

Ao se referir à Convenção Internacional dos Direitos da Criança o autor identifica três grupos de direitos: de proteção, de provisão e de participação.

No que se refere ao *status* de sujeitos de direitos o autor considera que os direitos de participação são mais relevantes na medida em que dizem respeito a

aproximação com os direitos humanos. O autor entende que apesar dos avanços em termos da consideração das crianças como sujeitos de direitos o que prevalece em diferentes sociedades é um “problema de equidade” na medida em que o debate acaba centrado exclusivamente na socialização política pelo voto, ou seja,

em como preparar melhor as crianças para se tornarem pessoas responsáveis politicamente, o que supostamente exigiria um certo nível de atividade política e, em todo caso, suficiente para satisfazer a expectativa mínima de um sistema democrático: votar (QVORTRUP, 2010, p.781)

O autor realiza uma ampla reflexão sobre a questão do voto e a existência restrita de canais de participação política. Considera arbitrária a compreensão de que as pessoas abaixo de uma determinada idade sejam politicamente incompetentes.

Ao se debruçar sobre a questão das políticas públicas o autor afirma que muito do que influencia as crianças e a infância no dia a dia está relacionado a políticas e ações que não as tiveram como preocupação central.

Em alguns países, foram criados ministérios da infância. E lá, supõe-se, que são elaboradas a política e as políticas para a infância. [...] Contudo, é preciso considerar que as decisões tomadas nos ministérios das finanças, da habitação, dos transportes, do planejamento urbano e em outros ministérios mais amplos têm um impacto muito maior na infância do que as de um órgão exclusivo para as crianças (QVORTRUP, 2010, p.785)

Assim, no que se refere aos tipos de políticas e seu impacto para as crianças e a construção da ideia de infância em uma dada sociedade é necessário fazermos a distinção entre as iniciativas políticas em que se tem: (1) as crianças/infância como objeto focalizado pelas políticas; (2) as crianças como objeto instrumentalizado em política.

O primeiro grupo de iniciativas diz respeito ao que o autor denominou de (A) “política da infância” (decisão política sobre o que nós, como sociedade, queremos com ou para a infância, entendendo a infância como segmento estrutural da sociedade); (B) as “políticas para crianças” que se constituiriam como iniciativas nacionais de longo prazo, em que a preocupação central é o desenvolvimento das crianças como grupo; (C) “políticas para infância” orientadas para a ecologia da infância tal qual propõe Bronfenbrenner (*apud* QVORTRUP); (D) políticas para a criança marcada por programas individuais voltados a crianças em situação de risco.

A existência do segundo grupo pressupõe o entendimento de que, historicamente, as crianças têm sido consideradas e tratadas como “matéria-prima” e recurso de investimento social da população adulta. Ao afirmar a improvável possibilidade de se superar essa perspectiva (QVORTRUP, 2010) considera ser imprescindível analisar as estratégias de investimento em relação a infância e as crianças, buscando relações em que os ganhos não se limitem exclusivamente às crianças, mas que não prescindam dela.

Outro aspecto levantado pelo autor é a importância de identificarmos que a infância, involuntariamente, faz parte da sociedade e da política social. Daí a necessidade de se avaliar os impactos de todos os tipos de políticas para a infância e para as crianças se desejamos nos debruçar sobre a garantia de direitos.

Com base em suas reflexões, em que pesem as diversas proposições existentes, QVORTRUP (2010) considera que a “ideia das crianças como sujeitos políticos” ainda continua sendo um “conto de fadas”.

Nesse sentido, vale questionarmos: sob o manto do protecionismo esses direitos e possibilidades têm sido concretizados? Ou, ainda, todos os adultos, apenas por alcançar determinada idade ou “maturação biológica”, têm condições de se posicionar frente a seus direitos, tendo voz para reivindicá-los? A centralidade da socialização política (capacidade de votar) não exclui um conjunto de outras formas de fazer política que são constitutivas da sociedade? Como ampliar esse entendimento?

Nos parece fundamental considerar, ao tratar a criança como sujeito de direitos, a questão da ampliação dos canais de participação que não podem se restringir apenas ao direito ao voto. Perroti (1982); Marcellino (2005) e Stoppa (2005) consideram que a participação cultural pode se constituir como uma forma de participação social e de experiência da cidadania. E é nesses autores que vamos nos apoiar para desenvolver nossas reflexões.

No que se refere ao movimento brasileiro pela garantia dos direitos das crianças o debate acompanha a movimentação internacional e, em 1990, as crianças são amplamente colocadas na agenda política e nas pautas sociais, no momento histórico em que a ordem jurídica brasileira integrou-se à Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Congresso Nacional, o que culminou com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Bazilio (2006a) afirma que este período foi marcado pela formação de uma nova matriz discursiva em que o ECA se estabelece como um novo paradigma na constituição de políticas públicas para as crianças e adolescentes. As principais mudanças estavam relacionadas a:

- (A) consideração de crianças e adolescentes como pessoas em condição particular de desenvolvimento;
- (B) necessidade de se garantir a eles a condição de sujeitos de direitos fundamentais e individuais;
- (C) responsabilização do Estado e do conjunto da sociedade no que se refere a garantia destes direitos com absoluta prioridade.

A Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 (ECA) regulamentou o artigo 227 da Constituição estabelecendo os direitos fundamentais a serem garantidos às crianças e aos adolescentes. Inaugurando, assim, um novo paradigma³⁷, que passa a influenciar a gestão das políticas voltadas às crianças valorizando, a partir de um novo conjunto de normas nacionais e internacionais, a dimensão da proteção integral como fator fundamental à garantia dos direitos previstos em lei. As crianças passam a ser entendidas, do ponto de vista do Estado, como “outro” diferente do adulto e dependente de cuidado, proteção e educação.

De alguma forma este aparato legal, busca detalhar a questão dos direitos sociais das crianças, presentes no Capítulo II, artigo 6º, da Constituição Brasileira, em que identificamos como direitos sociais:

a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988)

Bazilio (2006b, p. 31) considera ainda que o ECA é, para o campo da infância, a expressão de uma atitude de não criminalização da infância e da juventude pobre, operando com a possibilidade de uma ação socioeducativa. Neste sentido, teve um

³⁷Os paradigmas anteriores fundaram-se em políticas de vigilância e controle moral, pautadas especificamente pelo: (1) código de menores de 1927 que veio se constituindo desde o início da República e visava os delinquentes e os abandonados. Estas duas categorias resumem a focalização dada pelas políticas para a infância: para aqueles que estavam sem família e considerados, portanto, coitadinhos e para os que ameaçavam a ordem pública, ou seja, os perigosos; (2) código de menores de 1979, o qual dividia as crianças e adolescentes em marginais ou marginalizados, por um lado, e, integrados, por outro. Valorizava a manutenção da ordem através da autoridade judiciária que “na aplicação da Lei deveria sobrepor a proteção aos interesses do menor sobre qualquer outro bem ou interesse juridicamente tutelado” – art. 5º (FALEIROS, 2000).

papel fundamental na lógica da judicialização reduzindo o papel e a interferência do poder judiciário e criando mecanismos para ampliar a participação da sociedade, por meio de diferentes conselhos.

A implantação de conselhos tutelares em todos os municípios brasileiros era parte da utopia do movimento social que construiu as condições de redação e promulgação do Estatuto. O debate relativo aos seus mecanismos de trabalho, interações, impacto e resistências à ação dos novos conselheiros não tivera tempo de ser travado. Foi no momento de sua implantação que, sem nenhum tipo de coordenação ou supervisão nacional, se improvisaram respostas: práticas mais maduras e eficazes nas cidades onde o movimento social era mais denso; mais inconsequentes ou oportunistas nos municípios onde a tradição do debate democrático sobre a infância havia sido travada (BAZILIO, 2006b, p.31)

No entanto, é relevante atentarmos ao fato de que esse novo paradigma no campo político está imbricado a uma mudança significativa também no que diz respeito à concepção da infância, como categoria social, e às crianças, como sujeitos em uma dada sociedade em que assumem determinadas funções sociais. Mais do que isso, acontece no mesmo momento em que se consolida a crise do desmonte do “Estado de Bem-Estar Social” desresponsabilizando, financeiramente, o Estado de muitas das funções a que, até então, se responsabilizava. O que revela uma grande contradição em relação ao árduo caminho da luta pela garantia dos direitos das crianças.

Rosemberg e Mariano (2010, p.697) consideram que a “forma pela qual a infância adentra na esfera pública é crucial para a posição que ocupa na arena de negociações das políticas públicas”. Em certo sentido, as autoras entendem que a agenda de políticas públicas é também um construto social, assim como os problemas sociais que incitam atenção pública, compondo novamente hierarquias que, no caso da construção de agendas de problemas sociais, depende significativamente das mídias e de outros agentes envolvidos no campo.

Bazilio (2006b) ao avaliar a implantação do ECA em seus primeiros 10 anos de existência explicita as consequências desse processo de desresponsabilização do Estado. O autor considera que estamos diante de uma séria contradição na medida em que temos uma das mais modernas legislações, mas, ao mesmo tempo, ainda mantemos uma prática institucional repressiva que é reforçada por um Estado que se desresponsabiliza cada vez mais da garantia de direitos, e pelo precário

funcionamento dos conselhos tutelares, que sofrem com falta de estrutura, escassez de recursos, práticas clientelistas, falta de estrutura de apoio (consolidação de uma rede de proteção), somada às elevadas solicitações e demandas diretas.

Enfim, de alguma maneira é possível identificar que as políticas voltadas para as crianças são historicamente forjadas como recursos políticos. Por isso, interessa-nos compreender o lugar ocupado pelas crianças no projeto político hegemônico da atualidade. Afinal, a história vem nos apontando que os momentos de crise, transição ou transformação do sistema econômico, em geral, vêm acompanhados de mudanças na estrutura e nos papéis sociais e, nesse sentido, as crianças ganham evidência e retornam à cena política, passam a carregar em seus ombros o fardo pesado das novas expectativas e projetos da Nação.

É necessário não apenas considerarmos, mas criarmos, condições para que as crianças sejam tratadas como sujeito de direitos, o que significa, inclusive, buscarmos novas formas de fazer política que considerem o olhar, as narrativas e as percepções que as crianças possuem da vida e do contexto sociocultural em que estão situadas.

Afinal, toda criança, como sujeito de direitos, é representante legítima da cultura, de modos muito particulares de ser criança e expressão de diferentes infâncias. E, diferente do que se poderia pensar há algumas décadas, as crianças não são uma tábula rasa, elas têm voz. E têm voz, pois realizam escutas e leituras do mundo, a partir das quais pensam sobre si, seu corpo, suas relações sociais, suas condições de vida e as situações que lhes envolvem. Além disso, há que se considerar as crianças como produtoras de cultura, o que exige desenvolvermos a possibilidade de lidar com o inacabado, com processos de significação, apropriação e ressignificação que constituem os modos particulares de conhecer e fazer das crianças e suas relações com os modos de fazer dos adultos no mundo.

Se a Constituição Brasileira inaugura a institucionalização da garantia dos direitos dos cidadãos brasileiros e o ECA busca reafirmar estes direitos levando em conta a especificidade deste segmento populacional, cabe perguntar: por onde passa a garantia de que as crianças tenham seus direitos assegurados “com absoluta prioridade”, como propõe a Constituição?

Do ponto de vista das políticas públicas não existe prioridade absoluta se não houver alocação real de recursos para o fim que se pretende. No entanto, a disponibilidade de recursos isoladamente não significa o alcance da prioridade

absoluta. No caso brasileiro a questão de alocação de recursos parece ser um ponto crítico que inviabiliza grande parte do que está previsto numa legislação que é fruto da construção coletiva envolvendo movimentos sociais, Estado e sociedade.

Ao analisar como as crianças foram tratadas do ponto de vista da política pública no Brasil, o que parece ser permanente é o fato das crianças se constituírem muito mais como PROBLEMA para a política do que consideradas na centralidade das políticas.

Ainda no que tange as políticas públicas, entendemos que colocar as crianças na centralidade das políticas significa desenvolver prioritariamente políticas integradas e intersetoriais, pois os recortes setoriais, apesar de sua importância, não têm sido suficientes nem para suprir as demandas setoriais, como é o caso da educação no que se refere às creches. A absoluta prioridade de garantia dos direitos das crianças e adolescentes deve ser assumida como política social.

Outra dimensão da questão da prioridade absoluta extrapola o papel da política governamental e leva a discussão para a sociedade, para o papel que cada cidadão tem em relação à garantia dos direitos das crianças. Isto pressupõe a superação das ideias abstratas de infância e criança que foram historicamente construídas o que, em nosso entendimento, tem íntimas relações com o papel que a escola desempenhou (e desempenha) na sociedade, portanto, trabalhar sobre esta perspectiva significa defender a transformação da escola.

Ao falarmos na transformação da escola não o fazemos de maneira ingênua por acreditar que exista algum tipo de educação que seja bom, em si. A educação em diferentes tempos históricos é sempre negativa, ou seja, em certa medida se refere à imposição de valores hegemônicos de uma época sobre outros, visando cumprir determinados fins que lhe são externos. Portanto, defender a transformação da escola é defender uma determinada posição que também, de alguma forma, almeja ser hegemônica, mas que coloca a criança como ser em processo de desenvolvimento, de devir, que tem o direito de viver sua infância.

Segundo o mais popular dicionarista brasileiro (FERREIRA 1986, p. 1139) prioridade diz respeito a

1. *Qualidade do que está em primeiro lugar, ou do que aparece primeiro: primazia.*
2. *Preferência dada a alguém relativamente ao tempo de realização de seu direito, com preterição de outros; primazia.*
3. *Qualidade duma coisa que é posta em primeiro lugar, numa série ou ordem.*

A prioridade absoluta dada à criança no que se refere ao direito à educação significa exatamente o quê? Que ela tem direito a escola? Mas que escola é essa que se ancora num “vir a ser” que muitas vezes não é, desconsiderando que as crianças SÃO (no presente) em seus tempos e espaços historicamente situados? Em uma conjuntura global marcada pela precarização das relações de trabalho e pelo desemprego estrutural, onde é difícil fazer projeções de longo prazo, a escola que prepara o “vir a ser” idealizado tem seu lugar? Nossa resposta é sim, se e apenas se, ela se transformar numa “instituição total” (GOFFMAN, 2001) que sirva ao controle social. Mas não é essa a escola que desejamos ou acreditamos.

A educação nem sempre esteve atrelada exclusivamente a escola, mas as finalidades da prática educativa, de maneira geral, estão objetivamente ligadas à humanização do “homem” por meio da identificação, produção e trocas simbólicas de saberes e elementos culturais acumulados historicamente e compartilhados através de diferentes linguagens (oral, escrita, corporal/gestual, audiovisual, literária, musical, brincar etc). Neste sentido, a prática educativa é sempre uma prática social formadora, não no sentido de subjugação “daquele que aprende” frente “ao que ensina”, mas tal qual aponta Freire (1998, p.25)

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdo nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

Como prática social, a educação não deveria se restringir a aquisição de habilidades e competências exigidas pelo mercado, ainda mais quando consideramos a fluidez e volatilidade dessas competências no mercado global. Entendemos que a educação tem como papel o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, constituída por diferentes dimensões (biológica, material afetiva, estética, lúdica, social, política...), considerando ainda as necessidades históricas que permeiam o processo educativo e os fatores limitantes de cada época.

Nesse sentido a escola tem uma tripla função social: política (Freire, 2003), pedagógica (Saviani, 2008) e do trabalho (Frigotto *et al.*, s/d) que estão orientadas ao desempenho do seu papel social de desenvolvimento de processos educativos e de sistematização, bem como na socialização da cultura produzida historicamente. Portanto, a escola deveria estar comprometida com a formação de cidadãos que

reflitam e que tenham a capacidade crítica e criativa de construir possibilidades de futuro aos desafios que se colocam para suas classes sociais, mas ainda, localmente, em seu contexto.

Nesse sentido, Kramer (2006) aponta para necessidade de se desenvolver pesquisas sociológicas com crianças em diferentes contextos por entender que é pela discussão da infância como categoria social e histórica e das crianças como sujeitos sociais e de direitos que se torna possível pensar a educação e não exatamente o contrário.

A autora avança em suas reflexões assumindo a defesa da educação como prática de liberdade, portanto, numa perspectiva em que o conhecimento existe

para ajudar as pessoas a criar e a imaginar, e não para aprisioná-las em mesas e carteiras [...] lembro que infans etimologicamente significa sem voz e alumni quer dizer sem luz. Ora não nos interessa que a criança passe de uma situação onde está “sem voz” para outra onde permanece “sem luz”, como se em ambas fosse depositária passiva da fala do outro, da razão do esclarecimento, tendo a creche, a pré-escola ou a escola a função de “dar a luz” (Kramer, 2006, p.79-80).

Na medida em que se distancia de uma escola que pretende assumir a função de “dar a luz” às crianças, Kramer (2006) deixa clara sua posição, defendendo a creche e a pré-escola como espaços onde se investe no desenvolvimento infantil e na descoberta do mundo por parte das crianças, um espaço em que o saber não pode ser confundido com a falta de liberdade.

Ao mesmo tempo, quando compreendemos que as crianças são sujeitos de direitos não podemos restringir a escola, como se ela fosse o “lugar” das crianças. Defendemos que o lugar das crianças é o lugar em que a vida acontece e a vida não acontece exclusivamente na escola³⁸. O que não significa diminuir a importância da escola na formação humana, mas simplesmente não acreditar que ela deva se tornar uma “instituição total” GOFFMANN (2001). Esta discussão levanta uma temática bastante atual e que, de nosso ponto de vista, tem condições de contribuir com a absoluta prioridade que deveria ser dada às crianças em relação à garantia

³⁸ Inclusive entendemos que esta distinção de que a vida aconteça na escola e de que a escola é o lugar da criança é resultado das transformações econômicas que repercutiram em dois problemas centrais: o que fazer com as crianças? Como transformar as crianças em adultos produtivos com capacidade de servir ao sistema? Essa é a lógica que está na base constitutiva da escola.

de direitos, trata-se do direito à cidade. Este tema será tratado no sexto capítulo, tendo como fundamento o fato de que

A história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se cotidianamente imersa. O mundo que a criança deveria “ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive. (DEL PRIORE, 2010, p.8)

É inegável considerarmos que a realidade de significativa parcela das crianças brasileiras está muito distante dos direitos que lhe são previstos na legislação mais recente do ECA. Entre a imagem ideal da criança que brinca e é respeitada em sua condição de outro, e as imagens reais de exploração, alienação, trabalho, adestramento físico e moral que respondam à lógica hegemônica e oficial ou a lógica do aliciamento e da violência do submundo de nossa sociedade o que resta é o desafio de compreender de que forma as ideias em relação às crianças influenciam na construção das políticas públicas, deixando de lado as crianças em seu contexto de vida concreto e projetando as alegorias deformadas pelas expectativas de um projeto de Nação.

Kramer (2006, p.55) defende a creche e a pré-escola, mas também a escola, como instâncias de formação cultural onde dialogam duas dimensões que deveriam constituir todo projeto educacional: a política e a pedagógica. Estas questões dizem respeito às escolhas, decisões políticas a que se subordinam objetivos, estratégias e recursos e se concretizam no projeto político-pedagógico.

A dimensão política, diz respeito ao lugar em que nos colocamos em relação à igualdade e à diferença, como tratamos a igualdade e a diferença.

todo projeto de educação infantil deve afirmar a igualdade , entendendo que as crianças são cidadãos de direitos, têm diferenças que precisam ser reconhecidas e pertencem a diversas classes sociais, vivendo, na maioria das vezes, em situação de desigualdade que precisa ser superada (KRAMER, 2006, p.55)

Para a autora a dimensão pedagógica tem em sua base outra dimensão que é cultural. A educação é uma prática social que se constitui como outra forma de conhecimento científico, incluindo a arte.

A questão é que estas dimensões não se fragmentam do ponto de vista das crianças. E, do ponto de vista dos adultos e das instituições, a dicotomia se estabelece entre estas esferas porque deixa de fora do debate um eixo que seria capaz de articulá-las: a experiência com a cultura.

Se o direito à brincadeira como experiência de cultura é hoje claramente postulado e hegemonicamente aceito entre aqueles que atuam na pesquisa, na gestão e na prática com crianças em creches e pré-escolas, tudo se passa como se, ao entrar na escola fundamental deixassem de ser crianças, tornando-se alunos. Questões relativas à arte, à formação cultural, ao papel e à concepção de infância desaparecem ou são desconsideradas como coisa menor e não pertinente (BAZILIO e KRAMER, 2006, p.15)

Marcellino (2004, 2005) também caminha na direção da formação cultural, fundamentando-se em Benjamin, mas o faz reconhecendo as relações entre lazer-escola e processo educativo. No capítulo “Lazer e escola: um amontoado de equívocos” o autor tece cuidadosamente uma análise do que tem sido a posição específica da escola em relação ao lazer e de que maneira se dá a interação entre a vida escolar e as demais práticas culturais, especialmente as vivenciadas no lazer.

O autor considera que “é preciso reconhecer que a ansiedade das crianças diante do cotidiano vivido na escola tem contribuído para que se manifeste uma espécie de “fobia” à escola e partir desta questão reveladora para problematizar a própria escola.

É preciso questionar, mesmo admitindo a área restrita de atuação da Escola, em comparação com múltiplas interferências sociais, o que seria possível fazer no seu âmbito, que pudesse contribuir para uma participação cultural mais crítica e criativa dos que por ela passam. [...] É preciso optar pela formação de “bons jogadores” para o jogo social institucionalizado – para ordem estabelecida, ou por um novo “jogo do saber”, a ser jogado na Escola, onde se exerce a recusa das velhas regras ditadas, que de tão frágeis e absurdas precisam ser impostas a cada geração, fornecendo-lhe o álibi para o conformismo (MARCELLINO, 2005, p.94)

Sua contribuição é na direção de uma “pedagogia da animação” dando ênfase ao início do processo de escolarização e buscando valorizar e respeitar

A cultura da criança, anterior e concomitante a atividade escolar, o que não significa a negação do valor da escolarização; mas prega a necessidade de transformação da escola, a partir dos fundamentos de sua ação [...] Não deixa de considerar a inserção da escola dentro de uma sociedade, e assim, leva em conta que a transformação necessária, não deve e não pode ficar restrita a ela. Pelo contrário, prega exatamente a vinculação processo educacional-processo

cultural, levando em conta a cultura na sociedade como um todo [...] uma escola que esteja preocupada com a cultura não somente enquanto produto acabado, mas enquanto processo que se institui. (MARCELLINO, 2005, p.100)

Compreendemos, assim, o papel central que a formação cultural tem dentro ou fora da escola. Mas avançamos na direção de compreender a formação cultural como um elemento que perpassa todo o debate relacionado à garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. O que significa afirmar que a concretização destes direitos deve ser pensada à luz da formação cultural e do diálogo intersetorial a partir de redes de proteção, promoção e participação cultural das crianças e dos adolescentes e comprometidas com o fortalecimento de vínculos familiar e comunitário. De forma que a participação cultural (dentro ou fora da escola) possa se constituir como uma alternativa de participação social de crianças e adolescentes.

As conquistas iniciadas no século XX têm colocado o binômio CUIDAR-EDUCAR na centralidade das discussões, Kramer (2006), por sua vez, questiona se seria possível educar sem cuidar e aponta para a necessidade de discutir as especificidades do cuidar na educação infantil, sem negligenciar o fato de que atenção e cuidado são elementos que fazem parte (ou deveriam fazer) da educação de maneira geral.

O BRINCAR é outra temática que aparece de forma recorrente quando nos referimos à educação infantil, ou ainda aos direitos das crianças e adolescentes de maneira geral. E é sobre o direito das crianças ao brincar que recuperamos a proposta da pedagogia da animação de Marcellino (2005, p.105)

Aqui a animação engloba os sentidos da vida, de movimento, e de alegria. Portanto, uma pedagogia da animação, assim encarada, estaria ligada à criação de ânimo, à provocação de estímulos e à cobrança da esperança. À preparação não para uma sociedade dominada pela exploração do trabalho, ou para o ideal questionável de uma “civilização do lazer”; mas à educação para o movimento do presente, o que implica em não considerá-lo imutável.

Nesse sentido, o lazer é um lugar social³⁹ cujos significados extrapolam as experiências culturais que se desenvolvem no “tempo” do lazer trazendo implicações para outras esferas da vida. Negligenciar essa esfera da vida das crianças e sua relação com a educação seria o mesmo que acreditar que as brincadeiras e a possibilidade de manifestação do lúdico são questões desvinculadas da realidade.

³⁹ Tal compreensão será tratada em capítulo específico sobre o lazer.

Para Marcellino (2005, p.107-108) a recuperação do lúdico pela escola seria

redescobrir o sentido das próprias palavras [...] não se trata de procurar a institucionalização do lúdico, seja a que título for [...] Recuperar o lúdico na perspectiva que proponho, significa, entre outros procedimentos, uma prática pedagógica que relacione a necessidade de trabalhar para a mudança do futuro, através da ação no presente, e a necessidade de vivenciar todo o processo de mudança, sem abrir mão do prazer. É o saber com sabor [...] isso significa respeito ao conteúdo e a forma da cultura da criança.

No entanto, não é muito difícil perceber que apesar do desenvolvimento urbano e tecnológico o discurso que ainda prevalece, no que se refere à educação pública das crianças de classes populares, é a preocupação de mantê-las longe da rua com o propósito explícito de algumas propostas pedagógicas, como a que será discutida neste trabalho, da Pedagogia dos Sentidos⁴⁰ atrelada aos CEIs “Naves Mãe”, no município de Campinas, que se propõe ao

desenvolvimento do ser humano integral, aliando o estímulo à busca do conhecimento intuitivo com a percepção da realidade vivenciada pela criança [...] buscando aperfeiçoar o processo de aprendizagem e constituir os melhores parâmetros para a definição de seu caráter (SANTOS, 2010a, p.6).

Ao compreender o papel histórico desempenhado pela educação pública voltada às crianças de pouca idade das classes populares, evidenciamos a necessidade de ampliarmos o entendimento da educação para além dos muros da escola, considerando a cidade como “patrimônio educativo” (GROPPO *et al.*, 2012). A escola, sem dúvida, desempenha um papel fundamental e central de acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade, mas não é o único no que se refere à de abertura de espaços e oportunidades para produção, participação e difusão cultural dos diferentes grupos e identidades que constituem a trama social.

⁴⁰ A Pedagogia dos Sentidos foi a proposta pedagógica atrelada ao processo de implementação da Política de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI), CEIs Naves Mãe, no município de Campinas, durante o período de 2007 a 2011, quando o prefeito Dr. Hélio de Oliveira Santos estava à frente do projeto que era considerado a “menina dos olhos” do governo. A proposta foi apresentada no livro intitulado “Naves-Mãe e a Pedagogia dos Sentidos” de autoria do próprio prefeito, publicado em 2010, e também em dois Congressos Internacionais de Pedagogia dos Sentidos, realizados em agosto/2010 e agosto/2011, pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Prof. Milton de Almeida Santos (Cefortepe). Em capítulo específico apresentaremos maiores detalhes sobre a proposta e as críticas que recebeu devido ao fato de ter sido implantada como proposta paralela à proposta pedagógica já vigente na rede municipal. Com o processo de cassação do prefeito iniciado em agosto de 2011, a proposta pedagógica perde força e o ciclo de congressos que previa continuidade em 2012 também deixa de acontecer. No entanto, a construção das unidades de Naves-Mãe prossegue, tendo em vista que grande parte do aporte de recurso para esse fim é proveniente do Governo Federal.

Talvez, dessa perspectiva, consigamos garantir os princípios de promoção e participação cultural das crianças como sujeitos de direitos, buscando afirmar a necessidade apontada por Faleiros (2005) de garantirmos

um círculo virtuoso para o desenvolvimento de crianças e adolescentes: além de vagas nas escolas e qualidade na educação, inversão da tendência de aprofundamento das distâncias sociais com a inserção num trabalho digno, o acesso a oportunidades de cultura e a garantia de políticas públicas de saúde, transporte, moradia, visando-se diminuir a periferização dos territórios de exclusão social.

Pois, considerar a escola como única “fonte” de experiência educativa da criança na cidade é, em nosso entendimento, um equívoco que pode alimentar propostas e políticas totalitárias, de grande impacto, orientadas à formação de uma massa, cada vez mais alienada, segregada e anômica que responda de maneira intuitiva aos estímulos e apelos, cada vez mais sutis, da sociedade técnico-científica-informacional cuja principal necessidade é a formação de uma massa de frenéticos consumidores ou de resignados que deem suporte à nova configuração da ordem mundial.

Assumir a cidade como “patrimônio educativo” e também relacional e cultural é recuperar a festa e o lugar dos habitantes como sujeitos e não objeto das relações econômicas de dominação e controle. É ainda, reafirmar o direito civil de ir e vir, apontando para a necessidade de uma luta permanente em relação à

criação e plena fruição do espaço social, numa forma de democracia direta que faça frente à uniformidade do cotidiano pela multiplicidade e variedade de momentos para o trabalho social, o voluntário, o repouso, a arte, o amor, o conhecimento, o lazer e a cultura (GHANEM, 2012, p.20).

E deste ponto de vista, a educação deixa de ser reduzida exclusivamente ao ambiente formal, em um estabelecimento escolar, para fazer parte (também) de outros lugares da cidade, sejam eles formais ou informais, institucionais ou comunitários. Enfim, recuperamos, assim, a ideia de educação num sentido mais amplo (como preconizado na LDBEN) e ao longo da vida a qual abrange “a família, a comunidade, o trabalho, os meios de informação, os livros, o mundo virtual e a vida diária” (GHANEM, 2012, p. 26-27).

Uma tal perspectiva, não parece “dialogar” com a estrutura historicamente construída das políticas educacionais brasileiras, especialmente as voltadas às

crianças das classes populares. Assumir esse sentido mais amplo de educação acarreta para os governos o desafio de desenhar e implementar políticas educacionais tratando-as como

um conjunto de políticas de caráter econômico, social e cultural, já que entre aquelas condições a serem atendidas estão também as condições de vida para as famílias desempenharem o seu papel na educação das crianças mais novas, evitando, por exemplo, o trabalho infantil (GHANEM, 2012, p.27)

Colocar a família⁴¹ no centro das políticas educacionais exige priorizar o “direito à cidade” garantindo o direito à moradia e as possibilidades para que a rua recupere o seu lugar de experiência e encontro, bem como de percurso e não de mera passagem entre a casa e o local de trabalho. Demanda, ainda, enfatizar que a cidade também tem seu valor de uso, além de local de trabalho e de moradia. Exige a formulação e desenvolvimento de políticas integradas que articulem diferentes agentes, em rede, visando à educação integral e não apenas a educação em tempo integral, proposta que pode facilmente sucumbir às tentações e pressões totalitárias, cuja consequência pode ser o agravamento dos processos de formação de “guetos”, ampliando a segregação social e enfraquecendo o sentimento de pertencimento que se forja, na medida em que assumimos o desafio da dimensão de transformação da cidade.

Reconhecemos que a cidade é, ela também, local de tensão e luta pela garantia de direitos e distribuição territorial das políticas públicas, dos bens e serviços que competem ao Estado, fazendo coincidir o “direito à cidade” com o efetivo reconhecimento e garantia do direito à cidadania. A cidade é, ao mesmo tempo, produto da ação humana e, por isso mesmo, passa pelas diferentes formas de apropriação de cada cidadão, transformando-a e compartilhando conteúdos a partir dos coletivos que integra.

⁴¹ A família é o núcleo social básico de acolhida, convívio, autonomia, sustentabilidade e protagonismo social (NOB/SUAS, 2005, p.17). As mudanças históricas provocaram profundas transformações no que se entende por família (sua configuração) e o lugar que ela ocupa na vida das pessoas. A chamada família nuclear é a que, de maneira geral, se coloca de forma hegemônica e ideal na sociedade, trata-se da família heterossexual, monogâmica e patriarcal. No entanto, existem inúmeros outros arranjos familiares possíveis que devem ser considerados no que se refere à formulação de Políticas Públicas que adotem a matricialidade da família, como é o caso da assistência, da educação e da saúde. Portanto, recorreremos ao conceito de família das Normas Operacionais Básicas do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), entendida como “núcleo afetivo, vinculado por laços consanguíneos, de aliança ou afinidade, onde os vínculos circunscrevem obrigações recíprocas e mútuas, organizadas em torno de relações de geração e de gênero” (NOB/SUAS, 2005, p.19) superando o entendimento anterior, da família como mera unidade econômica, referência de cálculo para renda *per capita*.

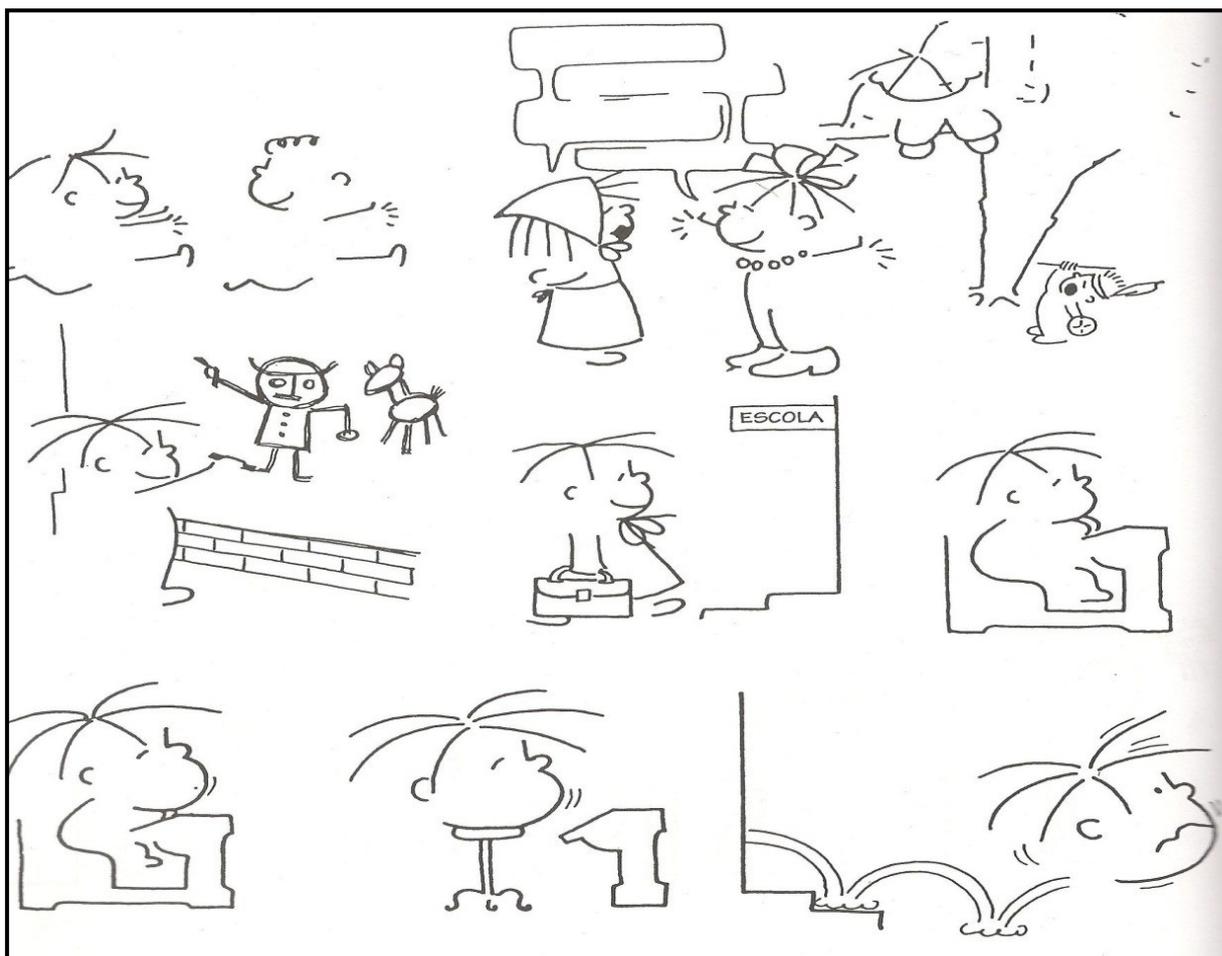
Enfim, a rua, a escola, a comunidade, as diferentes instituições, entre elas a família, o ambiente virtual constituem tempos e espaços de educação das crianças, possuindo maior ou menor legitimidade para adentrar no “sagrado” espaço da educação formal. No entanto, em todos estes tempos-espaços da vida, existem intensidades do “sagrado” que são vividas pelas crianças que “se-movimentam”, interagem, se emocionam, raciocinam, observam, se envolvem, enfim, aprendem sobre si, ao aprenderem o mundo, ao se depararem com o outro. Brincam, lidam com o desconhecido, se movem com a curiosidade, experimentam, erram, vivem, pensam, sofrem, criam, dão respostas, inventam coisas, silenciam, criam vínculos, experimentam afinidades, provocam rupturas, percebem disparidades, se impõem, se submetem, descobrem, subvertem, repetem e invertem.

O saber com sabor parece não ter espaço na escola e isso só é possível por meio do uso de diferentes estratégias de controle que atuam disciplinando o corpo e projetando a vida para o “vir a ser no futuro”. É como se todas as crianças ao chegarem à escola tivessem que se “despir da vida” e “se preparar para o futuro”. E, ao seguir esta regra, entregam o que lhe é mais precioso – a oportunidade de viver e aprender no presente, no mundo com outros –, em nome de um futuro que muitas vezes não se concretiza e é incerto, impossível de ser previsto ou controlado. O que fica evidente é que, historicamente, o lúdico tem sido furtado da experiência humana.

a restrição do tempo e do espaço para a criança, reduz a cultura infantil, praticamente, ao consumo de bens culturais, produzidos não por elas mas para elas, segundo critérios adultos (MARCELLINO, 2005, p.54)

Na escola, o corpo, por exemplo, tem sido sitiado pelas normas disciplinadoras que têm como preocupação, muitas vezes exclusiva, a formação de habilidades e competências que respondam ao mercado de trabalho, pautadas na análise de comportamento e rotulando uma série de modos de ser no mundo como “desvios de comportamento”. Deste lugar, o lúdico, a alegria parecem ser antagônicos à construção do saber e do conhecimento. O corpo, então, aprisiona-se numa lógica racionalista orientada pela eficácia que nos impossibilita de sentir, perceber e refletir sobre aquilo que nos afeta, o afeto. Tonucci (2003), na Figura 1, sintetiza bem o que estamos dizendo.

Figura 1. Na escola o corpo não serve de nada



Ao impossibilitar a reflexão sobre aquilo que nos afeta, somos furtados de experimentar o prazer e o desprazer de conhecer-mo-nos ao conhecer o mundo e, ao fazer isso produzir narrativas, pois, em última análise, não nos é autorizado conhecer o mundo: a escola é que vai nos apresentar “o mundo”. Mas, felizmente o humano não tem bordas, ele transborda se faz poesia, foge das métricas e usa das brechas na escola, nos cantinhos da rua, em casa, no campo da várzea: ele brinca!

É nesse sentido que o brincar é uma arte, um processo de inserção social e uma linguagem, que mobiliza o corpo a fazer poesia a produzir narrativas que nos constituem como sujeitos. A experiência cultural do brincar permite à criança (e ao adulto que brinca) deslocar-se da norma gnoseológica, invertendo e subvertendo sentidos e significados, por isso mesmo produzindo novos significados. Aquele que brinca, que joga, se entrega à atividade e o faz sem interesse em alcançar outros objetivos para além da atividade.

O prazer relacionado ao brincar não está no fim da brincadeira, está no próprio brincar. Ao mesmo tempo, é um processo coletivo na medida em que é aprendido, é perpassado pela construção de acordos e regras, mas também marcado pelo esforço individual para que a brincadeira continue, neste sentido, até os “desmancha prazeres” e “os donos da bola” têm seu papel. O brincar tem um potencial educativo e formador, dimensões éticas e estéticas, podendo se constituir como estratégia de resistência cultural. É desta perspectiva que nos aproximamos do brincar, identificando o lazer como campo privilegiado desta experiência.

*De menina... tem histórias pra contar...
Correr, saltar, rolar, brincar...
Quem brinca, não o faz sem contemplAR!
Quem brinca, se coloca frente e enfrenta a presença-ausência do ser-estAR!
No mundo de tal menina... milhares de brincar há!
Brincar junto e separado, de perto e de longe, de rasgar e de contar... o que importa é se entregAR!
Mas para ela maior alegria não há... quando descobre nas letras um jeito novo de brincar!
Foi quando menina-mulher alcançou “O velho e o mar”.
E neste encontro, viu tudo marejar... era dor, alegria, angústia e despertAR...
Que a vida é boa, para quem a sabe levar... mar, a-ni-mAR!
E como menina-mulher se pôs a ousar: queria encontrar um jeito de ser mar! AnimAR!
Quis ser mar... e causou ressaca!
Quis ser mar... e fez surgir a tempestade!
Quis ser mar... e viu chegar o tsunami!
Do lugar de onde vem... as palavras dançam!
E, deste lugar, começou a perceber a dança do mAR!
Descobriu que todos temos vocação para brincar... com o mar... de ser mar... paramAR!
E é por isso que as palavras dançantes existem!
Para nos lembrar que o mar é também dança... que amar é suave fortaleza!*

*As palavras nascem na penumbra...
Onde se esticam e comprimem, surgem e desaparecem...
As palavras são ausência-presença que nos fazem dançar... mover, correr, brincar!
As palavras nos provocam a capturá-las... elas dançam!
E quando vemos não mais estão... escapam!
E neste longo trilhar da mulher-menina... outras histórias pôde contar!
Foi quando se deu conta que tem lugares em que as palavras nascem tortas!
E palavras tortas têm raízes e estão cristalizadas...
Mas fascinantes espetáculos se põem a coreografar... como uma medusa a nos olhar!
Quão importante é espreitar as palavras tortas que por aí parecem dançar!
Se é fascinante conhecê-las, melhor delas se livrar!
Pois o fascínio pode matar a dança que as nossas palavras podem causar... matando na gente,
as gentes que dentro da gente estão!
E neste longo caminhar, a mulher-menina... se fez amAR!
Aprendeu que mar não é. Mas que gota, pode ser-estAR!
Percebeu-se a-mar... amor!
E, assim, aprendeu a ser uma gota no mar: movimento, mansidão... contempr – e - AÇÃO!
A MENINA-MULHER QUE BRINCAVA COM O MAR
Débora Machado2013*

A partir dessas considerações como o lazer se apresenta frente a cada uma dessas transformações? Quais os sentidos que as práticas de lazer podem assumir na cidade e na escola? Qual a contribuição da discussão a respeito do campo do lazer para luta pela garantia do direito das crianças ao brincar? O diálogo entre lazer e educação tem potencial na conquista dos direitos das crianças? O que todas estas questões têm a ver com o direito das crianças à cidade?

Para avançar na reflexão tendo em vista tais questionamentos buscaremos, no próximo capítulo, a partir do entendimento do lazer como campo de produção simbólica (BOURDIEU, 1983, 1990, 2000, 2011), compreender as tensões e potencialidades de interlocução do lazer com outros campos (político, no caso do direito social ao lazer e educação), em especial a educação, dando destaque à questão do lúdico, entendido como manifestação da cultura. Tal aproximação visa, em última análise, aprofundar o debate sobre a garantia do direito das crianças ao brincar, ao lazer, à educação e à convivência familiar e comunitária.

4. A QUESTÃO DO LÚDICO NO DIÁLOGO ENTRE O LAZER E A EDUCAÇÃO

*Há um Menino!
Há um Moleque!
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão...*

*Há um passado
No meu presente
Um sol bem quente
Lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão...*

*E me fala de coisas bonitas
Que eu acredito
Que não deixarão de existir
Amizade, palavra, respeito
Caráter, bondade
Alegria e amor...*

*Pois não posso
Não devo
Não quero
Viver como toda essa gente
Insiste em viver
E não posso aceitar sossegado
Qualquer sacanagem ser coisa normal...*

*Bola de meia, bola de gude.
Milton Nascimento*

Em determinado momento da construção da tese, chegamos a cogitar que o lazer pudesse se configurar como um subcampo da educação, mas, neste caso, ele seria regido pelos mesmos princípios e compartilharia de um mesmo objeto de disputa interna no campo (a cultura).

No entanto, identificamos no campo do lazer uma disputa interna distinta, cuja centralidade, em nosso entendimento, está no lúdico – mesmo sabendo que este não se restringe ao lazer, mas encontra nele um lugar privilegiado de manifestação.

O lúdico já foi tema de estudo de diversos pesquisadores (HUIZINGA, 2000; CALLOIS, 1990 ; ECO, 1989; MARCELLINO, 2005) que parecem estar de acordo em relação a duas questões:

1 - A dificuldade de delimitar as qualidades definidoras deste conceito, tendo em vista sua abrangência e o fato de não se restringir a uma esfera de atividade humana determinada;

2 - O fato da manifestação do lúdico associar-se sistematicamente a um “sentimento de que a vida vale à pena ser vivida”, na medida em que se expressa como: júbilo, alegria, divertimento, busca da vivência do prazer e deslumbramento poético frente à vida.

No senso comum, o lúdico é muitas vezes considerado um sinônimo de divertimento ou brincadeira e, neste sentido, acaba muitas vezes restrito às crianças. Esta perspectiva explicita o entendimento de que aos adultos cabem as atividades produtivas, “sérias”, enquanto as crianças viveriam o “reinado do lúdico”. Não precisamos ir muito longe para identificar que nem as crianças vivem o reinado do lúdico e, tampouco, o adulto deve se preocupar apenas com as coisas ditas “sérias”.

No caso das crianças, também é bastante recorrente, no senso comum, as noções de que seu brincar é “natural”, que se constitui numa forma de “gastar energia” e “ocupar o tempo”. No entanto, não são poucos os autores que hoje compreendem o lúdico expresso no brincar da criança como elemento permeado de significados.

Outro aspecto a ser considerado no senso comum é que, em geral, se atribui ao lúdico um valor positivo, atrelado a ideia de divertimento. No entanto, há que se considerar que o que é lúdico para determinada pessoa, pode não ser para outra, além disso, a manifestação do lúdico não é em si boa ou ruim podendo assumir características sádicas, perversas ou ainda perigosas.

Sob o tema do lúdico, grande parte dos estudos do lazer se fundamenta em Huizinga⁴² (2000) para quem o “fator lúdico” está presente em todos os processos culturais, chegando a afirmar que a cultura surge no jogo e enquanto jogo, para nunca mais perder este caráter. Ao tentar exemplificar esta questão a partir de um exemplo relacionado à música, o autor afirma que

Cada civilização possui suas convenções musicais próprias e, regra geral, o ouvido só aceita as formas acústicas a que está habituado. Esta diversidade constitui uma nova demonstração de que a música é essencialmente um jogo, um contrato válido dentro de certos limites definidos, que não tem nenhuma finalidade útil que não seja dar prazer, relaxadamente, e uma elevação do espírito (sic!). A necessidade de uma preparação extenuante do intérprete e do compositor, a exatidão e o rigor do cânone do que é ou não é permitido, o fato de cada música proclamar que é a única válida de beleza são todas as características típicas de sua qualidade lúdica. E

⁴² A primeira publicação de *Homo Ludens* é de 1938.

é precisamente esta qualidade lúdica que torna suas leis mais rigorosas do que as de qualquer outra arte (HUIZINGA, 2000, p.135)

Em seu *Homo ludens*, Huizinga trata o lúdico como sinônimo de jogo compreendido como componente que anima toda e qualquer cultura, buscando demonstrar seu papel no processo de desenvolvimento da civilização. Não compartilhamos deste entendimento por identificar que o lúdico pode se realizar, ou não, num jogo ou, ainda, em outras dimensões da vida humana (lazer, trabalho, educação, festas).

Para Huizinga (2000) o jogo situa-se no domínio do sagrado, é considerado uma “totalidade cósmica” onde prevalece uma ordem de “natureza comunitária” que se concretiza no jogo⁴³.

Sob o ponto de vista da forma, pode resumidamente definir-se jogo como uma ação livre, vivida como fictícia e situada para além da vida corrente, capaz, contudo, de absorver completamente o jogador; uma ação destituída de todo e qualquer interesse material e de toda e qualquer utilidade; que se realiza num tempo e num espaço expressamente circunscritos, decorrendo ordenadamente e segundo regras dadas e suscitando relações grupais que ora se rodeiam propositadamente de mistério ora acentuam, pela simulação, a sua estranheza em relação ao mundo habitual.

O jogo é uma ação ou uma atividade voluntária, realizada dentro de determinados limites fixados de tempo e de lugar, de acordo com uma regra livremente aceita mas completamente imperiosa, provida de um fim em si mesma, acompanhada por um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser algo diferente da vida corrente. (HUIZINGA, 2000, p.34-35)

Umberto Eco (1989), por sua vez, critica a posição assumida por Huizinga, por entender que sua análise desconsidera a contextualização sociocultural e histórica, mais especificamente, ele se opõe ao entendimento de que o jogo possui uma dimensão “desinteressada” o que implica contrapor-se a ideia de que o jogo é uma forma independente, que têm objetivos e fins em si mesmo.

De certa forma, Eco compreende que o lúdico e o jogo são resultados da cultura (resultado da atividade humana), portanto, não se dão de maneira isolada e,

⁴³ Apesar de nos debruçarmos sobre o entendimento do lúdico, parece fundamental trazer as contribuições de Huizinga e Caillois que se debruçam mais especificamente sobre o jogo, pois são dois autores que influenciam as discussões sobre o lúdico no campo do lazer. Para aprofundar o tema: MARCELLINO, N.C. e SILVA, D.A.M. Considerações sobre o lazer na infância. *In: Repertório de atividades por fases da vida*. 3 ed. Campinas, Papirus, 2013.

mais do que isso, estão sempre delimitados por um conjunto de regras, mais ou menos explícitas, dadas ou negociadas a priori, de modo que aquele que joga estabelece uma relação dialética com essas regras (obediência-desobediência), criando o jogo possível de ser jogado, o que implica uma relação forma-conteúdo.

Também aqui parece ser importante considerar a relação entre teoria e prática, na medida em que não é possível considerar o jogo (e a possibilidade de formulação de uma teoria) sem considerar estes dois sentidos uma vez que seus significados são, em certa medida, relacionais e constitutivos da atividade humana.

As críticas de Eco a Huizinga possuem pertinência e explicitam a expectativa de que *Homo Ludens* pudesse dar conta da definição do jogo como comportamento ou, ainda, de uma definição estrutural do jogo e seus funcionamentos, o que certamente não foi alvo das preocupações de Huizinga.

É com Roger Caillois, no livro *Os jogos e os homens* que algumas dessas expectativas vão ser superadas. O autor escreveu um ensaio cuja preocupação central estava na organização do universo do jogo, propondo inclusive componentes/classificação (competição – *agon*; acaso – *alea*; imitação ou disfarce – *mimicry*; e vertigem – *ilinx*) e categorias de expressão (*paidia* e *ludus*). Para ele o jogo possui as seguintes características: (1) livre – no sentido de que aquele que joga deseja e aceita jogar; (2) delimitado – circunscrita a limites de espaço e tempos previamente estabelecidos; (3) incerto; (4) improdutivo – na medida em que não gera bens; (5) regulamentado – convenções que instalam regras próprias, válidas para a situação; (6) fictício – remete a dimensão simbólica e ao mundo das representações, gerando uma consciência de que se forja uma realidade outra (“segundo grau⁴⁴”).

Em Caillois (1990) todo jogo é considerado como um sistema de regras que definem o que é e o que não é do jogo, ou seja, o permitido e o proibido. E o lúdico se manifesta nessa tensa relação sempre em uma ação ou atividade (para o autor, o jogo), por meio da ação daquele que se coloca em jogo, em busca do divertimento, do prazer e da alegria, sem saber se vai encontrá-los (suspensão do resultado).

Já para Brougère (2002, p. 21) “o que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito com o qual se brinca”. Neste sentido, a manifestação do lúdico não depende apenas de fatores inerentes

⁴⁴ Ao utilizar esse termo o autor se fundamenta em Elias e Dunning (1994) cujos estudos versam mais especificamente sobre as atividades de lazer e o processo civilizador.

ao jogo, ou a atividade realizada, mas também ao conjunto de significantes, significados e motivações que levam a pessoa a se colocar em jogo.

O “colocar-se em jogo” pressupõe a existência de um “segundo grau”, ou seja, uma comunicação específica a um plano ontológico do que se faz quando se brinca (fazemos de conta!), marcada por quatro diferentes critérios: regra, decisão (tanto para entrar como para a sequência de ações que o compõe), frivolidade (ausência relativa de consequências) e incerteza (BROUGÈRE, 2002). Em outras palavras, o “segundo grau” diz respeito à retomada de significações oriundas da vida cotidiana (primeiro grau) e que no jogo, ou mesmo no lazer, é possível lhes dar nova significação em um contexto fictício.

Isto implica considerarmos que, diferentemente do que postulou Caillois, o lúdico não é uma questão própria do jogo e deve ser pensado como fenômeno mais amplo, em relação com todas as outras atividades humanas.

É possível avançar ainda na compreensão do lúdico como linguagem humana, partindo das contribuições de Debortoli (2002). Deste lugar, a ludicidade se configura como uma possibilidade de brincar com a realidade, dando sentido a existência, significando, resignificando e transformando o mundo. É, portanto, um modo de expressão e representação das crianças (mas não só delas) sobre o mundo, caminho pelo qual as crianças, prioritariamente, constroem seu universo cultural e histórico, desenvolvendo suas capacidades narrativas e criadoras.

Isso não significa retornar ao ideário romântico que considerava a aprendizagem natural e espontânea, afinal, a linguagem, seja ela qual for, é sempre aprendida e perpassada pelas tensões e elementos constitutivos da cultura. Este entendimento estaria mais próximo das abordagens que consideram a linguagem (verbal e não verbal) como produto social, como atividade constitutiva do sujeito, especialmente Bakhtin (2004, p.116, 2004) para quem

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto de expressão – enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata.

É possível identificar nas proposições desse autor um esforço de buscar compreender a construção do sujeito pelas interações sociais. É a imersão no todo social que organiza o pensamento e o imaginário, constituindo uma “ideologia do

cotidiano” que se expressa através da fala, da escrita, do gesto, da arte e do movimento. Portanto, o expressar-se é sempre condicionado às regras sociais e, por isso mesmo, fruto das tensões entre as regras sociais e as aspirações de um ser inacabado que está em constante busca, de um acabar-se infinitamente. Ao mesmo tempo, é por meio das diversas formas de expressão na interação com os outros que nós, seres humanos, vamos elaborando e reelaborando nosso entendimento e leitura do mundo.

KUNZ (2017) afirma que

A criança expressa-se brincando, seja para o mundo, para os outros e para si mesma, portanto não é tão importante se a criança ao brincar imita, simboliza ou inventa coisas. O que importa é o que ela está dizendo, expressando com o seu brincar. E ao expressar ela dá sentido ao que faz.

A manifestação do lúdico, em meu entendimento, pressupõe, em alguma medida, a assunção de uma posição que subverte a ordem da realidade a partir do lugar incomum da imaginação humana, em que prevalece outra temporalidade a partir da qual é possível propor situações originais de apropriação da cultura, onde se dá a “manipulação lúdica”⁴⁵

Nesta direção, entendo o lúdico como potência⁴⁶ que se manifesta de maneira abrangente na cultura, assumindo dimensões materiais e simbólicas, nas diferentes esferas de atividade humana (trabalho, política, ciência, religião, lazer) e, ainda, nas relações que cada pessoa estabelece com a natureza, consigo mesmo, com sua atividade produtiva e com outros homens na vida em sociedade. Sua razão de ser escapa a qualquer tentativa de racionalização científica, pois se funda naquilo que nos afeta (afeto) ou naquilo que permitimos que nos afete (estar aberto a experiências culturais que não fazem parte de seu universo cultural, por exemplo).

Deste lugar, parece não haver dificuldades para compreendermos que o lazer se constitui como campo privilegiado para manifestação do lúdico, mais especificamente, como apontava Marcellino (2005, p. 35) como

⁴⁵ Por “Manipulação lúdica” nos referimos ao processo que se desenvolve na atividade lúdica em que aquele que brinca e joga lida com sentidos e significados num contexto fictício “jogando” com a ausência-presença do componente lúdico e extrapolando os sentidos e significados tais como se apresentam em seus contextos, resignificando-os.

⁴⁶ Princípio e possibilidade de uma mudança qualquer (por exemplo: tempo, espaço, significado, forma, excitação, intensidade, tensão, alegria. Preformação e predeterminação, considerada como um modo de ser menor ou preparatório do ato (ABBAGNANO, 2007). Toda mudança lida com controle-descontrole; conhecido-desconhecido; caos-ordem; desejo-medo, por isso mesmo pode ser para melhor ou para pior, mas é sempre mudança. Por este motivo, o lúdico não pode ser considerado exclusivamente como algo positivo (como muitas vezes se faz) pois ele pode estar a serviço de mudanças perversas e destrutivas.

campo de atividades, com possibilidade de gerar novos valores que ampliem o universo de manifestação do brinquedo, do jogo, da festa, para além do próprio lazer.

O autor considera que a manifestação do lúdico é poder “viver” (aspas minhas) o momento presente, o aqui e o agora. Neste sentido, se opõe a qualquer institucionalização do lúdico, apesar de não negar a possibilidade de que a escola possa também ser lugar de expressão do lúdico, na medida em que cria condições para que ele se manifeste em sua intensidade, proporcionando repercussões que extrapolam a própria atividade ou situação educativa. Deste contexto o autor propõe sua “pedagogia da animação” que fundamentalmente se constitui como uma

prática pedagógica que relacione as necessidades de trabalhar para uma mudança do futuro, através da ação no presente, e a necessidade de vivenciar todo o processo de mudança, sem abrir mão do prazer [...] É o saber com sabor. Leva em conta que o melhor espaço e o melhor tempo é o aqui e o agora, e que o prazer não deve ser adiado para um espaço ou tempo a perder de vista, mas a sua própria vivência constitui um dos componentes do processo de mudança (MARCELLINO, 2005, p. 108)

Ao considerar importante a presença do lúdico na educação, na escola, o autor o faz como ato político, como projeto de construção de uma nova sociedade em que a escola possa ser resultado do projeto coletivo do conjunto dos trabalhadores. E, desse lugar, o processo de ensino é entendido como brinquedo – brincar com as ideias e convidar outras(os) para a brincadeira; o pensar, antes de mais nada, como brincar – brincar com as ideias.

O lúdico, assim, é um componente da cultura e sempre se manifestará pela ação das pessoas no mundo, dos sujeitos historicamente situados. Como tal, ele pode se expressar no conjunto das atividades humanas, mas precisa ser considerado de uma dupla perspectiva: como produto e como processo; enquanto conteúdo e enquanto forma. Outro aspecto apontado é o de que o lazer constitui campo privilegiado para manifestação do lúdico, para o autor

Deve-se levar em conta, ainda, que se o conteúdo das atividades de lazer pode ser altamente “educativo”, também a forma como são desenvolvidas abre possibilidades “pedagógicas” muito grandes, uma vez que o componente lúdico, com seu “faz de conta”, que permeia o lazer, pode se constituir numa espécie de denúncia da realidade, à medida que contribui para mostrar, em forma de sentimento, a contradição entre obrigação e prazer (MARCELLINO, 2005).

Nos dizeres desse autor é necessário recuperarmos a força do lúdico na educação, de forma que a participação cultural possa se constituir como base de renovação democrática e humanista da cultura e da sociedade.

Por outro lado, quando afirmo o lazer como lugar social, refiro-me a seu entendimento como possibilidade⁴⁷ objetiva (percebida, concebida, conquistada, consumida ou vivida) à manifestação do lúdico e à busca pela realização do prazer, na medida em que é também possibilidade de opção, seja pela contemplação, pela prática ou pelo ócio. Assim, o surgimento do lazer e as disputas que se desenvolvem no campo giram em torno da questão central: “qual o lazer legítimo” a se buscar viver?

Já que o lazer é um espaço privilegiado para a manifestação do lúdico, essas reflexões nos remetem ao objeto de disputa do campo do lazer que não é exatamente o tempo, nem tampouco o espaço, mas sim o domínio da manifestação do lúdico na experiência humana. Isto fica explícito na medida em que, no interior do campo, se afirmam “competências específicas” que colocam em dúvida, muitas vezes, as práticas sociais históricas e situadas, lutando para afirmar o reconhecimento de um “lazer legítimo”.

No entanto, há que se considerar que, para além dos “lazer legítimos” forjados pelos que compõem o campo, existe um conjunto de práticas sociais historicamente situadas que dizem respeito ao lazer e que, não necessariamente, estão incluídas no que os representantes do campo buscam afirmar como “lazer legítimo”.

Não podemos negar, tampouco, o peso e o acúmulo de capital (econômico, social e político) que agentes, instituições e redes envolvidas em práticas de lazer ilícitas (drogas ou prostituição, por alguns considerados como “formas de lazer”) têm no desenvolvimento do campo, mesmo que seja bastante difícil realizar pesquisas que toquem nessas temáticas.

Enfim, apesar do campo do lazer se relacionar invariavelmente com o da educação, vimos a necessidade de afirmá-lo como campo específico, multidimensional e multidisciplinar⁴⁸

⁴⁷ Qualidade daquilo que é possível.

⁴⁸ Trata-se do estudo de um mesmo objeto por várias disciplinas. No caso do campo do lazer podemos identificar: a educação física, o turismo, a literatura, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a arte, a arquitetura, entre outras.

Quando analisado no espaço social em relação com outros campos, o lazer assume três características principais: a transversalidade, a interdisciplinaridade e a intersetorialidade, mas estas características só fazem sentido à medida que sejam situadas nos contextos de práticas. Pois, se não forem forjadas em relação com as práticas sociais, com as diferentes narrativas e temporalidades que marcam a vida social nas diferentes regiões do Brasil, manterão o caráter prescritivo que muitas vezes identificamos nas políticas de lazer.

Qual seria então o sentido de defendermos a concretização do lazer como direito social? Qual o sentido de defendermos o lazer como eixo articulador de políticas sociais, visando à garantia dos direitos das crianças? Porque tal defesa vem acompanhada da discussão fundamental do “direito de cada cidadão à cidade⁴⁹”? Quais os diálogos possíveis entre o lazer e a educação?

A educação entendida como possibilidade de emancipação, formação e desenvolvimento humano, não pode jamais prescindir da realização do encontro de pessoas no mundo, que é bem diferente do “estar junto”, do “colocar as pessoas juntas” amplamente propagado em algumas escolas, ou ainda, nos grandes espetáculos esportivos e de entretenimento. O encontro pressupõe: respeito, conciliação consigo mesmo, diferença, alteridade, conflito, acolhimento e, sobretudo, diálogo, todos estes elementos capazes de forjar novas formas de sociabilidade.

A aproximação original que a criança faz com o mundo talvez possa nos provocar a pensar a questão do encontro, uma vez que a interação (adulto-criança de pouca idade) tensiona os adultos (talvez historicamente mais as mulheres), a estabelecerem outra relação com o tempo, com o espaço, com o outro e com a linguagem. Essa reflexão parece coadunar com Walter Benjamin (2005) ao apontar que “verdadeiramente revolucionário é o efeito do sinal secreto do vindouro, o qual fala pelo gesto infantil”.

Compreendemos que, da mesma maneira que a criança, como ser social, significa o mundo a partir de mediadores, também o adulto – consciente de seu inacabamento – tem singularidades a aprender com a aproximação original que as

⁴⁹ Pode parecer redundante a expressão, mas entendemos pertinente usá-la pois o direito à cidade é um direito de todo cidadão e não apenas daqueles a quem o Estado reconhece a cidadania política. Lefèbvre distingue, em seus estudos, os *citadins* (todos os habitantes da cidade) e os *citoyens* (aquele que tem sua cidadania reconhecida pelo Estado), a partir desta contribuição podemos assumir a luta pelo direito à cidade como possibilidade de romper com a cidade da indiferença, caminhando na direção de novas formas de produzir o espaço urbano, em que convivem diferentes ritmos de vida, fruto das diferentes formas de apropriação do espaço.

crianças fazem em relação ao mundo. É neste sentido que fazemos a ligação entre lazer e educação, pensando a educação atrelada ao conceito de alteridade, de tal sorte que possamos rever os instrumentos colonizadores que têm usurpado, historicamente, das crianças (mas não só delas) seu direito de serem crianças, que têm furtado o lúdico da experiência humana.

Benjamin (2005) afirmou, ainda, que todo hábito entra na vida na forma de brincadeira, sendo assim, passa a ser necessário compreender e nos apropriarmos da brincadeira como forma de expressar e resistir ao mundo, como possibilidade própria da comunidade humana, uma manifestação claramente coletiva⁵⁰ e paradoxalmente realizável na individuação, nas particularidades expressivas daquele que brinca com a ausência-presença do prazer-poder.

Aproximando estas reflexões do pensamento de Milton Santos (2000), reafirmamos que

É fundamental viver a própria existência como algo unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar no futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia (SANTOS, 2000)

Nesse sentido, temos muito a aprender com a aproximação original que as crianças fazem com o mundo e com outros. E, se o lúdico (expresso de maneira intensa no brincar das crianças) é o componente predominante do “se-movimentar” e das atividades das crianças no mundo, parece importante nos debruçarmos sobre o tema.

Assim, optamos por avançar as reflexões fazendo a análise dos aspectos que possam contribuir com a concretização do direito ao lazer, em especial, o brincar e seu potencial transformador, decorrente da possibilidade de construção de tempos-espaços e intensidades que sejam capazes de produzir o encontro não apenas entre crianças, mas entre gerações, grupos de interesses, classes sociais, etnias, linguagens e expressões humanas, que revelam de maneiras muito particulares e diversas, seus modos de se apropriarem do tempo, do espaço e da cidade, de

⁵⁰Toda criança, em sua aproximação com o mundo, aprende a brincar ao se deparar com a ausência-presença do outro, com a ausência-presença do corpo, com a ausência-presença dos objetos, logo, todo ser humano brinca e por meio do brincar elabora/reelabora sua leitura do mundo, da cultura, constantemente confrontada com a realidade tal como se apresenta. Reside aí o potencial transformador da brincadeira, mobilizador dos sentidos e do pensamento, uma possibilidade de reelaborar a própria história, à medida que tomamos consciência das marcas que o mundo deixou em nós e a partir das quais podemos fazer novos arranjos de sentidos e significados com potencial para ressignificar a própria existência com os outros no mundo, transformando-o.

produzirem e reproduzirem a existência humana, a cultura. Quais os aprendizados que a educação pode conquistar ao dialogar com o lazer?

Pense...Pense!
Quais os caminhos para melhorar o mundo?... Mundo!
Os caminhos são as respostas!...Opostas!
Como levar as pessoas na direção destas mudanças?...Andanças!
Quais os passos... conduzem a esperança?
Pense... Repense... Reflita!
Andanças...
Mudanças...
Confiança!
Você se reconhece naquilo que faz?
Então...Faça!
Face... Faça!
Face... Face!
Olhe... perceba... encare... narre!
É melhor gerar ações ou acostumar-se?
Juntar-se... Misturar-se... Entregar-se... Integrar-se
Olhe para o outro
...lado
...pessoa
... gente
... caminho!
Gente...caminha!
Solitário? Não!
Juntos, unidos, munidos da decisão... de mudar!
Mudar o mundo...
Melhorar o mundo... da gente!
Mundo da gente...
Da gente...
Gente...
Gente!

Tatiana Passos Zylberberg e
Alexandre Ferreira⁵¹

⁵¹ Disponível em: www.lepserufc.wordpress.com, no vídeo do Espetáculo *Corpo – As marcas nos corpos que somos e nossos nós*.

4.1 DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO E O LAZER: DO QUE ESTAMOS FALANDO?

Na aproximação entre lazer e educação partimos em defesa de uma escola que seja pública, universal, de qualidade, democrática e gratuita. Uma escola que não seja tratada como único e exclusivo meio de socialização e formação humana, mas como o meio fundamental de acesso, socialização e desenvolvimento de um trabalho educativo humanizador, em sua essência político e cultural, comprometido com uma educação integral e emancipadora, onde sejam gestadas as potencialidades para transformação do *status quo*. Afinal,

educar é produzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi, optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado figure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa. (GADOTTI, 1995, p. 43)

Entendemos que o “horizonte utópico⁵²” de uma educação integral e emancipadora delimita um determinado *habitus* e repercute na construção de uma práxis pedagógica⁵³, imbricada às tramas sociais, sensível e que se posicione frente às problemáticas históricas decorrentes das clivagens políticas e econômicas, resultantes da luta de classes. Talvez mais do que isso, uma práxis com capacidade de criar condições concretas para a manifestação das temporalidades de si, do respeito, da garantia dos direitos humanos e do exercício da democracia, favorecendo a construção de narrativas e de qualidades humanas entre elas a transgressão criativa (aqui entendido como a perspectiva de tentar o “ainda não ousado”, considerando o expressão de um corpo sensível e reconhecendo a extensão de um corpo possível), em consonância com a conflituosa, mas diversa, riqueza cultural que se expressa nas comunidades escolares e no universo de bens materiais e simbólicos produzidos ao longo da história da humanidade.

⁵² Utilizamos o termo horizonte utópico, pois partimos da compreensão da utopia como “dialeção nos atos de anunciar e denunciar. O ato de denunciar a estrutura desumanizante e o ato de anunciar a estrutura humanizadora” (TORRES, 1979).

⁵³ L'idée de praxis signifie que l'activité humaine est une production qui, à la fois, n'est pas une création ex nihilo, car elle s'appuie sur un ensemble de déterminations préalables, mais au même temps elle est une création, dans une société jamais achevée qui peut s'ouvrir sur une historicité (Gillet, 1995, p. 59).

Para Saviani (2008) a competência técnica e o compromisso político são elementos fundamentais e complementares se desejamos construir uma educação democrática. Identificamos um diálogo possível com Bourdieu (2011), especialmente em relação à compreensão da escola como espaço de mediação o que pressupõe que a ação do educador necessita superar o senso comum em direção à vontade política.

O conceito de mediação indica, justamente, o caráter instrumental da educação e, por consequência, afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo, mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais ela se vincula (Saviani, 2008, p. 51).

O autor destaca ainda que sem a competência técnica aliada ao compromisso político fica difícil superarmos a fase romântica da escola inaugurada pelos ideais da escola nova. Insiste na necessidade de que se persista na crítica e na denúncia, como forma de se opor a uma educação hegemônica e a-histórica, mas reforça a necessidade de se criar formas de alcançar esse novo projeto de educação e sociedade.

Por outro lado, a alternativa para transformação da escola, encontrada por Bourdieu (2011), estaria na necessidade de estudarmos o modo de estruturação do *habitus* através das instituições de socialização dos agentes, ou seja, compreendermos como as relações de poder são reproduzidas no interior da família, da escola etc., compreendendo que tais instituições não são imparciais e buscando brechas para superá-las.

Não menos importante seria considerar Saviani (2008), ao entender que o trabalho (ação intencional) diferencia o homem de outros animais, a transformação do mundo (e por que não dizer da escola) passa pela transformação da natureza. Sob essa perspectiva a educação é considerada ao mesmo tempo “exigência do e para o processo de trabalho, sendo ela própria um processo de trabalho”

Assim, ao receber os alunos, a escola recebe também um “*quantum social*” do *habitus* familiar [...] a ação pedagógica na primeira fase de formação do agente é vista como produtora do *habitus* primário, característico de um grupo ou de uma classe que está no princípio da constituição ulterior do outro hábito” (p. 18). O mesmo acontece nas outras instituições de socialização. Nesse sentido, é

fundamental compreender que os sujeitos são portadores de um “capital cultural” que pode ser ampliado por outras experiências no interior do campo ou fora dele.

Ao mesmo tempo, a democratização da escola não significa necessariamente a redução das desigualdades, o que depende de uma mudança da infraestrutura que sustenta a lógica dominante associada a um projeto político-pedagógico que se comprometa efetivamente com uma educação pública e de qualidade social⁵⁴.

A escola como espaço de acesso ao saber sistematizado deveria permitir que o conhecimento historicamente produzido pela humanidade fosse democratizado, partindo “do saber espontâneo” que está presente no cotidiano e tratando do “saber sistematizado e científico”.

Ao partirmos do pressuposto que a produção do saber é social e ocorre no interior das relações sociais, não podemos acreditar na superação da violência simbólica apenas pela crítica aos modelos estabelecidos, afinal

[...] é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica encontra-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção (SAVIANI, 2008, p. 67).

Nesse sentido, é fundamental que se realize o exercício da crítica como processo dialético, vivenciado na ação-reflexão-ação. Assim, a ação educativa, seja ela na escola ou no lazer, se torna o elemento central do professor/animador no sentido de buscar meios para que o papel de mediação da escola aconteça, de

⁵⁴ A noção de qualidade social da educação é por mim compreendida como a valorização da escola como espaço de conflito que acolhe sujeitos (educandos e educadores, incluindo nesta categoria todos os trabalhadores da educação) historicamente situados., Neste trabalho, o conflito é entendido como a divergência de posturas e de ideias (CORTELA, M.S., 2016 – disponível www.youtube.com). A escola, assim entendida, é lugar de encontro dos afetos que hora transformam, ora bloqueiam e ora são ambivalentes, mas que revelam a expressão da característica humanizadora da educação produzindo, assim, condições de nos conduzir ao debate sobre a cidadania. Para LOPES e ARENHART (2016) a valorização e identificação de alteridades, levam a organização de fronteiras que passam a constituir limites entre as diferenças, isso auxiliaria a criança em seu processo de territorialização, identificação e afirmação das identidades locais que co-existem e com-vivem num mesmo território. Assim, as interações que ocorrem na escola exigem diferentes processos de mediação que impeçam o confronto, valorizando: o diálogo e a formação humana, a democratização do acesso ao saber metódico e sistematizado, a identificação dos diferentes saberes, inclusive os saberes locais, e o acesso aos bens historicamente produzidos pela humanidade. Não menos importante é a possibilidade que a escola pode oferecer para a criança reelaborar a experiência. Desta perspectiva, educação e cidadania se aproximam, na medida em que podem criar pelas diversas mediações e interações existentes no contexto as condições – ao longo de seus ciclos de formação - para que cada sujeito transite de uma consciência ingênua, para uma consciência crítica e epistemológica, como preconizado por Paulo Freire (1998), buscando assumir-se como sujeito histórico e social.

forma a iniciar as crianças na cultura e nos conteúdos, abrindo a possibilidade para que o lazer possa entrar “pela porta da frente” da escola, de maneira que a educação também possa ser lócus de manifestação do lúdico.

Finalmente, após esse longo caminho percorrido em que me dediquei a compreender o lazer como campo de produção simbólica, não poderia deixar de me debruçar sobre o conceito de lazer e, mais do que isso, correr o risco (com todas as consequências e críticas que isso possa acarretar) de tentar ampliar tal conceito à luz do que analisamos até aqui.

O que é lazer, para nós então?

Com base em todos os elementos analisados entendo o lazer como um lugar social⁵⁵ que se constitui em estreitas relações dialéticas com outras esferas da atuação humana (família, trabalho, escola, demais obrigações sociais – religiosas, políticas...), perpassado por relações desiguais de poder, em que é possível realizar: apropriação, significação, expressão, subversão, manifestação, produção, organização, fruição e experimentação da cultura historicamente situada.

Neste sentido o lazer é concretizado por meio de ações, atividades e práticas sociais negociadas e organizadas por sujeitos e/ou coletivos históricos em suas distintas temporalidades, em torno de vários conteúdos/interesses culturais (artístico, manual, físico-esportivo, social, intelectual e “virtual”), espaços e equipamentos, criando condições privilegiadas para a manifestação do potencial lúdico da cultura, permitindo e proporcionando diferentes níveis de participação (conformista, crítico e criativo) e de aproximação com esses conteúdos (praticar, assistir, conhecer) sem que haja nisso outro interesse senão o prazer possível de ser proporcionado por estas situações.

Como lugar social, o lazer pressupõe, assim como preconizava Marcellino (1983), tempo disponível, disponibilidade e acesso a espaços (específicos e não específicos, inclui-se aqui o espaço virtual), bem como a atitude “desinteressada⁵⁶”, que é permeada da intencionalidade criativa própria do ato de “se-movimentar”.

⁵⁵ Por lugar estamos entendendo o espaço percebido, vivido, concebido, apropriado, ocupado mas também a construção sociocultural espacial e os sistemas de relações que lhes são constitutivos, em que as pessoas estabelecem e constroem um conjunto de relações afetivas. Assim, a ideia de lugar está associada ao conceito de lugar antropológico marcado por três características: são identitários, históricos e relacionais. Constitui-se, portanto, como um construto social, no caso do lazer, um construto tipicamente moderno.

⁵⁶ Aqui a palavra desinteressada aparece entre aspas, marcando divergência em relação ao entendimento do autor. Nesta tese, o termo “desinteressada” refere-se às ruínas do interesse, ou seja, aquilo que restou do processo de exploração e dominação social que resulta na individuação

O lazer, como lugar social é, ainda, o sistema de relações⁵⁷ que o produz e reproduz, podendo assumir uma polissemia de sentidos e significados compartilhados que dependem do contexto em que se constitui (por exemplo, o lazer na cidade, numa aldeia indígena, num assentamento rural, numa empresa, na escola, nos grupos existentes no interior de cada um destes espaços), mas que oportunizam a criação de vínculos, o estabelecimento de relações e a construção e/ou afirmação de identidades.

Todos estes elementos nos permitem desenvolver qualidades humanas com a clareza de que este “lugar lazer” é também território, onde se tensionam visões de homem, mundo e sociedade que são conflitantes e, muitas vezes, contraditórias, gerando também rupturas, descontinuidades e disputas.

Finalmente, como lugar social, o lazer não é algo dado na sociedade, senão algo a ser significado, conquistado e construído, coletiva e individualmente, afirmando-se como possibilidade de exercício da cidadania. Em outras palavras, a participação social que se consolida por meio da participação cultural crítica e criativa, historicamente situada.

Em certo sentido, a afirmação do lazer como um direito social é um paradoxo, na medida em que é sempre o controle das “temporalidades de si”, em prol de um conjunto de práticas e ações que são disseminadas por serem “adequadas”, negligenciando a diversidade de interesses, de condições e, muitas vezes, promovendo a “extinção” de determinadas práticas por não estarem de acordo com os valores vigentes, a exemplo do que ocorreu na modernidade. Sendo, o lazer, síntese de múltiplas determinações, é importante destacar que o Estado não é capaz de produzi-lo (ou a cultura), mas a partir do Estado podem ser criadas condições para que o lazer possa se concretizar.

Por esse motivo, entendo que a garantia do direito ao lazer passa pelo desenvolvimento de um conjunto de políticas e ações nas diferentes esferas de governo, que considere o lazer em sua totalidade de relações, visando à superação das barreiras (de acesso físico e tecnológico, simbólicas, econômicas, de classe social, de gênero, de idade, de etnia, de disponibilidade de tempo) que dificultam ou

dos sujeitos e que pode ser acessado a partir dos diferentes bens materiais e imateriais produzidos pela humanidade (um livro, uma música, uma obra de arte, uma invenção, etc.). Assim, a atitude “desinteressada” é aquela que se concretiza no ato de “se-movimentar” orientado pela curiosidade epistemológica, estando consciente da condição e da ecologia humana.

⁵⁷ Pessoais, interpessoais, afetivas, sociais, profissionais...

impedem a concretização do lazer, como política pública, como um direito de todo cidadão.

Ao mesmo tempo passa pela consideração das diferentes arenas culturais que constituem o campo, para que tais políticas não se restrinjam a políticas de governo, mas consigam se estabelecer como políticas de Estado.

A valorização desses espaços de disputa simbólica – em que os conflitos não são cirurgicamente tratados forjando uma espécie de “eugenia intelectual e cultural” – é fundamental para a conquista do lazer como direito social, mas, principalmente, para consolidação e fortalecimento do processo democrático no país.

O lazer expresso nesta totalidade de relações nos faz recorrer à razão histórica para compreender o que ele vem sendo, problematizando suas condições de produção, identificando suas contradições e mediações, mas, acima de tudo, evidenciando suas possibilidades frente à necessidade humana de expressão do lúdica da/cultura.

Este sim, presente desde os primórdios da humanidade, tem sido significado e resignificado de diferentes maneiras (ócio, farras, folguedos, brincadeiras, jogos, passatempos, rituais celebrativos, festividades, recreação, divertimentos, entretenimentos, lazer) por diversos grupos, comunidades, classes sociais e sociedades.

Finalmente, como lugar social, o lazer pode também ser alienado, se tornando seu contrário, ou seja, um *não-lugar*, em que vai prevalecer a sua concretização estritamente como mercadoria a ser consumida.

E é nessa totalidade complexa e contraditória que o lazer se apresenta como direito social a ser percebido, concebido, conquistado, vivido e garantido, na medida em que é um fator de desenvolvimento humano e social em que é possível desfrutarmos da realização do belo, do lúdico, do prazeroso, enfim, da realização da alegria de viver, levando esses elementos para as outras dimensões da vida. Em certo sentido, esses elementos dizem respeito não apenas ao “viver bem”, mas, sobretudo, ao “bem viver”.

A conjunção destas duas dimensões: viver bem/bem viver responde às questões filosóficas primordiais da existência de qualquer ser humano: do por que vivo? E, para que vivo? produzindo sentidos e significados éticos-estéticos que posicionam sistematicamente nossa existência no mundo, expressa nos gestos, nas escolhas, nas atitudes, nas possibilidades de agir e não agir, nas manifestações,

enfim no ser social que, em comunhão com outros, se percebe e se torna – paulatinamente – um ser político.

Cabe, portanto, compreender os tempos, espaços, intensidades, lugares e relações sociais que forjam este ser político em cada época e a diversidade de sociabilidades produzidas.

Na atualidade, podemos identificar o papel excessivo atribuído às instituições, em especial à escola, mas também à família, as diferentes formas de organização comunitária e da comunidade, aos espaços e equipamentos de lazer e à própria indústria cultural.

Nosso esforço não é no sentido nostálgico de recuperar a pólis grega, tampouco de conceder à escola a exclusividade desse papel, mas de identificar que é no bojo das cidades modernas e, não é diferente na “nova modernidade” pela qual estamos passando com a “revolução tecnológica”, que as crianças, como seres sociais, deveriam ter condições e oportunidades de exercer seus direitos e deveres (incluindo entre estes o direito à cidade e a transformar a cidade) como cidadãos, tendo como referência e suporte seus laços e relações familiares e comunitárias e, como campo, o conjunto de instituições, tempos e espaços que compõem a vida em sociedade desempenhando importante papel no processo de formação e desenvolvimento humano.

Em nosso entendimento, esta seria uma construção coletiva que afirmaria a escola como lugar de conflito e mediação, forjando espaços de convergência entre o local e o global, o público e o privado, o individual e o coletivo, ou seja, uma arena cultural em que os princípios que a regem (éticos, políticos e estéticos) devem ser imperativos, no sentido de evitar o confronto, de promover a diversidade cultural e a participação cidadã, dentre outros valores que cada unidade de ensino assumirá neste processo, com base na dinâmica relacional que se estabelece no território.

Estar apoiada nos interesses, particularidades, potencialidades e no protagonismo da própria comunidade, não significa desconsiderar os elementos já apresentados anteriormente, no que se refere à democratização dos saberes metódicos e sistematizados, os saberes locais e de classe social, bem como o acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade.

Pelo contrário, expressa o compromisso com a construção de um currículo vivo fundado na educação continuada e permanente de educadores e educandos,

sujeitos históricos e sociais que conscientes de seu inacabamento⁵⁸ “se-movimentam⁵⁹” em diferentes tempos e espaços sociais, onde circulam diferentes formas de disciplina social resultantes de processos educativos mediados pela interação com outros seres humanos (também historicamente situados), com quem se comunicam pelos mais diversos objetivos, interesses, valores e possibilidades de valoração, mas também pela percepção, pela intuição, pela expressão emocional-afetiva, pela estética e pela razão intelectual.

Assim, a ligação dos conteúdos com a significação humana e social evidencia que não existe uma oposição entre cultura erudita, popular e espontânea, como acreditavam alguns estudiosos, mas o que existe é uma relação de ruptura/continuidade em que a última passa de experiência imediata a conhecimento sistematizado.

Neste sentido, a comunidade escolar desde o início da escolarização, deveria cumprir o papel de sensibilizar e conduzir as crianças à reflexão e compreensão da educação como um processo permanente em que o ser humano “se movimenta” no mundo com outros, compartilhando saberes, sentidos e significados, na mesma medida em que cada um dos integrantes da comunidade escolar passa a ser chamado a desenvolver paciência histórica, comprometimento mútuo e responsabilidade com o bem comum.

Por outro lado, não menos importante é a definição dos valores que têm o papel de promover um ordenamento de nossa vida pública.

A conjunção de princípios e valores nem sempre é possível na vida em sociedade. Existem momentos em que a violência se estabelece, pois os valores assumidos já não representam ou fazem sentido para a sociedade. Nestes momentos (e o que vivemos atualmente é um deles) o desafio que se coloca é o de revisão radical das práticas sociais e dos valores que as sustentam, explicitando que conhecimento e autoconhecimento caminham sempre de mãos dadas, buscando identificar os valores que desejamos valorizar e preservar e aqueles que já não fazem mais sentido.

Neste processo de revisão radical e atualização das práticas sociais temos condições de identificar algumas permanências e afinidades, ou seja, aquilo que nos

⁵⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Paz e Terra, 1998.

⁵⁹ TREBELS, A. A concepção dialógica do movimento humano: uma teoria do “se-movimentar”. IN: KUNZ, E.; TREBELS, A. *Educação física crítico-emancipatória: uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte*. Ijuí, Editora Unijuí, 2006.

une, não o que nos diferencia e separa na vida em sociedade, tendo em vista o urgente enfrentamento à barbárie.

Ao assumir, como educadora, uma prática pedagógica crítica e emancipatória afirmo meu compromisso no sentido de

Propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a 'outredade' do 'não eu', ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado (FREIRE, 1998, p.46-47)

No que diz respeito à Cultura Corporal e ao papel dos professores na escola tenho defendido a necessidade de afirmarmos que a participação cultural é uma forma de participação social e política. Por isso, a importância de que a Cultura Corporal possa ser trabalhada de maneira integrada ao Currículo, estabelecendo e ampliando o diálogo com os outros educadores, sem perder a sua especificidade e promovendo tempos-espacos e intensidades para que as crianças e jovens em formação tenham condições de aprender a ler, interpretar e criticar o conjunto de conhecimentos específicos sistematizados na área, identificando neles (nos jogos, nas lutas, nas danças, nas ginásticas e nos esportes) campos de participação cultural, com potencial para sua participação social e política mais ampla.

É nessa dinâmica permanente de interação com o outro⁶⁰, com o diferente, com aquilo que “nos parece monstruoso” que forjamos e afirmamos nossa própria identidade. O que nos faz reafirmar que é pela alteridade que conseguimos ser-mais, no sentido apontado por Paulo Freire, engajando-nos com a problematização do futuro e não, resignando-se, ou consentindo com sua inexorabilidade.

E é com o arcabouço teórico construído até aqui que avançaremos no sentido de realizar a análise da política dos CEIs “Naves Mãe” buscando compreender as implicações de tal iniciativa para a garantia dos direitos das crianças.

⁶⁰ Aqui busco afirmar o outro (ou a infinidade de outros da vida social) como aquele que mostra para gente, por meio de seus modos de ser e fazer, a nossa limitação, nossa incompetência e nossa fragilidade e desamparo diante da vida. O outro é, portanto, “o monstro” que resiste às tentativas de regulação e aos processos de colonização, provocando nosso desequilíbrio e gerando uma angústia (tirando a nossa paz). Para expressar este entendimento retomo a afirmação de Paulo Freire (1998, p.46-47) de que “É a 'outredade' do 'não eu', ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu”.

CAPÍTULO 5 – CAVALO DE TROIA: AS EVIDÊNCIAS DA PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CEIs “NAVES MÃE” E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A GARANTIA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS.

*Ô pacato cidadão, te chamei a atenção
 Não foi à toa, não
 C'est fini la utopia, mas a guerra todo dia
 Dia a dia não
 E tracei a vida inteira planos tão incríveis
 Tramo à luz do sol
 Apoiado em poesia e em tecnologia
 Agora à luz do sol*

*Pacato cidadão
 Ô pacato da civilização
 Pacato cidadão
 Ô pacato da civilização*

*Ô pacato cidadão, te chamei a atenção
 Não foi à toa, não
 C'est fini la utopia, mas a guerra todo dia
 Dia a dia não
 E tracei a vida inteira planos tão incríveis
 Tramo à luz do sol
 Apoiado em poesia e em tecnologia
 Agora à luz do sol*

*Pra que tanta TV, tanto tempo pra perder
 Qualquer coisa que se queira saber
 querer
 Tudo bem, dissipação de vez em quando
 é bão
 Misturar o brasileiro com alemão*

*Pacato cidadão
 Ô pacato da civilização*

*Ô pacato cidadão, te chamei a atenção
 Não foi à toa, não
 C'est fini la utopia, mas a guerra todo dia
 Dia a dia não
 E tracei a vida inteira planos tão incríveis
 Tramo à luz do sol
 Apoiado em poesia e em tecnologia
 Agora à luz do sol*

*Pra que tanta sujeira nas ruas e nos rios
 Qualquer coisa que se suje tem que
 limpar
 Se você não gosta dele, diga logo a
 verdade
 Sem perder a cabeça, sem perder a
 amizade*

*Pacato cidadão
 Ô pacato da civilização
 Pacato cidadão
 Ô pacato da civilização*

*Ô pacato cidadão, te chamei a atenção
 Não foi à toa, não
 C'est fini la utopia, mas a guerra todo dia
 Dia a dia não
 E tracei a vida inteira planos tão incríveis
 Tramo à luz do sol
 Apoiado em poesia e em tecnologia
 Agora à luz do sol*

*Consertar o rádio e o casamento é
 Corre a felicidade no asfalto cinzento
 Se abolir a escravidão do caboclo
 brasileiro
 Numa mão educação, na outra dinheiro*

*Pacato cidadão
 Ô pacato da civilização
 Pacato cidadão
 Ô pacato da civilização.*

*Pacato Cidadão. Skank.
 Álbum Calango, 1994.*

A ideia de cidadania como participação dos indivíduos na produção da existência e na criação da sua sociedade parece uma temática sempre oportuna de se discutir no Brasil. A música do Skank expressa, de alguma maneira, uma crítica à realidade brasileira “chamando a atenção” do “pacato⁶¹ cidadão” para a barbárie que se processa diante de seus olhos sob o discurso de desenvolvimento e civilização. Ao mesmo tempo provoca uma reflexão: somos mesmo “pacatos cidadãos” ou apenas nos fizeram acreditar nisso?

Ao chamar a atenção do pacato cidadão para o fato de que “o que permanece é a guerra, agora a luz do sol” a letra da música revela sua atualidade e de alguma maneira parece convidar a refletir sobre a falência da ciência (à luz do sol) no processo histórico, ideal presente nos discursos modernistas da década de 1930 e, não menos presente no processo modernizador pelo qual passamos no atual momento.

Se a letra da música menciona “a luz do sol” poderíamos ser levados a pensar que houve então um período em que a “guerra” ocorria “à sombra” ou sob outra chave interpretativa, possivelmente a mitológica e é, nesse sentido, que nos remetemos ao “Cavalo de Tróia” como expressão emblemática de como um “projeto” vestido sedutoramente de “progresso e inovação” pode trazer, em suas entranhas, as formas de dominação mais sutis produzidas no recente estágio de exploração capitalista, em que os Estados-Nação acabam perdendo força em detrimento das Mega Corporações Globais, cuja ação não possui mais limitação de fronteiras, produzindo a formação de guetos, o sucateamento da educação e a expropriação do bem público. Revelando ainda uma nova arquitetura do poder marcada pela dominação financeira e o furto da democracia, produzindo o crescimento da desigualdade e o esvaziamento da política.

Ao longo do trabalho buscamos compreender a educação das crianças de pouca idade no Brasil e, posteriormente, no capítulo sobre o lúdico, apontamos para o fato de estarmos passando por um novo processo modernizador, fundado nos avanços da telemática e da cibernética, processo este que engloba um conjunto de dispositivos sociais cuja finalidade é a inculcação da “nova disciplina social” e onde a

⁶¹ [Do lat. *Pacatu*, pacificado] Adj. 1. Que é amigo da paz; pacífico, sossegado, tranquilo. 2. Próprio de quem é pacato (1) Homem de hábitos pacatos; vida pacata. 3. Em que há paz, tranquilidade; tranquilo, sereno, sossegado. 4. Indivíduo pacato. Diante da barbárie instalada no dia a dia da sociedade brasileira será que é possível sermos pacatos cidadãos? Se for, talvez tenhamos que nos perguntar quais as condições que levam a isso?

educação e o lazer (esporte e cultura no sentido de artes e espetáculos, também) têm lugar estratégico para operar essas mudanças.

O protótipo do “homem da nova era” é o de um ser integrado (no sentido de integração humano-máquina-estado-mercado) e vem acompanhado de algumas distinções sociais: é cibernético, conectado, atualizado, ativo, resiliente, autocentrado, saudável, dinâmico, engajado ecologicamente, viajado, politicamente correto, sexualmente resolvido, funciona em rede, participa de coletivos e vive de maneira sustentável.

Esses elementos despertaram nossa curiosidade e sentimos a necessidade de recuperar algumas discussões que entendemos urgentes na medida em que identificamos que a política voltou a se enamorar das crianças, sinalizando um novo período de transição e crise do sistema econômico, em que, como em outros momentos históricos, as “apostas” mais altas estão sendo lançadas sobre elas evidenciando seu papel na construção de um ideal.

No entanto, tal ideal não se trata mais de um ideal de “Nação e Sociedade”, mas de “Rede Global” articulado a um conjunto mais amplo de políticas em desenvolvimento que vem sendo capitaneadas pelas megacorporação, sejam as que transitam no campo do livre mercado, ou aquelas que gravitam no mercado “negro”.

No caso de Campinas, os CEIs “Naves Mãe”, em certo sentido, buscam cumprir o papel de difusão e adequação das massas à disciplina social necessária ao novo ciclo do capitalismo em andamento. Talvez isso fique mais claro no decorrer deste capítulo, em que o projeto de educação voltado às classes populares do município é apresentado detalhadamente explicitando sua imposição em relação ao que, historicamente, se produziu na Rede Municipal de Ensino e, inclusive, a questões já superadas no debate acadêmico.

Outro aspecto que fica evidente é que o programa prescinde do debate histórico da rede municipal, produzindo uma ruptura com o processo histórico e democrático, para assumir uma nova proposta político-pedagógica protagonizada por uma organização da sociedade civil de direito privado sem fins lucrativos, iniciativa apresentada como “inovadora e revolucionária” o que reafirma a tendência à privatização da Educação Infantil, acompanhada da redução do papel do Estado no que se refere às políticas públicas educacionais (e não só a elas), especialmente à Educação Infantil.

É importante considerar ainda que a política pública em questão é apresentada como uma resposta aos anos de exclusão das classes populares, mas é forjada por segmentos não populares com estreita vinculação com o setor corporativo. Além da clivagem de classe social a proposta se aproxima da área médica, especialmente da neurociência, explicitando sua preocupação com a formação do caráter o que parece dar nova roupagem a ideais eugenistas históricos.

Não menos importante é compreendermos que o programa em questão compromete-se em responder a um conjunto de metas pactuadas e estabelecidas por agências internacionais, consolidando um novo modelo de gestão da Educação Infantil no município, privilegiando a parceria público-privada em consonância com as novas tendências globais centradas na necessidade de diminuir custos e aumentar a eficiência da educação.

Assim, neste capítulo vamos apresentar o programa que deu origem aos CEIs “Naves Mãe” no contexto do município de Campinas, como resultado da pesquisa documental (livros, documentos, leis, normas, diretrizes e decretos, notícias do *site* da prefeitura, notícias em jornais de grande circulação), da visita em duas unidades e da observação participante em duas edições do Seminário de Pedagogia dos Sentidos, na inauguração da Vila Antiga, contando com o registro em áudio destes últimos, conforme descrito na metodologia.

Buscamos com isso compreender de que forma a política pública se propõe a solucionar a situação crítica por demanda de vagas no município, uma vez que entendemos que o acesso é o ponto de partida para se falar na questão dos direitos sociais de qualquer cidadão. Mas, vamos além, desejando compreender e analisar as implicações de tal política para garantir os direitos das crianças, ou seja, qual a qualidade desse acesso buscando o enfrentamento das injustiças sociais e a superação do *status quo*.

Neste sentido, optamos por organizar o capítulo em tópicos distintos de maneira a organizar, para o leitor, a compreensão do que foi o programa que dá origem aos CEIs “Naves Mãe” em Campinas e suas relações com as políticas internacionais. Nesse processo a escrita do texto ganha duas características: uma mais descritiva e outra, mais analítica, sempre de uma perspectiva crítica, apontando os limites, contradições e possibilidades, assumindo a postura de superar a crítica pela crítica, apontando alternativas.

De alguma maneira, os limites com os quais nos deparamos na pesquisa nos conduziram a um caminho um tanto distinto do inicialmente planejado. Ao mesmo tempo, compreendemos que se avançássemos na primeira proposição o trabalho ficaria empobrecido, dando ênfase aos discursos institucionais sobre o lúdico que se resumem a poucos parágrafos. Além disso, as visitas realizadas em duas unidades dos CEIs “Nave Mãe” trouxeram à tona uma série de questões que colocam em cheque, de alguma maneira, os discursos, conteúdos e materiais produzidos institucionalmente apontando a urgência de estudos de campo que deem espaço para as vozes das crianças, familiares e equipes pedagógicas envolvidas nas unidades educacionais dos CEIs “Naves Mãe”.

Nossa opção foi avançar no processo de escrita buscando compreender em que medida as condições (políticas, econômicas, materiais, institucionais etc.) em que se dá a Educação Infantil no município trazem implicações para a garantia (ou violação) dos direitos das crianças à educação, ao lazer (na expressão do brincar), à convivência familiar e comunitária e suas relações com o direito das crianças à cidade.

Para isso, o ponto de partida escolhido foi uma primeira identificação da Rede de Ensino no que diz respeito ao sistema de organização e gestão da Educação Infantil no município, já que no que se refere ao histórico do município identificamos que ele acompanha, de maneira geral, as mesmas tendências apresentadas no terceiro capítulo.

Com a Lei Orgânica do Município, seguindo as prerrogativas da Constituição Brasileira recém-promulgada em 1988, Campinas havia estabelecido um marco importante na organização e na administração da educação municipal, decorrente do entendimento da Educação como direito de todos os cidadãos. Em relação a Educação Infantil a lei afirma a transição do paradigma estritamente assistencial, para um paradigma educacional no que se refere à educação das crianças de pouca idade.

Art. 228 – O atendimento em creche deverá ter uma função educacional, de guarda, assistência, de alimentação, de saúde e de higiene, executado por equipes de formação interdisciplinar.

Outro documento importante para compreendermos sistema de organização e gestão da Educação Infantil no município é o Decreto nº 11.051 de 23 de dezembro de 1992, que revoga a primeira tentativa de unificação das unidades de ensino

(Decreto nº 10.323 de 14/12/1990) estabelecendo o reagrupamento das unidades socioeducativas com vistas à construção de uma política de atendimento específico à criança de 3 meses a 7 anos incompletos. O art. 1º do Decreto definiu as unidades da seguinte maneira:

I – EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil, compreendendo as atuais EMEIs e Pré-Escolas

II – CEMEI – Centro Municipal de Educação Infantil, compreendendo os atuais Centros Infantis (CIs) e Minicreches.

III – CIMEI – Centro Integrado de Educação Infantil, compreendendo os novos CEMEIs e EMEIs e os atuais Centros Integrados de Educação Infantil (CIEIs)

O Decreto nº 14.859, de 12/08/2004 acresce ainda o inciso IV que prevê a criação das NAEDs – Núcleos de Ação Educacional Descentralizados que compreende o conjunto de CIMEIs dentro do âmbito territorial Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste. Essa lei contribui com a organização da ação descentralizada e reagrupa as unidades educacionais no território, por regiões, ampliando o sistema de organização e gestão da Educação Infantil no município.

Apesar dos avanços observados na rede municipal do ponto de vista jurídico e do debate sobre a importância de considerar a Educação Infantil no campo da educação e não da assistência social, em 2005, Campinas padecia de um problema que se repete em outras grandes cidades brasileiras: o déficit de vagas. Este atingia a marca de 15.294 vagas, mediante as 25.837 crianças matriculadas nas unidades de Educação Infantil (CAMPINAS, 2011), o que significa 37% da demanda total por vagas (41.131 vagas).

Diante desse quadro crítico, nesse mesmo ano, o então prefeito recém-eleito, Dr. Hélio de Oliveira Santos recebe uma intimação da Vara da Infância e da Juventude, obrigando o município zerar o déficit de vagas até o final de 2009 para evitar as sanções previstas em Lei (SANTOS, 2010). No entanto, a resolução da questão é bastante complexa e esbarra na Lei de Responsabilidade Fiscal.

Dentre as alternativas possíveis para solucionar o déficit de vagas na Educação Infantil o Dr. Hélio optou por: ampliar as unidades de Educação Infantil existentes, aumentar as entidades conveniadas (instituições privadas que recebem alunos da rede pública, mediante repasse de vale creche) e viabilizar a implantação de um novo programa de Educação Infantil (PAEEI) que deu origem aos CEIs “Naves Mãe”.

O Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI) se estrutura a partir do Projeto de Lei nº 12.884 de 04 de abril de 2007 e é regulamentado, pelo Decreto nº 15.947 de 17 de agosto de 2007, que determina a criação e dá diretrizes de funcionamento para os Centros de Educação Infantil (CEIs), também denominados CEIs “Naves Mãe”, cuja administração se dá por cogestão da Secretaria Municipal de Educação (SME), com instituições de direito privado sem fins lucrativos, por meio de convênio⁶², exclusivamente com aquelas entidades instituídas como escolas filantrópicas, comunitárias ou confessionais⁶³.

A implantação do modelo de cogestão foi priorizado com o objetivo de sanar a demanda por vagas para a Educação Infantil no município, buscando o atendimento da meta de universalização do atendimento estabelecida pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamento para Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA), em consonância com a preocupação mundial com a escolarização universal e, especialmente, com a emenda constitucional nº 59/2009 que estabelece a obrigatoriedade de educação dos 4 aos 17 anos de idade, destacando a matrícula obrigatória para todas as crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, até 2016.

Na esteira desta determinação, observamos alguns municípios reduzindo oferta de vagas para as turmas de até 3 anos, ou mesmo, reduzindo as turmas de tempo integral, com o objetivo de, mais rapidamente e com um menor dispêndio de recursos, se adequarem ao disposto nesta norma (FLORES e MELLO, 2012, p. 3).

O PROINFÂNCIA foi lançado, em 2007, pelo Governo Federal e em 2010 passa a integrar o Plano de Aceleração do Crescimento – PAC 2, como parte do Plano Nacional de Educação (PDE). Seu objetivo é ampliar a oferta de vagas na primeira etapa da Educação Básica, por meio de repasse de recursos federais aos municípios com a finalidade de construção de prédios para o funcionamento de estabelecimentos de Educação Infantil, melhorias da infraestrutura e aquisição de equipamentos para creches e pré-escolas.

⁶² O convênio é uma das modalidades de repasse de recursos do poder público. Art. 16 – As oportunidades de firmar convênio com o município para a gestão de CEIs serão divulgadas através de chamada de processo de seleção endereçada às instituições cadastradas e de publicação de aviso no Diário Oficial do Município. Parágrafo único – As instituições interessadas na gestão de um determinado CEI deverão apresentar Plano de Trabalho nos moldes definidos pela Secretaria Municipal de Educação, conforme decreto nº 15.947 de 17 de agosto de 2007.

⁶³ Em conformidade com a caracterização expressa no artigo 20 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), lei nº 9.394/96.

Para Rocha (2009, p. 18) suprir a demanda por vagas na Educação Infantil é uma questão que tem se colocado para todos os municípios brasileiros, mas com escolhas variadas na resolução ou encaminhamento do problema. Em geral,

a Secretaria Municipal de Educação se vê continuamente em meio a um jogo de forças: de um lado está o problema dos escassos recursos da secretaria, uma vez que o uso dos recursos do Orçamento Municipal é delimitado pela Lei de Responsabilidade Fiscal, o que faz que o município já tenha uma dívida acumulada; de outro lado encontra-se a crescente demanda e a necessidade da população apoiadas pelo Ministério Público e Conselho Tutelar locais.

No caso de Campinas, dados da imprensa oficial, disponibilizados em 31/08/2012, apontam repasses da ordem de R\$ 18,9 milhões, provenientes do PAC 2 (PROINFÂNCIA) por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para construção de 8 unidades das “Naves Mãe”, além das 15 unidades já construídas entre 2007 e 2012. Neste contexto, o Governo Federal participa com a alocação de recursos, cabendo ao município a doação e preparação do terreno, estruturação de rede de água, esgoto e energia elétrica, além da manutenção das unidades de Educação Infantil, que se deu por meio de um modelo de cogestão (VOGL, 2012).

Assim, parece ficar claro que a viabilização dos CEIs “Naves Mãe” em Campinas se deu majoritariamente com a participação de recursos federais e não apenas com recursos da iniciativa privada⁶⁴, via programas empresariais de responsabilidade social, como havia difundido inicialmente o então prefeito Dr. Hélio da Costa Santos, em 2005, quando estava próximo de completar 100 dias à frente da administração municipal (PITTA, 2005).

Entre 2007 e 2012, foram construídas 15 unidades no município, gerando 5.948 vagas, em período integral (para crianças de 4 a 8 meses – agrupamento I; e ainda as de 1 ano e 9 meses a 2 anos e 5 meses – agrupamento II) e parcial (para crianças de 2 anos e 6 meses a 5 anos e 11 meses – agrupamento III).

No entanto, segundo o prefeito, Dr. Hélio de Oliveira Santos (2010, p. 10), o PAEEI que deu origem aos CEIs “Naves Mãe” não se resumiu, exclusivamente, a sanar a demanda por vagas na Educação Infantil,

⁶⁴ No portal RAC encontramos uma notícia de 21/12/2011 do primeiro e único CEI “Nave Mãe” que foi custeado pela iniciativa privada, num bairro periférico de Campinas, viabilizado por um casal de empresários que perdeu uma filha de 4 anos num acidente de carro. Os donos da Furação Distribuidora de Peças Automotivas doaram o terreno e a construção do prédio. Disponível em <http://portal.rac.com.br> – “Empresários que perderam filha bancam Nave Mãe”.

Em Campinas, a partir do início da gestão como prefeito, no ano de 2005, iniciamos um ambicioso projeto que traz como principal escopo a quebra de paradigmas e a oferta para essa clientela da pré-escola, gerida pela municipalidade, de uma nova e revolucionária pedagogia, assentada na busca da antecipação de conhecimentos ministrados apenas na fase escolar.

Assim, parece ser importante compreendermos essa proposta mas, talvez, antes disso, identificar a conjuntura política e as disputas que são pano de fundo de todas essas realizações no município no período estudado (2007-2012).

5.1 O PANO DE FUNDO DOS CEIs “NAVES MÃE”: ENTENDENDO AS DISPUTAS E A CONJUNTURA POLÍTICA

A conjuntura política que dá origem aos CEIs “Naves Mãe” é bastante complexa e marcada por fatos que merecem destaque. “Dr. Hélio” (PDT) sucedeu Izalene Tiene (PT) que assumiu o cargo após o assassinato do então prefeito Antônio da Costa Santos, o “Toninho do PT” que vinha como alternativa após uma gestão que praticamente legou o abandono à cidade de Campinas, com o Sr. Francisco Amaral (PMDB). A gestão 2001-2004 ficou marcada não apenas pelo crime envolvendo o então prefeito, até hoje não esclarecido e sob o qual há hipótese de crime político, mas por sucessivas denúncias de irregularidades e dificuldades de governabilidade. Diante de índices elevados de reprovação a então prefeita abre mão de sua possível candidatura à reeleição em prol da candidatura do deputado federal Eustáquio Luciano Zica, na época, filiado ao Partido dos Trabalhadores.

Portanto, as eleições de 2004⁶⁵ foram cercadas de grande expectativa e marcadas por uma disputa acirrada. No primeiro turno, Carlos Sampaio (PSDB) teve 203.248 votos ocupando a primeira posição, seguido do Dr. Hélio (PDT) com 115.402 votos e de Eustáquio Luciano Zica (PT) com 109.949 votos. No segundo turno, Dr. Hélio passa a contar com o apoio político do PT e é eleito com 258.456 votos (52,62% dos votos válidos), derrotando o então deputado federal Carlos Sampaio (PSDB) com 232.643 votos (47,37% dos votos válidos).

⁶⁵ Fonte: Tribunal Superior Eleitoral – Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/eleicoes-antteriores/eleicoes-2004/resultado-da-eleicao-2004>.

“Dr. Hélio” é eleito prefeito do município de Campinas e assume o cargo em 1º de janeiro de 2005, com a coligação “Unidos por Campinas” (PDT-PFL-PMDB-PT). A gestão 2005-2008 é marcada pela realização de algumas ações de grande impacto, principalmente obras, entre elas: a construção da nova rodoviária, do centro olímpico, da unidade da guarda municipal, reabertura do túnel 2 “Joá-Penteado” e a entrega de novas creches, especificamente de 4 unidades dos CEIs “Naves Mãe”, com promessa de construção de outras 15 unidades caso reeleito. A maior parte dessas obras contou com aporte de recursos federais.

A visibilidade proporcionada por essas ações somada a uma ampla coligação (PDT-PT-PMDB-DEM-PTB-PP-PPS-PR-PCdoB-PSC-PMN-PRP) cujo lema era “Primeiro os que mais precisam”, alinham as ações da prefeitura a um conjunto de novos projetos – Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) – anunciados pelo Governo Federal e conseguem reeleger o “Dr. Hélio” (PDT) nas eleições de 2008, já no primeiro turno, com 371.083 votos (67% dos votos válidos), tendo como vice-prefeito Demétrio Vilagra (PT).

É importante destacar ainda que o então prefeito Dr. Hélio da Costa Santos desempenhou o papel de coordenador nacional de prefeitos, tanto no governo Lula como no governo Dilma, até 2011, quando foi cassado. Do final de 2011 até o final de 2012, quando acontecem às eleições, o município enfrentou mais duas trocas de prefeito. Demétrio Vilagra, na posição de vice-prefeito, assumiu, mas também foi cassado, e Pedro Serafim (PDT), como presidente da Câmara dos Vereadores, assumiu interinamente até o final de 2012.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) acompanhou a instabilidade política do município e durante o período estudado (2007-2012) a pasta contou com cinco secretários diferentes.

Na primeira gestão, participando do processo de formulação dos marcos legais que deram origem ao PAEEI e iniciando a construção de quatro unidades educacionais do programa, esteve o professor aposentado da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) Graciliano de Oliveira Neto. Em maio de 2009, assumiu o ex-reitor da UNICAMP, professor José Tadeu Jorge⁶⁶ que esteve à frente das

⁶⁶Notícia disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/jos%C3%A9-tadeu-jorge-toma-posse-como-secret%C3%A1rio-municipal-de-educa%C3%A7%C3%A3o>

atividades⁶⁷ realizadas pela Secretaria até 10 de junho de 2011, quando pediu exoneração⁶⁸ alegando motivos pessoais.

Em seu lugar assumiu o então Diretor do Departamento Pedagógico, Márcio Rogério Silveira de Andrade⁶⁹, que permaneceu no cargo por apenas três meses e foi substituído, em 13 de setembro de 2011, pelo ex-reitor da PUC-Campinas e ex-deputado federal Eduardo Coelho⁷⁰, nomeado por Demétrio Vilagra.

Antes do final de 2012, período previsto para as novas eleições municipais, a Secretaria Municipal de Educação sofreu outra mudança com a nomeação do prof. Carlos Roberto Cecílio⁷¹, nomeado pelo então prefeito Pedro Serafim⁷², ex-presidente da Câmara Municipal de Campinas, eleito pelos vereadores, em 10 de abril de 2012 para continuar frente à Prefeitura até o final do ano.

Neste sentido é que nossa pesquisa se dedica a analisar os documentos produzidos a partir de 2007, com a publicação do Projeto de Lei nº 12.884 de 04 de abril de 2007 e do Decreto nº 15.947 de 17 de agosto de 2007, encerrando-se em 2012, com o fim do mandato da segunda gestão do Dr. Hélio, que foi marcado por essas denúncias e complicações. Entendendo e esclarecendo que a fase mais intensa de desenvolvimento da política ocorreu entre abril de 2007 e maio de 2011, quando teve início uma sucessão de denúncias que culminaram com a cassação do prefeito e a exoneração de vários secretários municipais.

Se as disputas são elementos inerentes à política, a compreensão de uma dada conjuntura política pode nos dar elementos para perceber se a ação dos agentes públicos está mais, ou menos, orientada para o bem público ou para os interesses privados (sejam eles corporativos ou pessoais); para a garantia de direitos ou para a garantia de benefícios.

⁶⁷ Grande parte dos materiais pedagógicos produzidos, bem como a realização dos Seminários de Pedagogia dos Sentidos e a inauguração da Vila Antiga, ocorreram no período em que José Tadeu Jorge esteve à frente da SME.

⁶⁸ Notícia disponível em: <http://www.stmc.org.br>

⁶⁹ Notícia disponível em:

<http://www.viaeptv.com/epnoticia/campinas/especiais/NOT,1,1,353523,Secretario+de+Educacao+deixa+o+cargo+alegando+motivos+pessoais.aspx>

⁷⁰ Notícia disponível em:

http://portal.rac.com.br/noticias/index_teste.php?tp=nacional&id=/97600&ano=/2011&mes=/09&dia=/13&titulo=/eduardo-coelho-e-o-novo-secretario-de-educacao

⁷¹ Notícia disponível em: http://portal.rac.com.br/noticias/index_teste.php?tp=campinas-e-rmc&id=/125107&ano=/2012&mes=/04&dia=/13&titulo=/cecilio-e-o-novo-secretario-de-educacao-de-campinas

⁷² Notícia disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=12479>.

Ao mesmo tempo, fundamentando-nos em Frey (2000, p. 245-246) é necessário considerar que em nosso país

Em contraposição aos países institucional e politicamente consolidados, os governos brasileiros devem ser considerados bem menos resultado da orientação ideológico-programática da população ou dos partidos do que uma consequência de constelações pessoais peculiares [...] Trata-se de um fenômeno que se opõe à consolidação de formas mais nítidas e confiáveis dos processos de negociação política (o que, por outro lado significa que as chances para a realização e imposição de reformas políticas mais radicais são, em princípio, propícias, porque os arranjos institucionais e os processos de negociação entre executivo, legislativo e sociedade são pouco formalizados, institucionalizados e consolidados).

No caso de Campinas, a prioridade dada aos interesses corporativos/garantia de benefícios na implementação dos CEIs “Naves Mãe” é evidente, seja do ponto de vista da assunção de uma nova Proposta Pedagógica – cuja idealização e protagonismo⁷³ no desenvolvimento do projeto são de uma organização da sociedade civil (CORREIO POPULAR, 2010), desconsiderando o debate e as conquistas históricas do município no que se refere à Educação Infantil –, seja analisando a ampliação do volume de repasse de recursos financeiros para a administração dessas organizações frente aos recursos administrados pelo Estado⁷⁴ o que marca um claro processo de privatização da educação pública do município.

A conjuntura política e as disputas existentes no município, no período estudado, trazem à tona problemas brasileiros históricos, entre eles a corrupção e o clientelismo, ao mesmo tempo sinalizam a importância de intensificar o debate sobre outros aspectos importantes que estão relacionados à garantia de direitos: o uso indevido de recursos públicos, a precarização da educação, a desvalorização do magistério e a precarização das relações de trabalho, a privatização da educação pública e a descontinuidade das políticas públicas.

Sem dúvida que a iniciativa dos CEIs “Nave Mãe” contribuiu para sanar parte da demanda de vagas para a Educação Infantil no município, no entanto, essa contribuição deve ser analisada de maneira contextualizada e em paralelo ao nível

⁷³ Isso fica ainda mais evidente com a saída do então prefeito quando o debate sobre o tema perde força e a organização da sociedade civil responsável, pouco tempo depois, deixa de administrar as unidades sobre sua responsabilidade, centrando seu trabalho em sua creche, localizada no Bairro Monte Cristo, e na gestão da Vila Antiga que passa a funcionar como um restaurante.

⁷⁴ Mais adiante apresentaremos uma tabela com o a evolução dos gastos da Educação Infantil no município que revela um aumento de 1.350% no investimento em obras e de 235% no investimento de gastos com outras despesas no período estudado.

de fortalecimento da função pública, a gestão pública dos recursos públicos e a qualidade social da Educação Infantil ofertada. Caso contrário, podemos estar comemorando o processo de privatização e precarização da Educação Infantil, resultado dos circuitos do capital na educação pública que vão criando uma acirrada disputa das organizações da sociedade civil pelo acesso aos recursos e espaços públicos, em grande parte, destinados também a financiar suas próprias burocracias e instituições.

Todas essas questões já vêm sendo alvo de críticas por parte de alguns pesquisadores há pelo menos três décadas (CAMPOS, 1988; ARELARO, 2009; ADRIÃO *et al.*, 2011; DOMICIANO, 2012; BRYAN *et al.*, 2014), no entanto, os agentes públicos ainda têm optado por essa alternativa de gestão.

Na medida em que nosso estudo passa pela garantia dos direitos das crianças, vale a pena perguntar: a quem essa opção se dirige em termos de política pública? A quem ela tem efetivamente beneficiado? Qual o papel desempenhado por essas organizações no campo das políticas públicas, especialmente as de Educação Infantil? E quais são as implicações desse modelo para a garantia de direitos e para a qualidade de acesso das crianças à educação, ao lazer (na expressão do direito de brincar), à convivência comunitária e familiar?

5.2 OS CEIs “NAVES MÃE”: OS AGENTES ENVOLVIDOS NA FORMULAÇÃO E NA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA

Após identificar algumas das forças políticas envolvidas nos processos decisórios de formulação e implementação da política pública dos CEIs “Naves Mãe”, temos condições de avançar na compreensão do que foi essa política e quais as instituições envolvidas em sua implementação. Com esses elementos buscamos identificar a concepção de infância atrelada e difundida por essa política, bem como as implicações dessa ideia de infância para a garantia dos direitos das crianças, recuperando a revisão de literatura realizada nos primeiros capítulos da tese.

Na medida em que alinhamos nossa reflexão à concepção de criança como um sujeito de direitos, necessariamente estamos vinculados a uma concepção de Estado Democrático de Direito, portanto, baseada nos princípios da dignidade humana, do direito e da democracia.

Frey (2000), em artigo que discute a análise de políticas públicas, afirma que as democracias modernas têm se apoiado sistematicamente em processos decisórios pautados por *policy network*⁷⁵ deixando em segundo plano os processos e procedimentos formais prescritos pelas Constituições. Para o autor, essa mudança afeta significativamente a determinação dos conteúdos da política criando, em alguns casos, barreiras à participação de agentes que não pertençam a *policy network*. Por outro lado, permite o estabelecimento de maiores vínculos de confiança entre os agentes políticos.

Para Frey, no caso dos países em desenvolvimento, como o Brasil, o fato de se caracterizarem como democracias não consolidadas contribui para que, ainda hoje, prevaleçam políticas autoritárias que subjulgam a capacidade de discernimento e compreensão da população, se impondo às conquistas e debates históricos pelo viés do clientelismo. Entendemos que, de alguma maneira, os processos pautados por *policy network* podem ter um papel importante na concretização dos mecanismos de privatização da educação pública acarretando várias consequências, entre elas a descontinuidade das políticas públicas.

São vários os fatores que podem contribuir com a descontinuidade das políticas públicas mas é inegável que, quando o objetivo da ação política está mais

⁷⁵ Hecló (*apud* Frey, 200) entende por *policy network* as interações das diferentes instituições e grupos tanto do executivo, do legislativo como da sociedade na gênese e na implementação de uma determinada *policy*.

orientado para interesses particulares (pessoais, partidários, ou de lucro) do que para a discussão e ação pública e ampliada sobre a Educação Infantil como uma política de Estado, a tendência à descontinuidade é apenas uma questão de tempo.

Na medida em que compreendemos que os processos pautados por *policy network* são conjunturais, sabemos que uma de suas características é que se dissolvem tão logo os aportes de recursos escasseiem, ou ainda, com a mudança da conjuntura política tal como ocorre com os negócios, no mercado ou no setor corporativo, criando o que poderíamos denominar de plataformas de investimentos rentáveis.

Com efeito, observa-se com frequência que “as fronteiras e delimitações entre as burocracias estatais, os políticos e os grupos de interesse envolvidos na definição das políticas se desfazem” (Schubert, 1991, p. 36). Na luta pelos escassos recursos financeiros surgem relações de cumplicidade setorial, tendo como objetivo comum a obtenção de um montante – o maior possível – de recursos para a sua respectiva área política. (Frey, 2000, p. 225).

Em estudo que relacionou a evolução do número de matrículas em creches das redes pública e privada em sete municípios ARELARO *et al.* (2009) constataram o crescimento da atuação da iniciativa privada na Educação Infantil, especialmente nas creches. Em que pese à tradição da ação não estatal nesse segmento, é necessário distinguir as duas motivações que orientaram historicamente esse tipo de atendimento:

*O discurso antiescolar que sustentava a criação de alternativas aos sistemas escolares oficiais e o estímulo a certo tipo de comunitarismo como forma de expandir o atendimento educacional a setores sociais excluídos do acesso a ele –, e a estratégia presente no Plano Diretor para a Reforma e Administração do Estado (PDRAE) de publicização e transferência de serviços sociais às chamadas instituições públicas não estatais [...] Há agora uma transposição de instituições consideradas legalmente “privadas sem fins lucrativos” para instituições consideradas “públicas não estatais”. Tal estratégia contribui para a naturalização dos repasses de recursos públicos para instituições privadas, sob a alegação de que possuem finalidades públicas (ARELARO *et al.*, 2009).*

Tal expansão se dá tanto pela ampliação de instituições privadas que recebem o vale creche, como pela ampliação do número de convênios com repasse direto de recursos a serem gerenciados pelas organizações da sociedade civil. Isso revela os mecanismos de reconfiguração entre a esfera pública e privada promovidos pelo PDRAE e pelo FUNDEB, contribuindo com o processo de

privatização da Educação Infantil, mesmo em redes como a do município de Hortolândia, estudada pelas autoras, que vinham historicamente consolidando a ampliação de vagas em escolas municipais. Esse debate faz ressurgir as discussões sobre o público, o privado e o papel do Estado.

No que se refere aos CEIs “Naves Mãe” identificamos que a iniciativa parte do gabinete do então prefeito com vistas a responder a intimação da Vara da Infância e da Juventude, assumindo um caráter prioritário e emergencial, mas ao mesmo tempo é apresentada como uma proposta inovadora e revolucionária, atributos estes relacionados ao projeto político-pedagógico (Pedagogia dos Sentidos) e ao modelo de cogestão com as organizações da sociedade civil. Portanto, fica explícita a prioridade dada pelo representante do poder público ao novo modelo de gestão baseado nas parcerias público-privadas. Da mesma forma, é evidente que os CEIs “Naves Mãe” têm a marca distintiva de uma política de governo, o que se confirma pela descontinuidade da proposta pedagógica e do projeto original após a cassação e saída do prefeito.

As Naves Mãe foram descritas pelo então prefeito, “Dr. Hélio” como

uma creche[.] com o conceito de educar e preparar as crianças carentes por meio da Pedagogia dos Sentidos, com o acréscimo de inclusão das mães em processo de reciclagem educacional e de preparo para o mercado de trabalho, promovendo a integração e um futuro familiar (SANTOS, 2010, p. 36).

Essa breve descrição explicita o público alvo da política que são as crianças das classes populares – com idade compreendida entre 4 meses e 5 anos e 11 meses – e suas mães, para as quais o programa prevê, ainda, ações denominadas “reciclagem educacional” (algo parecido com cursos de qualificação profissional) e educação de jovens e adultos (EJA).

Outro fato que confirma o perfil do público atendido por essa política é o quadro a seguir, que apresenta os bairros em que as unidades educacionais foram instaladas, sinalizando a respectiva região do município.

Quadro 1. Total de unidades e localização dos CEIs “Naves Mãe” no período estudado⁷⁶.

CEI “Nave Mãe”	Inauguração	Bairro	Região
Professor Anísio Spíndola Teixeira	2008	Jardim Fernanda II	SUL
Governador Leonel de Moura Brizola	2008	Jardim Marisa	SUL
Professor Darcy Ribeiro	2008	Vida Nova II	SUDOESTE
Professor Paulo Regius Neves Freire	2008	Satélite Íris II	NOROESTE
Professor José Aristodemo Pinotti	2009	Vila Reggio	NORTE
Ministro Gustavo Capanema	2009	DIC VI	SUDOESTE
José Bonifácio Coutinho Nogueira	2009	Residencial Cosmos	NOROESTE
Senador João de Medeiros Calmon	2009	Parque Vista Alegre	SUDOESTE
Professor Zeferino Vaz	2009	Alto do Belém	NOROESTE
Dra. Zilda Arns	2010	Parque das Indústrias	SUDOESTE
Professor Pierre Weil	2010	Parque Universitário Viracopos	SUDOESTE
Vandir J. da Costa Dias	2010	Parque Novo Mundo	NOROESTE
Professor Milton Santos	2010	Jardim Ouro Preto	SUDOESTE
Mayara Masson Christofolletti	2011	Jardim do Lago 2	SUL
Dom Edward Robinson de Barros	2012	Satélite Íris	NOROESTE
REGIÕES DO MUNICÍPIO	UNIDADES CONSTRUIDAS (até agosto de 2012)		
NORTE	01		
SUL	03		
LESTE	0		
SUDOESTE	06		
NOROESTE	05		
TOTAL	15		

As unidades educacionais dos CEIs “Naves Mãe” foram distribuídas de maneira estratégica em áreas de elevada densidade populacional e vulnerabilidade social, priorizando as regiões sem nenhum ou com reduzido número de equipamentos públicos voltados ao atendimento da população e aonde as demandas por vagas eram maiores, com o propósito de alcançar o objetivo central

⁷⁶ Tabela adaptada pela autora a partir de Santos (2010, p. 84) e complementada com dados da lista atualizada de unidades educacionais de Campinas.

da política que era suprir o déficit de vagas na Educação Infantil existente no município.

Dois destes bairros, o Jardim Fernanda II e o Jardim Marisa, são justamente aqueles que receberam as primeiras “Naves Mãe” inauguradas em Campinas, respectivamente Professor Anísio Teixeira e Governador Leonel de Moura Brizola. Todas as outras “Naves Mãe” foram construídas e/ou projetadas para bairros de alta vulnerabilidade social, em áreas que foram finalmente regularizadas, depois de décadas de incertezas no governo do Dr. Hélio da Costa Santos (SANTOS, 2010, p. 96).

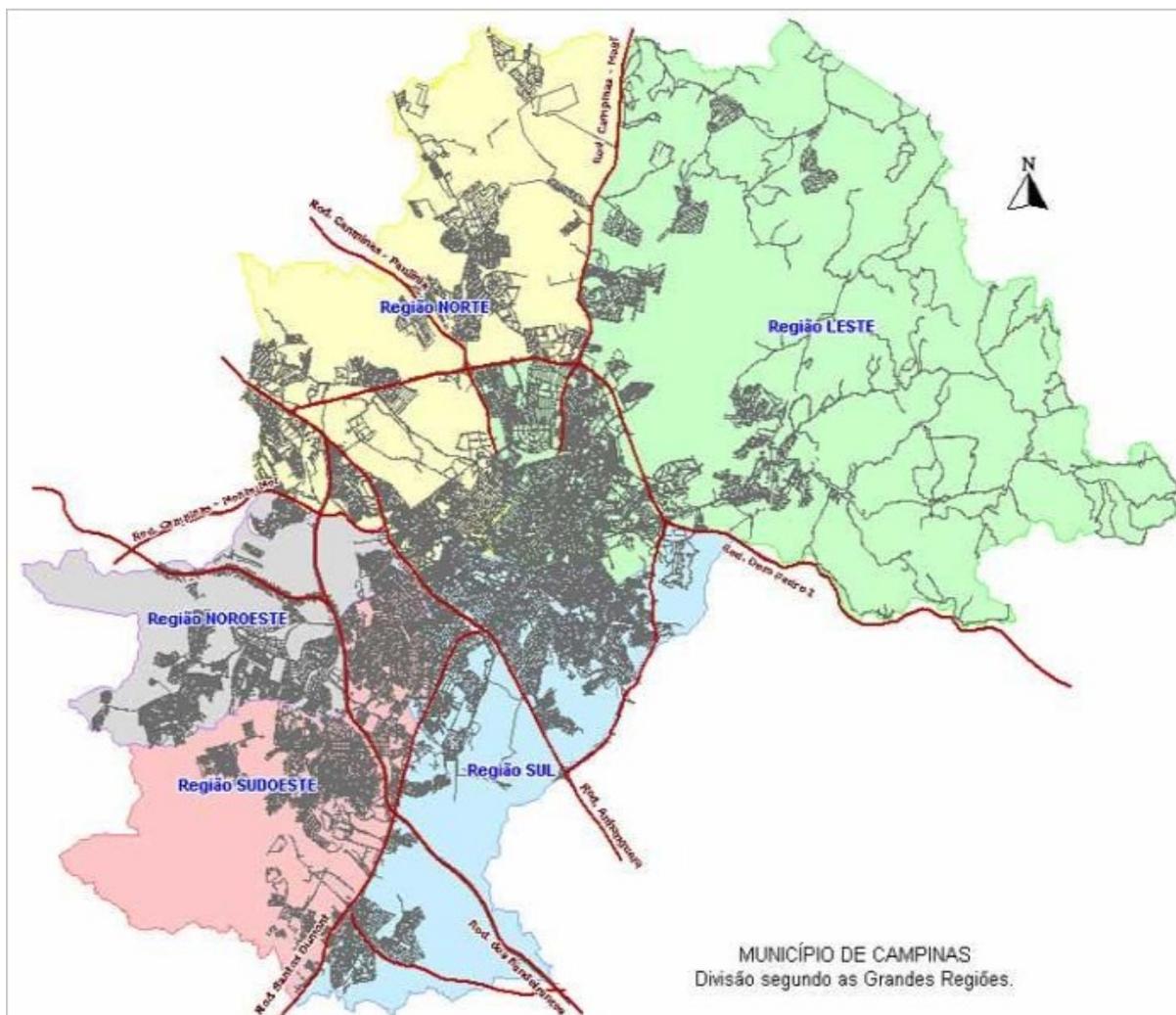
A tabela e a figura apresentados a seguir nos auxiliam a identificar as áreas de maior densidade populacional e taxa de crescimento do município. Em ordem decrescente são: região SUL, região SUDOESTE e região NOROESTE.

Tabela 1. População residente nas grandes regiões do município de Campinas⁷⁷

Grandes Regiões	Área	População		Taxa de Crescimento	Densidade	
	Km ²	2000	2010	%/ano	Hab/km ²	Hab/hectare
NORTE	165,955	173,033	197,022	1,31	1.187,20	11,87
SUL	119,526	256,879	293,824	1,35	2.458,24	24,58
LESTE	340,327	209,363	230,979	0,99	678,70	6,79
SUDOESTE	99,606	226,458	234,804	0,36	2.357,32	23,57
NOROESTE	69,330	103,653	123,484	1,77	1.781,11	17,81
CAMPINAS	794,744	969,386	1.080,113	1,09	1.359,07	13,59

⁷⁷ Fonte: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/publicacoes/censo-2010.php>, site da Prefeitura de Campinas, com tabulações de dados do IBGE.

Figura 2. Mapa do município de Campinas – Divisão por Grandes Regiões⁷⁸



Em que pesem as dívidas históricas com as classes populares em relação aos direitos sociais e, em nosso caso, em relação à educação infantil, é importante considerarmos que em diferentes épocas de crise no país, a tutela do Estado em relação às classes populares parece se intensificar via educação e cultura, mantendo uma característica ambígua com ações moralizadoras e disciplinadoras, que ao mesmo tempo guardam um potencial formativo. Nesse sentido, coadunamos com as reflexões de Guedes (2006, p. 35) quando afirma que

Agir em nome do povo, zelando por seus interesses, tornou-se uma das práticas políticas mais presentes na história brasileira justificando, em grande parte, processos nada democráticos que inclusive tinham como verdadeiro intuito alijar o povo do poder.

⁷⁸ Fonte: <http://www.campinas.sp.gov.br/governo/seplama/publicacoes/censo-2010.php>, site prefeitura Campinas

O discurso da tutela é, segundo Guedes (2006), um discurso que no Brasil vem sistematicamente acompanhado por ações autoritárias e que se fundamentam na concepção da classe dominante de que o povo não tem capacidade para se organizar politicamente, carecendo da tutela do Estado, cuja premissa é o atendimento assistencial e filantrópico viabilizado a partir da relação entre o Estado e a sociedade civil (ONG's) e com vistas a promover a ordem e a paz social.

No caso estudado, os CEIs “Naves Mãe”, o ideal de ordem e paz social é expresso no perfil de cidadão que se deseja formar: um “ser humano integral” o “bom cidadão, feliz e exemplo para sociedade” (ANDRIANI, 2010, p. 30).

E, para garantir esse objetivo, a política se estrutura em quatro eixos articulados formando uma totalidade constitutiva alinhada ao projeto de Nação a que se vincula, são eles: (1) equipamento educativo desenhado em projeto arquitetônico específico; (2) cursos profissionalizantes e de formação de professores, com possibilidade de geração de renda, para as mães das crianças atendidas; (3) garantia de alimentação “saudável”, uniforme e kit material escolar; (4) projeto pedagógico próprio – “Pedagogia dos Sentidos⁷⁹” com possibilidade de instalações científicas em unidades que passariam a ser denominadas de “Nave Ciência”.

O programa que deu origem aos CEIs “Naves Mãe” privilegiou a adoção e consolidação de um sistema de cogestão no município de Campinas, trazendo de volta as instituições assistenciais, filantrópicas e confessionais para o campo da Educação Infantil, por meio das denominadas parcerias público-privada.

Campos (1988), já na década de 1980, levantou algumas questões relacionadas às organizações governamentais⁸⁰ e a educação pré-escolar identificando que esse tipo de parceria vinha ganhando espaço significativo não apenas na área da educação, mas também na saúde, na assistência social, sendo financiadas por agências internacionais, especialmente, a partir da Europa, Estados Unidos e Canadá.

⁷⁹ O projeto pedagógico atrelado as “Naves Mãe”, especialmente durante o período de 2007 a 2012, foi denominado de “Pedagogia dos Sentidos” e tinha como principal motivação o que era denominado de educação do caráter, ação ancorada em “princípios que regem a formação em valores humanos, que explorem a capacidade e o potencial de aquisição de conhecimento intuitivo, próprios dessa faixa etária, e que respeite a necessidade da criança brincar, de explorar o mundo ao seu redor e de estabelecer relacionamentos afetivos” (SANTOS, 2010, p. 5). Em momento oportuno faremos uma análise crítica mais cuidadosa desta proposta pedagógica.

⁸⁰ Os estudos da autora consideram ONGs “as entidades autônomas, que se colocam a serviço de movimentos populares; algumas mantinham vínculos com a Igreja, partidos ou sindicatos, mas com uma dose significativa de independência” (CAMPOS, 1988, p. 18).

Na atualidade esse modelo parece bem difundido nesses campos, mas podemos identificá-lo também na implementação de políticas em outros setores sociais como: trabalho e renda (aprendizagem profissional), saúde, assistência social, esporte e cultura, contando com um envolvimento cada vez maior do poder público (em seus diferentes níveis – Federal, Estadual e Municipal) como fomentador desse modelo sob a justificativa de uma maior eficiência e menores custos do que se os serviços fossem prestados pelo próprio Estado.

As instituições de Educação Infantil na década de 1980 eram agrupadas basicamente em dois segmentos: aquelas ligadas a movimentos sociais, portanto vinculadas aos interesses populares e aquelas vinculadas à classe dominante guardando características distintas na medida em que privilegiavam ações de cunho assistencial e paternalista. Hoje, o campo do chamado terceiro setor, reúne uma gama diversificada de instituições provenientes ou ligadas a diferentes setores (corporativo, sindical, partidário, religioso) que disputam o acesso aos recursos financeiros.

Campos (1988, p. 19) identificou que na década 1980, na área da educação

Uma das principais características dos programas destinados às crianças pequenas de baixa renda é o fato de se constituírem basicamente em máquinas burocráticas e técnicas de repasse de verbas para entidades privadas de diversos tipos [...] consumindo recursos na gestão de suas próprias máquinas burocráticas e constituindo-se em espaços privilegiados para o exercício do clientelismo político, na medida em que escapam de um planejamento racional e integrado [...] Na educação pré-escolar, o recurso às entidades não governamentais vem sendo justificado não só pela necessidade de baixar custos e buscar maior eficiência, mas principalmente através de um discurso que valoriza a participação da população junto aos equipamentos e a proximidade com a chamada comunidade.

A autora afirma ser necessário considerar as contradições entre filosofia de ação e práticas das organizações da sociedade civil, mas, além disso, identificar que o acesso às verbas públicas é marcado por condições desiguais, privilegiando organizações maiores e mais tradicionais que possuem condições de responder às demandas burocráticas típicas da relação com o Estado (exigências formais e de prestação de contas) e, normalmente estão localizadas em bairros com maior infraestrutura e apoio técnico e não naqueles de maior demanda social.

Portanto, a inovação que se atribui aos CEIs “Naves Mãe” com relação ao modelo de gestão parece não se confirmar uma vez que esse modelo já foi

privilegiado em outros momentos históricos no Brasil, especialmente entre as décadas de 1930 e 1980, em que eram marcados pelo assistencialismo, a filantropia, a eugenia da raça e o viés higienista.

Os elementos trazidos e discutidos em relação aos CEIs “Naves-Mãe” cada vez mais valorizar esse modelo de gestão que acaba desresponsabilizando Estado é: qual o papel desempenhado por essas organizações no campo das políticas públicas, especialmente as de Educação Infantil? E quais são as implicações desse modelo para a garantia de direitos e para a qualidade de acesso aos direitos das crianças à educação, ao lazer (na expressão do direito de brincar), à convivência comunitária e familiar, especificamente no caso dos CEIs “Naves Mãe”?

Buscando responder a essas questões apresentamos a tabela abaixo, que traz as instituições cogestoras de cada uma das 15 unidades dos CEIs “Naves Mãe” (construídos entre 2007 e 2012), selecionadas por meio de edital público.

E, na sequência, apresentamos o Quadro 2 e avançamos com algumas informações sobre a missão e visão institucional de cada uma delas, de forma que possamos identificar as contradições em relação ao projeto pedagógico da “Pedagogia dos Sentidos”, implementado na gestão do então prefeito Dr. Hélio e entender suas implicações para a garantia dos direitos.

Quadro 2. Instituições cogestoras das unidades dos CEIs “Naves Mãe durante o período estudado⁸¹.

CEI “Nave Mãe”	INSTITUIÇÃO COGESTORA
Professor Anísio Spíndola Teixeira	Associação Douglas Andreani
Governador Leonel de Moura Brizola	Associação Douglas Andreani
Professor Darcy Ribeiro	Obra Social São João Bosco
Professor Paulo Regius Neves Freire	Casa das Crianças Caminho Feliz
Professor José Aristodemo Pinotti	Chance Internacional
Ministro Gustavo Capanema	Cidade dos Meninos ⁸²
José Bonifácio Coutinho Nogueira	Casa das Crianças Caminho Feliz
Senador João de Medeiros Calmon	Associação Douglas Andreani
Professor Zeferino Vaz	Associação Douglas Andreani
Dra. Zilda Arns	Chance Internacional
Professor Pierre Weil	Associação Nazarena
Vandir Dias	Chance Internacional
Professor Milton Santos ⁸³	Chance Internacional
Mayara Masson Christofolletti ⁸⁴	Cidade dos Meninos
Dom Edward Robinson de Barros Cavalcanti ⁸⁵	Associação Evangélica Assistencial

A Associação Douglas Andreani (ADA) e a Chance Internacional se destacam no quadro com o maior número de unidades em cogestão.

A ADA é mantida pela Fundação Douglas Andreani⁸⁶ cuja mantenedora é a empresa Diagrama Consultoria Empresarial Ltda., sediada em Fortaleza, criada em 1993, com a finalidade aplicar Valores Humanos na Educação e na Gestão

⁸¹ Adaptada pela autora a partir de Santos (2010, p. 84) e complementada com dados disponíveis no *site* da Prefeitura Municipal de Campinas.

⁸² Também conhecida como Casa dos Menores de Campinas.

⁸³ Dado incluído conforme informações disponíveis em: <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=3078>.

⁸⁴ Dado incluído conforme informações disponíveis em: <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=10541>.

⁸⁵ Dado incluído conforme informações disponíveis em: <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=15625>.

⁸⁶ Maiores informações disponíveis em: <http://portalsabedoria.com.br/fda/>

conforme informações disponíveis no Blog pessoal do Sr. Carlos Andriani⁸⁷. As informações disponíveis no blog pessoal do diretor da instituição⁸⁸ afirmam que os

primeiros trabalhos sociais (da Fundação) foram na cidade de Piracicaba, na gestão da Santa Casa de Misericórdia e na USP-Esalq. Suas atividades acabaram sendo centralizadas em Campinas-SP, em função de seu diretor principal fixar residência nesta cidade (ANDREANI, s/d).

Com relação às finalidades da fundação, elas também são expressas no blog em longos 14 itens que serão descritos, na íntegra, a seguir:

- I. Patrocinar o desenvolvimento, a pesquisa e a divulgação de programas de educação e palestras voltados à liberação do potencial humano e valorização da dignidade humana. Criar ambiente de Oficinas e atividades para crianças e adultos de forma que seja possível aprender fazendo e gerar percepção direta dos valores intrínsecos de cada um. Desenvolver Centro de Formação de Professores.*
- II. Desenvolver Centro de Pesquisa dos Valores Humanos na Educação e na Gestão.*
- III. Desenvolver, produzir, distribuir e manter materiais didáticos e publicações de caráter técnico-educacional, necessários ao cumprimento de suas finalidades.*
- IV. Fornecer assessoria em gestão empresarial de tecnologia avançada voltada a empresas públicas, privadas ou de capital misto de quaisquer portes.*
- V. Desenvolver projetos de gestão voltados às microempresas cooperativas, associações e outras organizações que representem oportunidades de liberação do potencial humano através de atividades produtivas e prestação de serviços à sociedade. Apoiar a estruturação de microempresas que estejam vinculadas a bens educacionais e culturais.*
- VI. Manter convênios, acordos e contratos com instituições estaduais ou municipais, nacionais e/ou estrangeiras, bem como com pessoas de direito privado, visando potencializar o cumprimento de suas finalidades.*
- VII. Desenvolver Escola Infantil onde possa ser aplicada a Pedagogia formadora do Caráter desenvolvida pela Fundação, visando atender a um número aproximado de 600 crianças ou mais, em tempo integral, e divulgar os resultados deste projeto pedagógico.*
- VIII. Desenvolver Transporte Escolar e Cursos de Formação de Professores, visando gerar receitas que contribuam com a manutenção do projeto.*
- IX. Buscar parceria no campo Universitário visando a montagem de cursos de graduação com o objetivo de desenvolvimento de professores para a escola infantil, desenvolvimento de pessoal das áreas de exclusão social assistidos pela Fundação, e oferecer bolsas de faculdade para funcionários e apoiadores da Fundação.*

⁸⁷ Disponível em: <http://profandriani.blogspot.com.br/p/fundacao-douglas-andreani.html>

⁸⁸ Não localizamos na internet um site da Associação Douglas Andreani e nem da Fundação Douglas Andreani, por este motivo nos referimos ao blog pessoal do diretor presidente da instituição que apresenta a Fundação.

X. *Desenvolver projeto de Reconhecimento Público para pessoas e instituições exemplares, que atuam com ética, valores humanos na educação e na Administração, tomando por base, ações concretas e relevantes para a sociedade.*

XI. *Ser apoio no campo da gestão para Administração de creches e escolas infantis construídas pela prefeitura em cidades onde há atuação da Fundação.*

XII. *Atuar como mantenedora da Associação Douglas Andreani-ADA, constituída à Rua Wadi Abdala Gnatos, 7, Monte Cristo, Campinas, SP, visando suprir recursos que não sejam contemplados no convênio com a prefeitura.*

XIII. *Desenvolver a Vila Antiga, com auxílio financeiro de terceiros, com o objetivo de ser um centro de formação de professores para escolas infantis, criar oficinas para crianças e adultos em ambiente de cultura que permita aprender com as mãos, e ambiente de lazer como atração do público em geral, visando à sustentabilidade do projeto. Incluir neste projeto a criação de um Planetário, Observatório Astronômico, acomodação para quarenta professores e auditório para 1.000 pessoas.*

XIV. *Realizar pelo menos dez cursos gratuitos, com carga superior a 360 horas para as comunidades negras e indígenas, nas cidades de Belo Horizonte, Campinas, Bauru, Sorocaba e Piracicaba.*

A Fundação Douglas Andreani começou a atuar em Campinas, no ano de 2004, no bairro Jardim Monte Cristo, onde mantém e gere uma creche e acolhe, em suas instalações, uma Faculdade de Pedagogia (a partir de 2007), administrada pelo Instituto Superior de Formação Continuada Douglas Andreani⁸⁹.

A Faculdade é fruto da parceria com a Faculdade Interativa COC, oferecendo ainda os cursos de serviço social, administração, ciências contábeis e gestão da tecnologia da informação. Em 2010 já eram 220 alunos, 69 deles professores da própria Douglas Andreani, que cursam a Faculdade de Pedagogia com bolsa de estudo integral. Em julho de 2010 se formaram 17 professores, que atuam na creche do Monte Cristo. A formação na própria comunidade, com a visão da própria comunidade e em benefício da própria comunidade (SANTOS, 2010, p.81).

É importante destacar que a parceria com a Fundação Douglas Andreani não se restringiu a cogestão das unidades educacionais. A instituição teve um papel importante, diria mesmo central⁹⁰: (1) na formação de professores responsabilizando-se ainda pela mobilização e fundação da Associação Nacional dos Professores de Educação Infantil⁹¹ (ANAPEI), (2) no desenvolvimento da proposta político-pedagógica dos CEIs “Naves Mãe”, a denominada “Pedagogia dos

⁸⁹ Disponível em: <http://www.alpphoria.com.br/pedagogia/curso.html>. Consultado em: 07/01/2014.

⁹⁰ Notícia de capa veiculada no Caderno Especial, do jornal *Correio Popular*, em 15 de agosto de 2010.

⁹¹ Conforme convite de associação distribuídos no I e II Congresso de Pedagogia dos Sentidos. Não encontramos nenhuma página ou fonte mais específica em que seja possível constatar se o objetivo de fundação da associação foi consumado.

Sentidos” e (3) na coordenação do projeto, construção e gestão da “Vila Antiga” com o Observatório Estelarium (LIMA, 2011).

A Chance Internacional é uma instituição fundada em 2001, pelo Sr. Derci Gonçalves de Souza, na cidade de Rio Acima, Minas Gerais, contando com o apoio da Compassion e de doações britânicas (SANTOS, 2010, p. 81). Em 2005, a sede foi transferida para Campinas funcionando nas instalações do *campus* Dr. Bernhard Johnson Jr., da Escola de Educação Teológica das Assembléias de Deus.

Muito da experiência dessa instituição se deve à trajetória de seu presidente que iniciou seus trabalhos com a responsabilidade de implantar o Fundo Cristão para as Crianças, do qual foi coordenador regional em Fortaleza por 10 anos. Também implantou a Compassion International do Brasil em que esteve à frente da direção nacional por 18 anos e, ainda, presidiu a Hope Unlimited do Brasil entidade que mantém a “Cidade dos Meninos” em Campinas, instituição que ganhou o pleito para cogestão do CEI “Nave Mãe” Ministro Gustavo Capanema.

A “Cidade dos Meninos” foi criada em 1949 com o nome de Casa dos Menores de Campinas e, desde 1991, é mantida pela Associação Esperança sem Limites⁹², ligada à Hope Unlimited que tem sua origem na “Esperança Empresas” instituição criada por Rev. Jack Smith e Evangel Smith, missionários presbiterianos, na Etiópia. Atualmente, a instituição gere seis⁹³ unidades de atendimento em Campinas, entre casas lares, abrigos e, mais recentemente, duas unidades dos CEIs “Naves Mãe”, além da sede administrativa no centro da cidade. A instituição estabelece diferentes parcerias, entre elas com empresas como: 3M, BOSCH, Monsanto, Pão de Açúcar, GS1 Brasil, com vistas a cumprir sua missão institucional que é

o abrigo, cuidado e educação de crianças e adolescentes que vivem nas ruas, em situação de risco, vítimas de abandono, violência, abuso e negligência familiar [...] A entidade também oferece, por meio do Projeto Trampolim, capacitação profissional a 200 jovens em situação de vulnerabilidade social da comunidade. A Cidade dos Meninos recebeu por quatro vezes o Prêmio Bem Eficiente, uma das mais importantes premiações na área social no Brasil (SANTOS, 2010, p. 83).

⁹² Disponível em: <http://www.esperancasemlimites.org.br/QuemSomos.html#mission>. Consultado em: 07/01/2014.

⁹³ Informação disponível em: http://www.feac.org.br/site/documento_358_0_casa-dos-menores-de-campinas.html. Consultado em: 07/01/2014.

A Obra Social São João Bosco é vinculada a igreja católica e tem origem no Externato São João, unidade educacional criada pelos salesianos pertencentes a Inspeção Salesiana de São Paulo, em 1909. Segundo informações disponíveis no *site*⁹⁴ da instituição, o Externato São João permaneceu como escola particular até 1993, quando passou a se dedicar ao atendimento de crianças e adolescentes desamparados e expostos a constrangimentos físicos e morais que perambulavam pelo centro de Campinas.

Em 1996, a instituição começou a descentralizar suas ações, atuando em bairros que possuíam maior número de adolescentes em situação de risco, entre eles: Jardim São Marcos, São Fernando e Vida Nova. A proposta era formar grupos de trabalho sociofamiliar nessas comunidades. Em 1999, após reconhecido trabalho nesses bairros, em especial no Bairro Vida Nova, com o Núcleo Dom Bosco, a instituição passou a desenvolver trabalhos no Parque Oziel com serviços educativos em um espaço cedido pela Associação de Moradores do Bairro. Em 2007, a partir de uma parceria com o Centro de Educação Profissional de Campinas (CEPROCAMP) também passa a oferecer cursos profissionalizantes em suas unidades. Assume, em 2008, o CEI “Nave-Mãe” localizada no conjunto habitacional Vida Nova.

A instituição Caminho Feliz é responsável pela gestão de dois CEIs “Naves Mãe”, nos bairros Residencial Cosmos e Satélite Iris. Diferentemente, das outras associações, não encontramos muitas informações sobre esta instituição no livro “Naves Mãe e a Pedagogia dos Sentidos” de autoria do então prefeito Dr. Hélio de Oliveira Santos. E, ao pesquisar na internet também não encontramos um *site* próprio com maiores informações sobre essa instituição.

A Associação Nazarena Assistencial Beneficente⁹⁵ (ANA) é uma instituição de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, fundada em 1985 pela Igreja do Nazareno Central de Campinas que tem como objetivo principal atender crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, visando proporcionar-lhes condições para um futuro melhor orientado a partir dos valores e da formação religiosa.

Finalmente, a Associação Evangélica Assistencial⁹⁶ (AEA) que foi criada em 1986, em Campinas, como braço socioeducativo da Primeira Igreja Presbiteriana da Cidade. Tem entre seus objetivos a mobilização da sociedade brasileira para

⁹⁴ Disponível em: <http://ossjb.org.br/index.php/nossa-historia/>. Consultado em 07/01/2014.

⁹⁵ Disponível em: <http://www.ananazareno.com/>. Consultado em 07/01/2014

⁹⁶ Disponível em: <http://aeacampinas.org.br>. Consultado em 07/01/2014.

questões relacionadas aos direitos da criança, estando em estreita ligação com os pressupostos previstos na Constituição de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A partir deste objetivo formula sua missão e suas finalidades

a AEA tem por finalidade Assistência Social, Educacional, Moral e Ética, à criança, ao adolescente, ao jovem, ao adulto e ao idoso, a mais ampla possível e sempre a título gratuito.

Além das instituições responsáveis pela cogestão dos equipamentos ainda é necessário considerar outras instituições que se envolveram de alguma maneira com o programa dos CEIs “Naves Mãe”, entre elas:

- (a) *O Museu Exploratório de Ciências da Unicamp, dirigido pelo físico Marcelo Knobel e, posteriormente, pelo professor Marcelo Firer. Coube ao museu desenvolver o projeto de tematização científica das “Naves Ciência”, proposta esta que só foi viabilizada na unidade do Jardim Fernanda II (SANTOS, 2010, p. 55);*
- (b) *As Centrais de Abastecimento de Campinas S.A. (CEASA) que por meio do Programa de Alimentação Escolar oferecem a toda a Rede Municipal de Ensino as refeições, responsabilizando-se ainda pelo desenvolvimento de um trabalho nutricional que responda às necessidades dos alunos, “formando e recuperando hábitos alimentares saudáveis” (SANTOS, 2010, p. 88);*
- (c) *O Centro de Educação Profissional de Campinas (CEPROCAMP) que oferece cursos profissionalizantes para as mães com filhos matriculados nos CEIs “Naves Mãe”. Neste sentido as unidades escolares também se tornam espaços para ação descentralizada do CEPROCAMP. Os cursos oferecidos são: cuidador de crianças, práticas de escritório, camareira, recepcionista, práticas de porteiro e de almoxarifado, além da alfabetização de jovens e adultos (SANTOS, 2010, p. 118);*

Para o então prefeito

Outro diferencial das Naves Mãe é o seu modelo de gestão, com a participação de organizações da sociedade civil, que também aportam suas próprias ideias pedagógicas, os seus modelos, compondo um grande painel de conceitos, tudo visando à busca de melhores caminhos para o desenvolvimento infantil pleno, em benefício de toda a sociedade (SANTOS, 2010, p. 73).

Ao mesmo tempo e contraditoriamente, o programa implementado traz a reboque uma proposta pedagógica denominada de “Pedagogia dos Sentidos” que parece desconsiderar as propostas pedagógicas das instituições envolvidas no processo de cogestão, mas não somente elas como também o projeto político-pedagógico existente na Rede Municipal de Educação de Campinas.

O grupo de instituições responsáveis pela cogestão das unidades no período estudado pode ser sinteticamente dividido da seguinte maneira:

O grupo de organizações com explícita orientação religiosa, entre elas: Obra Social São João Bosco, Associação Nazarena Assistencial Beneficente e Associação Evangélica Assistencial. De onde emerge uma primeira contradição no que se refere a garantia de uma educação pública, laica e de qualidade, na medida em que algumas das entidades envolvidas não apenas explicitam sua orientação religiosa como pregam uma educação religiosa específica.

No caso da organização que assume o protagonismo na organização e difusão da proposta pedagógica (Associação Douglas Andreani) o que fica evidente é sua visão e missão fortemente influenciada pelo setor corporativo.

Por outro lado ao analisar as informações da Chance Internacional e da Cidade dos Meninos podemos identificar que em alguns momentos suas ações se cruzam, com financiamentos de uma mesma origem e/ou circulação de seus dirigentes. O que pode ser um indício de que os processos decisórios sejam realmente pautados por *policy network*, em que os quadros especializados acabam circulando por diferentes instituições.

E, finalmente, uma instituição (Caminho Feliz) a qual não conseguimos compilar pela internet um mínimo de informações que nos auxiliassem a perceber sua visão e missão institucional.

Cada unidade educacional recebe um valor *per capita* para administrar a unidade cujo cálculo leva em consideração as necessidades mínimas de funcionamento das unidades educacionais segundo os parâmetros requeridos ou recomendados na legislação vigente.

A idade da criança, a modalidade de atendimento (integral ou parcial), a composição da equipe gestora e do quadro de docentes e agentes de educação infantil, além dos insumos e obrigações constantes de planilha padrão relativas à unidade de Educação Infantil, buscando equilíbrio operacional e a qualidade das atividades. Foram apuradas despesas com a contratação de pessoal, incluindo encargos trabalhistas, o pagamento de tarifas e serviços públicos, a aquisição de material de consumo e de material didático e demais despesas necessárias ao atingimento dos padrões compatíveis de funcionamento do CEI (CAMPINAS, 2012).

Havendo demandas elevadas na região em que a unidade educacional está localizada, o poder público poderá solicitar matrícula de até 10% a mais de crianças do que o previsto no termo de convênio, sem que haja aumento de repasse. Há possibilidade de recebimento de verbas adicionais de até 10% do valor total de

repassa, no caso de despesas emergenciais cabendo, neste caso, a devida justificativa documentada para análise de procedência.

O Quadro 3 foi elaborado a partir da Resolução SME nº16/2011. Nela detalhamos a distribuição *per capita* dos valores repassados, conforme a tabela IV:

Quadro 3. Repasse *per capita* realizado às instituições cogestoras, em 2012.

Agrupamentos	Modalidade de Atendimento	Per capita/mês (R\$)
Agrupamento I	Integral	R\$ 342,00
Agrupamento II	Integral	R\$ 260,00
Agrupamento III	Parcial (5 horas)	R\$ 142,00

Fonte: Resolução SME nº 16/2011.

Para dimensionar o elemento financeiro que movimenta o setor, especialmente o processo de implementação dos CEIs “Naves Mãe”, destacamos que as unidades educacionais tiveram custos de construção que variaram entre R\$ 2.400.000,00 e R\$ 3.600.000,00 dependendo da área do terreno e da área construída⁹⁷. Além disso, as entidades cogestoras selecionadas recebiam repasses anuais que variavam de R\$ 660.000,00 (unidades pequenas) a R\$ 1.300.000,00 (unidades médias e grandes) por unidade educacional administrada para custeio e funcionamento das unidades conforme as metas de atendimento definidas pelo município.

Ao visualizar o montante de recursos financeiros que “circularam” no processo de implementação dos CEIs “Naves Mãe” é inevitável surgir o questionamento a respeito da relação custo benefício do programa para compará-lo a programas com o mesmo objetivo já realizados no município. Ao mesmo tempo, fica claro que as parcerias público-privadas são um grande negócio (de rentabilidade elevada e segura) que mobiliza um elevado volume de recursos e estimula as disputas entre as organizações da sociedade civil.

⁹⁷ Os terrenos de pequeno porte contavam com área 5.000 m² e 1.500 m² de construção, os de médio porte mantinham a mesma área dos de pequenos com construção de 1.700 m² e, os terrenos de grande porte tinham área de 5.000 a 7.000 m² com 2.200 m² construídos. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/saepr/apresentao-brasilia-ii-marcio> e também em versão disponibilizada pela SME.

Assim, a partir do discutido até aqui, não nos parece leviano afirmar que, como em outros momentos históricos brasileiros já amplamente discutidos nos capítulos anteriores, as políticas de atendimento para as crianças das classes populares continuam preservando tendências assistencialistas (uma educação pobre, precária para os pobres) e compensatórias (educação como alternativa para corrigir supostas defasagens), mas aperfeiçoando as estratégias que viabilizam sua realização, bem como a conformação do sujeito dócil, resiliente e disciplinado, expresso nas qualidades exaltadas de formar um sujeito feliz (o que a política pública entende por felicidade?), bom cidadão (o que significa ser um bom cidadão?) e exemplo para sociedade (quais são os exemplos e referências que temos do exemplo que se deseja?). Não cumpriria a educação destas perspectivas um papel de controle social mais do que educativo e cultural visando à formação humana?

Uma política pública tem condições de definir o que seja um sujeito feliz? Um bom cidadão? Um cidadão exemplar? Quando o faz não estaria estabelecendo padronizações que tendem a homogeneizar a sociedade, tais quais as que foram feitas em outros momentos históricos e serviram a projetos autoritários (eugenista, higienista)? Quais são os outros elementos que contribuem com esse processo?

5.3 ENTENDENDO A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA⁹⁸ NO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DOS CEIs “NAVES MÃE”

As parcerias público-privadas têm se tornado cada vez mais frequentes em diferentes níveis de governo no Brasil. Inspirada nas políticas internacionais de financiamento a organizações não governamentais, essas parcerias têm sido assumidas pelo Estado como uma alternativa de gestão. No entanto, a temática tem sido alvo de crítica por parte de vários pesquisadores (CAMPOS, 1988; ARELARO, 2009; ADRIÃO *et al.*, 2011; DOMICIANO, 2012; BRYAN *et al.*, 2014) na medida em que tais modelos se aproximam sistematicamente de uma lógica corporativa com tendência a privatizar a educação pública. Em contrapartida, muitos prefeitos têm justificado a adoção dessa medida em decorrência dos limites de gestão demarcados pela Lei de Responsabilidade Fiscal. Portanto, a questão é complexa e

⁹⁸ O entendimento de parceria público-privada é o que dá relação, por meio de convênio com repasse direto de recursos, entre o poder público e as organizações da sociedade civil com vistas a garantir funções que até então eram atribuídas ao Estado. Não expressamos com isso, aqui, nossa defesa desse modelo de gestão. Mas a necessidade de seu monitoramento permanente quando de sua execução.

merece um cuidadoso debate, com a clareza de que a Educação Infantil orientada por esse modelo tem se constituído, em primeiro plano, como um modelo rentável e seguro de negócio.

Nesse sentido, a reflexão que segue reúne diversos aspectos relacionados às parcerias público-privadas nos CEIs “Naves Mãe” que busquei agrupar e organizar em categorias, quais sejam: processo de credenciamento e de supervisão das organizações da sociedade civil, oferta de vagas, custos/investimentos da educação no município, recursos humanos e condições de trabalho dos educadores.

No que se refere ao processo de credenciamento, seleção e acompanhamento das organizações da sociedade civil, as instituições interessadas na cogestão dos CEIs “Naves Mãe” podem se candidatar e participar de uma chamada pública cujo edital é publicado no Diário Oficial do Município (D.O.) e organizado a partir de um Guia Gestor, atualizado anualmente, que é disponibilizado aos inscritos.

Dentre os requisitos previstos no Guia Gestor estão: a realização de um cadastro junto a SME, a apresentação de um Plano de Trabalho contendo projeto político-pedagógico; experiência documentalmente comprovada na área de educação – Histórico de Desempenho; e Projeto de Gerenciamento de Recursos (CAMPINAS, 2012). A pontuação atribuída a estes quesitos é respectivamente: 45, 35 e 20 pontos. Havendo empate o critério para selecionar a entidade cogestora é a maior pontuação no projeto político-pedagógico e, sucessivamente o Histórico de Desempenho.

No que se refere à experiência na área da educação, as instituições que pleiteiam o conveniamento devem comprovar tal experiência, mas também esclarecer a história de envolvimento com a comunidade de interesse, ou ainda, uma proposta que justifique tal envolvimento.

O processo seletivo é conduzido por uma Comissão Julgadora nomeada pela SME e publicada no D.O. A Comissão é composta, segundo o Guia Gestor (CAMPINAS, 2012), por 1 representante regional da SME, vinculado a NAED a qual a unidade está vinculada, 2 representantes do Departamento Pedagógico da SME, 1 representante financeiro da SME, 1 pessoa vinculada ao Gabinete do Secretário Municipal de Educação e 1 assessor jurídico da SME.

A instituição aprovada celebra convênio com o município por um período máximo de 5 anos, durante o qual recebe repasses de recursos realizados sempre

até o 15º dia útil do mês subsequente aos trimestres de referência, seguindo os valores *per capita* fixados anualmente, já apresentados e discutidos anteriormente.

O processo de formalização dos termos de convênio acontece mediante o cumprimento de algumas exigências relativas à documentação das instituições, como: (A) cópia do Estatuto Social com indicação das finalidades; (B) cópia da Ata da Assembleia de nomeação dos representantes legais; (C) registro no Cadastro de Pessoa Jurídica (CNPJ); (D) Certidão Negativa de Débitos (CND) junto ao INSS e Certidão de Regularidade junto ao FGTS; (E) criação de uma conta corrente específica para cada unidade educacional em cogestão; (F) Regulamento de compras e contratações; (G) Plano de Trabalho (com os três itens anteriormente explicitados).

Com relação aos repasses de recurso, segundo o Guia Gestor (2012), o primeiro está atrelado à assinatura do convênio, os demais são recebidos até o 15º dia do trimestre de referência. A suspensão do repasse está prevista para os seguintes casos: (1) não apresentação de prestação de contas no prazo previsto; (2) rejeição da prestação de contas; (3) utilização de recursos em desacordo com o previsto; (4) desenvolvimento do trabalho em desacordo com o Plano de Trabalho elaborado; (5) retenção de recursos descontados de pessoal, sem repasse aos órgãos competentes (CAMPINAS, 2012).

Os recursos repassados podem ser utilizados para cobrir despesas relacionadas a recursos humanos, material de consumo e permanente, taxas, tarifas e serviços. Todos os gastos devem ser realizados obrigatoriamente com solicitação de documentos comprobatórios em nome da instituição responsável pela cogestão e em conformidade com os prazos do convênio e de execução do Plano de Trabalho. Os materiais permanentes adquiridos ou produzidos com recursos transferidos serão de propriedade da prefeitura e devem ser entregues no prazo de dez dias a contar do encerramento do convênio. A prestação de contas do recurso repassado é obrigatória e deve ser feita até o 10º dia subsequente ao encerramento de cada trimestre, sendo que o não cumprimento deste quesito pode implicar a suspensão do recurso (CAMPINAS, 2012).

Segundo consta no documento, a supervisão e coordenação pedagógica da unidade educacional são

realizadas, respectivamente, pelo Supervisor Educacional e pelo Coordenador Pedagógico que compõem a equipe educativa do Núcleo de Ação Educativa Descentralizada – NAED, ao qual está vinculada a unidade educacional (CAMPINAS, 2012, p. 9).

Entre as funções previstas para esses profissionais o documento aponta a supervisão das instituições cogestoras dos CEIs “Naves Mãe” no que diz respeito ao cumprimento das disposições legais previstas na legislação e no edital público. Cabe ainda a orientação pedagógica às Instituições de Educação Infantil buscando acompanhar o disposto na legislação, no Regimento Escolar Próprio e no Projeto Pedagógico da unidade educacional, homologado na ocasião do conveniamento com a prefeitura. Aqui parece ficar clara a contradição em relação ao projeto político-pedagógico, uma vez que aquele que tem validade para supervisão é o que foi homologado pelas instituições e não o da pedagogia “oficial” do programa.

A supervisão e coordenação pedagógica se organizam, segundo o documento, por meio de reuniões periódicas de trabalho nas quais a participação das instituições cogestoras é, segundo consta no Guia Gestor (2012), obrigatória e tem por objetivo dar orientação e apoio em relação às adequações no que se refere à Legislação Educacional e às Diretrizes da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

Em Relatório de Auditoria⁹⁹ do convênio dos CEIs “Naves Mãe” (2011) encontramos alguns relatos dos auditores sobre o processo de cogestão tendo em vista as visitas realizadas em três unidades.

Em contato com as responsáveis das Conveniadas, constatamos grandes deficiências nas questões relacionadas à supervisão administrativa, pedagógica e financeira. Apesar da existência de alguma divergência nos depoimentos colhidos, o sentimento maior é de deficiência marcante nos trabalhos de supervisão. A maior reclamação relaciona-se com a ausência de supervisão específica para as necessidades do projeto “Nave Mãe” que se diferencia de outros projetos da rede da SME (CAMPINAS, 2011, p. 34).

Esse mesmo Relatório apresenta os resultados do processo de auditoria tendo por base a legislação exigida e identificando alguns problemas no que se refere:

(A) Aos procedimentos de seleção e contratação das entidades convenientes;

⁹⁹ A auditoria é um procedimento administrativo realizado pela Secretaria de Gestão e Controle da própria Prefeitura Municipal de Campinas. O referido documento está disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/governo/gestao-e-controle/relatorio_auditoria_naves_mae.pdf

- (B) A avaliação dos resultados qualitativos e quantitativos – a partir do Plano de Trabalho das instituições identificou-se o cumprimento das metas quantitativas, mas não no que se refere aos quesitos qualitativos;
- (C) Desembolsos e repasses iniciais realizados antes da assinatura do termo de convênio sem a devida comprovação de devolução ou desconto dos valores pagos a maior;
- (D) Apresentação de Declarações que comprovem a inexistência de dívida com o Poder Público e que os membros da Diretoria não são servidores públicos municipais;
- (E) Apresentação de Certidão de Regularidade perante a Fazenda Municipal de Campinas;
- (F) Abertura de contas bancárias específicas para a gestão dos recursos repassados por unidade educacional;

Um dos objetivos da auditoria foi avaliar o modelo de gestão, buscando verificar a existência de padronização na instrução processual e na prestação de contas de três convênios específicos (Chance Internacional, Associação Douglas Andreani e Obra Social São João Bosco), bem como “se as entidades recebem um documento padrão sobre a questão pedagógica e jurídica e se possuem regulamento de compras e contratação de pessoal” (CAMPINAS, 2011).

No que trata da padronização processual os relatores não identificaram nos autos a documentação relativa ao instrumento convocatório da Chamada de Processo de Seleção e do Julgamento objetivo.

A formalização do convênio foi concretizada por meio de processo seletivo de escolha de instituições de direito privado, sem fins lucrativos, cuja documentação completa não se encontra anexada aos autos existindo somente a publicação do edital de Chamada, sendo que a publicação do resultado do julgamento não foi incorporada nos três processos avaliados [...] o cadastramento prévio e o endereçamento das Chamadas de processos de seleção não foram comprovados pela SME, tampouco o cadastramento perante a Secretaria Municipal de Administração – SMA (CAMPINAS, 2011, p. 20).

Outro aspecto fundamental sinalizado no relatório diz respeito ao cumprimento da exigência em relação ao Plano de Trabalho que para os auditores se constitui em falta grave, que dificulta o próprio processo de prestação de contas, na medida em que expressa que o convênio foi firmado sem o devido cumprimento

do art. 116 da Lei 8.666/1993 que trata das exigências relacionadas aos convênios celebrados por órgãos da administração pública.

Conforme apontado no item da prestação de contas, a ausência de prestação de contas, condição restritiva para aprovação/prorrogação de convênios, foi percebida nos pareceres de alguns procuradores, mas em momento algum existiu interrupção do procedimento de aprovação/seguimento do processo visando inclusão dos documentos faltantes, o que redundou em sua aprovação sem atendimento a este pré-requisito legal [...] apesar da inclusão obrigatória de acompanhamento pelo poder público, o acompanhamento do convênio nos aspectos administrativos, financeiro e pedagógico apresenta equívocos acentuados, como também observado nas visitas às unidades (CAMPINAS, 2011, p. 23).

A questão da prestação de contas ganha destaque no relatório, pois

Não existem documentos que comprovem a referida prestação de contas. Denota-se prática corriqueira a continuidade do convênio e também a assinatura de seus termos de aditamento sem o devido atendimento desta condição restritiva (CAMPINAS, 2011, p. 26).

Os relatores ainda reafirmam que entre os três convênios auditados, apenas um apresentou a abertura de conta específica para a gestão dos repasses e, mesmo neste caso, a instituição não executava as movimentações financeiras na referida conta realizando um depósito para outra conta de outro banco, o que viola vários dos parágrafos do art. 8º do Decreto nº 16.215/2008 que trata especificamente das normas para celebração de convênios.

O Relatório de Auditoria aponta inúmeras faltas que ferem a legislação em vigor, comprometendo a fiabilidade dos controles e das prestações de conta, por parte da SME e das próprias instituições cogestoras.

Com base nos exames realizados, verificamos falhas gravíssimas no quesito prestação de contas. Não existem documentos comprobatórios, como também foram realizados diversos aditamentos contratuais sem o devido atendimento à exigência legal, além da constatação de documentos do Secretário Municipal induzindo a uma avaliação equivocada sobre o cumprimento da exigência. Não existem controles sobre as datas de pagamento e tampouco sobre os valores pagos em confronto com os serviços prestados. Os Planos de Trabalho não foram adequadamente aprovados e incluídos nos respectivos Termos de Convênio (CAMPINAS, 2011, p. 33).

Assim, no que tange ao processo de credenciamento, seleção e acompanhamento das organizações da sociedade civil ficam evidentes inúmeras

lacunas e irregularidades que comprometem o uso do recurso público com fins públicos, o desempenho e fortalecimento da função pública do Estado, mas principalmente, a criação das condições materiais, estruturais, culturais e programáticas para consolidar a garantia a uma educação pública de qualidade como um direito.

Outro aspecto que nos parece contraditório em relação ao processo de credenciamento e seleção é o fato da SME solicitar o projeto político-pedagógico da instituição, sendo que o próprio programa tem um projeto político-pedagógico específico. Dessa perspectiva, questionamos se realmente esses documentos são levados em consideração para a formulação da “Pedagogia dos Sentidos” ou se cumprem um papel meramente protocolar e burocrático. Em sendo levados em conta, como fazem convergir projetos tão distintos e, por vezes, antagônicos? Caso não sejam levados em conta, como tudo nos leva a identificar, parece ficar explícito que, no caso estudado, evidencia-se a configuração de um Estado mínimo que acaba se responsabilizando pela burocracia e a administração das relações estabelecidas com os conveniados muito mais do que assumindo o protagonismo no debate político e ideológico que é orientador da política e que deveria dialogar com as conquistas históricas da rede municipal.

Para além do acesso à Educação Infantil, que sem dúvida é um requisito imprescindível na discussão sobre a garantia do direito, a parceria público-privada traz contribuições para a consolidação de uma educação pública de qualidade?

De maneira geral no Brasil e, em particular em Campinas, a adoção da parceria público-privada na Educação Infantil passa a acontecer de maneira mais intensa a partir de 1996 com a municipalização do Ensino Fundamental, fazendo que os prefeitos, para cumprirem as metas do Ensino Fundamental, acabassem por deixar em segundo plano a ação frente à Educação Infantil.

Na época, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), alinhada com as políticas internacionais, garantiu o repasse de recursos públicos para as instituições privadas de caráter filantrópico, confessional e comunitário, instituições tratadas como parceiras, “colaboradoras do desenvolvimento econômico e social, agentes capazes de ajudar e garantir o sucesso do cumprimento de metas inscritas internacionalmente” (DOMICIANO, 2012).

Em certo sentido, podemos afirmar que o PAEEI, que dá origem aos CEIs “Naves Mãe”, recupera essa lógica, como tentaremos demonstrar.

No que se refere à oferta de vagas na Educação Infantil a Rede Municipal de Educação de Campinas conta com diferentes formas de atendimento que constituem a política pública do município, entre elas: as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI) sob gestão municipal, as Instituições de Educação Infantil criadas ou mantidas pela iniciativa privada, dentre elas algumas conveniadas. E, a partir de 2007, os CEIs “Naves Mãe” passam a integrar a Rede com a vinculação por meio de convênio e repasse direto às organizações da sociedade civil organizada para administrar as unidades educacionais, consolidando a parceria público-privada.

A organização do Sistema Municipal de Ensino de Campinas é regulada pela Lei nº 12.501/2006 e já inclui os CEIs “Naves Mãe” que, a exemplo do FUNDEB (em sua época), estão profundamente alinhados às diretrizes e políticas internacionais difundidas pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e pelo Fundo das Nações Unidas (UNICEF) cujo principal objetivo é criar medidas de baixo custo, pouca tecnologia e participação da comunidade que estejam voltadas à educação das crianças em todo o mundo.

O município de Campinas conta com 51.610 crianças com idade compreendida entre zero e três anos e 24.553 crianças de quatro e cinco anos (IBGE, 2012 – Censo 2010). A Tabela 2, construída a partir de documentos da Secretaria Municipal de Educação e de listas de escolas particulares disponíveis no *site* da prefeitura, apresenta o número total de unidades voltadas à Educação Infantil, autorizadas e em funcionamento no município, em 2012, portanto, constitutivas do Sistema Municipal de Ensino com vistas a atender essa demanda.

Tabela 2. Número de unidades de Educação Infantil no município em 2012.

EDUCAÇÃO INFANTIL – CAMPINAS 2012	
EMEI	72
CEMEI	69
CEI NAVE MÃE ¹⁰⁰	15
INSTITUIÇÕES PRIVADAS ¹⁰¹	62
TOTAL	217

Quando confrontamos esses dados com o número de vagas geradas entre 2007 e 2012 (Tabela 3), temos uma dimensão do impacto que os CEIs “Naves Mãe” produziram na Educação Infantil do município gerando 5.948 vagas em 5 anos, ou seja, 87,2% do total de vagas geradas no período estudado (6.822) e o equivalente a 7,8% da demanda total se considerássemos que todas as crianças em idade de creche e pré-escola fossem atendidas (uma vez que o pré-requisito da garantia de direitos é o acesso a eles). A seguir, é possível visualizar o número de vagas geradas por unidades dos CEIs “Naves Mãe”.

¹⁰⁰ O número se refere ao total de unidades já construídas e inauguradas até agosto de 2012. Segundo dados da imprensa do Município, ainda existem recursos disponíveis para a construção de outras 8 unidades. Fonte: www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=15140 (Prefeitura abre licitação para construção de oito Naves Mãe. Ingrid Vogl. 31/08/2012. Consultado em 08/10/2012)

¹⁰¹ O total de instituições privadas de Educação Infantil se refere às unidades autorizadas a funcionamento no município. Deste total 26 instituições estão localizadas na região leste; 16 instituições na região norte; 14 instituições na região sul; e 6 instituições na região sudoeste. A região noroeste não apresenta nenhuma instituição de Educação Infantil privada autorizada a funcionar. Fonte: www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/escolas.php

Tabela 3. Vagas geradas pelos CEIs “Naves Mãe” entre 2007 e 2012¹⁰².

NAVES CONSTRUÍDAS DE 2007-2012	ANO DE INAUGURAÇÃO	VAGAS
NAVE MÃE ANÍSIO TEIXEIRA	2008	470
NAVE MÃE LEONEL BRIZOLA	2008	470
NAVE MÃE DARCY RIBEIRO	2008	465
NAVE MÃE PAULO FREIRE	2008	484
NAVE MÃE PROFº JOSÉ ARISTODEMO PINOTTI	2009	435
NAVE MÃE MINISTRO GUSTAVO CAPANEMA	2009	405
NAVE MÃE JOSÉ BONIFÁCIO COUTINHO NOGUEIRA	2009	435
NEVE MÃE SENADOR JOÃO MEDEIROS CALMON	2009	435
NAVE MÃE PROF ZEFERINO VAZ	2009	400
NAVE MÃE DRA ZILDA ARNS	2010	380
NAVE MÃE PROF PIERRE WEIL	2010	380
NAVE MÃE PROF MILTON SANTOS	2010	230
NAVE MÃE VANDIR J DA COSTA DIAS	2010	345
NAVE MÃE MAYARA MASSON CHRISTOFOLETTI	2011	214
NAVE MÃE SATÉLITE ÍRIS	2012	400
Total	15 UNIDADES	5.948

Esse avanço pode ser melhor visualizado na Tabela 4, a seguir, que confronta o número de matriculados e a lista de espera anual.

¹⁰² O quadro foi apresentado em evento da SME. Além das vagas geradas com os CEIs “Naves Mãe” o documento original ainda continha a unidade CEI ANTÔNIO VIEIRA DE OLIVEIRA com 290 vagas, fazendo referência, em outro *slide*, a outras 2.633 vagas em CEMEI's e 830 vagas decorrentes da ampliação de unidades educacionais ou adaptações em EMEIs o que totalizaria 6.822 vagas geradas no período estudado.

Tabela 4. Matriculados x Lista de Espera Anual

ANO	MATRICULADOS	LISTA DE ESPERA
2005	25837	15.294
2006	25837	15.066
2007	26997	12.078
2008	29228	7.397
2009	30425	7.319
2010	31584	6.344
2011	32.056	6.581

Adrião *et al.* (2011) analisam o aprofundamento da privatização na oferta de Educação Infantil em Campinas e São Paulo entre 2006 (último ano do FUNDEB) e 2010. Com base em dados do INEP de 2011, apresentam uma tabela (Tabela 5), que reproduzimos a seguir, em que é possível visualizarmos o número de matrículas na Educação Infantil de Campinas nesse período.

Tabela 5. Matrículas gerais na Educação Infantil no município – dados INEP

Campinas		2006	2007	2008	2009	2010
Creche	Pública	6.409	7.135	8.172	8.552	14.188
	Privada	3.335	3.658	4.283	4.229	4.885
Pré-escola	Pública	20.971	18.643	18.672	17.368	15.563
	Privada	8.953	8.505	9.482	9.442	7.751
Matrícula Total Educação Infantil		39.668	37.941	40.609	39.591	42.387

A partir da Tabela 5 podemos identificar que as vagas em creches públicas duplicaram no período estudado demonstrando o impacto dos CEIs “Naves Mãe” para o atendimento das crianças dos agrupamentos I (para crianças de 4 meses a 8 meses) e II (1 ano e 9 meses a 2 anos e 5 meses).

Domiciano (2012) também analisa o processo de privatização da Educação Infantil no município de Campinas com a implementação dos CEIs “Naves Mãe”. Ao fazer referência a essa mesma tabela, a autora busca analisá-la:

Considerando o movimento das matrículas nas creches públicas de 2007 para 2008, ano em que se inauguram as primeiras “Naves Mãe”, nota-se, que há uma ampliação de 14,53% no número de matriculados. De 2009 para 2012, quando se tem 12 “Naves” em funcionamento verifica-se o incremento de 1.846 matrículas nesta etapa de escolaridade (13,11%), já no ano de 2012, têm-se um decréscimo de 7,62%. Na série histórica analisada houve uma ampliação de 107,59% da oferta na rede pública. Nas creches da esfera privada também se observa um aumento de 89,66% no mesmo período. Já as matrículas das pré-escolas se elevam 6,81% na esfera privada e decrescem 15,91% na rede pública.

Comparando os dados discutidos pelas autoras e aqueles disponibilizados pela SME, vamos identificar inconsistências em termos dos números totais, o que parece confirmar a tese das autoras de que as prefeituras têm considerado as matrículas no setor privado conveniado como constitutivas da rede pública. Isso explicita ainda mais o nível de privatização da Rede no que se refere à Educação Infantil (ADRIÃO *et al.*, 2011).

Em relação ao impacto do PAEEI no município é importante considerarmos ainda os dados referentes à evolução de gastos na Educação Infantil, apresentado na Tabela 6. Infelizmente, os dados a que tivemos acesso não desmembram o montante que se refere a recursos próprios e recursos vinculados. Nesta tabela é possível identificarmos um aumento de aproximadamente 1.350% do investimento em obras e reformas e de 235% nos investimentos relacionados às demais despesas.

Assim, a Tabela 6 nos dá uma dimensão do volume de investimentos no período, evidenciando o papel do Governo Federal no aporte de recursos para a implementação da política pública em questão, uma vez que o município apresentava limitações explícitas em relação à Lei de Responsabilidade Fiscal.

Tabela 6. Evolução dos gastos na Educação Infantil do município, no período estudado¹⁰³

	Obras e Reformas	Demais Despesas	Total
2005	1.850.735,70	129.587.812,62	131.438.548,32
2006	1.779.639,56	151.670.469,47	153.450.109,03
2007	12.196.305,70	172.826.891,90	185.023.197,60
2008	10.525.709,22	201.466.530,69	211.992.239,91
2009	15.229.055,20	235.642.323,00	250.871.378,20
2010	11.755.367,43	270.839.579,67	282.594.947,10
2011	25.795.000,00	306.461.310,00	332.256.310,00

Enfim, apesar do impacto da implementação dos CEIs “Naves Mãe” a última consulta realizada no *site* da SME, em 27/07/2012, indicava ainda um déficit de 6.944 vagas, sendo que destas: 3.991 vagas eram referentes ao agrupamento I (crianças de 4 meses a 8 meses) e 2.953 vagas referentes ao agrupamento II (1 ano e 9 meses a 2 anos e 5 meses), não havendo déficit para o agrupamento III (2 anos e 6 meses a 5 anos e 11 meses).

A questão que permanece diante do volume de investimentos é: a relação custo benefício dos CEIs “Naves Mãe” é mais interessante do que aquela que vinha sendo realizada quando da construção de outras unidades de Educação Infantil¹⁰⁴ (EMEIs e CEMEIs)? A opção por mega estruturas educacionais pode ter sido útil

¹⁰³ Tabela apresentado em evento da SME.

¹⁰⁴ Apesar dessa não ser uma questão de nosso estudo, acreditamos ser importante levantá-la para novas pesquisas de forma a compreender se o processo de privatização da Educação Infantil tem sido acompanhado de especulação financeira justificada por projetos “revolucionários” e “inovadores”. Neste sentido, a comparação da relação custo benefício na construção e gestão das distintas unidades educacionais pode ser um caminho interessante para identificar se o recurso público tem servido efetivamente ao bem público, prezando pelo uso responsável do dinheiro público.

para sanar de maneira mais ágil uma parte do déficit de vagas, mas não seria um retrocesso com consequências devastadoras para a qualidade do acesso à Educação Infantil?

Na mesma direção seria interessante comparar o repasse de recursos para unidades administradas pelo município e para unidades administradas na modalidade de cogestão. Esses dois dados podem constituir objeto de pesquisas futuras no sentido de trazer elementos interessantes para analisar a qualidade do acesso à Educação Infantil em Campinas.

No que diz respeito a gestão administrativa e pedagógica da unidade educacional é interessante destacarmos algumas informações a respeito do quadro de pessoal/profissionais exigidos e envolvidos no modelo de cogestão, bem como suas condições de trabalho, afinal a qualidade da educação é, em grande parte, influenciada pelos recursos humanos que se mobiliza, além da infra estrutura e do projeto político-pedagógico.

Cada uma das unidades educacionais deve respeitar a exigência mínima de composição da equipe gestora, prevista no Guia Gestor (2012), sendo: um Diretor Educacional, um Vice-Diretor Educacional e um Coordenador Pedagógico. Para todos exige-se licenciatura plena em Pedagogia ou mestrado ou doutorado na área de Educação ou Normal Superior, com carga horária mínima de 36 horas semanais.

Ainda com relação ao quadro de profissionais, as unidades educacionais devem contemplar: professores com formação mínima em curso de graduação superior de licenciatura plena em pedagogia; agentes de educação infantil com formação mínima de Ensino Médio completo; além dos profissionais de apoio, como cozinheiras, serventes, assistentes administrativos e guarda.

No que se refere à relação de número de crianças por adulto, o documento explicita que

Todas as unidades municipais de Educação Infantil, organizadas como CEIs, devem contar com professor habilitado em cada turma de crianças e contratado como professor registrado no SINPRO (Sindicato dos Professores do Ensino Privado), além de Agentes de Educação Infantil, que obedeçam aos seguintes módulos:

- *Um agente para cada grupo de oito crianças de até um ano e quatro meses;*
- *Um agente para cada grupo de doze crianças de um ano e cinco meses a dois anos; e,*
- *Um agente para cada grupo de dezesseis crianças de três anos a cinco anos e onze meses (CAMPINAS, 2012 – Guia Gestor).*

Esse quadro de pessoal/profissionais da unidade educacional visa o atendimento de um número específico de crianças que é determinado no Guia Gestor e, em 2012, correspondia a: 2 turmas de 28 crianças no agrupamento I (até um ano e quatro meses), 5 turmas de 30 crianças no agrupamento II (de um ano e cinco meses a dois anos); e 6 turmas de 30 crianças no agrupamento III (de três anos a cinco anos e onze meses). Eventualmente, dependendo da unidade escolar e da demanda por vagas, essa quantidade pode ser alterada.

Esses dados explicitam a distinção de funções professor (a quem caberia a educação) x agente de educação infantil (a quem caberia o cuidado), tanto que ao tratar do número de crianças por adulto se faz referência apenas aos agentes e não aos professores. A partir da distinção de funções o binômico cuidar-educar vem à tona sob uma perspectiva dicotômica que pode gerar conflitos na dinâmica de funcionamento das unidades educacionais criando um *status* para as ações “educativas” e outro para as de “cuidado”, como se uma pudesse prescindir ou se apartar da outra.

Essa questão está atrelada a outro debate importante no campo da educação que é o da estratificação e divisão social do trabalho no interior das unidades educacionais, o que fica caracterizado na distinção entre os trabalhadores “intelectuais” e os trabalhadores “braçais ou manuais”, repercutindo na desvalorização salarial e, conseqüentemente, na desvalorização dos trabalhadores da educação¹⁰⁵. Tal processo é potencializado pelo fato desses trabalhadores dos CEIs “Naves Mãe” não estarem assegurados pelo estatuto e plano de carreira do magistério público, ficando submetidos às leis do mercado e às mudanças decorrentes do período de duração do convênio (máximo de 5 anos) o que pode implicar sucessivas demissões e contratações. Todos esses elementos ferem claramente o artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que trata da promoção e valorização dos profissionais da educação.

No entanto, respondem às demandas colocadas pelas agências multilaterais internacionais que preconizam o modelo de cogestão implementado em Campinas, tendo como um de seus principais objetivos criar medidas de baixo custo voltadas para a educação das crianças. Assim, a tendência é que se priorize a contratação de um maior número de agentes de educação infantil, em detrimento ao de professores,

¹⁰⁵ Política Nacional de Valorização dos Trabalhadores da Educação.
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/valtrabedu_pol.pdf

o que se constitui em outro aspecto que afeta diretamente o debate sobre a qualidade do acesso.

Ainda no que diz respeito ao debate sobre os recursos humanos envolvidos no funcionamento dos CEIs “Naves Mãe”, identificamos, no período de coleta de dados, que uma das instituições envolvidas na implementação dos CEIs “Naves Mãe” oferecia cursos de Pedagogia e acabava mobilizando mães da própria comunidade para assumirem as funções de agentes de educação infantil e, mais tarde, de professoras, configurando um processo clientelista, cuja consequência, na melhor das hipóteses, é a configuração de guetos culturais e sociais, reforçados por ações marcadamente assistencialistas.

Um das alternativas, apontadas pelo Ministério da Educação¹⁰⁶ (MEC) para enfrentamento da questão acima é a consolidação de Conselhos Escolares que tenham comprometimento em debater essas questões como essenciais para avançar na qualidade da educação. Sobre esse tema o Guia Gestor dos CEIs “Naves Mãe” (2012) aponta para a necessidade da equipe gestora da unidade educacional formar um Conselho de Escola, eleito anualmente e cuja constituição deve obedecer a seguinte composição: 15% (quinze por cento) de docentes e/ou especialistas; 35% (trinta e cinco por cento) de funcionários; e, 50% (cinquenta por cento) de pais de alunos. No entanto, não conseguimos reunir elementos que nos permitam afirmar como funcionam tais conselhos e se funcionam engajados com a luta dos trabalhadores da educação ou, meramente, como instâncias burocráticas, tendo em vista que estamos falando de organizações da sociedade civil de direito privado e sem fins lucrativos e que a precarização salarial e das relações de trabalho parecem estar dadas já no momento em que se firma o convênio com a prefeitura.

Bryan *et al.* (2014) discutem as facetas dos CEIs “Naves Mãe” dando ênfase à forma de organização trabalhista da equipe pedagógica das unidades. Os autores apresentam um quadro, que reproduzimos a seguir, em que comparam a gestão municipal à parceria público-privada nesse critério, explicitando alguns limites e contradições do modelo de cogestão e discutindo suas implicações para as interações adulto-adulto e criança-adulto e para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da unidades escolares.

¹⁰⁶ Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares – Conselho Escolar e a valorização dos trabalhadores da educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%208.pdf>

Quadro 4. Forma de organização trabalhista: “Naves Mãe” e EMEI/CEMEI¹⁰⁷

Forma de Organização	Nave Mãe	Emei/Cemei*
Professor/Ag I, II ou III	R\$ 1.200 (dados de 2012)	R\$ 3.002,15 (Dados de 2011 – salário-base)
Carga Horária Semanal Total do Professor Ag I e II Jornada	44h	32h
Carga Horária Semanal Total do Professor Ag III Jornada	30h	32h**
Hora Professor com as Crianças Ag I e II/Dia (TDA)	6h	4h
Hora Professor com as Crianças Ag III/Dia (TDA)	4h	4h
Horário de Reunião Coletiva e Capacitação Professor Ag I e II/Semana (TDC)	3h30min	2h/aula
Horário de Reunião Coletiva e Capacitação Professor - Ag III/Semana (TDC)	2h24min	2h/aula
TDI – Professor (Trabalho Didático Individual)	----	1h/aula
Reunião de Setor – Professores Ag I e II/Semana	----	2h/aula***
Registro e Avaliação - Professor Ag I e II/Semana	2h30min	“Flexível” – horário de TDI – individual ou por agrupamento
Registro e Avaliação - Professor Ag III/Semana	1h12min	“Flexível” – horário de TDI – individual ou por agrupamento
Atendimento aos Pais - Professor Ag I e II/Semana	2h30min	“Flexível” – horário de TDI – individual ou por agrupamento
Atendimento aos Pais - Professor Ag III	1h12min	“Flexível” – horário de TDI – individual ou por agrupamento
Planejamento - Professor Ag I e II/Semana	2h30min	“Flexível” – horário de TDI – individual ou por agrupamento
Planejamento - Professor Ag III/Semana	1h12min	“Flexível” – horário de TDI – individual ou por agrupamento
Reuniões Pedagógicas de Avaliação Institucional (RPAI)	-----	(fevereiro 12h/aula, abril 4h/aula, junho 4h/aula, dezembro 4h/aula)
Reunião da Família e Educadores	-----	04h/aula trimestral
Assembléia de Pais e Educadores	-----	04h/aula - 1vez ao ano
Reunião de Conselho Escolar	-----	04h/aula - 04 reuniões ao ano
Formação Continuada	-----	04/aula – 02 reuniões ao ano

¹⁰⁷ Fonte: BRYAN *et al.*, (2014), tendo por base a RESOLUÇÃO SME Nº 14/2011/ (Publicação DOM de 14/12/2012:05). ** Na Rede Municipal de Campinas a carga horária dos professores concursados varia, podendo ser de 32 horas ou 36 horas (para aqueles que fizeram a opção por CHP – Carga Horária Pedagógica, destinada ao desenvolvimento de projetos educacionais). *** A reunião de setor não acontece toda semana, sendo planejada dentro da unidade educacional com periodicidade flexível.

Forma de Organização	Nave Mãe	Emei/Cemei
Vale Refeição	-----	R\$480,00 (servidor com carga horária igual ou superior à 30h/semanais)
Monitor Infanto-Juvenil I e Agente de Educação Infantil	R\$ 700 (dados de 2012)	R\$ 1.512,25 (dados 2012 – salário base)
Carga Horária Diária do Monitor Infanto-juvenil I e do Agente de Educação Infantil	10h	06h ininterruptas
Carga Horária prevista para Formação Continuada ou/ em Serviço	-----	02 semanais de formação continuada
Enquadramento Funcional	Seleção-Contrato	Concurso Público – Servidor

A precarização das relações trabalhistas e dos salários não são os únicos problemas identificados no modelo de cogestão no que se refere às condições de trabalho. Em 2012, funcionárias e educadoras de alguns dos CEIs “Naves Mãe” paralisaram suas atividades. O movimento de greve se deveu ao atraso no pagamento de seus salários pelo período de dois meses (MIRANDA, 2012).

Os aspectos aqui abordados nos dão indícios suficientes para afirmar que o modelo de cogestão adotado em Campinas, apesar de ter encaminhado parcialmente a questão relativa à demanda por vagas, não deu conta da qualidade do acesso à Educação Infantil e seus resultados são bastante questionáveis por explicitarem a desresponsabilização do Estado no que se refere ao debate político-pedagógico, além de promover a precarização das relações de trabalho, o que traz consequências para a permanência, qualificação e desenvolvimento dos professores e, conseqüentemente, para a qualidade da Educação Infantil.

Nesse sentido, podemos afirmar que, no caso estudado, as crianças continuam sendo tratadas como um problema para os políticos e as medidas e ações a elas voltadas, sempre em caráter emergencial, continuam marcadas pelo assistencialismo e pelo clientelismo, promovendo uma educação empobrecida para as crianças pobres e, em alguns casos, consolidando processos de guetificação justificados pela geração de empregos (precários) para as mães das crianças atendidas. Será que essa proposta pode mesmo ser chamada de “revolucionária” e “inovadora”? Por quem? Por quê? E em que sentido?

5.4 OS CEIs “NAVES MÃE” E A AGENDA DAS AGÊNCIAS INTERNACIONAIS

A proposta dos CEIs “Naves Mãe” busca, de alguma maneira, responder às metas definidas pela Cúpula do Milênio, portanto, está atrelada a um conjunto de questões do contexto político e econômico global que vêm se estruturando, desde 2000, com a definição de metas e indicadores supranacional e internacional, corroborados por governos de vários países, entre eles, o Brasil.

No ano 2000, em Dakar, os participantes do Fórum Mundial de Educação estabelecem um conjunto de objetivos e metas de Educação para Todos (EPT) conhecido também como “Compromisso de Dakar”. Tal compromisso busca reafirmar

A visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien,1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção de Direitos da Criança, de que toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade (UNESCO, 2000, p. 8)

Todas essas questões apontam para processos de internacionalização da educação, movimento iniciado com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, na Tailândia.

Mas talvez o maior impacto em relação à educação tenha sido causado pelo Relatório Delors¹⁰⁸ (1996), resultado do trabalho da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob a coordenação de Jacques Delors, publicado como material comemorativo dos 50 anos de atuação mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

¹⁰⁸ Não é objetivo desta pesquisa, mas a análise do Relatório Delors frente as sucessivas crises do sistema econômico e ao papel das agências internacionais (vinculadas ao Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento) pode ser um caminho revelador das contradições que envolvem as ações das agências internacionais ligadas às Nações Unidas no campo da educação, cultura e ciência. Sobre essas contradições, só que do ponto de vista da segurança, o filme *O senhor das armas* se baseia numa história real e aborda o tráfico de armas e sua relação com a indústria internacional de armas que compreende a indústria governamental e a indústria privada ambas envolvidas no desenvolvimento e produção, inclusive de armas de destruição em massa. Analogamente, não é possível discutir os parâmetros da educação recomendados por essas agências, sem compreender as crises do sistema econômico e as suas novas demandas em termos de mão de obra, o que implica processos de estratificação e segregação profundos, sem contar as ondas de deslocamentos populacionais.

O projeto pedagógico das “Naves Mãe” tem no Relatório Delors (1996) um de seus principais fundamentos, assumindo os quatro pilares da educação “adequada” ao século XXI, entre elas: (A) *aprender a conhecer*, que enfatiza o domínio dos instrumentos do conhecimento em detrimento da aprendizagem de repertórios de saberes codificados; (B) *aprender a fazer*, compreendida como processo de adaptação ao futuro do trabalho, já que não é possível prever sua evolução; (C) *aprender a viver junto*, entendido como maior desafio, orientado “... a evitar o conflito, ou a resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade” (SANTOS, 2010, p. 18); (D) *Aprender a ser*, como valorização de um desenvolvimento humano integral que esteja preocupado com a elaboração de pensamentos autônomos e críticos que abram caminho à formulação de seus próprios juízos.

Ainda na linha das políticas das agências globais, os CEIs “Naves Mãe” receberam, em março de 2010, o Prêmio Objetivo de Desenvolvimento do Milênio Brasil (ODM Brasil) iniciativa lançada em 2004 pelo governo brasileiro para reconhecer os municípios e organizações sociais com iniciativas voltadas ao cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio a partir da definição de um conjunto de metas globais para diversas áreas, entre elas a educação.

O Prêmio ODM Brasil¹⁰⁹ é viabilizado pela parceria do Governo Federal com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Movimento Nacional pela Cidadania, cabendo a coordenação técnica ao Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e à Escola Nacional de Administração Pública (ENAP).

O propósito desse prêmio é divulgar os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio entre prefeituras e organizações sociais de maneira que estas possam contribuir com o alcance das metas indicadas pela Cúpula do Milênio das Nações Unidas, em 2000, num documento que teve como signatários 189 países, inclusive o Brasil. O objetivo desse encontro foi debater os principais problemas que afetavam o mundo no novo milênio e, a partir desses problemas, estabelecer metas também conhecidas como Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) com as quais os presidentes participantes se comprometem, buscando colocar em prática ações com vistas a alcançar tais objetivos até o ano de 2015.

¹⁰⁹ Para saber mais: <http://www.odmbrasil.gov.br/sobre>

Dentre os objetivos, também conhecidos no Brasil como “oito jeitos de mudar o mundo”, estão: (1) erradicar a fome e a miséria; (2) educação básica de qualidade para todos; (3) igualdade entre sexos e valorização da mulher; (4) redução da mortalidade infantil; (5) melhoria da saúde das gestantes; (6) combater a AIDS, a malária e outras doenças; (7) qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; (8) todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento.

A iniciativa de Campinas foi premiada pelo objetivo 2, de oferecer educação básica de qualidade para todos. Segundo Santos (2010, p. 14)

Campinas, com o projeto “Naves Mãe” e outras ações do Pró-Criança, será a primeira cidade do Brasil, com mais de 500 moradores, a zerar, até o final de 2010, o déficit na oferta de vagas na Educação Infantil. Com isso, a cidade de porte metropolitano antecipa em cinco anos a meta do milênio.

Apesar da premiação, em 23/07/2012, dados atualizados e disponíveis no *site* da prefeitura ainda apontavam um déficit de 6.944 vagas, no entanto, merece destaque que a implantação dos CEIs “Naves Mãe” reduziu em quase 60% o déficit de 2005 que era de 15.294 vagas.

É interessante destacar que tanto o Relatório Delors como o Compromisso Dakar e o Prêmio ODM Brasil estão integrados a um conjunto mais amplo de políticas definidas por agências multilaterais como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Programa das Nações Unidas e, portanto, nos dão indicativos da necessidade de analisarmos de maneira crítica a política pública estudada buscando compreender suas contradições e a estreita relação com o contexto de crise econômica global que vem se agravando, desde 2000, e cujas implicações estão relacionadas basicamente: à flexibilização e precarização das relações de trabalho, à crise de emprego mundial (desemprego estrutural¹¹⁰) e aos processos de internacionalização da educação com vistas a responder às demandas da economia global que passam a assumir a educação e a cultura como elementos estratégicos das políticas de desenvolvimento nacionais e internacionais.

¹¹⁰ Renato Dagnino traz alguns dados interessantes sobre o desemprego estrutural no Brasil. Em números aproximados afirma que, do universo de 190 milhões de brasileiros, em torno de 160 milhões estão em idade de trabalhar e destes apenas 40 milhões têm carteira assinada, sendo que apenas 8 milhões estão vinculados a empresas industriais. Isso coloca os outros 120 milhões de brasileiros trabalhadores na informalidade e passa a exigir o desenvolvimento de políticas e tecnologias sociais com capacidade de gerar trabalho e renda, uma vez que não só no Brasil, mas no mundo, emprego e salário passam a ser escassos. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=yopLz56uV8U>, Consultado em 11/11/2013.

Uma das hipóteses que temos em relação à premiação recebida, apesar de todas as fragilidades sinalizadas até aqui, é o fato da política dos CEIs “Naves Mãe” se estruturarem em quatro eixos articulados formando uma totalidade constitutiva que estaria a serviço de um determinado projeto de Nação alinhado à economia de mercado e aos processos da economia global, estabelecendo um novo tipo de combate sobre a significação e o valor do conhecimento, bem como suas repercussões na organização dos sistemas educacionais mundiais.

Em estudo desenvolvido por Carnoy (2002, p. 7-8) sobre as reformas na América Latina, o autor analisa as implicações (diretas e indiretas) da mundialização sobre os sistemas educacionais. Seus estudos estão focados em alguns temas que perpassam a discussão que vimos fazendo até aqui, entre eles:

- (1) A evolução do mercado de trabalho e do sistema educacional frente à nova demanda de mão de obra em que é necessário produzir “bens de consumo com elevado valor agregado”;
- (2) As consequências da descentralização e da privatização que são consideradas meios eficazes para garantir a educação, ao mesmo tempo que respondem à uma economia flexibilizada;
- (3) A demanda de crédito suplementar para a educação como consequência da conjuntura política hostil à expansão do papel do setor público;
- (4) A transformação da cultura e a luta em prol do sentido e valor do conhecimento dela resultante.

O autor destaca em suas análises o papel e o lugar de destaque que a educação (incluímos também a cultura) vai ganhar no novo ciclo da economia capitalista cujo êxito residirá na capacidade dos países reformarem seus sistemas educacionais de maneira a inserir as pessoas na sociedade da informação e do conhecimento com todo o aparato tecnológico que envolve isso, uma vez que o planejamento da educação, além das formas institucionais da educação, incide presentemente sobre todas as outras atividades educacionais desenvolvidas fora da escola.

O que fica evidente a partir destas reflexões é que estamos passando, nos últimos vinte anos, por uma nova transição política e econômica que está a produzir e, à semelhança da modernidade, a impor uma nova concepção de tempo e espaço tanto do ponto de vista social como do econômico. Diante desse contexto a escola, a

educação e a cultura assumem a centralidade na medida em que o “novo ciclo” exige que seja forjado um “novo homem” adequado a essa nova disciplina social.

O cenário de transição do ciclo capitalista traz implicações para a organização do trabalho cujas soluções são pautadas, segundo Carnoy (2002) por uma gestão descentralizada com o objetivo de promover

uma diferenciação do trabalho e da produção, individualizando as tarefas e diferenciando os assalariados em relação com os respectivos superiores hierárquicos e empregadores. Isso facilita amplamente a terceirização, o emprego em tempo parcial e o trabalho temporário já que uma grande parte da atividade pode reduzir-se a tarefas específicas, mesmo quando o essencial se faz em equipe com múltiplas tarefas. Os integrantes da população economicamente ativa são, progressivamente, definidos do ponto de vista social, não tanto pelo posto específico que irão ocupar em longo prazo, mas pelos conhecimentos adquiridos nos estudos e na execução do trabalho.

Isso tende a aprofundar as clivagens de classe social e a desigualdade de salários, promovendo ainda um processo de individualização dos trabalhadores que perdem suas referências e redes de relações sociais na medida em que esses elementos passam a ser tão temporários quanto o trabalho que desenvolvem, trata-se de um trabalho precarizado e flexibilizado.

Nesse contexto, à escola caberia preparar a massa social para essa nova mentalidade que deixa de estar orientada para a “ultraespecialização” e passa a estar fundada na direção de uma educação geral e polivalente, desenvolvendo competências relacionadas à resolução de problemas e às capacidades de coletar e interpretar informações, todos esses requisitos necessários a um mercado flexibilizado e globalizado.

Para o autor, as reformas educacionais realizadas por diferentes países têm se orientado e estruturado por três perspectivas a partir de princípios distintos, a saber: a competitividade, os imperativos financeiros e a equidade.

As reformas fundadas na competitividade têm como foco o aumento da produtividade o que contribui para o processo de escolarização da Educação Infantil e a busca por metas globais a serem alcançadas desconsiderando, na maior parte das vezes, as particularidades dos territórios e as características das comunidades atendidas.

As reformas fundadas nos imperativos financeiros têm como seus maiores interessados as agências internacionais (Fundo Monetário Internacional – FMI e

Banco Mundial) e os bancos regionais (Banco Africano de Desenvolvimento, Banco Asiático de Desenvolvimento e Banco Interamericano de Desenvolvimento), pois essas agências buscam reduzir o custo de manutenção dos serviços públicos (por meio da privatização) com o “bem intencionado” objetivo de aumentar a produtividade dos funcionários e a eficiência dos sistemas educacionais. Ancoradas nesses objetivos essas reformas defendem a redução de custo por aluno em todos os níveis, o que acaba justificando a adoção, por parte de alguns gestores, das parcerias público-privadas como estratégia para a redução dos custos do poder público o que repercute na consolidação de um Estado mínimo em que as atribuições, até então sob a responsabilidade do setor público, passam ao setor privado.

As reformas fundadas na equidade têm como objetivo aumentar a igualdade de possibilidades econômicas uma vez que entendem que, na maior parte dos países, a questão do desempenho escolar está relacionada ao *status* e determinação dos salários. Nesse sentido, as reformas orientadas por essa perspectiva entendem a educação como um instrumento de mobilidade social. Ao mesmo tempo essas iniciativas são constantemente tensionadas pelos interesses financeiros que acabam prevalecendo e muitas vezes tornando agudas as desigualdades sociais historicamente construídas no país.

Os CEIs “Naves Mãe” assumem, em seus documentos, o compromisso de sanar a dívida histórica com as populações mais pobres do município, buscando implementar “ações concretas no sentido de dotar a educação brasileira de mais qualidade, contribuindo de forma inequívoca com o processo de igualdade social em nosso país” (JORGE, 2010). No entanto, a análise minuciosa da política em questão nos permitiu identificar elementos das reformas educacionais fundadas na competitividade e nos imperativos econômicos.

Ao longo do trabalho de análise dos CEIs “Naves Mãe” pudemos identificar que os processos de privatização foram acompanhados de processos de flexibilização e precarização das relações de trabalho e salariais, bem como de guetificação social que só tendem a tornar agudas as desigualdades sociais e econômicas já instaladas nos territórios alvo da intervenção pública, portanto contribuindo com a preservação do quadro, já instalado, de injustiça social.

No caso de Campinas, os quatro eixos articulados que constituem a totalidade da política dos CEIs “Naves Mãe” e sua sintonia com as reformas educacionais na

América Latina nos últimos vinte anos, são: construção de um equipamento educativo com projeto arquitetônico específico; cursos profissionalizantes e de formação de professores, com possibilidade de geração de renda, para as mães das crianças atendidas; garantia de alimentação “saudável”, uniforme e *kit* de material escolar; e projeto pedagógico próprio – “Pedagogia dos Sentidos”¹¹¹ com possibilidade de instalações científicas em unidades que passariam a ser denominadas de “Nave Ciência”.

Os CEIs “Naves Mãe” foram concebidos pelo arquiteto João Filgueiras Lima, também conhecido como Lelé¹¹², buscando contemplar o desenvolvimento das atividades existentes em creches e pré-escolas, voltadas à educação integral das crianças. As unidades educacionais possuem entre 1.500 e 2.200 metros quadrados de construção, em terrenos públicos que variam de 4.000 a 7.000 metros quadrados de área útil. As unidades têm capacidade de atendimento que variam de 350 a 500 crianças.

Do ponto de vista da configuração, elas contam com um projeto-padrão, o qual possibilita sua replicação de maneira ágil, dinâmica e eficiente [...] A utilização de estruturas pré-moldadas na sua construção contribui com a velocidade e a economia da obra, uma vez que o sistema industrializado dispensa o uso de formas e o tempo dessa forma necessário no sistema de construção convencional. A especificação dos materiais e dos elementos construtivos foi feita de forma a tentar minimizar os gastos com a manutenção necessária ao longo do tempo (SANTOS, 2010, p. 50).

¹¹¹ O projeto pedagógico atrelado às “NavesMãe”, especialmente durante o período de 2007 a 2012, foi denominado de “Pedagogia dos Sentidos” e tinha como principal motivação o que era denominado de educação do caráter, ação ancorada em “princípios que regem a formação em valores humanos, que explorem a capacidade e o potencial de aquisição de conhecimento intuitivo, próprios dessa faixa etária, e que respeite a necessidade da criança brincar, de explorar o mundo ao seu redor e de estabelecer relacionamentos afetivos” (SANTOS, 2010, p.5). Em momento oportuno faremos uma análise crítica mais cuidadosa desta proposta pedagógica.

¹¹²Arquiteto, urbanista, construtor, formado em 1955, pela Escola Nacional de Belas Artes (RJ) cuja produção é reconhecida especialmente pelo conjunto de projetos desenvolvidos com a Rede Sarah de Hospitais, com arquitetura hospitalar humanizada. Em 1957, recebe a incumbência de desenvolver e acompanhar a construção dos alojamentos de operários em Brasília e, depois, os edifícios residenciais das superquadras e das instalações da Universidade de Brasília-UnB. Também participou, em 1984, do projeto arquitetônico de construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro. Para saber mais:

http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=artistas_biografia&cd_verbete=6245&cd_item=1&cd_idioma=28555.

Figura 3. Planta com a visão panorâmica do projeto arquitetônico das unidades educacionais.



Cada uma dessas unidades está organizada em 4 setores: pedagógico (sala de atividades, sala de múltiplo uso, sala de amamentação, enfermaria e solário); serviço (cozinha, despensa, vestiário de funcionários, copa, lavanderia); administrativo (administração, diretoria, depósito, sanitários, sala de professores); e vivência (pátio coberto, refeitório, sanitários, jardim, sanitário adaptado).

Figura 4. Planta baixa da área interna dos CEIs “Naves Mãe” – divisão de setores.



As unidades são organizadas de maneira modular, contando ainda com uma ampla área externa (parquinhos, caixa de areia, quiosque e área livre), sala de dança, brinquedoteca/biblioteca e um pátio central coberto, onde são previstas instalações temáticas desenvolvidas pelo Museu Exploratório de Ciência da UNICAMP.

As unidades que recebem essas instalações científicas com a finalidade de complementar o projeto pedagógico da “Pedagogia dos Sentidos” são denominadas “Naves Ciência¹¹³”.

Fica bastante evidente que a arquitetura do espaço tem um papel “educativo” importante na estrutura geral do projeto, o que mereceria estudos mais detalhados que auxiliassem a compreender a concepção educativa expressa no conjunto da obra. Afinal, não existe neutralidade do ponto de vista da arquitetura e da organização e ocupação do espaço físico. O projeto arquitetônico, a construção e alocação dos espaços é resultado de um conjunto de princípios racionais que têm função educativa (DAYRELL, 1995).

Ao mesmo tempo, é importante considerar que a diretriz dada pelos “quatro pilares para a educação do futuro”, ampliam o próprio entendimento de educação para uma perspectiva integral e ao longo da vida englobando as dimensões: intelectual, cognitiva, afetiva, técnica e social. Por outro lado, focaliza esse processo na aprendizagem e não no ensino ou na formação, o que de alguma maneira coloca o debate da educação como responsabilidade do indivíduo, e parece ir ao encontro das necessidades de mercados cada vez mais segmentados e especializados, dependentes de mão de obra com elevada capacidade de adaptação e resiliência, com disposição para mudanças, se adequando à diversidade, à flexibilização do trabalho e aos modos de produção, tendo em vista os avanços tecnológicos e dos sistemas de informação.

Também não podemos deixar de considerar que os CEIs “Naves Mãe” seguem as opções e propostas educacionais construídas historicamente no interior do partido ao qual o prefeito estava vinculado (PDT). É possível encontrar várias semelhanças entre o programa implementado no município de Campinas e os

¹¹³Dentre as unidades construídas e disponibilizadas à população, num total de 15 até agosto de 2012, apenas uma unidade recebeu a instalação temática supracitada: o CEI “Nave Mãe” Prof. Anísio Spíndola Teixeira, localizado no Jardim Fernanda II.

Centros Integrados de Educação Pública¹¹⁴ (CIEP's) implantados por Leonel Brizola e de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, entre 1983-1987 e, depois, retomado entre 1991-1994. Os CIEP's foram projetados por Oscar Niemeyer e também foram apresentados, por Darcy Ribeiro, como um projeto para o Brasil

Grandes escolas, implantadas em grandes terrenos, funcionando como educandário e como dinâmicos centros culturais e civilizatórios para as populações da periferia metropolitana a que servem prioritariamente [...] Nossas crianças não são melhores do que as de todo o mundo civilizado, que julga indispensável uma escola de dia completo para que sua infância se integre no mundo letrado. Em consequência, não há outro caminho, para que o Brasil venha um dia a dar certo, que o de generalizar a educação tipo CIEP's (PDT, s/d).

Entre seus objetivos estavam os de propiciar às crianças uma escola em horário integral, com ensino de qualidade, incluindo alimentação, assistência médico-odontológica, lazer, atividades culturais e banho diário. Cada unidade foi construída com capacidade de abrigar 1.000 alunos, contando com salas de aula, centro médico, cozinha e refeitório, áreas de apoio e recreação, biblioteca e espaços para moradia provisória de alunos.

Além da arquitetura, outro aspecto que é apontado como diferencial do projeto dos CEIs “Naves Mãe” é a oferta de cursos profissionalizantes e de formação de professores, com possibilidade de geração de renda, para as mães das crianças atendidas.

A Pedagogia dos Sentidos está ligada de forma indissociável à nova visão da educação infantil intrínseca ao Projeto Naves-Mãe, que também inclui a preocupação com uma alimentação apropriada ao desenvolvimento das crianças e, entre outros aspectos, o incentivo para uma maior aproximação com as mães e a comunidade em geral (SANTOS, 2010, p.-73).

Essa proposta revela a multiplicidade de usos que seria atribuída às unidades escolares.

Haveria o oferecimento, por exemplo, de cursos profissionalizantes para as mães e demais mulheres da comunidade, que seriam ministrados pelo Centro de Educação Profissional de Campinas (CEPROCAMP). Além disso, a reciclagem educacional de mães que abandonaram ou não completaram sua escolaridade (SANTOS, 2010, p. 43).

¹¹⁴ Os Centros Integrados de Educação Pública; CIEP's – As escolas integrais; Projeto Brasil. Fonte: site do Partido Democrático Trabalhista (PDT) – www.pdt.org.br

Constituindo as unidades de CEIs “Naves-Mães” em equipamentos públicos polivalentes.

Rosemberg (2002) considera que as políticas financiadas pelas agências internacionais e adotadas pelos diferentes países desde 1990 estão comprometidas com um modelo de educação infantil, entendida como “apêndice e prolongamento antecipado da escolarização”, portanto um entendimento escolarizante.

Muitas dessas propostas têm recuperado o papel da mãe na educação dos filhos, como também acontece nos CEIs “Naves Mãe” e sob essa perspectiva existem três consequências imediatas a serem consideradas: o comprometimento dos direitos das mulheres trabalhadoras conquistados historicamente; o retrocesso em termos das questões de gênero no que se refere à educação das crianças; e, a guetificação.

As duas primeiras consequências já haviam sido apontadas por Rosemberg (2002) quando discutia a questão da qualidade do acesso à educação. A terceira, identificamos como uma característica do caso estudado, tendo em vista que apesar de Campinas ser reconhecida como um centro de desenvolvimento científico e tecnológico contando com várias Universidades e Faculdades a opção em relação às “Naves Mãe” foi a de aproximar as mães e prover a qualificação e formação com cursos de pedagogia que a própria Fundação oferecia, sob a justificativa de geração e emprego e renda. No entanto, tal opção é bastante questionável não apenas por contribuir com a formação de guetos, mas do ponto de vista da qualidade da educação e, também, da otimização do uso de recursos públicos na medida em que tal opção requer o uso de verbas da educação básica para qualificação das mães.

No caso dos programas que propõem formação de mães com verbas da educação a autora é enfática ao afirmar que esses programas

Recriam e sustentam-se em subordinação de gênero: consideram que as mulheres são destinadas a permanecer em casa cuidando de seus filhos ou dos filhos de outras mulheres, sem receberem uma formação e titulação profissional; que mulheres com escolaridade incompleta merecem “cursos para mães”, com verbas da Educação Infantil e não uma formação completa como cidadãs no contexto da educação de jovens e adultos; que homens são seres inadequados para educar e cuidar de crianças (ROSEMBERG, 2002, p. 58).

Além do atendimento às mães a proposta original dos CEIs “Naves Mãe” também prevê a abertura das unidades educacionais para a comunidade em geral,

Por meio de iniciativas como o JOVEM. Com inclusão digital de crianças e adolescentes da região onde as unidades fossem instaladas. As “Naves Mãe”, bem próximas da comunidade local, processo acentuado com a estruturação de conselhos com a participação de educadores, famílias e representantes comunitários (SANTOS, 2010, p. 44).

No que se refere ao eixo de garantia de “alimentação saudável”, as unidades educacionais seriam incluídas no Programa de Alimentação Escolar de Campinas, gerenciado pelo CEASA, em parceria com a Prefeitura Municipal, de maneira a garantir

um rico cardápio com todos os componentes para o enriquecimento nutricional dos alunos, nos três agrupamentos da educação infantil. Fibras, proteínas, vitaminas e outros ingredientes compõem o cardápio, preparado por nutricionistas e executado por cozinheiras qualificadas. Crianças com diabetes e outras situações específicas têm alimentação especial (SANTOS, 2010, p. 44).

A nutrição ganha destaque, na proposta dos CEIs “Naves Mãe”, de uma perspectiva integrada às demais atividades educacionais, acompanhando os padrões difundidos pela UNESCO que consideram que as intervenções nutricionais e educacionais combinadas têm maior possibilidade de sucesso do que intervenções que focalizam apenas a nutrição.

O último eixo constitutivo da política pública, mas não menos importante, é o projeto político-pedagógico próprio, denominado “Pedagogia dos Sentidos” e a possibilidade de instalações científicas nas unidades, que passariam a ser denominadas de “Naves Ciência”. Ainda como elemento constitutivo desse eixo da política pública, destacamos o Centro de Formação de Professores para “Pedagogia dos Sentidos”, denominado “Vila Antiga”.

Considerando o que apresentamos e analisamos até o momento, podemos afirmar que os CEIs “Naves Mãe” não se tratam exatamente de uma inovação nem do ponto de vista histórico do partido e tampouco da educação brasileira que contou com outras experiências semelhantes, preocupadas com a educação integral¹¹⁵ como os Parques Infantis de Mário de Andrade, as Escolas-Classe e Escolas-Parque de Anísio Teixeira que envolveu o próprio Darcy Ribeiro, ou ainda a experiência um pouco mais recente dos Centros Educacionais Unificados (CEU's).

¹¹⁵As diversas experiências, provenientes de diferentes matizes ideológicas apesar de se apoiarem sobre a noção de educação integral são bastante diversas e muitas vezes contraditórias, podendo assumir perspectivas políticas conservadoras ou emancipadoras.

Resta saber se a atual proposta supera o entendimento de cultura como civilização, presente nos discursos da época, mas, sobretudo se está fundamentada num entendimento de educação cidadã de uma perspectiva democrática em que a criança seja considerada como um sujeito de direitos.

Tal questionamento surge quando identificamos que a proposta político-pedagógica foi construída à margem do debate e das disputas historicamente realizadas sobre a Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino, tendo como protagonista uma organização da sociedade civil. Assim, decidimos dedicar um item exclusivo para analisar a “Pedagogia dos Sentidos”, a proposta das “Naves Ciência”, bem como a “Vila Antiga” e suas implicações para a garantia de uma educação de qualidade, comprometida com a garantia dos direitos das crianças.

5.5 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO¹¹⁶ DOS CEIs “NAVES MÃE”: QUANDO A REDE FICA À MARGEM

Ao priorizar as metas e diretrizes internacionais o programa dos CEIs “Naves Mãe” têm se distanciado do processo histórico de construção e consolidação da Rede Municipal de Ensino, além disso, o programa abre, definitivamente, caminho para o estabelecimento de um novo modelo de gestão da educação preconizado pelas diretrizes internacionais, priorizando as parcerias público-privadas. Não menos importante é o fato de o programa desconsiderar grande parte da produção do conhecimento (acadêmico) e das conquistas histórica relacionadas à educação infantil, preferindo assumir e difundir o programa como uma “novidade” educacional inovadora e revolucionária.

Se, por um lado, o programa dos CEIs “Naves Mãe” responde significativamente à demanda de vagas para Educação Infantil, não estamos convencidos de que o mesmo acontece com a qualidade do atendimento, sobretudo devido às condições de gestão estruturais e pedagógicas em que o programa se desenvolve, a começar por sua relação com a Rede Municipal de Educação que parece ficar à margem do debate, o que pode ser afirmado na medida em que a

¹¹⁶ Os documentos que fundamentam a construção deste tópico são: os livros “Nave-Mãe e a Pedagogia dos Sentidos” e “O desenvolvimento do ser humano integral – as dimensões humanas”, bem como os registros em áudio e vídeo dos dois Congressos Internacionais de Pedagogia dos Sentidos realizados, respectivamente, em agosto de 2010 e agosto de 2011.

proposta pedagógica é apresentada como alternativa por uma das instituições cogeradoras.

O desenvolvimento da proposta pedagógica da “Pedagogia dos Sentidos”, ficou sob a responsabilidade da Associação “Douglas Andreani” (CORREIO POPULAR, 2010), com acompanhamento direto e liderança de Dr. Hélio. Em 2005, a proposta foi apresentada em Sorbonne, Paris, ocasião em que o prefeito assume o compromisso internacional de

Quebrar paradigmas e revolucionar a educação infantil, ao avançar com propostas concretas para a resolução de deficiências educacionais, que, por muitas décadas, limitaram o acesso de crianças pobres à proteção de creches e pré-escolas, ao alcançar em curto espaço de tempo o ambicionado sonho de zerar o déficit nesse segmento e ao oferecer o equipamento e uma ferramenta de elevada qualidade a ponto de permitir a integração de mães e filhos em um projeto restaurador da dignidade familiar [...] coloca Campinas no centro das lutas e das ações por conquistas sociais, pela melhoria da qualidade da educação popular e pela consolidação de um país igual para todos e para todas as crianças pobres e ricas (SANTOS, 2010, p. 142).

Sem dúvida, não podemos negar o mérito dos CEIs “Naves Mãe” no que se refere a minimizar o problema existente no município em relação à demanda por vagas na Educação Infantil. No entanto, a proposta assume, em vários momentos, uma perspectiva salvacionista colocando-se como alternativa para a consolidação de um país igual para todos. Mas, ao mesmo tempo, fica claro que o programa é uma proposta de setores corporativos com pouco ou nenhum envolvimento de movimentos populares, marcado pela clivagem de classe social e permeado de contradições que foram ficando evidentes na medida em que avançávamos na análise.

Para Santos (2010, p. 55) o caráter inovador e revolucionário da proposta reside na oportunidade que a proposta cria de

Oferecer, na etapa da pré-escola, conteúdos científicos, elementos do conhecimento das disciplinas universais, a fim de despertar em crianças de 3 a 6 anos incompletos de idade, matriculadas na pré-escola pública de Campinas, estado de São Paulo, por meio de estímulos aos sentidos internos e externos, o interesse pela matemática, pelas ciências, por meio de painéis temáticos desenvolvidos pelo Museu Exploratório de Ciência da UNICAMP, com os quais elas aprendem de forma lúdica. O emprego de painéis contendo computadores, ferramentas eletrônicas, softwares e jogos, englobando temas artísticos, redacionais e científicos, leva a um aprendizado substancial, implementado de forma a preparar crianças das áreas pobres da cidade, a partir de 3 anos, para o Ensino

Fundamental e Médio, abrindo-lhes perspectivas de disputar em igualdade de condições com outras classes sociais as oportunidades futuras de ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho.

Aqui o que se denomina de inovador parece ser uma iniciativa cujo objetivo é iniciar de maneira precoce as crianças em conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. Essa perspectiva toca em outra temática polêmica no campo educacional: trata-se da especificidade da Educação Infantil. Fica evidente, no fragmento acima, que a proposta pedagógica que acompanha os CEIs “Naves Mãe” assume uma perspectiva escolarizante para a Educação Infantil, entendendo-a como etapa em que as crianças devem ser preparadas para as próximas etapas da escolarização e, mais do que isso, para um caminho em que possa “disputar em igualdade de condições com outras classes sociais as oportunidades de ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho.

A concepção de educação que fundamenta a “Pedagogia dos Sentidos” é explicitada em outra publicação, sendo entendida como

A educação é um processo de promoção, de influência quanto ao desenvolvimento do indivíduo com o propósito de liberar todo o seu potencial visando a sua perfeição como ser humano, não deixando de fora nenhuma possibilidade de vir a ser. A sua referência básica é aquilo que define o homem. Se tivermos em nossa essência valores da raça humana que é a substância eterna e imutável, logo o papel da educação estará ligado primariamente a auxiliar o indivíduo a vivenciar esses valores, e essa vivência forma o seu caráter que é o elemento de escolhas para onde o indivíduo irá dirigir a sua existência (ANDRIANI apud LOPES, 2010, p. 11).

Dessa perspectiva a educação distancia-se da cultura e da sociedade na medida em que a criança é entendida como portadora de uma “essência” que necessita ser promovida e incentivada com vistas a alcançar sua “perfeição como ser humano”. O que significa falar em “perfeição” do ponto de vista da educação e do ser humano? Teríamos referências de tal “perfeição”? Seria essa busca pela “perfeição” que justificaria uma “Educação em Valores Humanos”?

Esses elementos expressam, tal qual os sentimentos de paparicação e moralização identificados por Ariès (1981), uma noção abstrata da infância, produzindo uma concepção de infância própria de nossa época, mas tão a-histórica e a-cultural quanto as outras já analisadas nos primeiros capítulos. Quais seriam as implicações dessa “nova concepção” para a garantia dos direitos das crianças? As diferentes maneiras de ser criança não produziriam diferentes infâncias que são

historicamente situadas? Nesse sentido, o que uma dada sociedade pode denominar de infância num dado período histórico não seria resultado das tensões dessas diferentes concepções de infância historicamente situadas e daquelas que são socialmente produzidas (incluindo, entre elas, a das crianças como sujeito de direitos) com vistas a responder às demandas de um determinado projeto de sociedade?

No caso dos CEIs “Naves Mãe” a “Pedagogia dos Sentidos” difunde uma determinada concepção de infância que é tratada como “vir a ser” adulto e uma dada concepção de educação cuja finalidade principal seria a preparação para o mercado de trabalho, com sua devida adaptação às tecnologias e com vistas a alcançar a “perfeição como ser humano”. Isso reforça o que Ariès (1981), Perroti (1982), Benjamin (2005), Kohan (2005), Del Priori (2010), autores aos quais nos referenciamos nos primeiros capítulos, dizem sobre as relações históricas entre infância e sociedade, destacando a tendência de se tratar as crianças de maneira abstrata, para responder às demandas e expectativas políticas e econômicas de cada época. Sob essa perspectiva surge uma contradição entre a concepção disseminada nos CEIs “Naves Mãe” e aquela consolidada pela Constituição e pelo ECA que afirmam as crianças como sujeitos de direitos, o que levanta a questão: o que significa considerarmos as crianças como sujeitos de direitos, como cidadãos?

Uma das ideias que fundamenta a “Pedagogia dos Sentidos” é a de que

Com recursos tecnológicos adequados, é possível estabelecer uma pedagogia que difunda conceitos básicos importantes de matemática, ciências, biologia, física e meio ambiente na educação infantil. Isso porque é na tenra idade que ocorre um desenvolvimento psicológico e neurológico em crescente progressão, fazendo com que a idade precoce seja uma época estratégica de apreensão de conhecimentos, a princípio intuitivos, mas que farão a diferença lá na frente. Isso se faz com clareza a partir dos 3 anos de idade e sobretudo através dos sentidos: a audição, a visão o tato, o paladar e o olfato (SANTOS, 2010, p. 60).

O retorno ao corpo biológico somado à educação dos sentidos e a noção de uma apreensão intuitiva dos conhecimentos complementam a ideia de infância difundida pela política, naturalizando determinados elementos e justificando-os do ponto de vista da psicologia e da neurologia.

O valor atribuído à ciência e aos recursos tecnológicos no processo de aprendizagem das crianças é tal que cabe a eles a centralidade do processo de mediação como se, por si só, esses recursos fossem geradores de melhores

condições de ensino e aprendizagem. Isso fica ainda mais explícito quando Santos (2010, p. 55) afirma que

O emprego de painéis contendo computadores, ferramentas eletrônicas, softwares e jogos, englobando temas artísticos, redacionais e científicos, leva a um aprendizado substancial.

Em umas das visitas realizadas nos CEIs “Naves Mãe” pude constatar que muitos dos equipamentos e recursos tecnológicos já apresentavam avarias ou danos permanentes, da mesma forma identificamos que algumas das instalações, da denominada “Nave Ciência”, não foram planejadas levando em consideração que o público atendido eram crianças até 5 anos, apresentando inadequações de tamanho, tipo e forma de material o que, em alguns casos, se colocava como eminente risco à integridade das crianças.

Além da importância atribuída à tecnologia a proposta político-pedagógica dos CEIs “Naves Mãe” define alguns valores que orientam suas ações, entre eles: amor, paz, verdade, ação correta e não violência. A partir deles, a “Pedagogia dos Sentidos” estaria integrada a um conjunto mais amplo de ações de uma Educação em Valores Humanos que tem como objetivo principal construir parâmetros para a “definição do caráter” das crianças. Como estamos discutindo o lugar das crianças como cidadãs, como sujeitos de direitos, poderíamos questionar: existe alguma educação que não esteja fundada em valores humanos? Não seria a valoração uma qualidade da educação comprometida com a compreensão das crianças como sujeitos de direitos?

Segundo Santos (2010) as ações desenvolvidas na Associação Douglas Andreani, especialmente na creche que coordenam no bairro Monte Cristo, servem como “um verdadeiro laboratório para a gestão das “Naves Mãe” pela instituição e uma fonte essencial para a construção da Pedagogia dos Sentidos, em curso em Campinas, sob a liderança do Dr. Hélio” (SANTOS, 2010, p. 79).

A partir do “laboratório” desenvolvido pela ADA é que foi se desenvolvendo a “Pedagogia dos Sentidos”, configurando um projeto feito “de cima para baixo” o que pode ser confirmado na medida em que observamos que após a cassação do então prefeito não se falava mais sobre “Pedagogia dos Sentidos”. Tratava-se de uma proposta, de uma ação e de uma organização específica que não contou com ampla participação da rede municipal e que repercutiu na falta de legitimidade da proposta e na dificuldade de mantê-la com a saída dos interessados.

A linha pedagógica da Associação Douglas Andreani influencia amplamente a formulação da Pedagogia dos Sentidos. A ideia da Educação em Valores Humanos está na base do trabalho dessa instituição e se inspira na educação das Missões Jesuíticas dos Guaranis (1609-1756) na qual “o próprio índio se transformava em educador e líder de grupos” (SANTOS, 2010, p. 81). Da mesma forma, a Educação em Valores Humanos não prescinde da questão do sagrado que é praticada de uma perspectiva ecumênica em que “todas as crenças são respeitadas e valorizadas na linha de uma educação para a tolerância” (SANTOS, 2010, p. 79).

A respeito da influência da concepção educacional das Missões Jesuíticas, é importante lembrarmos que, na época em que se desenvolveram no país, elas serviram a um amplo processo de colonização dos indígenas brasileiros pelos povos europeus, especialmente os portugueses. O retorno a uma estratégia dessa natureza, num momento histórico em que vivemos uma nova crise do capitalismo que tem culminado no que poderíamos denominar de “um novo processo civilizador” (já mencionado no início deste capítulo), não nos parece casual, sobretudo por estar sendo desenvolvida junto a uma massa empobrecida da população.

Talvez, o mais preocupante, considerando que se trata de uma política de classe (voltada às classes populares, especialmente em regiões de elevada densidade populacional e vulnerabilidade social) é o fato das “Naves Mãe” serem apresentadas como “grande novidade nos 70 anos da Educação Infantil de Campinas”, explicitando seu compromisso com o estabelecimento de parâmetros para definição do caráter das crianças, a partir de um projeto pedagógico orientado por princípios de “Educação em Valores Humanos”, além de se propor a resgatar o papel da família (leia-se mãe) na educação da criança e contribuir para a reestruturação familiar ao potencializar as chances de obtenção de novas colocações no mercado de trabalho, evidenciando o alcance da ação do Estado na vida cotidiana.

Ao explicitar seus propósitos nessa direção fazemos uma aproximação inevitável com as “instituições totais” estudadas por Goffman (2001) e, ainda, identificamos semelhanças entre os propósitos orientadores dos CEIs “Naves Mãe” e aqueles que estiveram presentes no campo da educação no Brasil dos idos 1930-1940 ou, ainda, nos anos 1960 e 1970. Afinal, também nessas épocas era possível identificar um projeto modernizador associado a um conjunto de dispositivos sociais, instrumentos e mecanismos tecnológicos, bem como a afirmação de medidas e

controles que atuam a partir do espaço (físico ou virtual) e de recursos e estratégias que incidem sobre o corpo, disciplinando-o para as necessidades do processo civilizatório que se impõe.

As análises desse autor chamam a atenção para o fato das chamadas “instituições totais” produzirem e fazerem uso de mecanismos de segregação, estratificação social e modelagem da subjetividade o que parece ficar evidente na medida em que se propõe a formação das mães para atuarem nas “Naves Mãe”, considerando que Campinas é um polo científico e tecnológico, conta com elevado número de universidades e, portanto, com um significativo contingente de professores.

Tendo focado seus estudos em prisões, conventos e manicômios, mas sem negar as analogias possíveis com a escola, Goffman (2001) apresenta, em suas análises, como os procedimentos institucionais são estruturados para garantir essa modelagem subjetiva, gerando formas específicas de repressão e, mais do que isso, criando barreiras que dificultam o contato social. De alguma maneira, os discursos e as práticas produzidos e disseminados pelas instituições visam criar saberes e poderes adequados à produção da subjetividade que se almeja.

Assim, por mais que a proposta político-pedagógica dos CEIs “Naves Mãe” seja apresentada como revolucionária, o que vai se explicitando, na medida em que sistematizamos os dados da pesquisa documental e de campo, é que se trata de um projeto com uma visão salvacionista de educação que promove um retrocesso em termos do debate que vem se desenvolvendo no campo da Educação Infantil, envolvendo o meio acadêmico e outros setores da sociedade, seja do ponto de vista das concepções de infância e educação ou, ainda, do lugar de destaque dado à tecnologia e à proposta político-pedagógica.

Outra marca característica do que estamos apontando é o retorno ao corpo biológico, com o objetivo de desenvolver o que a proposta denomina “sentidos internos” (valores) e os “sentidos externos” (físicos, de percepção sensorial) apontando para a busca de integração destes, de maneira a configurar um aprendizado mais ‘intuitivo’ que reverbere nas outras etapas do desenvolvimento, buscando promover, ainda, uma ação integradora que visa resgatar a família e a dignidade humana” (SANTOS, 2010, p. 55).

A proposta pedagógica recorre, ainda, às contribuições da neurociência e, ao fazê-lo, afirma que

São os sentidos que se relacionam com movimentos importantes de núcleos neurais, as sinapses, com conexões com outros elementos, como memória, apreensão, fixação e outros que vão paulatinamente, sedimentando conceitos que serão facilitadores do aprendizado nas idades que se seguem (SANTOS, 2010, p. 62).

Ao se aproximar da neurociência, a “Pedagogia dos Sentidos”, se apropria de estudos recentes desenvolvidos pela pesquisadora Suzana Herculano-Houzel que, inclusive, foi uma das palestrantes no I Congresso Internacional de Pedagogia dos Sentidos. Santos (2010, p. 62) faz menção a algumas ideias da pesquisadora sem referenciar as fontes mas, de qualquer forma, como o livro “Nave Mãe e a Pedagogia dos Sentidos” teve ampla distribuição, nos parece importante descrever os pontos que o autor destaca.

Quando sabemos como o cérebro funciona, podemos aplicar métodos que otimizam o processo de apreensão do conhecimento. A neurociência investiga o processo de como o cérebro aprende e lembra, desde o nível molecular e celular até as áreas corticais. A formação de padrões de atividade neural considera-se que corresponda a determinados “estados de representações mentais”. A aprendizagem e a educação estão intimamente ligadas ao desenvolvimento do cérebro, o qual é moldável aos estímulos do ambiente. Os estímulos do ambiente levam os neurônios a formar novas sinapses. Assim, a aprendizagem é o processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente, ativando sinapses, tornando-as mais “intensas”. Como consequência, estas se constituem em circuitos que processam as informações, com capacidade de armazenamento molecular.

Baseado nas ideias da pesquisadora, Santos (2010, p. 63) prossegue afirmando que

O ensino bem-sucedido provocando alteração na taxa de conexão sináptica afeta a função cerebral. Por certo, isso também depende da natureza do currículo, da capacidade do professor, do método de ensino, do contexto da sala de aula e da família e comunidade. A alimentação afeta o cérebro da criança em idade pré-escolar. Se a dieta é de baixa qualidade, o aluno não responde adequadamente a excelência do ensino fornecido.

Ao enfatizar as contribuições da neurociência para a educação infantil o autor chama a atenção para a importância de se realizarem “estímulos adequados” dos sentidos (internos e externos), no período em que a criança tem uma “janela de sinapses” que favoreça isso

Aos 8 meses, os bebês contam com 600 bilhões de sinapses, que serão eliminadas à medida que o cérebro se aprimora, ou busca

caminhos adequados para chegar a resultados satisfatórios, reduzindo-se para 350 bilhões na fase adulta. Se nessa fase as crianças da pré-escola puderem entrar em contato com uma aprendizagem de conceitos nobres, com estímulos adequados, seria enorme o benefício para o seu desenvolvimento integral (SANTOS, 2010, p. 62-63).

O retorno ao corpo biológico e a noção de estímulo “adequado” no contexto da educação se assemelham, em muito, às transformações ocorridas em outros momentos da educação brasileira, com a diferença que, na atualidade, o que ganha destaque é a tecnologia e a propagação de estratégias que se difundem no sentido de adequar as massas às novas demandas decorrentes do novo ciclo capitalista em andamento que vem impondo um novo paradigma. E essa perspectiva tecnosocial vem acompanhada de uma preocupação com o “*tratamento educacional à infância, na pré-escola, relacionado a aspectos como a arquitetura, os espaços, a forma de atendimento, a relação com as famílias*” (SANTOS, 2010, p. 65).

Em vários momentos históricos de grandes transformações, a política se aproxima da medicina, área de elevada credibilidade e status social, para justificar uma série de profundas mudanças sociais.

Uma proposta com tamanha pretensão não poderia prescindir da formação de professores, que se constituiu como outro eixo importante para difusão de suas proposições. Para isso, a prefeitura realizou dois Congressos Internacionais de “Pedagogia dos Sentidos”, em agosto de 2010 e agosto de 2011, com o objetivo de “debater aspectos contemporâneos da educação infantil [...] e discutir a Pedagogia dos Sentidos desenvolvida nas unidades municipais” (VOGL, 2011). Os eventos reuniram professores da rede (em geral os vinculados ao programa), profissionais de educação infantil, especialistas do campo da educação no Brasil e no mundo, bem como o público em geral interessado na temática.

No ano de 2010, o evento foi marcado pela inauguração de novas unidades dos CEIs “Nave Mãe” e ainda da “Vila Antiga¹¹⁷”, contou com sete conferências, além das atividades culturais e do lançamento de livros, entre eles: *Nave Mãe e a Pedagogia dos Sentidos*, de autoria do próprio prefeito Dr. Hélio da Costa Santos e a coletânea *O desenvolvimento do ser humano integral: as dimensões humanas* organizada por Carlos Sebastião Andriani (presidente da Fundação Douglas Andreani) e Jairo de Araújo Lopes.

¹¹⁷ Notícia disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=2744>

Esta última obra tem seu prefácio redigido pelo Secretário da Educação, professor José Tadeu Jorge, que aponta a publicação como o ponto de partida para a coleção “Pedagogia dos Sentidos” que pretende ser um instrumento de disseminação do conhecimento e uma referência para a construção de projetos e políticas pedagógicas (JORGE, 2010).

Segundo Andriani *et al.*(2010, p. 1) a obra tem a finalidade de aprofundar as questões relacionadas à Educação em Valores Humanos. Partem da compreensão de que é urgente e necessário

Voltar os olhos para essa fase determinante da vida de um ser humano, momento em que é possível semear valores e fundamentos éticos para a formação do homem integral. Ações integradas entre família e escola são caminhos firmes nessa direção: a primeira por ser berço de valores humanos, alicerçado numa convivência sadia entre seus membros; a segunda, por ser uma organização com objetivos bem delineados e procedimentos adequados, no sentido do desenvolvimento das dimensões do ser humano e dos valores humanos.

Os capítulos buscam focar, segundo os organizadores, algumas das nove dimensões humanas: biológica, mental, intelectual, emocional, social, cultural, planetária, cósmica e espiritual visando o desenvolvimento do ser humano integral (intelectual e moral), “um trabalho que solicita a junção da ação amorosa à ação pedagógica; um trabalho que solicita a presença viva dos valores da essência na educação das crianças” (ANDRIANI *et al.*, 2010, p. 4).

Em *As emergências de uma nova postura formativa*, o autor inicia suas reflexões trazendo a discussão sobre as mudanças que vêm se dando desde 2009 devido a sucessivas crises econômicas. Considera que a lógica do

sistema monetário internacional vem associada à aplicação de uma política social que culminou nessa crise, e cuja origem não vem ao acaso no momento, mas essa política esteve e está desprovida principalmente, dos princípios básicos da convivência humana, fundados no respeito, na ética e na solidariedade. A sobreposição do ter sobre o ser e a supremacia desmedida de grupos e nações são fatores que podem aniquilar vidas humanas (LOPES, 2010, p. 6)

O enfrentamento de tais questões, segundo Lopes (2010) passa pela compreensão de que a escola deva se constituir como um ambiente cuja função é promover o pensar como alternativa de superação dos problemas e obstáculos que afetam e afetarão as futuras gerações.

Ao entender a educação como base do enfrentamento das questões apresentadas, o autor, por vezes, beira uma abordagem salvacionista. Ao mesmo tempo, defende que

A educação, para ser transformadora na perspectiva da superação de obstáculos e como “meta suprema da vida”, deve dar condições para que o ser humano, independente de gênero, idade, raça e classe social, consiga vislumbrar um futuro melhor para si e para a sociedade, pensar e agir no presente a partir de competências e habilidades desenvolvidas, levando-o a caminhar na direção do ‘eu’ para o ‘nós’ (LOPES, 2010, p. 10).

Afirma, assim, a necessidade de uma mudança profunda nos conceitos que integram o debate a respeito da Educação (no ambiente formal) de modo que as pessoas fiquem menos suscetíveis e “hipnotizadas” às sugestões vindas de fora a respeito de como perceber a realidade. Para Lopes (2010) é necessário que o educador compreenda que ele é resultado de um dado momento histórico, mas que o mundo que o cerca é dinâmico. Neste sentido, considera que

Como educadores temos, pois, que(sic!) nos direcionar a(sic!) preparação de uma nova geração, uma geração que presenciará ainda mais grandes (sic!) e rápidas transformações tecnológicas, científicas, ambientais, profissionais e sociais, uma geração em que muitos estarão à frente de importantes decisões, uma geração que poderá e deverá vencer grandes obstáculos, caso as condições não sejam favoráveis para ela e para o mundo que a acolhe [...] O educador é aquilo que ele assume como educação (LOPES, 2010, p. 11).

Discorre ainda sobre os diferentes paradigmas educacionais e suas implicações para o entendimento da função social atribuída a escola, bem como para o desenvolvimento do ser integral.

Finalmente, o autor traz de maneira explícita a posição educacional de Carlos Andriani que vai fundamentar toda a construção do projeto político-pedagógico dos CEIs “Naves Mãe”, apresentada no capítulo subsequente da obra.

O capítulo sobre a “Pedagogia dos Sentidos” foi escrito por Carlos Andriani, da Fundação Douglas Andreani e parte da afirmação de que para construir um projeto pedagógico é necessário conhecer o perfil de egresso que se deseja alcançar. Avança em suas reflexões constatando que os

Jovens são bem preparados para a produtividade, mas analfabetos quanto a questões primárias de socialização, de afetividade, cujas consequências são desastrosas, como a busca de prazer a qualquer

custo de forma imediata, abandono da sua preparação para o futuro e distanciamento de sua própria natureza (ANDRIANI, 2010, p. 20).

O autor considera que a escola da modernidade, focada na produtividade, limita seu foco na dimensão da existência, tendo como principais métodos o aprendizado compreendido como treinamento e repetição o que traz, segundo o autor, o risco do indivíduo

Deixar de lado os valores da consciência, o caráter, e voltar-se para o status social, para a busca de poder a qualquer custo, para a competitividade em oposição a cooperação, enfim, colocando o ego, a autorreferência, como medidas para avaliar tudo à sua volta. Em síntese, teremos um indivíduo em guerra permanente com relação àqueles que o rodeiam. A paz estará perdida [...] quando falamos em consciência humana, estamos mencionando valores inatos que necessitam de expressão e que dão suporte para a autorrealização do indivíduo e gera o caminho da cooperação, da paz social etc. Falar de essência é falar de educação como 'educere', tirar de dentro para fora o que já existe como natureza humana, a consciência humana: verdade, ação correta, paz, não violência, amor. Os sentidos internos são acessados a partir dos Valores Humanos que são os valores da consciência do ser humano universal e não contaminados pela cultura. A soma dos sentidos internos e externos gera ampliação do nível da consciência. Quando a escola educa o ser humano pleno, íntegro e integrado, percebemos que a tendência do aluno é para a escolha de profissões que estejam em consonância com valores humanos: com a sua autorrealização. A "escolha" tenderá a considerar uma profissão que permita, a ele, contribuir para um mundo melhor (ANDRIANI, 2010, p. 20).

E é para dar conta desses aspectos que o autor propõe a "Pedagogia dos Sentidos" que por um lado está focada no desenvolvimento do ser humano integral e de outro busca fundamentar-se em todas as fontes de conteúdo existentes para alcançar tal fim. Neste sentido, "busca-se um ser humano integrado e capaz de viver de forma íntegra com seus valores" (ANDRIANI, 2010, p. 21).

Mas quais seriam as profissões em consonância com os "Valores Humanos"? Em que medida tal orientação não explícita e direciona a formação para um determinado espectro de profissões, mais "adequadas" às demandas do novo ciclo capitalista que tem a cultura como estratégia e centro na organização da economia mundial? Tal entendimento de cultura não traz à tona uma dimensão civilizadora, como se houvessem ações humanas "mais dignas" e outras "indignas"? Existem "Valores" que não sejam Humanos?

O autor avança explicando que para se montar um projeto pedagógico é necessário resgatar o sentido sobre quem é o "ser humano", sobre "o que é

necessário para a sua plena realização”, colocando como passo subsequente a definição do perfil de cidadão que se deseja para a sociedade.

A partir desses três questionamentos Andriani (2010, p. 22) afirma ser necessário realizar a escolha entre perfis opostos:

- Um ser pleno, autoconfiante, criativo que seja um agente de mudanças para um mundo melhor e que fique em paz consigo mesmo; ou
- Um ser pleno de racionalidade e sem sentimento, que busque o pragmatismo dos resultados materiais sem preocupar-se com: impactos com outros seres, impactos ambientais, estar adaptado e ser conhecedor dos meandros da sociedade para buscar resultados egoísticos?

Segundo o autor essa escolha remete a outra:

1. De ter uma vida material resolvida, de tal forma que a pessoa possa usufruir os prazeres da vida e do *status* social junto ao seu meio;
2. Ou, ser feliz, e viver em paz consigo mesmo e com todos os seres, em primeiro plano.

A formulação desse pensamento pautado por escolhas de uma perspectiva dicotômica e polarizada dá a dimensão da fragilidade da política pública analisada, deixando claro os apontamentos tendenciosos que removem “cirurgicamente” a barbárie da experiência humana, como se ela se constituísse apenas de uma questão de escolha. Ao avançar nessa posição maniqueísta os autores remetem a outra decisão: a de “ter uma vida material resolvida”, ou “ser feliz e viver em paz”, como se fossem questões polarizadas e, também, meras escolhas isoladas de um contexto social desigual e injusto. Certamente tal proposição não expressa um projeto das classes populares senão os valores de uma classe dominante¹¹⁸ que desfruta de condições materiais suficientes de existência que lhes permite prescindir de tal debate na construção de seu espaço de participação como sujeito de direitos, como cidadão.

¹¹⁸ Apenas uma classe social que detenha as condições materiais e simbólicas para realização de sua existência teria condições de formular uma tal proposição em que as classes menos privilegiadas, estando fadadas a falta de condições materiais para realização da existência, abrem mão de suas posições de luta e organização social, para “ser feliz e viver em paz consigo mesmo”. É nesse sentido, que comparamos a implementação dos CEIs “Naves Mãe” como um “presente de grego”.

Ao incutir e disseminar tais valores a política pública contribui ainda com a negação do debate em torno da garantia de direitos enfraquecendo os espaços de organização das classes populares e as pautas centrais das lutas sociais que também constituem processos de formação cidadã.

Ainda sobre o fato dos CEIs “Naves Mães” serem perpassados pela luta de classes há que se considerar a construção da “Vila Antiga” que se deu numa região nobre da cidade e cujo acesso via transporte público é bastante restrito, de maneira distinta das unidades educacionais instaladas em bairros de elevado índice de vulnerabilidade social, o que parece contradizer todo o processo que se apresentou como “estratégia para sanar a dívida histórica com as classes populares”, reforçando a tendência de tal proposta a se constituir, conforme afirmamos, muito mais como uma estratégia de controle social do que como uma ação efetivamente engajada com a educação pública de qualidade e com a garantia de direitos.

Assim, a opção pelas parcerias público-privadas no município de Campinas não representou apenas a instauração de um processo de privatização da educação pública, mas evidenciou contradições históricas da educação pública brasileira e, reforçamos, quanto a escola ainda tem se constituído muito mais como um espaço de reprodução das desigualdades sociais do que, efetivamente, um espaço de formação e emancipação humana.

Nesse sentido, a proposta pedagógica dos CEIs “Naves Mãe” além de disseminar uma ideia abstrata da infância, atrela a ela um conjunto de princípios e valores que devem orientar o processo educativo. Esses ficam explícitos quando Andriani (2010, p. 23-26) apresenta as denominadas “Dimensões Humanas” desenvolvidas na “Educação em Valores Humanos” que são elencadas a seguir, de maneira sintetizada em onze tópicos:

- a necessidade que o ser humano tem da existência.

Neste caso, ele deverá receber o devido treinamento em habilidades que o tornem produtivo de forma que, a partir de seu conhecimento e habilidades, consiga a sua subsistência por conta própria, não ficando dependente de terceiros, quanto a ter uma vida digna, com um mínimo de recursos que lhe ofereça uma vida de qualidade [...] Esta dimensão é chamada Planetária ou da Existência e gera condição de produtividade do ser humano para viver dentro da sociedade atual e conseguir bons resultados materiais. O trabalho pedagógico é focado no aprender: ler, escrever, Matemática, Biologia, Tecnologia etc.

- a necessidade de desenvolver seu “lado” biológico.

Um cérebro pouco estimulado, na idade apropriada, irá gerar um cérebro limitado [...] Esta dimensão é conhecida como Dimensão Biológica e deve ser exercitada desde os primeiros momentos de vida de maneira apropriada. Sob o ponto de vista pedagógico devemos ampliar os diferentes estímulos oferecidos pelo ambiente que visam o melhor desenvolvimento. A Dimensão Biológica trata da percepção consciente, pelo indivíduo, das forças que estimulam a ação: fome, sede, sono ou outros.

- a necessidade do ser humano viver em sociedade e a dimensão da cultura

Esta possui seus próprios valores. Neste caso, um ser aculturado é aquele que absorve a cultura do seu meio sem questionamentos [...] Na dimensão cultural, o ser humano corre o risco de se tornar um autômato da sociedade, repetindo os valores da cultura. No projeto pedagógico, é importante mostrar os valores positivos do meio e, também, gerar questionamentos, para que não se aceite, cegamente, qualquer valor, principalmente, se esse valor não for coerente com o respeito: à vida, ao outro e ao ambiente. A dimensão cultural não é muito questionadora. Na prática, ela dita a conduta do indivíduo de acordo com a tradição, costumes e valores do grupo social.

- a pressão que o ser humano sofre da necessidade psíquica de socialização que é diferente da pressão da cultura, o ser humano tem necessidade de contato com outros seres humanos e é ela que

leva o indivíduo a buscar sua aceitação e inclusão em um grupo social. O trabalho pedagógico se concentra em atividades de grupo, de socialização, de aceitação do outro, e de buscar a sua inserção no grupo.

- a dimensão da cidadania segundo o autor toma por base o ser humano social e cultural

na expectativa de ele seja também um agente de mudanças. Conhecedor de seus deveres e direitos na sociedade, espera-se que ele não seja subjulgado, pelas forças do meio, mas que seja atuante na busca de transformação social em benefício daqueles que têm menos voz na sociedade, na busca da justiça e da paz social [...] o indivíduo deve saber lidar com seus deveres e saber, também, se posicionar sobre as questões sociais, defendendo posições e sendo um verdadeiro cidadão que se sente corresponsável pelas questões de seu bairro, de sua cidade, de seu país. O projeto pedagógico se fundamenta no conceito de cidadania, de ser atuante e defensor do que é correto, para si e para os demais.

- o desenvolvimento da essência humana

A primeira fase da vida é a fase da formação do caráter que irá acompanhar o indivíduo por toda a sua vida adulta. É nessa fase que

se fixam os valores que serão utilizados como filtros da realidade para a escolha das ações, as escolhas quanto ao uso da tecnologia, de novos conhecimentos e habilidades. O desenvolvimento desta dimensão é conhecido como da Essência Humana, ou seja, dos Valores Humanos que já estão previamente fixados na consciência humana, como características do ser humano universal. Esta dimensão é facilmente empobrecida com o excesso de atenção para o exterior. Quando focamos somente o exterior, desviamos a atenção de nós mesmos. O projeto pedagógico tem por foco estimular a criança a se perceber por dentro como (sic!), por exemplo, quando está nervosa e quando, em seguida fica calma, fazendo a ligação das mudanças de estado interno em face ao tipo de conduta que foi realizada.

- a dimensão mental se fundamenta no entendimento de que o indivíduo deve cultivar bons hábitos, como os de higiene, além de aprender conceitos que facilitem a vida em sociedade e, neste sentido, o autor afirma que

Na dimensão mental, o indivíduo vai fixando referenciais do certo e do errado de acordo com as experiências boas ou ruins. Esta é a área dos paradigmas, dos modelos mentais, que são necessários para criar certo automatismo com coisas simples, como ocorre com o adulto ao aprender a dirigir um veículo [...] uma vez aprendida uma rotina, ela passa para um processo de automatismo que reduz o nível de atenção com a sua execução. Esta dimensão gera riscos, uma vez que, fixado o paradigma, fica muito difícil a sua retirada. Na fase infantil, é fixada uma boa parte destes referenciais que irão acompanhar a pessoa por toda a vida. A qualidade de vida na escola, em um ambiente positivo, de boas práticas, com boas maneiras, é parte central do método pedagógico de fixação de paradigmas positivos [...] um indivíduo não é a sua mente e esta é um instrumento de trabalho a ser dominado [...] uma pessoa livre é aquela que não é comandada pela mente e sim pela consciência. Esta dimensão se coloca como outra polaridade em relação à essência humana e a sua consciência.

- a dimensão da inteligência racional, segundo ao autor, está relacionada ao entendimento da relação de causa e efeito quanto às circunstâncias vivenciadas.

Ver uma planta de algodão, a produção do fio, sua tintura, sua transformação em tecido, demonstra a lógica do passo a passo para a construção de algo. Gera a capacidade de raciocínio analítico, da lógica das coisas. A criança, vendo algo, busca entender a sua construção, as suas partes, as relações entre as partes, o entendimento de como foi construído, e assim por diante [...] no projeto pedagógico, permitir à criança o desenvolvimento de projetos, como a montagem de seu próprio brinquedo, é uma das ações ligadas à racionalidade.

- a dimensão da inteligência intuitiva, segundo o autor, está mais próxima da dimensão da Essência Humana atuando de maneira situacional e sem interferência dos paradigmas mentais.

Esta dimensão trabalha de forma a darmos vazão à nossa intuição, aos impulsos que recebemos de acordo com a realidade enfrentada. É aquela situação em que temos uma ideia para solução de um problema, mas não entendemos toda a sua lógica. A ideia vem como um todo acabado e com a nossa confiança de que se trata de um bom caminho a seguir. Do ponto de vista pedagógico a criança necessita de espaço para sua plena expressão, visando dar vazão a estes aspectos.

- a dimensão emocional

se fundamenta nos desejos da pessoa; no querer. Desde a fase da infância, há a necessidade de trabalhar o ser humano, pensando na sua totalidade, para saber querer e saber dominar suas emoções, para que a energia que surja possa ser canalizada de forma positiva. O projeto pedagógico com a criança deve objetivar convidá-la a plena atenção da qualidade de suas emoções: sempre que surgir uma emoção negativa, trabalhar, com ela, as condições que esta tem de controlar seu impulso [...] entre aqui o trabalho dos Valores Humanos e do desenvolvimento do senso de justiça. O ser humano é dotado de instinto que vai se transformando em sensações e que caminha, com a Educação, para o nível do sentimento. A emoção é catalogada como sensação, enquanto que a do sentimento (sic!) é produto do uso da consciência, do coração.

- a dimensão cósmica é, segundo o autor, a dimensão ligada ao Universo, à eternidade e ao infinito. Ela tem

a força de levar o indivíduo a localizar-se no mundo, ou seja, sentir-se parte de um mundo amplo e de gigantescas proporções, seja do infinitamente grande como do infinitamente pequeno. É esta dimensão que nos leva aos grandes pensamentos sobre quem somos diante de tudo isso, de onde viemos e para onde vamos; estes são os grandes questionamentos da humanidade de todos os tempos. O trabalho pedagógico está vinculado à descoberta das estrelas do mundo infinito em que vivemos. A visita a planetários é um dos bons caminhos para se iniciar o tema. Foi esta dimensão que inspirou os sábios do passado que desenvolveram a Filosofia, ou seja, o estudo do princípio das coisas.

Além do conjunto de dimensões até aqui apresentadas ANDRIANI (2010, p. 29) ainda explicita sua visão de criança e infância no que se refere à educação no contexto da Pedagogia dos Sentidos. Para o autor,

A criança aprende por si mesma e que o importante é criar o ambiente certo e adequado para que ela vivencie cada tema de

acordo com sua faixa etária. É o ambiente estimulador, é o professor atento, com a sua responsabilidade de retaguarda da criança, diante de seus questionamentos; é o projeto pedagógico sistematizado para que os estímulos sejam dados nos momentos certos; é o compromisso da escola com este projeto; é o modelo de gestão que dá suporte a toda esta operação, que fazem a verdadeira diferença na Educação.

A partir dessa concepção a escola passa a se constituir como suporte e o professor como “estimulador” que fica na retaguarda aguardando o momento “correto” de dar os estímulos. A naturalização do processo educativo é reforçada pelo retorno ao corpo biológico e por uma concepção de cultura como algo “externo” ao humano e não constitutivo de sua ação no mundo.

Esse sujeito abstrato idealizado pela política pública deve ainda ser estimulado para atuar de maneira situacional e por meio da ação com projetos, caminhos que pretendem disciplinar as crianças para uma “consciência cósmica”, aprendendo a dominar suas emoções e cultivando bons hábitos de higiene, bem como os valores previamente fixados em sua consciência (essência). Enfim, esses elementos estariam a serviço e uma noção de cidadania entendida como maneira de “ser atuante e defensor do que é correto para si e para os outros”. Essa perspectiva não tarda a se alinhar com uma concepção salvacionista da educação expressa ao final das reflexões de ANDRIANI (2010, p. 30).

Sem uma boa educação, não há solução para os problemas sociais que enfrentamos nos dias de hoje. Adultos sem ética, líderes atuando com foco no interesse pessoal, são produtos de uma educação, equivocada, esquecendo dos próprios fundamentos da educação – ‘educere’, de tirar de dentro aquilo que já existe, ‘educare’, de colocar de fora para dentro para gerar habilidades que serão geridas pelos valores da pessoa, visando ser: bom cidadão, feliz e exemplo para sociedade.

Os demais capítulos da obra *O desenvolvimento do ser humano integral* (ANDRIANI et.al., 2010) não serão objeto de nossa análise, pois eles estão mais focados no pensamento de alguns autores clássicos e contemporâneos do campo educacional, entre eles Johann H. Pestalozzi, John Dewey, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Henri Wallon, Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotsky, Célestin Freinet, Paulo Freire, Sathya Sai Baba e Roberto Crema, sem fazer, necessariamente, alguma relação mais direta com a Pedagogia dos Sentidos.

Lopes (2010) fecha o livro num breve capítulo de reflexões complementares, destacando que os autores escolhidos nestes capítulos têm obras extensas e que o

objetivo foi apresentar em forma de síntese suas ideias. Ao mesmo tempo reafirma a intenção de que a coleção *Pedagogia dos Sentidos* continue a se desenvolver com outras edições, sem fazer uma amarração entre os capítulos introdutórios e os que trazem de maneira sintética os autores clássicos.

Para Santos (2010, p. 58),

a educação infantil não pode mais ser encarada e tratada na forma convencional, tanto em termos de ações governamentais, como do ponto de vista da própria pedagogia, com os poderes constituídos voltando-se meramente a construção de espaços – quaisquer espaços – para abrigar crianças de famílias pobres, a elas oferecendo uma pedagogia tradicional, que não vislumbre a infância com as características e particularidades que ela ostenta, do ponto de vista psicológico, físico, social e com suas carências de aprendizado.

Ao mesmo tempo em que critica as escolas construídas meramente com o propósito de abrigar crianças pobres, a proposta de Santos (2010) parece não ter conseguido superar tal perspectiva, com o agravante de que todo esse processo implementado no município de Campinas simplesmente desconsiderou as conquistas históricas da Rede Municipal de Educação, deixando-as à margem.

No entanto, após esse longo caminho de descrição e análise de dados surge uma questão: os CEIs “Naves Mãe” e a “Pedagogia dos Sentidos” se colocam efetivamente no sentido do enfrentamento e da superação dos problemas históricos existentes na Educação Infantil no Brasil, ou são apenas mais uma novidade educacional que contribui para as coisas “permanecerem do jeito que estão”, promovendo e aprofundando as clivagens sociais, priorizando a uma minoria e relegando às grandes massas “as sobras” a serem consumidas nos períodos adequados das “janelas sinápticas”? Essa não seria uma consequência devastadora para a questão da garantia dos direitos das crianças? É possível que tal projeto esteja comprometido com a justiça e a paz social? Sob quais condições?

*A minha alma está armada e apontada
Para cara do sossego!
Pois paz sem voz, paz sem voz,
Não é paz é medo!
Medo! Medo! Medo!Medo!*

*Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
“Qual a paz que eu não quero conservar
Para tentar ser feliz?”*

*As grades do condomínio
são para trazer proteção
Mas também trazem a dúvida
Se é você que está nessa prisão
Me abrace e me dê um beijo
Faça um filho comigo
Mas não me deixe sentar na poltrona
No dia de domingo, domingo*

*Procurando novas drogas de aluguel
Nesse vídeo coagido
É pela paz que eu não quero seguir admitindo!*

*Às vezes eu falo com a vida
Às vezes é ela quem diz
“Qual a paz que eu não quero conservar
Para tentar ser feliz?”*

*Minha Alma. Rappa.
Lado B, Lado A, 1999.*

Se ao longo deste capítulo parece ter ficado evidente os limites e as contradições da implementação dos CEIs “Naves Mãe” em Campinas e suas implicações para a garantia de uma educação pública de qualidade e para a convivência comunitária e familiar, não podemos esquecer de avançar no que se refere à garantia do direito das crianças ao lazer, expressos no direito de brincar.

O fato de não termos conseguido realizar a pesquisa de campo com as crianças, nas unidades educacionais, limitou significativamente a análise desses elementos. Então procuramos identificar em que momentos a política faz referência a essas questões e como eles se articulam ao debate anterior, podendo contribuir, ou mesmo reforçar as contradições do processo de implementação da política pública, no que se refere à questão da garantia de direitos.

5.6 E O LÚDICO E O LAZER? NINGUÉM SABE, NINGUÉM VIU?

A proposta pedagógica da “Pedagogia dos Sentidos” estabelece vários princípios orientadores do processo educativo nos CEIs “Naves Mãe”, mas seus objetivos estão tão focados na “preparação” de sujeitos produtivos, resilientes e com capacidade de se adaptar e responder a diferentes “estímulos”, que a proposta parece negligenciar em seu rol de princípios a questão dos direitos sociais e, em especial, o direito das crianças ao brincar e ao lazer.

Muito se fala da educação como possibilidade de formação e emancipação humana, mas a preocupação em preparar e adequar as crianças para o mercado de trabalho parece não ser um caminho compatível com a educação desta perspectiva. Outra questão é que, do ponto de vista da preparação para o mercado de trabalho, algumas atividades humanas parecem ocupar um lugar de destaque compondo uma hierarquia na composição dos currículos (Português e Matemática, por exemplo) relegando as demais disciplinas e, sobretudo aquelas que envolvem as Ciências Humanas e as Artes, o Movimento Humano e as Práticas Corporais, um lugar de pouca importância e, muitas vezes, desconectado do próprio currículo, como se essas disciplinas pudessem funcionar como apêndices.

Mas se pensarmos que grande parte das crianças passa significativo tempo de suas vidas dentro da escola poderíamos nos questionar sobre o debate da educação de qualidade desconsiderar a garantia dos demais direitos das crianças, entre eles o direito ao lazer, expresso no direito da criança brincar. Nesse sentido, se ao longo da tese busquei fundamentar minhas reflexões numa concepção das crianças entendidas como sujeitos de direitos é necessário considerar que isso impõe uma reflexão crítica sobre a escola e sua função social frente a essa concepção e a multiplicidade de infâncias que ela encerra. Isso significa ainda repensar o currículo, uma vez que, conceber as crianças como sujeitos de direitos traz implicações para a concepção do trabalho docente colocando o debate da garantia de direitos em seu cerne. Para Arroyo (2008, p. 37)

Essas identidades dos educandos e nossas, tendo como referencial os direitos, nos obrigam a fazer escolhas sobre o que ensinar e aprender a partir do conhecimento e da cultura, dos valores, da memória e da identidade na diversidade a que os educandos têm direito. Significará inverter prioridades ditadas pelo mercado e definir prioridades a partir do imperativo ético do respeito ao direito dos educandos.

A partir da concepção da garantia de direitos é possível encontrarmos caminhos para a superação dos currículos fragmentados e hierarquizados em seus tempos e conteúdos pela “necessidade” de se formar para o mercado, o que torna/trata os educandos quase como “mercadorias” para o emprego, como elegíveis a demanda do mercado.

É inegável que o direito a educação está entrelaçado a uma série de outros direitos, entre eles os que são alvo deste estudo: o direito ao lazer, o direito ao brincar e o direito a convivência familiar e comunitária. Não menos importante é

considerarmos tais direitos à luz dos direitos humanos básicos como o direito à vida, à sobrevivência, à proteção e ao cuidado, o que pressupõe, em sociedades cada vez mais urbanizadas, também o direito à cidade. Afinal, muitos educandos das classes populares enfrentam cotidianamente a luta por uma sobrevivência mais elementar que muitas vezes não alcança um mínimo patamar de dignidade.

Nesse sentido, os tempos da escola, os currículos não podem se organizar apenas em função dos avanços científicos e tecnológicos, mas devem considerar as condições cada vez mais precárias de vida dos sujeitos concretos, pois parece ser contraditório falarmos de uma educação de qualidade quando os sujeitos não têm garantidos os direitos humanos mais básicos.

Para Arroyo (2008, p. 38) “as lógicas do ordenamento curricular supõem sujeitos livres para optar pelos valores do estudo, do conhecimento, da assiduidade; não supõem os sujeitos sem alternativas de escolhas”. Assim, o autor propõe que os currículos busquem se ordenar a partir dos sujeitos concretos e não pela opção de que um ordenamento ideal possa servir como “molde” para que os educandos se adaptem. Essa perspectiva parece coadunar com o debate que travamos a respeito da urgência de refletirmos sobre o fato das crianças serem sistematicamente tratadas como material da política ocupando, de tempos em tempos, um lugar de destaque atrelado a um determinado projeto de Nação e sociedade.

Dentre as questões que se impõem na medida em que consideramos o direito à educação como o direito à formação e desenvolvimento humano pleno está a necessidade de considerarmos as crianças não apenas em suas realidades concretas, mas também em sua totalidade humana, ou seja, considerando-os como sujeitos “cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção e identidade, diversos” (ARROYO, 2008, p. 41).

Sob essa perspectiva o educador tem sua atuação perpassada pelo campo do direito, mas lidando com o conhecimento e com a cultura. Ao mesmo tempo, não faz isso sozinho posto que a educação não se reduz ao tempo escolar, mas inclui outros tempos e espaços formadores, como a família, a comunidade, a cidade, os movimentos culturais e sociais, o trabalho e o lazer. E são esses outros tempos e espaços formadores que podem trazer elementos para romper com a rigidez hierárquica dos currículos, buscando ampliar a noção dos tempos de aprendizagem respeitando a especificidade do tempo humano e não o tempo da economia ou da máquina que se orienta pela produtividade.

Por esse motivo optamos por nos aproximar do direito ao lazer, expresso no direito de brincar, mas também do direito à convivência familiar e comunitária, por entendermos que numa sociedade pautada pela produtividade tanto o tempo de não trabalho como aquele destinado ao encontro e à convivência são sistematicamente alijados pelas pressões de manter-se produtivo e de ser eficiente.

Nesse sentido, o brincar na escola pode se constituir como uma forma de resistência cultural e enfrentamento dos mecanismos que tendem a homogeneizar os tempos e os espaços de aprendizagem e com ele também os processos de socialização e formação dos sujeitos que têm itinerários humanos e temporais tão diversos.

No caso dos CEIs “Naves Mãe” a questão do brincar e do lazer aparecem em dois momentos distintos de maneira bastante pontual, não tendo a mesma centralidade que a preocupação com a formação para o mercado de trabalho assume nessa política. No primeiro momento o lúdico aparece atrelado à tecnologia quando Santos (2010, p. 55) afirma que a Pedagogia dos Sentidos

busca oferecer, na etapa da pré-escola, conteúdos científicos, elementos do conhecimento de disciplinas universais, a fim de despertar em crianças de 3 a 6 anos incompletos de idade [...] por meio de estímulo aos sentidos interno e externo, o interesse pela Matemática, pelas Ciências, por meio de painéis temáticos [...] com os quais elas aprendem de forma lúdica.

Desse ponto de vista o lúdico parece ser mais um atributo do aparato tecnológico e menos uma manifestação resultante da tensão entre a ação humana e as condicionantes dadas numa determinada situação ou em relação a um dado objeto. Talvez não fique evidente no caso estudado, mas é bastante comum o lúdico ser considerado na escola, ou seja, no campo da educação formal, apenas ou exclusivamente de maneira instrumentalizada. Nesses casos, o foco do brincar não é a manifestação do lúdico, mas a aprendizagem. A questão é que desta perspectiva temos dois problemas que dela decorrem: o primeiro, é que ao instrumentalizar o lúdico a escola perde de vista as características próprias da brincadeira; o segundo, é que o brincar, assim como o lazer, parecem ocupar um lugar de menor importância, como se a partir destas atividades humanas não se desdobrassem experiências culturais e formativas, como se essas atividades fossem meramente para “ocupar o tempo”.

Em outra passagem o autor afirma ser a primeira infância o momento essencial para introduzir, de forma lúdica, noções básicas de Matemática, de

Ciências, de Meio Ambiente, despertando nas crianças a consciência crítica e o interesse por áreas nobres das atividades humanas, como o campo científico (SANTOS, 2010). Dessa perspectiva, o lúdico é entendido como meio para criar o interesse das crianças por “atividades mais nobres” o que acaba por hierarquizar as atividades humanas que, a exemplo dos currículos, também passam a ganhar um lugar de destaque conforme sua contribuição para as demandas produtivas e de produtividade definidas pelo mercado.

Num segundo momento, no material de apresentação da Vila Antiga, surge a aproximação entre o lazer e a educação com algumas iniciativas que compõem o Centro de Formação de Professores para a Pedagogia dos Sentidos. Esse material foi distribuído à ocasião da inauguração do espaço e não é mencionado nos demais documentos produzidos e distribuídos em relação a essa política.

A Vila Antiga é um espaço de 11 mil metros quadrados, com 3 mil metros de área construída, localizado no Jardim Mirim, em Campinas, estruturado pela Fundação Douglas Andreani¹¹⁹ em parceria com a Secretaria Municipal de Educação do município, com a Fundação Zibkoski da Argentina, Universidade Internacional da Paz (Unipaz) e contando com o apoio da Associação Abrace Solidário e do IBE Business Education (VOGL, 2010).

O espaço temático é apresentado como um centro de formação de professores para a “Pedagogia dos Sentidos” que, segundo informações disponíveis no blog pessoal¹²⁰ do diretor da Fundação Douglas Andreani (no item em que apresenta os “produtos” da fundação), foi construída a pedido da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

A inauguração desse espaço aconteceu no dia 15 de agosto de 2010 contando com a participação de autoridades, representantes das instituições

¹¹⁹ A Fundação Douglas Andreani, com sede em Fortaleza, foi criada para contribuir com a educação e com a gestão de liderança baseada em valores. Nos últimos 10 anos, contribuiu com o Sistema de Gestão da USP-Esalq em Piracicaba-SP, com a gestão da Santa Casa de Misericórdia de Piracicaba-SP, e nos últimos sete anos vem atuando na gestão de escolas voltadas para a Educação Infantil. Atualmente a fundação atende 2.700 crianças em cinco escolas, além disso, também possui a faculdade Douglas Andriani e mantém cursos de pós-graduação gratuitos para negros e indígenas. (Fonte: Notícia no *site* Campinas.com.br - <http://www.campinas.com.br/turismo/2011/12/vila-antiga-e-uma-das-atracoes-de-fim-de-semana-em-campinas> – Consultado em 10/03/2012.). A missão da instituição é formar profissionais, oferecendo ensino de qualidade, estimular e desenvolver pesquisa e promover atividades de extensão relevantes à comunidade, contribuindo desse modo para a formação plena do cidadão, alicerçada em uma cultura empreendedora e em princípios humanistas, éticos e democráticos. (Fonte: *site* da Fundação - <http://portalsabedoria.com.br/fda/mod/resource/view.php?id=53>

¹²⁰ Disponível em: <http://profandriani.blogspot.com.br/p/fundacao-douglas-andreani.html>, consultado em 10/01/2014.

envolvidas e parceiras do projeto, participantes do I Seminário Internacional de Pedagogia dos Sentidos, bem como a população em geral, tendo em vista que o evento teve ampla divulgação no *site* da prefeitura. No material de divulgação distribuído no evento foi possível identificar o objetivo do espaço

A formação de professores na Pedagogia dos Sentidos, disponibilizando espaços de oficinas onde é possível vivenciar a produção à moda antiga de produtos e serviços de valor cultural e histórico gerando ambiente de vivência e aprendizagem (VILA ANTIGA, 2010).

O folder apresenta as “atrações” (termo utilizado no documento) existentes na Vila Antiga, entre elas:

(A) O Centro de formação de professores que

desenvolve programação anual de cursos com foco na formação de professores da Educação Infantil na Pedagogia dos Sentidos (PST), incluindo ainda Pós-Graduação Latu Senso em Educação e cursos da Fundação Peirópolis e da Unipaz (VILA ANTIGA, 2010).

(B) Centro de Pesquisa Educacional e Desenvolvimento de Material Pedagógico cujo papel será de

acompanhamento e desenvolvimento de pesquisa no campo da educação, neurociência, correntes pedagógicas e dimensões humanas, visando a aplicação na construção de projetos pedagógicos com foco prioritário na educação infantil, fase de formação do caráter na criança. Desenvolvimento e venda de materiais pedagógicos para escolas. Seleção e venda de livros recomendados para educação infantil (VILA ANTIGA, 2010).

(C) Gastronomia com a existência de um “restaurante de fazenda com tempero típico e lanchonete. Produção e degustação de vinho” (VILA ANTIGA, 2010).

(D) Programação de Festas e Eventos com um calendário de eventos e festas para crianças e adultos¹²¹.

(E) Observatório Astronômico e Planetário – “com a quarta maior luneta do Brasil e fabricação de instrumentos musicais” (VILA ANTIGA, 2010), aberto para visita aos finais de semana.

¹²¹ Não localizamos nenhum *site* da Vila Antiga, mas a mesma possui um perfil na rede facebook. Dentre os eventos divulgados no perfil identificamos: exposição de automóvel, locação do espaço para casamentos, encontro de grupos de motociclistas. O vídeo <http://globoTV.globo.com/rede-globo/bom-dia-sao-paulo/t/edicoes/v/fazenda-em-campinas-proporciona-ao-visitante-uma-volta-ao-passado/3080891/> apresenta a Fazenda e suas possibilidades para o lazer.

Sua estrutura foi pensada para contemplar um projeto educacional mais amplo integrando educação, cultura e lazer. Em reportagem¹²² concedida ao portal “Campinas.com.br” o Sr. Andriani afirma que o projeto buscou inspiração nas Folk Village da Coreia do Sul que desenvolvem trabalhos voltados para crianças. Nestas Folk Villages

As escolas circulam pelos museus e os diferentes ambientes da cultura e vi que isso poderia ser replicado no Brasil. Entendi que era necessário contribuir para a preservação de nossos bens culturais e na minha mente vinha a minha infância, vendo as senhoras tecendo o fio, fazendo cobertas, produzindo cerâmica, no engenho vendo a produção do açúcar mascavo etc. E tudo isso me encantava. “A inspiração surgiu como uma sensação de ter que fazer algo semelhante, guardando uma outra ordem de grandeza, talvez, em função do meu mestrado em Educação”, afirma Andriani (LIMA, 2011).

A Figura 5 (croqui) corresponde ao equipamento e infraestrutura do centro de formação e lazer da Vila Antiga.

¹²² Disponível em: <http://www.campinas.com.br/turismo/2011/12/vila-antiga-e-uma-das-atracoes-de-fim-de-semana-em-campinas>

Figura 5. Croqui do Centro de Lazer e Formação de Professores “Vila Antiga”



Neste sentido, A Vila Antiga busca oferecer diferentes oficinas vinculadas à educação, à cultura e outras mais interativas e lúdicas “com trabalhos em madeira, ferro, tecelagem, caligrafia, cerâmica, casa de farinha, moinho de milho. Ao todo, cerca de 30 oficinas devem ser oferecidas no espaço”.

Segundo notícia publicada no portal Campinas.com.br a Vila Antiga funciona diariamente das 8h às 17h, sendo que o restaurante tem horário específico das 11h às 15h, o acesso ao espaço se dá mediante cobrança de entrada, no valor de R\$ 5,00 para crianças e R\$ 10,00 para adultos. O Observatório Astronômico e o Planetário funcionam, exclusivamente, aos sábados e domingos também mediante cobrança de entrada, no valor de R\$ 5,00 para crianças e R\$ 8,00 para adultos (LIMA, 2011).

Se por um lado a proposta parece trazer o tema do lazer e alguns diálogos possíveis com a educação, há que se considerar que o espaço foi construído num bairro nobre da cidade, cercado por condomínios de alto padrão, diferentemente do que aconteceu com as unidades escolares, o que acarreta a consolidação de barreiras em termos econômicos, mas também de acesso e de classe social trazendo implicações diretas para a questão dos direitos e explicitando o quanto a política educacional é perpassada pela luta de classes, marcada por aqueles que detêm os centros e canais de produção e difusão de conhecimentos e aqueles que serão os “consumidores” destes conhecimentos.

Uma educação de qualidade que considere todos os aspectos debatidos ao longo desta tese se faz possível na medida em que esteja atrelada a um projeto político comprometido com a criação de alternativas para minimizar tais barreiras e colocar em pauta as tensões históricas decorrentes da luta de classes e do debate sobre os direitos sociais. Afinal, a educação não pode se resumir a um papel de controle e adequação social que são justificados pelo discurso de ordem e paz social, alimentando e aprofundando uma lógica injusta, em que as condições materiais de existência são extremamente desiguais e reprodutoras das mais diversas formas de opressão (política, econômica, cultural, étnica etc.).

A educação que assume uma perspectiva revolucionária e inovadora, em nosso entendimento, está necessariamente comprometida e disposta a assumir o risco de inverter as prioridades tanto do ponto de vista da valorização do lúdico no processo de aprendizagem como no que se refere à centralidade dada às crianças, e não às demandas do mercado.

Considerando as crianças como sujeitos de direitos, como sujeitos de cultura, conhecimento, valores, ética e memória, mas também em seus tempos e em sua forma peculiar de se relacionar e conhecer o mundo por meio do brincar, que acaba se constituindo como uma linguagem estando, portanto, intimamente relacionada à questão da identidade e à possibilidade das crianças conhecerem a si mesmas enquanto conhecem, interpretam e reinventam o mundo.

Enfim, nossa aproximação com o tema desta pesquisa, começou de maneira despretensiosa sensibilizada pelo lugar de destaque e pela propaganda amplamente difundida dos CEIs “Naves Mãe”. Nesse sentido, nossa aproximação se deu como um “pacato cidadão” preocupada com a questão do lúdico e da garantia dos direitos das crianças, mas foi, aos poucos, nos colocando diante de uma infinidade de questões complexas e contraditórias, que sob as vestes de discursos democráticos, inovadores e revolucionários, contribuíram para reforçar problemas históricos e para promover a construção de uma odisséia relativa ao processo de privatização da educação pública no município de Campinas, trazendo várias consequências para a garantia dos direitos das crianças à educação, ao lazer, à convivência familiar e comunitária. E foi nesse sentido, que fiz a aproximação mitológica que dá título ao trabalho. Afinal, estaríamos diante de um novo “Cavalo de Troia”?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação pública das crianças de pouca idade no Brasil é marcada pela progressiva institucionalização das crianças empobrecidas que, inicialmente, eram tratadas como menores até alcançarem o estatuto de sujeito de direitos com a Constituição Brasileira de 1988. Tal processo acompanhou e se intensificou na modernidade, com a industrialização e a urbanização, o que colocou em pauta um “outro projeto de sociedade e Nação” em que as crianças passavam a se constituir como futura força de trabalho nacional, portanto, patrimônio econômico e social do país, o que justificou o fato delas terem se tornado objeto de controle por parte do Estado.

Ao mesmo tempo desenvolveram-se instituições educacionais privadas e outras ligadas a instituições religiosas voltadas ao atendimento de crianças oriundas das classes mais privilegiadas inspiradas em modelos educacionais europeus. Tais elementos revelam a característica dualista que marca a política educacional brasileira desde seus primórdios.

As políticas públicas voltadas ao atendimento às crianças são orientadas às crianças mais pobres, bem como àquelas que viviam em situação de abandono. Tais propostas, inicialmente, se apoiavam no discurso médico-higienista que foi um dos que contribuiu para os intensos processos de “limpeza urbana” que acompanharam o desenvolvimento urbano-industrial. Mais tarde, essa perspectiva vai sendo preterida em detrimento de uma visão jurídico-policial de atendimento às crianças uma vez que proliferavam, nos grandes centros urbanos, o número de crianças que viviam na rua seja trabalhando ou praticando pequenos furtos para sua sobrevivência. Finalmente, com o pós-guerra as crianças (não só no Brasil, mas em todo o mundo) passam a ser alvo de ações de instituições religiosas comunitárias e filantrópicas, com a preocupação de cuidado e proteção depois de um período crítico de guerras que vitimou muitas famílias deixando crianças abandonadas.

Assim, no Brasil, as políticas de atendimento às crianças de pouca idade é marcada pela atuação de entidades religiosas e filantrópicas vinculadas à Assistência Social com práticas bastante heterogêneas, mas marcadas pelo assistencialismo, pelo clientelismo, pelo conservadorismo.

A Constituição Federal de 1988 é um marco no que se refere ao debate sobre os direitos sociais, inclusive do ponto de vista dos direitos das crianças, elevando esse debate a outras instâncias como o proteger, o cuidar e o educar, além do

assistir, disciplinar e punir tão presente em outros períodos. Esse documento também é o ponto de partida para a intensificação do debate e desdobramento de um conjunto de legislações específicas voltadas aos direitos das crianças. Desse ponto de vista também vemos um avanço, pois a legislação pós 1988 não focaliza apenas as crianças das classes populares, mas debate o tema do ponto de vista de todo cidadão e toda cidadã brasileira independente de classe social, raça, gênero ou credo.

As mudanças observadas e analisadas nas políticas voltadas ao atendimento das crianças, em nosso caso uma política de educação infantil, evidencia que sistematicamente as transformações nas dinâmicas econômicas e sociais repercutem na mudança do lugar social ocupado pelas crianças no sistema de relações de cada época e, ao mesmo tempo, influi na produção de discursos (abstratos) e de práticas em relação às crianças, mas, sobretudo em relação ao “vir a ser” das crianças entendido e tratado, exclusivamente, como projeto político de Nação.

Ao Identificar que a visibilidade dada às crianças nas agendas políticas acompanha as crises econômicas e sociais somos desafiados a pensar as políticas voltadas às crianças de pouca idade a partir de uma inversão de prioridades, ou seja, entendendo não mais as crianças como problema ou material para a política, mas colocando-as como prioridade absoluta das políticas públicas, conforme previsto no art. 227 da Constituição Brasileira e apontado pelo artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse parece ser um desafio urgente e necessário sem o qual continuaremos reproduzindo práticas e políticas de atendimento cujas características sejam a fragmentação e a descontinuidade.

Mais recentemente, com quase duas décadas de publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente, os balanços e as análises de conjuntura apontam que apesar dos avanços nos marcos legais a questão da garantia dos direitos (não só das crianças) ainda é uma realidade a ser conquistada e efetivada. Pois também esse novo arcabouço jurídico produz uma ideia de infância que tensiona as outras ideias de infância historicamente consolidadas, ao mesmo tempo em que é tensionada pelo que seja ser criança em diferentes contextos concretos de vida.

A inversão de prioridade pressupõe ainda a reflexão sobre o entendimento do que seja ser criança e viver a infância em cada contexto, época e cultura, considerando que essas representações resultam de um conjunto de tensões

situacionais de sujeitos que são historicamente situados e as diferentes abstrações que habitam o imaginário social forjando um campo em que a criança realiza sua existência, como devir.

É necessário considerar ainda que as crianças são seres sociais e que as condições e os modos concretos de vida das crianças têm papel central na delimitação e construção do horizonte de possibilidades e/ou na imposição de condições para o desenvolvimento de determinadas atividades que as forcem a não viverem as infâncias que lhes são de direito.

O que podemos observar a partir da política pública analisada é que existem barreiras de várias ordens que dificultam a garantia dos direitos das crianças e que algumas dessas barreiras são produzidas, ou são resultado, das opções e escolhas políticas dos próprios agentes públicos. Com estes dados podemos perceber que a questão do acesso, condição *sine qua non* no que se refere à garantia de direitos – ainda não foi totalmente solucionada e tem gerado grandes impasses que exigem, cada vez mais, medidas efetivas do poder público.

Ao mesmo tempo, no que se refere à política de educação infantil estudada, observamos que ela teve certa efetividade no que diz respeito à demanda por vagas, ao mesmo tempo, conseguimos reunir indícios que apontam para o fato de que o acesso seja pensado de maneira atrelada à qualidade da educação infantil, de forma a melhor utilizar os recursos públicos, mas ao mesmo tempo evitar que a ação dos agentes públicos resulte em processos de privatização e precarização da educação pública, o que segundo pudemos observar ao longo desta pesquisa repercute em sérias consequências para a garantia dos direitos das crianças.

Os processos decisórios e as opções políticas que envolvem o ciclo de implementação de uma política pública, no caso estudado, em que identificamos a opção pela parceria público-privada como alternativa para sanar a demanda por acesso à educação infantil desresponsabilizando o Estado, ao mesmo tempo em que cria plataformas negociais de alta rentabilidade e para as quais as organizações não governamentais, fundações e entidades filantrópicas se orientam disputando os recursos disponíveis.

Além dos limites identificados no que diz respeito às opções políticas e de gestão feitas no processo de implementação dos CEIs “Naves Mãe”, privilegiando as parcerias público-privadas, é necessário destacar todo o conjunto de conteúdos disseminados pela política pública em questão a partir de sua proposta político-

-pedagógica (a Pedagogia dos Sentidos) e dos diferentes fóruns e espaços de formação que se desdobraram durante o período em que o então prefeito Dr. Hélio de Oliveira Santos esteve à frente da gestão do município.

No que diz respeito à proposta pedagógica é relevante destacar ainda sua descontinuidade, a qual atribuímos ao fato de tal iniciativa ter sido implementada totalmente à margem das discussões históricas a respeito da Educação Infantil existentes na Rede Municipal de Educação de Campinas. Esse é outro aspecto que depõe contra a política pública e suas opções de gestão, reforçando o papel dado pelos agentes públicos às organizações não governamentais, fundações e entidades filantrópicas, desresponsabilizando-se de seu importante papel na construção do projeto político-pedagógico orientador de uma proposta de tal envergadura, o que exigiria a mobilização de educadores, coordenadores e supervisores da Rede, mas, ainda, a necessidade de se levar em conta o lastro de produção acadêmica que o campo da Educação Infantil já possui, evitando alguns dos retrocessos observados e analisados ao longo deste trabalho.

Não menos importante, ainda sobre a proposta pedagógica, é a evidência dada ao lúdico, ao lazer e à tecnologia como elementos que ao longo de nossa análise foram sendo melhor entendidos como mecanismos de controle social que marcam a política pública como uma política de classe social, com nuances e indícios que apontam para processos de guetificação e segregação, contribuindo para reforçar a situação de injustiça social instalada em muitos dos territórios em que as unidades educacionais foram instaladas.

A proposta da Vila Antiga como Centro de Lazer e Formação de Professores, mostra o outro lado da mesma moeda evidenciando e comprovando os usos do setor público como plataforma comercial em que nem sempre a preocupação central é com o bem público.

Se parece evidente que a questão do acesso à Educação Infantil (e também a outros direitos) não está solucionada em muitos municípios brasileiros, parece ser necessário discutirmos essa temática à luz de outro direito ainda pouco lembrado que é o Direito à Cidade. Afinal, grande parte das questões que envolvem a resolução da demanda por vagas na Educação Infantil está relacionada a problemas mais complexos como o crescimento urbano desordenado, a especulação imobiliária, os fluxos populacionais induzidos para áreas periféricas sem infraestrutura, mas, está especialmente relacionada à centralidade dos

equipamentos públicos (todos os serviços, inclusive educação e lazer) e ao grave problema da mobilidade urbana.

Sob esse ponto de vista entendo que não basta invertermos as prioridades colocando as crianças como prioridade absoluta das políticas públicas. É necessário ampliar o debate em torno do desenvolvimento de políticas públicas intersetoriais, tendo em vista o Direito à Cidade, de forma a estabelecer um novo patamar de debate em relação aos direitos humanos (no caso de nosso estudo dos direitos das crianças) que não estariam resumidos ao mero acesso aos serviços públicos oferecidos na cidade como transporte público e mobilidade urbana, moradia, educação, trabalho, cultura, saúde, mas deveria considerar ainda um conjunto de elementos que estão relacionados ao direito do cidadão de participar do contínuo projeto da cidade que deseja habitar.

Por tudo o que foi analisado e discutido até aqui, chegamos às considerações finais com a sensação de que aportamos um novo ponto de partida e não exatamente um ponto de chegada. Desse novo lugar, o debate a respeito da efetiva garantia dos direitos das crianças é o horizonte a ser problematizado a partir de um direito já mais consolidado que é o direito à educação. De nosso ponto de vista tal questionamento pode ser promissor se o fizermos do ponto de vista do lazer, um campo até então mitigado ou desconsiderado pela educação, mas que lida com o lúdico desde outras perspectivas e não exclusivamente de forma instrumentalizada ou como estratégia de coesão e controle social.

Talvez esse seja o desafio em que a trama de reflexões até aqui desenvolvida nos lance para pesquisas futuras em que as crianças e a infância sejam muito mais do que um problema para a política, ocupando espaços e criando alternativas de participação cultural que extrapolem o espaço da escola, recuperando as possibilidades do espaço urbano como locus da produção e da reprodução da vida, o que reafirma a necessidade de políticas que dialoguem entre si considerando os sujeitos historicamente situados que vivem suas emoções, conflitos, disputas, problemas, alegrias e conquistas.

A aproximação entre o lazer e a educação ainda é permeada de tabus, mas não temos dúvida de que o diálogo entre esses campos tem condições de gerar a tensão necessária para repensarmos a escola e suas possibilidades de diálogo com outros tempos e espaços da existência sempre tendo no horizonte a luta pela efetiva garantia dos direitos das crianças.

Em certa medida, as reflexões propostas neste trabalho explicitam as relações entre infância e poder, trazendo elementos que nos auxiliam na identificação de determinadas ações políticas recorrentes na história brasileira (e mundial). Além disso, nos desafiam no sentido de apontar possibilidades para refletirmos e buscarmos estratégias de ação que contribuam com a superação do fato histórico de que as crianças têm se constituído muito mais como um problema (ou como esperança) para os políticos do que, efetivamente, como cidadãos, ou seja, como sujeitos de direitos.

Pensar a especificidade da infância remete a contradições e relações de poder que instauram os diferentes processos simbólicos que constituem uma cultura humana demarcada como construção histórica. As questões que atravessam a cena social tocam crianças e adultos. A escola, o trabalho, os tempos de lazer, o afeto, a sexualidade, a autonomia, a dependência, a educação e o cuidado nos colocam diante de nossa condição humana relacional (DEBORTOLI, 2004)

E é esta condição material e relacional da existência que reivindicamos, de forma a criarmos possibilidades de reinventar a escola e, por que não, a própria cidade, experimentando-as como lugar da vida, recuperando a rua e o espaço público como lugares da convivência e do encontro.

A relação da escola com a rua faz emergir lugares de conflito mas, sobretudo, de experiência cultural, geradores de múltiplos itinerários formadores, o que pressupõe a necessidade de vivermos a cidade como patrimônio vivo, relacional, educativo e de lazer, com potencial para gerar novos modos de saber e fazer a educação em diálogo com o lazer, indo além dos muros escolares.

Deste entre-lugar (rua) em que predomina a dispersão, podemos problematizar a escola e convocar o poder público e as demais instâncias da sociedade a concretizar uma política educacional que englobe um conjunto de políticas de caráter econômico, social e cultural, uma vez que as condições de educação, num sentido mais amplo (como preconizado pela LDBEN), estão intimamente ligadas às condições de vida digna para que as famílias (em suas múltiplas configurações), para que por sua vez, também possam exercer o papel de educação das crianças.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Trad. 1ª. ed. brasileira Alfredo Bosi. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

ADRIÃO, Theresa; FRANCO, Dalva S.; DOMICIANO, Cassia A. A educação infantil – de zero a três anos. **Revista Retratos da Escola**, v.5, n.9, p. 309-327, jul/dez. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>, Consultado em: 05/01/2014.

ANDRIANI, Carlos S. Pedagogia dos Sentidos. In: ANDRIANI, C. S. *et al.* **O desenvolvimento do ser humano integral** – as dimensões humanas. Coleção Pedagogia dos Sentidos. Campinas, Editora Millennium, 2010, p.19-30.

ARANTES, Ana Cristina. **Mário de Andrade**: o precursor dos parques infantis em São Paulo. São Paulo, Phorte, 2008.

ARELARO, Lisete; ADRIÃO, Theresa M.F.; BORGHI, Raquel F. A relação público-privada na oferta da educação infantil: continuidades e rupturas. Simpósio Direitos Humanos e Cidadania – desafios para as políticas públicas e a gestão democrática da educação. **Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE**, UFES, *Cadernos Anpae* n.8, 2009. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/, Consultado em: 05/01/2014.

ARENDT, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo, Perspectiva, 1972.

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1981.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. In: BEAUCHAMP, Sandra D. P. *et al.* **Indagações sobre currículo – educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

AVRITZER, Leonardo. Orçamento participativo: as experiências de Porto Alegre e Belo Horizonte. In: DAGNINO, E. **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAZÍLIO, Luiz C. Avaliando a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente. IN: KRAMER, S. BAZILIO, L.C. **Infância e direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2006a.

BAZÍLIO, Luiz C. O Estatuto da Criança e do Adolescente este em risco? IN: KRAMER, S. BAZILIO, L.C. **Infância e direitos humanos**. São Paulo, Cortez, 2006b.

BAZÍLIO, Luiz C. e KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. 2ed. São Paulo, Cortez, 2006.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, Autores Associados, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Vol. 1. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222-232.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brincar, a criança e a educação**. São Paulo, Livraria Duas Cidades, Editora 34, 2005.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo, Movimento, 1991.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro, Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. São Paulo, Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 3ed. Bertrand Russel, 2000.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. Grandes Conferências de Lyon, Universidade Lumière-Lyon 2 (1999). Do original "Conférence: le champ politique", publicado no livro *Propos sur le champ politique*. Traduzido por André Villalobos. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.5, p. 193-216, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/> Consultado em: 28/08/2013.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. IN: KISHIMOTO, T.M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2002.

BRYAN, Newton A. P.; MOMMA-BARDELA, Adriana; PALMEN, Sueli H. Políticas Públicas de Educação Infantil em Campinas: tessituras sobre a coexistência de diferentes e diversas formas de organização. **Revista Exitus**, v.4, n1, jan/jul. 2014. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/revistaexitus>. Consultado em 10/02/2014.

CALLOIS, Roger. **Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem**. Lisboa, Cotovia, 1990.

CAMPOS, Maria M. Malta. As organizações não governamentais e a educação pré-escolar. **Cadernos de Pesquisa – Suplemento Creches**. São Paulo, n.67, p.17-22, novembro 1988. Disponível em: <http://www.fcc.org.br> , Consultado em 05/01/2014.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber**. Edição original Paris, UNESCO, 1999. Edição brasileira, Brasil, UNESCO, 2002.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. IN: DEL PRIORI, Mary (Org.) **A história das crianças no Brasil**. São Paulo, Editora Contexto, 2010.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação de Antropologia da Universidade de São Paulo, Fevereiro, 2000.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 2005.

CORREIO POPULAR. **Revista Metr pole**. Edi o impressa. Jornal Correio Popular. Campinas, 15 de agosto de 2010.

DANAILOF, Kátia. **Crianças na trama urbana: as práticas corporais nos parques infantis de São Paulo nos anos 1930**. Programa de Pós Gradua o em Educa o – Universidade Estadual de Campinas. Tese de doutoramento. UNICAMP, 2006.

DAYREL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYREL, J. (org.) **Múltiplos olhares sobre Educa o e Cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1996.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. As crianças e as brincadeiras. In: Alyson Carvalho; Fátima Salles; Marilia Guimarães. (Org.). **Desenvolvimento e Aprendizagem**. 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DEL PRIORI, Mary (Org.) **A história das crianças no Brasil**. São Paulo, Editora Contexto, 2010.

DEL PRIORI, Mary, VENÂNCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo, Editora Planeta do Brasil, 2010.

DOMICIANO, Cassia. O projeto “Nave Mãe” no município paulista de Campinas e os objetivos para o desenvolvimento do mil nio: tendências de privatiza o da educa o infantil. **Revista Políticas Educativas**, Porto Alegre, v.6, n.1, p.90-106, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br>, Consultado em: 05/01/2014.

ECO, Humberto. Huizinga e o jogo. In: ECO, H. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

ELIAS, Norbert ; DUNNING, Eric. **Sport et civilization, la violence ma tris e**. Paris, Favard, 1994.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Dez anos de Estatuto da Criança e do Adolescente – avaliando resultados e projetando o futuro**. Fundo das Na es Unidas para a infância, Brasília, 2000.

FALEIROS, Vicente de Paula. Políticas para a infância e adolescência e desenvolvimento. **Revista Políticas Sociais** – acompanhamento e análise. IPEA, n.11, Ago. 2005 Disponível em: http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/ENSAIO1_Vicente11.pdf Consultado em: 10/04/2010.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Direito   Infância**: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938). Faculdade de Educa o da Universidade de São Paulo. Tese de doutoramento, 1994.

FARIA, Ana Lúcia G. de. A contribui o dos Parques Infantis de Mário de Andrade para constru o de uma pedagogia da educa o infantil. **Revista Educa o e Sociedade**, ano XX, n 69 – Dezembro/1999.

FARIA, Ana Lúcia G. de, FINCO, Daniela. **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, Autores Associados, 2011.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FLORES, Maria L.R.; MELLO, Débora T. Ampliação do acesso à educação infantil via PROINFÂNCIA: análises de uma política pública em colaboração. III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação. **Fórum Europeu de Administração Educacional da Espanha e Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE**. Espanha, Zaragoza, novembro, 2012. Disponível em: http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaLuizaRodriguesFlores_res_int_GT1.pdf, Consultado em: 11/03/2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. Coleção Questões de Nossa Época. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo; TORRES, Alberto. **Consciência e história a práxis educativa de Paulo Freire** – antologia. São Paulo, Ed. Loyola, 1979.

FREY, Klaus. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Revista Planejamento e políticas públicas**, n.21, junho, 2000. Disponível em: <http://www.en.ipea.gov.br/>, Consultado em 10/05/2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores**, s/d. Disponível em: http://juntosnaejadef.files.wordpress.com/2012/10/texto-completo-trabalho_princip_educativo1.pdf, Consultado em: 10/04/2013.

FROEBEL, Friedrich. **A educação do homem**. Rio Grande do Sul, Editora UPF, 2001.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. IN: ARIÉS, P. e CHARTIER, R. **História da vida privada**. Vol. 3 – Da Renascença ao Século das Luzes. São Paulo, Companhia das Letras, 1991.

GHANEM, Eli. O direito de transformar-se transformando a cidade e a educação. IN: GROPPPO, Luís Antônio; FERNADES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini. **Cidade: patrimônio educativo**. Jundiaí, Paco Editorial, 2012.

GILLET, Jean-Claude. **Animation et animateurs** – le sens de l'action. Editions L'Harmattan, 1995.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. Trad. Dante Moreira. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

GUEDES, Lizandra. **Novas velhas formas de dominação** – os parques infantis e o novo projeto de dominação social. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, USP, 2006.

HOMERO. **Ilíada**. Trad. Frederico Lourenço. São Paulo, Companhia das Letras e Penguin Group, Editora Schwarcz S.A., 2003.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Editora Objetiva, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo, Perspectiva, 2000.

JORGE, Jorge Tadeu. Prefácio do livro Naves Mãe e a Pedagogia dos Sentidos. In: SANTOS, Hélio de Oliveira. **Naves Mãe e a pedagogia dos sentidos** – de Campinas, novos paradigmas para a educação infantil no Brasil. Campinas, Komedi, 2010.

KRAMER, Sônia. **A política do pré escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro, Editora Achiamé, 1982.

KRAMER, Sônia. O papel social da pré-escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (58): 77-81, ago 1985.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. Seminário Internacional OMEP – Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século. **Revista Teias**. PROPED/UERJ, jul./dez., 2000. Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/41> Consultado em: 07/08/2013.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político-pedagógico de educação infantil. In: BAZILIO, L.C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. 2ed. São Paulo, Cortez, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko M. Os jardins da infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (64), 57-60, fev. 1988.

KOHAN, Walter Omar. **Infância. Entre educação e filosofia**. 1ed. 1ª. reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

KUHLMANN JR. Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação (on line)**. N.14, 2000, p.5-18. Disponível em: www.scielo.br Consultado em: 20/10/2012.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 3.ed. Porto Alegre, Editora Mediação, 2004.

LEFÈBVRE, Henri. Introduction à la psycho-sociologie de la vie quotidienne. 2ª. Edição. In: LEFÈBVRE, Henri. **Du rural à l'urbain**. Textes rassemblés par Mario Gaviria. Paris, Éditions Anthropos, 1970.

LEFÈBVRE, H. *Perspectivas de sociologia rural*. 1ª. edição 1953. Trad. Cynthia A. Sarti e Solange Padilha. In: MARTINS, José de Souza. (org.). **Introdução crítica à sociologia rural**. São Paulo, Hucitec, 1981a.

LEFÈBVRE, H. **O direito à cidade**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo, Centauro, 2001.

LEONTIEV, A.R. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. IN: VIGOTSKI, Lev S. *et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. Coleção Educação Crítica. São Paulo, Ícone, Editora Universidade de São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Antonio Bosco de. **Manifesto dos Pioneiros da Educação (1932)**: leituras de seus 80 anos. *Anais do IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, sociedade e educação no Brasil"*, João Pessoa, UFPB, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.20.pdf Consultado em: 07/02/2013.

LOPES, Jairo de A. As emergências de uma nova postura formativa. In: ANDRIANI, C. S. *et al. O desenvolvimento do ser humano integral* – as dimensões humanas. Coleção Pedagogia dos Sentidos. Campinas, Editora Millennium, 2010.

LOPES, Jader J.M.; ARENHART, Deise. O espaço e o tempo como marcas de alteridade em culturas infantis. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v.7, n.2, p.18-27, maio/ago. 2016.

LUKÁCS, G. **As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem**. 1968. Disponível em: <http://moviments.net/espaimarx/docs/818f4654ed39a1c147d1e51a00ffb4cb.pdf>, Consultado em: 02/08/2012.

MAGNANI, José Guilherme C. **Festa no Pedaco**. São Paulo, Brasiliense, 1984.

MAGNANI, José Guilherme C. **Lazer e Antropologia** – Painel Temático. XIV Seminário "O Lazer em Debate". Registro em Áudio. Campinas, SP: FEF/UNICAMP, 2013.

MAGNANI, José Guilherme C., SOUZA, Bruna Mantese de. **Jovens na metrópole**: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade. São Paulo, Terceiro Nome, 2007.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e humanização**. Campinas, Papyrus, 1983.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer e Educação**. 11ed. Campinas, Papyrus, 2004.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Pedagogia da Animação**. 7ed. Campinas, Papyrus, 2005.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. **Lazer: formação e atuação profissional**. 9 ed. Coleção Fazer Lazer. Campinas, Papirus, 2010.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Contribuições de autores clássicos modernos e contemporâneos para os Estudos do Lazer. **Revista Licere**, Belo Horizonte, v.13, n.4, dez/2010.

MARCELLINO, Nelson C.; SILVA, Débora A. M. Considerações sobre o lazer na infância. In: MARCELLINO, N.C *et al.* **Repertório de atividades por fases da vida**. 3ed. Campinas, Papirus, 2013.

MARCONI, Maria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostras e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro, Zahar, 1970.

MARX, K. MARX, Karl. **18 Brumário de Louis Bonaparte**. 1ª Edição: Primavera de 1852. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/index.htm>, consultado em 21/02/2012.

MELLO, Débora Teixeira de. **Uma genealogia das políticas públicas para a creche no Brasil: Estado e infância (1899-1920)**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2008.

MICARONI, Simone. **A educação física nos parques infantis da cidade de São Paulo: 1947 a 1957**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade São Francisco. Itatiba, 2007.

MOURA, Esmeralda B.B. de. Crianças operárias na recém-industrializada São Paulo. IN: DEL PRIORI, Mary (Org.) **A história das crianças no Brasil**. São Paulo, Editora Contexto, 2010.

PARADA, Maurício. Corpos infantil e nacional: políticas públicas para a criança durante o Estado Novo. IN: DEL PRIORI, M. e AMANTINO, M. **História do corpo no Brasil**. São Paulo, Editora Unesp, 2011.

PEIXOTO, Elza Levantamento do Estado da Arte nos Estudos do Lazer: (Brasil) séculos XX e XXI – alguns apontamentos. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v.28, n.99, p.561-586, maio/ago, 2007. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a14v2899.pdf. Consultado em: 12/02/2013.

PERROTTI, Edmir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.) **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

PROUT, Alan. **The Future of childhood: towards the interdisciplinary study of children**. London: Routledge Falmer, 2005.

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, set./dez. 2010, p.777-792.

RAGO, Luzia Margareth. A invenção do cotidiano na metrópole: sociabilidade e lazer em São Paulo, 1900-1950. In: PORTA, Paula (org.) **História da Cidade de São Paulo: a cidade na primeira metade do século XX**. V. 3. São Paulo, Paz e Terra, 2004, p. 387-435.

RAMOS, Fábio P. A histórica trágico marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORI, Mary (Org.) **A história das crianças no Brasil**. São Paulo, Editora Contexto, 2010.

ROCHA, Ana Cláudia. **As ações da prefeitura municipal de Campinas frente à demanda por vagas na educação infantil 2001-2008**, Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de São Carlos, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n.115, p.25-63, março/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a02n115.pdf> . Consultado em: 05/01/2013.

ROSEMBERG, Fúlvia e MARIANO, Carmen L.S. A Convenção Internacional sobre os direitos da criança. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.693-728, set./dez.2010.

RUS-PEREZ, José R. e PASSONE, Eric F. Políticas Sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 649-673, maio/ago 2010. Disponível em: www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf , Consultado em: 05/01/2013.

SANTOS, Hélio de Oliveira. **Naves Mãe e a pedagogia dos sentidos** – de Campinas, novos paradigmas para a educação infantil no Brasil. Campinas, Komedi, 2010a.

SANTOS, Marco A. C. dos. Criança e criminalidade no início do século XX. IN: DEL PRIORI, Mary (Org.) **A história das crianças no Brasil**. São Paulo, Editora Contexto, 2010c.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro, Record, 2000.

SARMENTO, Manoel J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERIZARA, A.B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação**. Porto: ASA, 2004. Também disponível em: SARMENTO, Manoel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª. modernidade. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalho/textos/encruzilhadas.pdf _ Consultado em: 21/08/2012

SARMENTO, Manoel J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 91, p.361-378, Maio/Ago. 2005. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica. Primeiras Aproximações**. 10ed. rev..Campinas, Autores Associados, 2008.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: DEL PRIORI, Mary (Org.) **A história das crianças no Brasil**. São Paulo, Editora Contexto, 2010.

SILVA, Débora A. M. As Colônias de Férias Temáticas e os desafios da ação no plano cultural. In: SILVA, D.A.M. **Experiências com o Lazer em Colônias de Férias Temáticas**. Campinas, Editora Alínea, 2012.

SILVA, Débora A. M.; MARCELLINO, Nelson C.; STOPPA, Edmur A.; ISAYAMA, Helder.; MELO, Victor Andrade de. Lazer na escola brasileira. **Cadernos Interativos** - Elementos para o desenvolvimento de Políticas, Programas e Projetos Intersetoriais, enfatizando a relação lazer, escola e processo educativo. Vol. 5, Gráfica e Editora Ideal, 2011. Também disponível em: <http://www.cedes.ufsc.br/>

STOPPA, Edmur A. **Tá ligado mano: o hip-hop como lazer e busca da cidadania**. Tese Doutorado. Campinas, FEF/UNICAMP, 2005.

TEIXEIRA, Anísio S.; AZEVEDO, Fernando *et al.* Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Original de 1932. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n.65, maio/ago. 1984. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf , Consultado em: 10/03/2011.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo, Atlas, 1987.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de Criança**. Porto Alegre, Artmed Editora, 2003.

VIGOTSKI, L. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2007. Também disponível em: www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/vygotsky-a-formac3a7c3a3o-social-da-mente.pdf

WADSWORTH, James E. Moncorvo Filho e o problema da infância: modelos institucionais e ideológicos da assistência à infância no Brasil. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.19, n.37, Set. 1999. Disponível em: www.scielo.br , Consultado em: 15/09/2012.

WALLON, Henri. **As origens do pensamento na criança**. São Paulo, Ed. Manole, 1989.

FONTES DOCUMENTAIS (Leis, Decretos, Normas e Convenções)

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: www.portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm . Consultado em: 29/11/2010.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração do Direitos da Criança. 1959. Disponível em: www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crianca/declaracao-dos-diretos-da-crianca.html . Consultado em: 29/11/2010.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos da Criança. 1989. Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm . Consultado em: 29/11/2010.

ASSEMBLÉIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração do Milênio das Nações Unidas. ONU. Nova Iorque, setembro, 2000. Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_milenio_nacoes_unidas.pdf , Consultado em: 27/06/2011.

BRASIL. A formação profissional da mulher trabalhadora no Brasil. Convênio MT/SENAI/SENAC. Ministério do Trabalho. Rio de Janeiro, 1976, p.119.

BRASIL. Constituição de 1927. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D1927.htm . Consultado em: 10/04/2011.

BRASIL. Constituição de 1934. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm . Consultado em: 10/04/2011.

BRASIL. Constituição Brasileira. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Consultado em: 10/04/2011.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452/1943 - Consolidação das Leis do Trabalho (C.L.T.). Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm . Consultado em: 10/11/2011.

BRASIL. Decreto nº 17.943/1927 – Leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm . Consultado em: 10/11/2011

BRASIL. Lei nº 6.697/1979 – Institui o *Código de menores*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm Consultado em 10/04/2012.

BRASIL. Lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Consultado em 10/09/2010.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Consultado em: 08/01/2012.

BRASIL. Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS: Construindo bases para implantação do SUAS. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2005 Disponível em: www.mds.gov.br/acesso-a-informacao/legislacao/assistencialsocial/resolucoes/2005). Consultado em: 13/01/2013

CAMPINAS. Lei Orgânica do Município de Campinas. Atualizada até emenda nº50 de 14/12/2012. Disponível em: http://www.campinas.sp.leg.br/leis/leis-municipais/arquivos/lei_organica.pdf , Consultada em: 10/01/2013.

CAMPINAS. Decreto nº 11.051/1992 – Dispõe sobre o reagrupamento de unidades sócio-educacionais da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br> , Consultado em: 11/04/2011.

CAMPINAS. Decreto nº 14.859/2004 – Atualiza o reagrupamento de unidades sócio-educacionais da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br> , Consultado em: 11/04/2011.

CAMPINAS. Projeto de Lei nº 12.884/2007 – Dispõe sobre a criação do Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI). Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br>, Consultado em: 11/04/2011.

CAMPINAS. Decreto nº 15.947/2007 – Que dispõe sobre o Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI). Disponível em: <https://www.leismunicipais.com.br>, Consultado em: 11/04/2011.

CAMPINAS. Revista Article-se. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, nº 1, ano 3, 2010.

CAMPINAS. Relatório de Auditoria Convênio das Naves Mãe. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria de Gestão e Controle, Departamento de Auditoria. Disponível em: http://www.campinas.sp.gov.br/governo/gestao-e-controle/relatorio_auditoria_naves_mae.pdf. Consultado: 10/04/2012.

CAMPINAS. Guia Gestor 2012 – CEIs “Naves Mãe”. Mimeo. Prefeitura de Campinas, Secretaria de Educação, 2012.

CEPAL. Relatório “Panorama Social da América Latina 2012”. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. Organização das Nações Unidas (ONU), Santiago, Chile, 2012. Disponível em: www.eclac.org/publicaciones/XML/5/48455/PanoramaSocial2012Docl-Ver.pdf

IBGE. Censo 2010. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/> Consultado em: 27/06/2011.

PORTUGAL. Declaração de Genebra (Declaração dos Direitos da Criança) – Carta da união internacional de proteção à infância. 1923. Disponível em: www.cecic.iec.uminho.pt/legislacao/leis/declidircri1923.htm. Consultado em: 22/09/2010.

UNESCO. Declaração de Dakar. Educação para Todos. UNESCO, Dakar, 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/> . Consultado em: 27/06/2011.

UNESCO. Declaração Universal sobre a diversidade cultural. UNESCO, França, 2002. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf> , Consultado em: 27/06/2011.

UNESCO. Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais. UNESCO, França, 2005. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf> , Consultado em: 27/06/2011.

UNESCO. Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (Relatório Delors – original de França, 1996), UNESCO, Brasil, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf> , Consultado em: 27/06/2011.

UNICEF. Convenção sobre os direitos da criança. Nova Iorque, UNICEF, 1989. Disponível em: www.unicef.org/brazil/pt/resources_10129.htm Consultado em: 10/09/2010.

UNICEF. Situação Mundial da Infância 2012. Crianças em um Mundo Urbano. Nova Iorque, UNICEF, 2012. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/PT-BR_SOWC_2012.pdf Consultado em 05/10/2012.

VILA ANTIGA. Folder de divulgação. Impresso. Campinas, 2010.

BLOG, SITES, NOTÍCIAS E REPORTAGENS

ANDRIANI, Carlos S. Blog pessoal. s/d. Disponível em: <http://profandriani.blogspot.com.br/p/fundacao-douglas-andreani.html> , Consultado em: 10/10/2012.

LIMA, Suely da S. Vila Antiga é uma das atrações de fim de semana em Campinas. Portal Campinas.com.br, 17/07/2011. Disponível em: <http://www.campinas.com.br/turismo/2011/12/vila-antiga-e-uma-das-atracoes-de-fim-de-semana-em-campinas>. Consultado em: 26/08/2011

MIRANDA, Inaê. Funcionários paralisam Nave-mãe. Correio Popular. Edição On-line, 09/03/2012. Disponível em: <http://portal.correio.com.br/>. Consultado em: 10/10/2012.

PITTA, Regina. Prefeito lança projeto Nave Mãe nos 100 dias de governo. Notícias da Prefeitura de Campinas. 12/04/2005. Disponível em: <http://2009.campinas.sp.gov.br/> Consultado em: 07/04/2010.

REDAÇÃO CARTA CAPITAL. Prefeito é cassado. Carta Capital. Edição On-line, 20/08/2011. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/politica/prefeito-de-campinas-e-cassado>. Consultado em: 26/08/2011.

VOGL, Ingrid. Congresso de Pedagogia dos Sentidos tem início neste sábado. Notícias da Prefeitura de Campinas. 12/08/2011. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br> . Consultado em 13/08/2011.

VOGL, Ingrid. Prefeitura abre licitação para construção de oito Naves-Mãe. Notícias da Prefeitura de Campinas. 31/08/2012. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br> . Consultado em 01/09/2012.

VOGL, Ingrid. Vila Antiga abrigará centro de formação da Pedagogia dos Sentidos. Notícias da Prefeitura de Campinas. 15/08/2010. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br> . Consultado em 10/12/2010.