

**Maísa Ferreira**



Rede Municipal de Campo Limpo Paulista  
[maisaf93@gmail.com](mailto:maisaf93@gmail.com)

**Mário Luiz Ferrari Nunes**



Universidade Estadual de Campinas  
[mario.nunes@fef.unicamp.br](mailto:mario.nunes@fef.unicamp.br)

## AS CONDIÇÕES DE EMERGÊNCIA DAS DIRETRIZES CURRICULARES DE CAMPINAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

### RESUMO

Apresentamos um panorama das condições de emergência das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de Campinas. Para tanto, tomamos como ferramenta metodológica a análise pós-estrutural de currículo, proposta por Cherryholmes (1993). Como resultado, percebemos que a fim de regular os modos de ser das crianças, diversos agentes governamentais criam ações políticas para capturar seus corpos. Destacamos os embates das relações público-privadas ao nos depararmos com as Naves-Mãe e, também, observamos que o documento estudado, bem como todo o seu processo de criação, é produzido a partir de uma força de oposição aos projetos privatizantes.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Política Curricular; Infância

### THE EMERGENCE CONDITIONS OF THE CAMPINAS CURRICULUM GUIDELINES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION

### ABSTRACT

We present an overview of the emergence conditions of the Curriculum Guidelines for Early Childhood Education in Campinas. For that, we used as a methodological tool the post structural curriculum analysis, proposed by Cherryholmes (1993). As a result, we realized that in order to regulate children's ways of being, different government agents create political actions to capture their bodies. We highlight the conflicts of public-private relation when we come across to the Mother-ships and also, we observe that the studied document, as well as its entire creation process, is produced from a force that opposes the privatizing projects.

**Keywords:** Early Childhood Education; Curriculum Policy; Childhood.

**Submetido em:** 04/08/2021

**Aceito em:** 06/10/2021

**Publicado em:** 22/12/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13n33p94-112>



## Introdução

A forma atual de expansão do capitalismo globalizado tem determinado um novo sistema de normas pautado na concorrência, superação e desempenho. Essa racionalidade tem mudado a atuação do Estado provedor do bem-estar social para avaliador de resultados (BALL, 2004). Passa, com isso, a atuar como empresa e, ao mesmo tempo, como agente da fabricação e manutenção da ordem do mercado concorrencial. O que se vê é a produção de subjetividades afeitas a essa lógica e o ataque aos serviços públicos, proteção social, direito ao trabalhador e ao meio ambiente. Isso tem ocasionado maior impacto nas nações periféricas no tabuleiro geopolítico, visto que a maioria nem sequer tinha construído de modo efetivo o estado de bem estar social.

Em termos locais, especialmente no Brasil, a esse movimento podemos associar a ampliação de diversos movimentos da sociedade civil na luta por condições dignas de existência. Dessa forma, os processos de escolarização tornam-se central nesse jogo, pois, de um lado, eles sofrem com a imposição ao governo federal por parte das agências multilaterais por alterações na lógica dos sistemas de ensino, a fim de atender às demandas do capitalismo; de outro, os movimentos sociais pressionam para ampliação da oferta de vagas e condições de permanência de seus filhos nas escolas (BUJES, 2002). São essas as condições que favorecem a produção acentuada de políticas curriculares e, com elas, manifestam-se disputas para o controle da sua produção, bem como sobre as políticas de implantação (BALL, 2001; CERISARA, 2002; LOPES, 2015; DANELON, 2015).

A partir da Constituição Federal de 1988 no art. 208, define-se que a Educação Infantil é dever do Estado, ou seja, é da responsabilidade da esfera federal a definição de normas gerais para essa etapa e essas definições são reiteradas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990). Segundo, Lopes e Sobral (2014) é nesse contexto que é criada uma Coordenação Geral de Educação Infantil na Secretaria de Educação Básica do Ministério de Educação – COEDI/MEC, com o objetivo de relacionar a Educação infantil com os seguintes itens: contribuir na formulação da política nacional de Educação Infantil e dar assistência técnica aos estados e municípios na construção de seus próprios programas educacionais.

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) e, ancorado nela, publicado um conjunto de diretrizes curriculares para as diferentes etapas e modalidades da educação básica e cursos da educação superior, formação de professores, além de propostas e orientações para a reorganização curricular em todo o território nacional. Impostas por

acordos com agências multilaterais, tais como os firmados com o Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico entre outras, o novo enquadramento jurídico da educação visava estabelecer caminhos e intencionalidades para a educação brasileira, contribuindo com as mudanças em voga. Vale ressaltar que esses documentos foram produzidos e aprovados por determinados setores sociais e educacionais, porém, com pouca participação da sociedade mais ampla. Foram, também, extremamente indagados por curriculistas, visto a presença nesses de concepções de caráter neoliberal; visar a um currículo comum nacional, diferindo das conquistas por autonomia das escolas, além de favorecer à submissão de orientações internacionais (LOPES, 2015).

Nos mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Roussef (2011-2016), apesar de ganhar outras nuances, esse movimento não cessou. Como se percebe nas orientações curriculares nacionais, publicadas em 2006. Lopes (2015) afirma que esses documentos ainda apresentavam a lógica de um currículo nacional, porém as críticas foram mais discretas comparadas com as críticas aos parâmetros curriculares<sup>1</sup>. Com a quantidade de propostas curriculares construídas, publicadas e divulgadas, todas com o apoio do MEC (Ministério da Educação), vários Estados e Municípios, além de redes de escolas particulares, passam a organizar projetos curriculares próprios.

É nesse cenário que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil de Campinas (DCCEI) (2013) são produzidas, as quais tomamos neste artigo como objeto de análise<sup>2</sup>. O documento se caracteriza como uma Diretriz Curricular, com um total de 43 páginas. A Diretriz tem por finalidade ser um currículo mínimo para a rede, ou seja, tem por objetivo ampliar as possibilidades de se pensar na prática pedagógica e cercar os eixos de formação que precisam ser desenvolvidos para com os alunos (SAMPAIO, 2010)<sup>3</sup>.

A escolha desse documento para análise deve-se a dois motivos: primeiro, porque no Brasil, a preocupação com políticas para a escolarização da infância é recente. Desde a década de 1990, as crianças bem pequenas são alvo de políticas públicas mais intensas

---

<sup>1</sup> As críticas foram mais discretas, primeiro pelo fato de existir certo apoio da academia ao Partido dos Trabalhadores, segundo porque a teorização sobre as políticas de currículo passou a produzir análises mais complexas (LOPES, 2015).

<sup>2</sup> O presente estudo é parte dos resultados de uma dissertação de mestrado: FERREIRA, Maísa. As diretrizes curriculares de Campinas para a educação infantil e o governo dos corpos in(fala)ntes. 2020. 1 recurso online (111 p.) Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP.

<sup>3</sup> Ao analisar as políticas curriculares no Brasil, Sampaio (2010) explica que as Diretrizes são diferentes das Matrizes e dos programas curriculares ou currículo. Segundo a autora, a Matriz Curricular contém disciplinas ou módulos organizados separadamente, e, também é uma das ações essenciais na busca de um currículo comum a todas as escolas. O programa curricular ou currículo é mais fechado.

e extensas para a sua formação. Isso se evidencia tanto pela LDB (9.394/96), que tornou a Educação Infantil parte da educação básica, e, conseqüentemente, obrigatória, como pelo Plano Nacional de Educação (PNE) que traça metas para a sua universalização<sup>4</sup>. Não à toa, desde então, cresce a produção de documentos de orientação curricular para esse nível de ensino no âmbito dos estados e municípios da federação.

Segundo, porque, conforme mostramos em outro momento (FERREIRA; NUNES, 2021), os estudos sobre as políticas curriculares estão majoritariamente circunscritos às políticas federais e as das capitais. Não se observa a presença significativa de estudos das políticas curriculares que são apresentadas nos demais municípios da federação, que, na sua totalidade, concentram a maior parte da população da nação. Na EI isso não é diferente.

Nessa ótica, reforçamos que a cidade de Campinas tem grande adensamento populacional e importância socioeconômica para o estado e o país<sup>5</sup>. É uma cidade, por um lado, que possui um pólo industrial reconhecido internacionalmente, diversas universidades, entre elas a UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), que se destaca com uma grande produção acadêmica e patentes. Por outro, possui um dos maiores bolsões de pobreza da América Latina (eixo Parque Oziel, Monte Cristo, Gleba B e Vida Nova), onde vivem aproximadamente 150 mil pessoas. É diante dessa contradição que Campinas apresenta grandes problemas no atendimento às crianças da EI para serem enfrentados<sup>6</sup>. A prefeitura de Campinas oferece 159 escolas de EI e conta com 33,4 mil crianças matriculadas com idade de 0 a 5 anos e 11 meses<sup>7</sup>.

Neste trabalho, entendemos a política de currículo como uma luta de significação acerca da definição de currículo. As políticas curriculares são resultantes de diferentes articulações entre demandas distintas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, partidos políticos, instituições, entre outros grupos e interesses, o que lhes confere um caráter híbrido de teorias pedagógicas e metas. Elas compõem o território no qual as significações de currículo são produzidas (LOPES, 2015).

A partir desses pressupostos, Ball e colaboradores (1994) nos ajudam a compreender as dimensões do hibridismo na perspectiva das políticas; a influência das relações que se estabelecem entre o global e o local e, a partir disso, desenvolvem um modelo de análise denominado ciclo de políticas na tentativa de interpretar as políticas

---

<sup>4</sup> Metas do PNE que estão relacionadas com a Educação Infantil: Meta 1 e Meta 7 (BRASIL, 2014). No atual momento político, essas metas estão em disputa.

<sup>5</sup> Estima-se a população da cidade em 1.194.094 habitantes; sendo a população de 0 a 4 anos: 35.521 meninos e 31.330 meninas. O PIB per capita é de R\$ 49.876,62 (IBGE, 2016) e o IDEB é de 6,4.

<sup>6</sup> IBGE (2016).

<sup>7</sup> Dado obtido através do site da prefeitura de Campinas com publicação em 2015: <http://www.campinas.sp.gov.br/noticias-integra.php?id=28118>

curriculares de uma forma não linear e verticalizada, abandonando uma perspectiva estadocêntrica (LOPES; MACEDO, 2011). Nessa grade de análise não se ignora a importância do Estado, mas o considera dentro do ciclo de políticas. A crítica à perspectiva estadocêntrica é que ela esquece de considerar na interpretação dos textos os discursos pedagógicos, as demandas educacionais da sociedade e as tradições curriculares das escolas. Além disso, o ciclo permite, também, amenizar o distanciamento entre a produção e a implementação curricular. Os autores caracterizaram o processo político como um ciclo contínuo, no qual ocorrem disputas em três arenas políticas: contexto de influência, contexto de produção de texto e contexto de prática. Pensar as políticas curriculares a partir do ciclo de políticas é possibilitar uma análise das políticas globais, indo além dos focos que consideram a globalização como produtora da homogeneidade cultural e também o fato inevitável dos intercambiamentos entre os países.

O contexto de influência é a arena em que ocorre a construção de discursos políticos responsáveis pela produção das políticas públicas. Essa arena é composta de muita disputa por diversos grupos que lutam pelos seus interesses, cada um buscando significar a finalidade social da educação. É nesse contexto que conceitos se legitimam e produzem os discursos de base para política. Ele representa o contato direto entre as políticas globais e locais. Neste artigo, centramos nossos esforços no contexto de influência, retomando alguns aspectos das políticas nacionais e, mais detidamente, nas locais.

Consideramos as DCCEI uma forma de controlar, regular, manusear a infância, o que em tempos de hegemonia da racionalidade política neoliberal esse processo se intensifica. O que se encontra são deslocamentos nas relações de poder que influem as formas de governar essa população, assim como os modos como os infantis aprendem a conduzir a si mesmo.

Compreendemos que a formulação das políticas é atravessada por intenções diversas, que resultam em disputas entre grupos distintos. Esses embates influenciam, decididamente, o processo político e a sua efetivação. Os conflitos e negociações precisam ser identificados e considerados em qualquer análise sobre o tema. Dessa forma, problematizamos: quais são os embates históricos e as estruturas sociais que influenciaram a criação das DCCEI? Em tempos de hegemonia neoliberal, o que estes manifestam?

Diante disso, o objetivo do presente artigo é apresentar um panorama das condições de emergência das DCCEI, que movimentam a Educação Infantil do município de Campinas e governam os corpos dos infantis, na tentativa de contribuir no debate sobre currículos na educação das infâncias de 0a 6 anos de idade.

## Caminhos

Diante do quadro anunciado e do objetivo deste estudo, realizamos uma análise pós-estrutural baseada nas indicações de Cherryholmes (1993). O autor afirma que os estudos acerca do campo do currículo pautados no pós-estruturalismo produzem desconfiças em relação à todas as certezas que o currículo contém, que contribuíram para naturalizar aspectos mais rotineiros, como a que horas chegar, aos mais complexos, como a definição do que ensinar, implementar inovações, mudanças, entre outros.

Para nos debruçarmos no texto das DCCEI, precisamos entender que as palavras e os termos utilizados não fazem referência só pelo que lemos. Segundo Cherryholmes (1993), as palavras trazem definições, valores e diversos significados construídos historicamente. Os principais elementos para a realização de análise pós-estrutural podem ser identificados nos escritos de Michel Foucault, embora não seja a única contribuição (CHERRYHOLMES, 1993). Foucault (2006) afirma que as regras de um discurso governam o que pode ser dito e não dito em determinada ordem discursiva. Afirma Foucault (2006), que os discursos têm que ser analisados pela sua produção histórica, cultural, política, econômica e linguística. Foucault (1993) se opõe as pesquisas que buscam a identificação de uma essência, ou mesmo, encontrar a origem exata das coisas, entendendo essa coisa como algo imóvel e fixo ou decorrente do progresso. Afirma que na tentativa dessa identificação, as astúcias, os disfarces, as máscaras, o não dito que também compõe a história do objeto são deixados de lado, fazendo crer que se trata da descoberta de algo ocorrido naquele determinado momento.

Ou seja, uma proposta curricular não é uma produção de um ou mais seres iluminados, que decidiram por conta própria orientar a formação dos seus sujeitos. Ela contém os resultados de embates diversos, negociações, tramas sutis. Em suma, trata-se de um documento permeado por jogos de força que, ao fim e ao cabo, pretende garantir que os(as) estudantes tenham a oportunidade de aprender o que é considerado importante, a partir da seleção de conhecimentos referenciados pelas concepções de quem está em posição privilegiada no tabuleiro das negociações para a elaboração do documento curricular. Trata-se de uma política que visa à produção de identidades afeitas à certos interesses

Dessa forma, para compreender o texto, precisamos identificar o que está presente e o que está ausente nos documentos curriculares e isso vincula-se às suas condições de existência. O que implica considerar que não se trata de uma relação causa-efeito, mas um encontro, no qual entrelaçam-se forças distintas que o produzem enquanto acontecimento.

Com base nessas proposições, evitamos querer encontrar a origem, a verdade que produz o objeto. Buscamos identificar algumas das condições que permitiram o acontecimento das DCCEI.

Para tanto, partimos da narrativa presente nas próprias DCCEI, que elucidam alguns dos caminhos da sua elaboração, para, em seguida, buscarmos em pesquisas, notícias e documentos da secretaria municipal os indícios necessários para vislumbramos o ponto de seu surgimento, isto é, o estado das forças que a fizeram irromper no cenário político-educacional.

Afirmamos que as DCCEI são um produto cultural e histórico, que fazem referências a certos discursos políticos e sociais. Por isso, e considerando o objeto deste estudo, apresentamos algumas questões referentes ao cenário político municipal, a fim de compreendermos as políticas públicas realizadas nos anos precedentes à publicação das DCCEI para ampliar o atendimento em creches e pré-escolas e governar os corpos das crianças da cidade de Campinas.

## **As condições de emergência das DCCEI**

Inseridas no cenário em que as mudanças globais operam a área da Educação, as DCCEI são publicadas em 2013, cujo prefeito no momento era o Sr. Jonas Donizette, do PSB (Partido Socialista Brasileiro)<sup>8</sup>, porém os debates para a construção desse documento ocorreram em gestões anteriores. O que nos obriga a retomar o percurso seguido anteriormente para compreendermos alguns pontos que influenciaram essa produção. Reforçamos que não se trata de uma análise de causa e efeito. O que intentamos é colocar no foco as forças que se colocaram em disputa nos diversos momentos em que se organizaram a produção do documento e que puderam fazer esse acontecimento emergir.

Ao observarmos a administração pública nos anos anteriores em Campinas, percebemos que no período de 1989-1992, sob a administração do Sr. Jacó Bittar, do Partido dos Trabalhadores (PT) e do secretário de educação, o Sr. Prof. Dr. Newton Bryan, renomado pesquisador na área de administração, planejamento e política educacional, a EI passou a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME). Isso se deu em virtude da promulgação da Lei Orgânica Municipal, consolidada no transcorrer dessa gestão, em 1990. Destacamos que a referência aos nomes dos gestores não indica

---

<sup>8</sup> A coligação que elegeu Jonas Donizette contava com sete partidos, além do PSB: PSC (Partido Social Cristão), PPS (Cidadania), DEM (Democratas), PHS (Partido Humanista da Solidariedade), PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), PC do B (Partido Comunista do Brasil) e PT do B (Avante).

qualquer defesa neste texto de autoria das políticas por parte de um sujeito soberano. A intenção é marcar as lideranças e, com elas, as articulações políticas. Com isso, é bom reforçar que essa administração decorre da coligação entre o PT, o PDT (Partido Democrático Brasileiro), o PTN (Partido Trabalhista Nacional), o PSN (Partido da Solidariedade Nacional) e o PSB (Partido Socialista Brasileiro). O que indica as correlações de força no âmbito das decisões da gestão pública.

O deslocamento da gestão da EI da secretaria da promoção social para a da educação causou mudanças estruturais, dentre elas estimulou-se o caráter educativo com inserção de profissionais como pedagogas nas pré-escolas e creches municipais. Assim, a cidade de Campinas se torna referência nacional para esse segmento da educação básica, pois se tornou uma das primeiras cidades a incluir creches e pré-escolas no âmbito da gestão de uma secretaria educacional (ROCHA, 2009).

Retomamos que a Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela LDB de 12 de setembro de 1996, em seu §5º ressalta que: “O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário educação, recolhida pelas empresas, na forma da lei”. Dessa forma, a federação definia então que os municípios se responsabilizariam pela aplicação de um grande percentual do seu orçamento no ensino fundamental. Por efeito, a EI ficava sem verbas destinadas a ela, dependendo totalmente da política educacional de municípios e estados. Como as próprias DCCEI citam “Com relação ao financiamento da Educação, a partir dos anos 2000, outras mudanças na legislação e na política educacional envolveram a Educação Infantil” (CAMPINAS, 2013, p. 11).

Dentre essas alterações, em âmbito nacional e em meio aos diversos jogos de forças que pleiteavam interesses a respeito da educação pública, o governo federal promoveu na gestão Lula da Silva a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDED) pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), que inclui a creche, a pré-escola e as instituições conveniadas no direito ao financiamento previsto em lei. Como temos demonstrado, essas mudanças não ocorrem no vazio. Recuperamos para melhor compreensão das análises que a nova LDB proclama a EI como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado dar-lhes as condições necessárias de acesso e permanência, o que faz com que todas as famílias partilhassem com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos e este tem por dever garantir esse direito, ofertando vagas em creches e pré-escolas públicas. Daí, como se sabe, a sua obrigatoriedade.

No começo da década de 1990, no Brasil, apenas 5% das crianças menores de 4 anos tinham acesso a creches e 32% das de 4 a 6 anos às pré-escolas. As escolas apresentavam baixa qualidade na estrutura, as professoras eram mal remuneradas, além de formação no nível básico (Magistério)<sup>9</sup> e a maioria da população não tinha condições de manter/levar as filhas e os filhos na escola (REHEM; FALEIROS, 2009).

Em Campinas, no início dos anos 2000, o número de crianças matriculadas na EI da rede municipal ultrapassou a marca de 24 mil matrículas. Porém, 7.904 dessas crianças ainda estavam na fila, aguardando vaga. Para tentar resolver esse problema, a SME de Campinas buscou parceria com entidades não governamentais, muitas delas assistenciais a fim de otimizar a oferta de vagas (ROCHA, 2009).

Em 2001, foi criado o programa “Nenhum a Menos” com três medidas para tentar diminuir esse déficit.

[...] firmar convênios com entidades assistenciais do município; reorganizar os espaços inutilizados e estabelecer parcerias com instituições privadas para construção de novas unidades, que poderiam ser administradas tanto pela SME, como pela própria entidade, por meio de repasse de verbas. Dessa forma, a prefeitura repassou em 2004 aproximadamente “R\$ 3 milhões para 44 entidades de educação infantil que atendiam 5.000 crianças nesta faixa etária, além de 13 entidades de Educação Especial, que prestavam atendimento para 1.136 crianças com necessidades especiais (ROCHA, 2009, p. 76).

Ball (2002) nos ajuda a entender essas reformas, indicando que elas dão a (falsa) impressão de maior liberdade aos gestores, de que haverá uma estratégia de desregulação, porém o que acaba ocorrendo não é abandono do controle por parte do Estado, mas há a produção de uma nova forma de controle. O Estado proporciona uma regulação “menos visível, mais liberal e auto-regulada” (BALL, 2002, p. 5).

Nesse cenário, a Secretaria de Educação de Campinas, inicialmente, tentou 3 medidas para diminuir o número de crianças sem vaga nas escolas: 1) reorganização de turmas, implementando os agrupamentos multietários; 2) a diminuição do período de atendimento das crianças (a despeito da necessidade dos pais trabalhadores); e 3) a adoção do sistema de matrículas por frequência.

Vale ressaltar que no art. 53 do ECA afirma “as crianças tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e

---

<sup>9</sup> A partir de uma parceria do Governo de São Paulo e a União dos Dirigentes Municipais do Ensino, em 2002 iniciou-se o programa PEC - Formação Universitária Municípios, um Curso Especial de Formação de Professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil e fez parte do Programa de Educação Continuada (PEC) de valorização do magistério paulista.

qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:” e, logo em seguida: “I- A igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;”. Ou seja, o ECA legitima o direito à educação para as crianças. Porém, quando a Secretaria de Educação de Campinas propõe a medida 3, percebe-se que a mesma não atua em conformidade com o ECA, responsável por garantir os direitos das crianças de provisão, proteção e participação, pelo contrário, faz crer que não reconhece as crianças como sujeitos de direitos.

Outro ponto! Após a resolução nº. 23/2002, a SME de Campinas determinou que as crianças deveriam ser matriculadas e divididas em turmas por idade aproximada: “Agrupamento I – crianças de 03 meses a 01 ano e 11 meses; Agrupamento II – crianças de 2 a 3 anos e 11 meses; Agrupamento III – crianças de 4 a 6 anos” (CAMPINAS, 2013, p. 11). O documento continua:

A partir da implementação dos Agrupamentos multietários, os educadores precisaram repensar suas práticas. Sobre a temática da organização multietária faz-se necessário coletivizar pesquisas e estudos que possibilitem pensamentos e proposições (CAMPINAS, 2013, p. 11).

Dentre esses estudos citados nesse trecho das DCCEI, destacamos que, em 2007, ocorreu uma discussão temática denominada “Estudos avançados em EI: o Currículo em Construção em movimento”, que culminou em uma nova discussão curricular: as “Diretrizes Curriculares para o Trabalho Pedagógico em Leitura e Escrita na EI”, produzida em 2008. Em 2009, ocorreu o Seminário “Arte-Criança” e a “Proposta Curricular da Educação Básica-EI”, que é uma proposta que avança nos pensamentos e ações do “Currículo em Construção”. Políticas formativas que denotam as lutas travadas no âmbito da secretaria municipal de educação do município em prol dos direitos das crianças.

Somada a essas medidas educacionais, percebeu-se uma diminuição da lista de espera para o atendimento na EI do município de Campinas, por meio da obrigatoriedade de matrícula no Ensino Fundamental e a partir dos seis anos (Lei 11.114/2005). Entretanto, ainda assim, o número de crianças sem atendimento na EI era expressivo (cerca de 14 mil), de modo que a Vara da Infância e Juventude gerou uma ação judicial, obrigando Campinas a zerar o déficit no atendimento até o final de 2009<sup>10</sup>. Diante desta determinação judicial, o então prefeito da cidade de Campinas, Hélio de Oliveira Santos (gestão 2005-2008, sendo, em seguida, reeleito), do PDT (Partido Democrático Trabalhista), popularmente conhecido como Dr. Hélio, criou as Naves-Mãe.

---

<sup>10</sup> Santos (2010) na página 41 de seu livro afirma “o déficit era gigantesco, o que gerou uma ação da Vara da Infância e da Juventude, obrigando o município a zerar o déficit até final de 2009”.

## A emergência das DCCEI

Essa movimentação de criação das Naves-Mãe pode ser compreendida pelas análises de Bujes (2002). Para a autora, com a intensificação da arte neoliberal de governo das populações, as crianças se tornam alvos da preocupação dos agentes governamentais desde a mais tenra idade, visto que desde o advento da sociedade moderna e da ascensão da economia política liberal até então essa preocupação era enfatizada como responsabilidade da família. O novo olhar decorre da relação que se estabelece entre as descobertas das neurociências acerca da importância dos estímulos sensoriais e a teoria do capital humano. Não por menos, a educação passa de direito para investimento. Sendo assim, investir na formação desde o início da vida passa a ser um dos princípios da sociedade da aprendizagem (DRUCKER, 1999). Não por menos, nos anos 1990, criam-se ações políticas pautadas na lógica da eficiência e coesão social para capturar a alma dos infantis, principalmente daquela parte da população que é vista como perigo em potencial para a segurança da sociedade. Condições históricas e políticas que propiciaram as medidas citadas anteriormente promovidas pela rede municipal.

Por outro lado, essas investidas se associam com a precariedade de vagas nas escolas, como o que ocorreu em Campinas, favorecendo a produção, circulação e legitimação de discursos de ineficiência do Estado e necessidade de parcerias com a sociedade civil, confundida com setor de serviços do mercado (BALL, 2002).

Consideramos essas práticas como efeitos tanto das tentativas de regulação dos corpos dos infantis que compõem o contemporâneo, quanto da consecução de uma nova rede de políticas. Nessa, novos atores são autorizados a participarem dos processos políticos para, assim, reconfigurarem o Estado, de modo que este consolide uma meta governança: uma catalisação de vários setores e agentes (públicos, privados e voluntários) para resolução de problemas comunitários (BALL, 2013).

A fim de dar conta das demandas por vagas e da qualidade de educação exigida, o projeto Naves-Mãe foi apresentado no ano de 2005, pelo então prefeito Hélio, durante um seminário realizado na tradicional Universidade de Sorbone, em Paris. Legalmente, ele foi instituído em 2007, pela lei nº 12.884, que criou o Programa de Atendimento Especial à Educação Infantil (PAEEI) e ficou popularmente conhecido como Programa “Naves-Mãe”.

Por meio dessa lei, a prefeitura construía a infraestrutura das creches, mas transferia a gestão dessas unidades educacionais às instituições privadas, repassando recursos públicos para manter a unidade em funcionamento. Basicamente, segundo Silva (2015), a administração das Naves fica a cargo de organizações não governamentais, marcadas por

características assistencialistas credenciadas por licitação para gerenciar através desses recursos repassados pela prefeitura. Mesmo elas precisando seguir todas as normas do Guia-Gestor sobre a exigência da formação dos profissionais a serem contratados, as cogestoras apresentam liberdade para estabelecer os critérios de contratação. Ou seja, as entrevistas para seleção profissional ocorrem de forma particular pelas organizações, muito porque as Naves são regidas pelas Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), pois tal regime também desvincula o Estado de assumir o ônus das contratações, o que impacta nos dados sobre os gastos com o servidor público, ao mesmo tempo em que dá outros contornos para os gastos totais com a Educação pública. Os posicionamentos administrativos, pedagógicos e gerenciais também cabem às organizações, que para poderem atuar nas Naves precisam participar de um processo seletivo público em que devem apresentar alguns requisitos como:

projeto pedagógico; comprovar experiência na área educacional e proximidade com a comunidade a ser atendida; além de estarem legalmente constituída como filantrópica, comunitária ou confessional, comprovando finalidade não lucrativa e estar cadastrada na SME” (SILVA, 2016, p. 71).

Entretanto, assim como as demais unidades educacionais existentes no município, as Naves também estão vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e, portanto, ao NAED (Núcleo de Ação Educativa). De acordo com Santos (2010), o Programa Naves-Mãe almejava propiciar o desenvolvimento integral das crianças, o que envolvia o cuidado, uma rica alimentação, atividades educacionais estimulantes e criativas. O autor também aponta que se tinha como objetivo: “a melhoria do desempenho e frequência no ciclo inicial do ensino fundamental”, a compensação “das experiências negativas de crianças pequenas resultantes de conflitos (na família ou na sociedade) e de privação nutricional”; o “investimento em capital humano”, que garante retornos econômicos; redução das desigualdades de gênero e das desigualdades sociais. Objetivos que, apesar de promoverem melhores condições de vida aos sujeitos infantis, são realizados muito mais por se alinham à racionalidade neoliberal, visto que, como vimos, as condições básicas de existência são tomadas como investimento e não como direitos.

Além disso, dos recursos utilizados para a construção das Naves-Mãe, Pellison (2016) afirma que, à princípio, a intenção da gestão do ex-prefeito Hélio Santos era utilizar verbas provenientes do setor privado para a construção destes CEIs. Contudo, isso aconteceu apenas uma vez, quando um grupo empresarial doou um terreno e realizou a construção de uma Nave-Mãe. Nas DCCEI, encontramos o seguinte trecho:

Hoje o currículo não se pode abster de considerar objetivamente questões: locais, regionais, étnico raciais, diferenças sociais, de gênero, laicidade da educação pública, sustentabilidade, idades, consumismo e deficiência de crianças e adultos, que envolvem outras políticas sociais e públicas que permeia as políticas educacionais; junto a essas busca-se, neste processo, firmar a coletivamente as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (CAMPINAS, 2013, p. 17).

Após identificar os motivos que levaram a elaboração do projeto Naves-Mãe, e também, após a leitura desse trecho, percebe-se nas DCCEI outra tentativa de resistir ao movimento privatizador. O documento traz em suas palavras a não concordância da produção de políticas que descaracterizam todo o contexto que estão inseridos os agentes educacionais, mais que isso, as políticas não levam em consideração os agentes educacionais para a resolução e produção de políticas públicas e sociais.

Outro fato levantado por Silva (2016) é que as Naves-Mãe apresentam um caráter assistencialista, que sempre permeou a EI na história, contrariando as propostas mais atuais acerca da EI em contraposição ao movimento iniciado após a Constituinte de 1988 de retirar as creches da responsabilidade da Secretaria de Assistência, vinculando-as às secretarias de Educação. Além disso, compreende que essas instituições se preocupam apenas com crianças em vulnerabilidade social e econômica, limitando seu campo de atuação. A autora aponta que as ofertas de matrículas para as crianças acompanham o anúncio de ofertas para exercer alguma função remunerada no CEI, as ofertas são feitas na grande maioria para as mães, como por exemplo: manicure, cabelereira, panificação, entre outros.

Além disso, Silva (2016), ao entrevistar algumas professoras em sua pesquisa, informa a concordância por parte delas em relação à abertura das CEI para as ONGs de caráter assistencial, como uma das formas de combater os problemas da EI, tanto legitimando discursos de reorganização do Estado (neoliberal) como bloqueando os que resistem a essas políticas.

Há de ressaltar que sendo um dever do Estado, a presença das ONGs nessa política indica a tendência do Estado em abster-se de realizar seus deveres. Com isso, recontextualiza o discurso do processo democratizador e transformador por meio da parceria entre Estado e sociedade civil, que se consolida como empresas com fins lucrativos ou não. Nesse bojo, atribui-se ao setor privado como único capaz de superar a crise do Estado, marcada pela sua ineficiência em promover bens e serviços sociais. A presença de ONGs em parceria com o Estado, exime o mesmo de garantir os direitos dos cidadãos nas áreas da educação, saúde e serviços sociais e reduz os mesmos às questões

relativas ao direito de consumir (BAUMAN, 2008), consolidando, mais uma vez, a racionalidade neoliberal.

Silva (2016) explica que as Naves-Mãe foram norteadas pelos princípios da chamada Pedagogia dos Sentidos<sup>11</sup>. Esta proposta busca propiciar o contato das crianças com equipamentos científicos que estimulem seus cinco sentidos, a fim de despertar nelas o interesse por diferentes disciplinas, como, por exemplo, a matemática e a ciência (SANTOS, 2010), reforçando as relações entre a neurociência, a psicologia do desenvolvimento e a teoria do capital humano (SILVA, 1999).

Cabe destacar que o ex-prefeito e autor justifica a sua proposta para a aprendizagem das crianças nesses termos. Ou seja, se apoia nos saberes da neurociência, a fim de demonstrar que é por meio dos estímulos do ambiente que o cérebro nos primeiros anos de vida forma novas sinapses para processarem as informações. Como sabemos, a neurociência expressa que aos oito meses de vida, o cérebro conta com quase duas vezes mais sinapses do que na vida adulta e que é entre os três e os seis anos de vida que o mesmo constrói as bases de aprendizagem para toda a vida e no caso da ausência desses, ocorre a denominada poda cerebral, fechando a oportunidade para que essas aprendizagens ocorram em outros momentos do ciclo vital.

Santos (2010) reforça sua proposta com outro discurso recorrente na pedagogia: a aprendizagem de forma lúdica e intuitiva. Essas condições também estão associadas à alimentação e demais condições de vida, que, talvez não por acaso, não estão enfatizados na proposta, visto que envolvem outros aspectos das políticas públicas. Embasado em discursos científicos que garantem a aprendizagens para um futuro melhor e em discursos econômicos que reforçam a parceria Estado-mercado, as Naves-Mãe consolidam sua presença na educação dos infantes.

As Naves, enquanto experiência pública de educação, foram estabelecidas mediante a parceria entre a SME de Campinas e as ONGs, e inauguradas no governo Dr. Hélio (em 2005), continuada no governo Jonas Donizette, e ainda em curso. Segundo Silva (2016), a partir da entrada das Naves-Mãe ocorreram algumas mudanças na estrutura do sistema educacional do município. Fica sob responsabilidade da prefeitura o fornecimento de toda

---

<sup>11</sup> O prefeito Hélio Santos publicou um livro em 2010 denominado “Naves-Mãe e a Pedagogia dos Sentidos” para descrever um pouco sobre esse projeto.

a base de trabalho educativo nos CEIS, sem, no entanto, acompanhar o processo ocorrido nas Naves, mesmo contando com uma supervisora para isso.

Em que pese as supervisoras, bem como, as coordenadoras pedagógicas terem a função de acompanhar o processo educacional ocorrido nas Naves, e, também, ofertar formações continuadas para as professoras, monitoras e equipe gestora, isso, de fato, não ocorre. Há no município uma desproporção entre o número de unidades de EMEIS (Escola Municipal de Educação Infantil) e CEMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil) e servidoras públicas municipais que exercem essa função. Com a entrada das Naves aumenta o número de unidades educacionais sobre sua responsabilidade, como consequência, ocorre um acompanhamento de baixa intensidade e um afastamento da realidade das instituições (SILVA, 2016).

Segundo Ball (2004), o aumento da participação do setor privado nas funções do Estado vem sendo considerada rapidamente como o melhor caminho para resolver os problemas administrativos do setor público. Como percebemos, no município de Campinas isso não é diferente para sanar os problemas com as vagas para as crianças na Educação Infantil. Os benefícios que o setor privado acarretou é celebrado, porém os valores do profissionalismo, como podemos ver diante das condições de trabalho impostas para as supervisoras e coordenadoras, são precarizados. Por efeito, ocorre uma transformação dos valores do setor público em uma ética instrumental que passa totalmente despercebida.

Tendo isso em vista, defendemos que as DCCEI existem como um ato e que a sua legitimação é fruto de discursos e campos discursivos. Entendemos que todos os contextos discursivos envolvendo as DCCEI apresentam recontextualizações. Lopes (2005) explica que o conceito de recontextualização é significativo para a pesquisa de política de currículo, pois é a partir dele que são encontradas reinterpretações nas circulações de textos. São nas reinterpretações que é possível identificar os vários contextos presentes e articulá-los em processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança nos mais diferentes níveis. Desta maneira, quando identificamos as Naves-Mãe e seu contexto dentro do processo da produção das DCCEI, percebemos que as Diretrizes tendem a resistir a um movimento assistencialista e privatizante da EI de Campinas. Para Foucault (2008), resistir é um ato de não ceder a certas formas de conduta. É um movimento que tenta escapar a uma certa forma de conduta não desejante.

Ao debruçarmos nas DCCEI, encontramos a importância dada para a participação da comunidade escolar no processo de criação do documento, bem como, para políticas públicas para os infantis, diferente do que identificamos nas Naves-Mãe.

Novas histórias, novos tempos, outras gerações de educadores irão viver e contar as histórias possíveis, feitas em momentos de transformação, de coesão de princípios e ideais, mas também nas brechas da diversidade, do possível, do contexto que ainda irá se vislumbrar na relação com as políticas públicas voltadas à Educação Infantil (CAMPINAS, 2013, p.12).

Além das DCCEI considerarem de extrema importância para a construção dos documentos curriculares a participação dos agentes educacionais em suas diversas vertentes, o documento destaca tanto a participação das pedagogas como das crianças no processo. A participação das crianças é simbolizada pela presença de fotos de desenhos produzidos por algumas crianças, alunas da rede, colocando na legenda a criança autora da foto e a idade de quem realizou o mesmo. Por mais que seja uma interpretação do significado da presença do desenho, compreendemos que para as DCCEI o que as crianças produzem é de suma importância, pois sua organização curricular pauta-se nas experiências cotidianas delas: “As Diretrizes Curriculares elaboradas neste movimento envolvem as crianças nas suas experiências familiares, além da instituição de educação infantil, e experiências cotidianas com a cultura produzida e reinterpretada” (CAMPINAS, 2013, p.15).

Além disso, na ficha técnica das DCCEI consta que os autores e autoras são professores e professoras da RMEC, já nas referências do documento têm em sua grande maioria professores e professoras da UNICAMP, bem como de outras instituições. Entendemos que as DCCEI potencializam os conhecimentos que estão sendo trazidos pela academia e afirmam “[...]existe um coletivo que aprende e constrói conhecimentos que favorecem o refletir, o planejar, o atuar, o avaliar, o replanejar e a proposição de ações formativas pelas quais se consolidam os processos dialógicos no exercício da práxis” (CAMPINAS, 2013, p. 28).

Nas DCCEI é evidente a presença do pensamento de Paulo Freire para quem o diálogo é o encontro do refletir e do agir de homens que estão muito interessados em transformar e humanizar o mundo. Ou seja, não é um ato de simplesmente depositar ideias nos sujeitos, muito menos conversar para que as ideias sejam consumidas pelos interessados (FREIRE. 2020). Ou seja, percebe-se no documento a ênfase em pensar a EI de forma coletiva e dialógica, o que vai de encontro ao projeto das Naves-Mãe.

O documento afirma, também, que essa construção “não revertem os processos, em curso, de privatização e terceirização da Educação Infantil crescentes no mundo globalizado” (CAMPINAS, 2013, p. 32). Essa posição evidencia a negação do projeto das Naves, que, como consta no livro de Santos (2010), evidencia-se que a associação público-privada realizada pelo município de Campinas ganha importância principalmente e

fundamentalmente por sanar os problemas de vagas na EI. Então, podemos perceber, mais uma vez, que as DCCEI tentam realizar um movimento de resistência as relações públicas privadas.

### **Considerações temporárias**

Em tempos de globalização, a educação se torna um papel estratégico para os modos de governo neoliberal. O resultado disso é a imposição de políticas, como por exemplo, modos de financiamento para além dos executados pelo Estado e a promoção de diretrizes curriculares, que fundamentarão a construção e a execução dos currículos na escola.

Dentro desse contexto, no Brasil, foi criada a LDB (1996) e publicado um conjunto de diretrizes curriculares para as diferentes etapas e modalidades da educação básica e cursos da educação superior, formação de professores, além de propostas e orientações para a reorganização curricular em todo o território nacional. Já as DCCEI (2013), objeto de análise do presente trabalho, é uma das produções de documentos curriculares deste movimento.

As DCCEI foram publicadas em 2013, porém os debates para a construção desse documento ocorreram em gestões anteriores. Por isso, o objetivo deste trabalho foi apresentar um panorama das condições de emergência das DCCEI, que mobiliza a Educação Infantil do município de Campinas e governam os corpos dos infantis.

No início dos anos 2000 em Campinas existiam mais de 7 mil crianças em fila de espera aguardando vaga na Educação Infantil. Na tentativa de resolver o problema, a SME realizou parceria com entidades não governamentais criando em 2005 as Naves-Mãe. A partir da apresentação deste panorama da EI de Campinas, percebemos as disputas para o governo dos infantis, fruto das novas formas de controle de uma sociedade marcada por conflitos sociais diversos e pela racionalidade neoliberal de governo. Sendo assim, as crianças e as professoras resultam em alvos de agentes governamentais, e, criam-se ações políticas para capturar os corpos dos infantis. Destacamos os embates das relações público-privadas ao nos depararmos com as Naves-Mãe que configuram um acordo baseado totalmente em um contexto econômico.

Porém, observamos que as DCCEI, bem como todo o seu processo de criação, são produzidas a partir de uma força de oposição a projetos privatizantes. Por fim, é evidente que as DCCEI manifestam resistência às constantes investidas do setor privado na educação pública. As possibilidades de resistência, mesmo sendo fruto de uma política de

estado, por conter participação de grupos na sua construção, indicam a possibilidade de contestação da apropriação da educação pública pelo capital.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John; BOWE, Richard; GEWIRTZ, Sharon. Market forces and parental choice. In: TOMLINSON, Sally. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press. 1994.

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen John. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, 2002.

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BALL, Stephen J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. **Sociologia da educação: análise internacional**. Porto Alegre: Penso, p. 177-189, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei no 9.394 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF., Diário Oficial da União, 26 jun. 2014

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAMPINAS, Secretária Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação**. Campinas, 2013.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 326-345, 2002.

CHERRYHOLMES, Cleo Harlan. Um projeto Social para o Currículo: perspectivas pós-estruturais. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. 1993, p. 143-172.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 217 – 240.

DRUCKER, Peter. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1999.

FERREIRA, Maísa; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Diretrizes curriculares de Campinas para a Educação Física: o que está em jogo? **Revista Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Loyola, 1993.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território e população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 74. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

LOPES, Alice Casimiro, MACEDO, Elizabeth. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez Editora, 2011

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

LOPES, Denise Maria de Carvalho; SOBRAL, Elaine Luciana Silva. Educação Infantil e Currículo: políticas e práticas. **Debates em Educação**, v. 6, n. 11, p. 75, 2014.

PELLISON, Cassia Alessandra Domiciano. A cogestão dos centros de educação infantil "Nave-mãe": uma parceria público-privada analisada. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação (UNICAMP), 2016.

REHEM, Faní Quitéria Nascimento; FALEIROS, Vicente de Paula. A educação infantil como direito: uma dimensão da materialização das políticas para a infância. *Revista Diálogo Educacional*, v. 13, n. 39, 2013.

RESENDE, Haroldo de. **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 217 – 240.

ROCHA, Ana Cláudia da. As ações da prefeitura municipal de Campinas frente à demanda por vagas na educação infantil (2001-2008). Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação (UNICAMP), 2009.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio. São Paulo; Brasília: MEC/SEB, 2010

SANTOS, Hélio Oliveira. **Naves- Mãe e a Pedagogia dos Sentidos: de Campinas, novos paradigmas para a educação infantil no Brasil**. Campinas, SP: Komedi, 2010.

SILVA, Nélia Aparecida. Educação infantil e as relações público-privado no município de Campinas: o Programa Naves-Mãe. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação (UNICAMP), 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.