

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARCIA SATOMI TSUDA

**POLÍTICA PÚBLICA DE CRECHE: ENTRE AS LEIS E A
REALIDADE**

PRESIDENTE PRUDENTE

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARCIA SATOMI TSUDA

**POLÍTICA PÚBLICA DE CRECHE: ENTRE AS LEIS E A
REALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível de Mestrado da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – Campus de Presidente Prudente como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes.

Co-orientadora: Prof^a Dr^a Gilza Maria Zauhy Garms

PRESIDENTE PRUDENTE

2008

Tsuda, Márcia Satomi.
S580i Política Pública de Creche: entre as leis e a realidade / Marcia Satomi Tsuda. - Presidente Prudente : [s.n], 2008
xiv, 145 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Alberto Albuquerque Gomes
Banca: Mônica Appezzato Pinazza, Yoshie Ussami Ferrari Leite
Inclui bibliografia

1. Educação Infantil. 2. Creche 3. Políticas Públicas. I. Autor. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD(18.ed.) 621.71

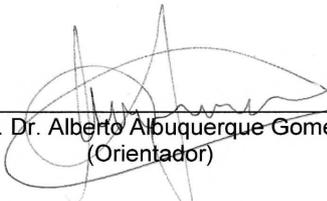
Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação – Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação - UNESP, Câmpus de Presidente Prudente.
claudia@fct.unesp.br

TERMO DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

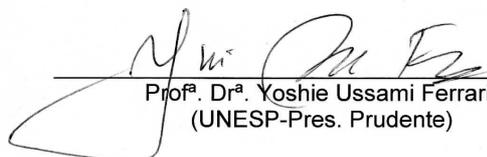
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes
(Orientador)



Profª. Drª. Monica Appezzato Pinazza
(USP)



Profª. Drª. Yoshie Ussami Ferrari Leite
(UNESP-Pres. Prudente)



Márcia Satomi Tsuda

Presidente Prudente (SP), 16 de dezembro de 2008.

Resultado: Aprovada

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Seção de Pós-Graduação
Rua Roberto Simonsen, 305 CEP 19060-900 Presidente Prudente SP
Tel 18 229-5352 fax 18 223-4519 posgrad@prudente.unesp.br



Dedico este trabalho
a todos que lutaram e continuam lutando por uma
educação de qualidade para todas as crianças.

AGRADECIMENTOS

Manifesto minha gratidão, de forma particular,

À DEUS, pela graça e concessão deste trabalho.

À meus pais, Noboru Tsuda (in memoriam) e Hiroko Tsuda, por todas as minhas conquistas.

À minha irmã, Kátia Satie Tsuda, e aos meus irmãos, Sergio Hiroshi Tsuda e Mauro Kazuo Tsuda, pelo companheirismo e pela torcida.

Às minhas cunhadas, Silvia Letícia Ramos Tsuda e Claudia Cabanilha de Souza Tsuda, pelo apoio.

Às minhas sobrinhas, Laura, Julia e Thaís, pelo carinho.

À meus filhos, Guilherme e Breno, por permitir, sentir o amor incondicional, e, assim, ser capaz de olhar as necessidades das crianças, também, com o coração.

Ao Prof. Dr. Alberto Albuquerque Gomes, em especial, que, com muito profissionalismo e competência, conduziu em direção ao objetivo desta pesquisa.

À Profª Drª Gilza Maria Zauhy Garms, pela co-orientação, com seus valorosos conhecimentos ao longo deste processo.

À Profª Drª Yoshie Ussami Ferrari Leite, por incentivar, e acreditar na realização deste trabalho.

À Maria Aparecida Fernandes (Mariquinha), por ouvir as queixas, as angústias e as idéias que iam aparecendo.

Às minhas amigas e companheiras de trabalho, Cíntia Cristina Teixeira Mendes, Jussara Oliveto Miralha, Maria Aparecida Fernandes, Marli de Oliveira Rodrigues, Sandra Aparecida Barbosa, Simone Conceição Pereira Deak e Simone Maria Carlos Gakiya, pelo importante apoio.

Aos Supervisores de Ensino, Diretores de Escola, Orientadores Pedagógicos, Professores de Educação Infantil, Auxiliares do Desenvolvimento Infantil, Estagiárias e demais profissionais, por contribuir direta e ou indiretamente na construção deste trabalho.

Aos profissionais da Seduc, em especial à Dona Eurides e a Profª Maria da Penha, responsáveis pela biblioteca, ao Douglas e Édino, do setor de informática e a Profª Fátima e Gabriela, pela pronta disponibilidade em colaborar.

À Prefeitura de Presidente Prudente e à Secretaria Municipal de Educação, através do Senhor Secretário de Educação, Prof. Eustásio de Oliveira Ferraz pelo consentimento na realização desta pesquisa, acatando-a como parte da formação continuada de seus profissionais.

RESUMO

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”. As mudanças ocorridas na Educação Infantil, a partir do reconhecimento do direito da criança de 0 a 6 anos à educação, promulgado na Constituição Brasileira de 1988, representaram um marco na vida das crianças, principalmente daquelas que ficavam à margem desse atendimento. Para o reconhecimento desse direito, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que organizou o atendimento da criança pequena no sistema de ensino, diferenciando a creche e a pré-escola apenas com o critério universal da idade e exigindo que as crianças fossem assumidas por um professor com formação específica. A lei atribuiu também ao Município a responsabilidade de oferecê-la. Desse modo, a Educação Infantil está passando por momentos de adequação nos sistemas municipais de ensino, fato que requer, dos gestores municipais, estudo, reflexão e revisão das ações ao elaborarem as políticas públicas desta etapa educacional. Esta pesquisa investigou, assim, a maneira como essas decisões da Política Nacional de Educação Infantil têm refletido na organização do atendimento público municipal à criança de 0 a 3 anos, no município de Presidente Prudente-SP. Para obtermos as respostas, a pesquisa foi definida como estudo de caso com abordagem qualitativa. Ao revisitarmos a história do atendimento à criança no Brasil e em Presidente Prudente, observamos avanços, distorções e impasses. Constatamos, ainda, que as novas deliberações para a educação infantil foram um passo importante na vida das crianças e de suas famílias, pois o governo municipal inseriu as creches no sistema municipal de ensino, em 1991, o que resultou na ampliação do atendimento na ordem de 350%. Apesar do progresso dessa política de expansão, verificamos, entretanto, falta de ambientes estimulantes, material educativo insuficiente, projetos pedagógicos e de formação continuada precários; além do impasse na inclusão de professores nas creches. Concluimos, dessa forma, que os ganhos obtidos foram determinados pela pressão da comunidade; já os obstáculos e desvios ocorreram por apresentarem uma concepção ainda marcada pelo atendimento de educação assistencialista, bem como pela questão de fundo financeiro.

Palavras-chave – Educação Infantil – creche - políticas públicas.

ABSTRACT

This work is linked to the “Public Politics, Scholar Organization and Teacher’s Formation” research line. The changes that occurred in the way children were taught, from the recognition of the right for education for children of 0 to 6 years, promulgated in the 1988 Brazilian Constitution, represented a landmark in the children’s lives, mainly for those who were deprived of this kind of care. The Directives of Basic National Education (LDBEN 9394/96) was basically approved to recognize this right and to organize the inclusion of the young children in the teaching system. The crèche and pre-school education were differentiated, then, by the universal criterion of age and the exigency that children were taken over by a teacher with specific training. The law also gave responsibility for providing it to the Municipality. Children’s Education is, therefore, adjusting itself to the municipal teaching systems, which requires, from supervisors, study, reflection and revision of actions when working out public politics set to this educational level. This research investigated the way these decisions have reflected on the organization of care for the 0 to 3-year-old-children, in Presidente Prudente, SP. To obtain the answers, the research was defined as a case study, with a qualitative approach. When revisiting the stories of child care in Brazil and, particularly, in Presidente Prudente, advances, distortions and impasses were noted. It was also found that the new thinking on infant education was an important demarcation in the lives of those children and their families, since crèches were brought into the municipal teaching system in 1991, resulting in an increase of care of 350%. However, despite this expansion, its further progress is threatened by the lack of stimulating ambience, inadequate educational material, few pedagogical and continuous training projects, in addition to the difficulty of involving teachers in the crèches. The conclusion, therefore, is that the gains obtained were determined by community pressure, while the obstacles and deviations occurred because of a continuing outlook still marked by care assistance education and also the fundamental question of financing.

KEY-WORDS: Infant Education. Crèche. Public Politics.

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Educação Infantil em Presidente Prudente – 2007	102
Tabela 2 – Renda das famílias das crianças atendidas na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – 2006	105

Lista de Gráficos

Gráfico 1 - Estimativa Populacional de Presidente Prudente	100
Gráfico 2 - Educação Infantil em Presidente Prudente	104
Gráfico 3 - Tempo de Atendimento na Rede Municipal de Educação Infantil de Presidente Prudente	109
Gráfico 4 - Lista de Espera da Educação Infantil – Presidente Prudente – 2004/2007	110
Gráfico 5 - Profissionais da Educação Infantil – Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente	113
Gráfico 6 - Escolaridade - Auxiliares de Desenvolvimento Infantil	115

Lista de Quadros

Quadro 1 – FUNBEB: impostos e transferências	51
Quadro 2 - FUNDEB – Fatores de ponderação diferenciadores de custo aluno/ano em relação às etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino	53
Quadro 3 – Distribuição dos recursos do FUNDEB	54
Quadro 4 – Formação das Coordenadoras de CCIM - 1992	84
Quadro 5 – Formação das Auxiliares do Desenvolvimento Infantil - 1992	84
Quadro 6 – Oferta de vagas na Rede Municipal de Educação Infantil de Presidente Prudente	107
Quadro 7 - Situação Funcional	116

RESUMO.....	8
Lista de Tabelas	8
Lista de Gráficos	8
Lista de Quadros	8
INTRODUÇÃO	9
Caminhos da investigação.....	15
CAPÍTULO I	18
1.1. Breve histórico do atendimento à infância no Brasil (1500-1988).....	18
CAPÍTULO II	39
2.1. A Atual Política Pública Nacional de Educação Infantil (1988-2008).....	39
2.2. Movimentos recentes do governo federal: a Educação Infantil em foco.....	57
CAPÍTULO III	60
3.1. Origem do Município de Presidente Prudente	60
3.2. O início da educação da criança pequena em Presidente Prudente	63
3.3. As primeiras Creches Filantrópicas	67
3.4. O atendimento a criança no modelo político do tipo gerencial: a fase dos empresários.....	69
3.5. A creche com a abertura política	73
CAPÍTULO IV.....	80
4.1. A Educação da criança pequena a partir da Constituição de 1988 em Presidente Prudente	80
4.2. A Creche Pós-LDBEN (9394/96)	90
4.3. Política Pública atual de Creche em Presidente Prudente (2006-2008)	99
4.3.1. A configuração atual do município de Presidente Prudente	100
4.3.2. O atendimento à Educação Infantil no município de Presidente Prudente	102
4.3.3 – A política pública de creche: entre as leis e a realidade	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	125
ANEXO.....	137

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa “Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores”.

Esta pesquisa pretende estudar, analisar e refletir sobre a política pública de organização do atendimento à criança de 0 a 3 anos a partir da promulgação da Constituição Brasileira de 1988 e da nova lei da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9394/96).

A Carta Magna de 1988, considerada um marco de transformações do Brasil, dentre outros avanços, reconheceu o direito de todas as crianças de 0 a 6 anos à educação e obrigou o Estado a ofertá-la.

Ao longo da década de 1990, o Estado seguiu apresentando uma política de regulamentação da creche e pré-escola, com leis específicas e documentos oficiais, que confirmam e orientam em direção do processo de consolidação do direito de todas as crianças a uma boa educação.

Dentre as normas estabelecidas, ressaltamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9394/96), que determinou o oferecimento de educação a todas as crianças de 0 a 6 anos de idade¹ no sistema educacional, como integrante da Educação Básica. Esta decisão rompe com a diferenciação de atendimento, uma vez que esse atendimento, por muito tempo, foi distinguido pela origem social da criança. A elite sempre educou seus filhos pequenos em instituições educacionais, enquanto que a classe popular, preconceitualmente, recebeu educação para seus pequenos em asilos e creches, inseridos numa política social de princípio assistencialista. Isto visava assegurar às famílias das trabalhadoras o cuidado e a proteção de seus filhos apenas enquanto trabalhavam, bem como a educação pré-

¹. Recentemente alterado para 5 anos, com a Lei 11.274 que estabelece o Ensino Fundamental de 9 anos, definindo a obrigatoriedade do ensino das crianças a partir dos 6 anos de idade.

escolar, compensando deficiências e carências culturais, de modo a prepará-las para a entrada na 1ª série do Ensino Fundamental.

A LDBEN reorganiza, muda, inova, inserindo o atendimento à criança de 0 a 6 anos como a primeira etapa do ensino, com a denominação de Educação Infantil.

Essas mudanças põem termo à variedade de nomenclaturas dadas à creche e à pré-escola:

Creche e pré-escola são, em geral, distinguidas pela idade das crianças incluídas nos programas – a creche se definiria por incluir crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola de 4 a 6 -, ora por seu tipo de funcionamento e pela sua extensão em termos sociais – a creche se caracteriza pela sua atuação diária em “horário integral”, e a pré-escola, por um funcionamento semelhante ao da escola, em “meio período”. Há ainda uma terceira classificação que diz respeito à vinculação administrativa: a creche se subordinaria, assim, a órgãos de caráter médico ou assistencial, e a pré-escola ao sistema educacional. (KRAMER, 1991, p. 49)

As diversas terminologias deixam de existir, pois passaram a definir a educação das crianças de 0 a 6 anos apenas pelo critério da idade: creche para as crianças de 0 a 3 anos e pré-escola, para as de 4 a 5 anos. Assim, a Creche deixa de ser apresentada preconceituosamente, como alternativa para pobres incapazes.

A LDB também define o profissional de Educação Infantil, e avança ao determinar o professor com formação específica para a tarefa de cuidar e educar todas as crianças de creche e pré-escola. Esta deliberação coloca, entre outros desafios, a necessidade de uma política de formação inicial e continuada, que atenda às novas exigências e às especificidades educativas deste período.

Ela conclui atribuindo aos Municípios a incumbência de ofertá-la quando a família optar por compartilhar com o Estado o dever de educar seus filhos. Amplia o poder e a responsabilidade do governo municipal ao organizar a creche e pré-escola no seu sistema de ensino que, em meio de distintas necessidades, significa a elaboração de proposta pedagógica, a instalação e adequação de espaços, a obtenção de mobiliários, materiais e brinquedos adequados, a contratação de profissionais do magistério, a elaboração de plano de carreira, a implementação de projetos de

formação continuada e a criação de mecanismos de ampliação de verbas, para o financiamento de uma boa educação em creche e pré-escola.

As prescrições apresentadas na Constituição de 1988 e na LDB representam um marco histórico no atendimento aos filhos pequenos das classes menos favorecidas, pois o direito à educação passa a ser igualmente assegurado a todas as crianças em instituições educacionais, superando a diferenciação discriminatória do atendimento às crianças de famílias oriundas da classe trabalhadora que tinham acesso apenas à educação oferecida pelas instituições filantrópicas e assistenciais.

Este trabalho propõe-se a identificar em que medida os direitos da criança de 0 a 3 anos à educação estão sendo garantidos pelo poder municipal, uma vez que as novas políticas públicas para o atendimento à criança passaram da condição de política social conjuntural para uma política estrutural, ou seja, como política educacional².

Este estudo é importante na medida em que os diferentes responsáveis pela educação da criança de 0 a 3 anos, ao realizarem as adequações determinadas pela legislação, têm muitas vezes, tomado decisões equivocadas.

Segundo Campos; Fullgraff; Wiggers (2006):

[No]... atual cenário da Educação Infantil no Brasil destaca-se que os marcos legais estão postos e sua divulgação e adoção encontra-se em andamento, ainda que de forma desigual nos diversos contextos do país. Apesar das grandes diferenças regionais que caracterizam a realidade social brasileira, observam-se, no entanto, alguns padrões comuns registrados nas pesquisas, que indicam a persistência de modelos de atendimento para creches e pré-escolas ainda bastante resistentes à introdução das mudanças definidas na nova legislação (CAMPOS; FULLGRAFF; WIGGERS 2006, p. 16).

². As políticas públicas são definidas por um conjunto de decisões, em nível de Estado para o alcance de certos objetivos determinados constitucionalmente ou por meio da organização de diversos setores da sociedade em prol da defesa do acesso de todos os cidadãos ao bem público. As medidas podem ser caracterizadas como estruturais, quando se trata de políticas de educação ou de saúde; ou conjunturais, quando visam suprir apenas determinadas demandas sociais que podem deixar de existir na medida em que forem atendidas.

Com esta pesquisa pretendo estudar e compreender a Educação Infantil no cenário nacional e municipal e, diante das proposituras construídas no interior deste trabalho, contribuir na elaboração das políticas públicas que incluam tanto o acesso quanto o direito da criança de 0 a 3 anos à educação de boa qualidade. O conceito de qualidade utilizado neste trabalho fundamenta-se nas ideias de Moss (2002), que se assentam como algo relativo, pois se baseiam em valores dos diferentes grupos sociais que incluem alunos, famílias e profissionais, que devem ser definidos em um processo participativo e democrático. Cabe ressaltar que este conceito de qualidade foi reiterado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação e pelo Movimento Interforuns da Educação Infantil do Brasil (Mieib), divulgado com a publicação em 2006, do livro - 'Consulta sobre Qualidade da Educação Infantil'³. No entender da Campanha e do Mieib (2006), para a construção do direito à educação de boa qualidade que respeite os direitos da criança e de sua família,

[...] é indispensável que ela seja construída com a participação ativa de todos os protagonistas envolvidos, o que inclui desde as autoridades responsáveis, nos órgãos oficiais e nas entidades, até os adultos que trabalham nas instituições, com a contribuição dos pais, mães e das pessoas da comunidade mais próxima, geralmente chamados apenas a colaborar na execução de alguma tarefa (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2006, p. 103).

A despeito das diferenças constatadas na pesquisa realizada nas três regiões do país pela Campanha e Mieib (2006), este trabalho, modestamente, estudará o atendimento público à criança de 0 a 3 anos em um dos municípios do estado de São Paulo, considerado como “cidade média”.

O município em questão é a cidade de Presidente Prudente, pois reflete, em grande parte, a minha trajetória profissional iniciada em 1981, como estagiária do ensino médio, contratada temporariamente pelo Serviço de Obras Sociais – SOS, para assumir um grupo de crianças de 2 e 3 anos de idade no Centro Comunitário do Jardim Guanabara, como também pela minha opção em continuar me

³ resultado da pesquisa feita em três diferentes regiões brasileiras (Nordeste, Sudeste e Sul), com a finalidade de captar as distintas realidades, estudar a maneira pelas quais os sujeitos da instituição educativa e as pessoas próximas entendem e pensam a qualidade de educação, bem como aprimorar suas proposituras para as políticas públicas de Educação Infantil.

dedicando profissionalmente à educação de crianças de 0 a 6 anos em creche e pré-escola, vinculadas à empresa, a instituições filantrópicas e ao serviço público municipal.

Atualmente, ocupo o cargo efetivo de Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente, e uma de minhas preocupações é a adequação da Creche ao sistema de ensino, conforme a legislação em vigência.

A escolha centrada na educação da criança de 0 a 3 anos foi determinada pela escassez de estudos no contexto das novas deliberações da política nacional de educação infantil; também pela singularidade desta etapa do ensino, que se diferencia de outras modalidades de atendimento, provocando debates polêmicos acerca da organização da rotina, da contratação de professores com formação específica, além do financiamento do ensino para a creche, já que é novidade, para o sistema educacional e para os profissionais do magistério, a responsabilidade pela educação de bebês.

Apesar de a pesquisa enfatizar a organização do atendimento de creche, permito-me inserir alguns episódios da educação pré-escolar, pois, apesar de comporem processos históricos distintos, eles acabam se encontrando; e, neste encontro, os diferentes atores que compõem a educação de 0 a 6 anos viveram e continuam convivendo em meio a avanços, embates e impasses, em direção ao reconhecimento da creche como integrante da primeira etapa da Educação Básica.

A definição deste caminho de investigação deve-se ao fato de se acreditar que, apesar dos avanços, ainda há uma distância entre as leis e a realidade, convicção esta que deu origem à pergunta básica desse estudo: como tem sido construída a política pública para a educação de 0 a 3 anos em Presidente Prudente?

Em busca das respostas para esta pesquisa, foram propostos dois objetivos:

- Analisar o processo de construção da Creche e das políticas públicas nacionais e municipal para o atendimento da criança de 0 a 3 anos;

- Relacionar e refletir sobre a política de atendimento à criança pequena em níveis nacional e municipal.

As respostas obtidas neste estudo foram organizadas em quatro capítulos, a saber,

No primeiro capítulo, proponho apresentar o resultado das leituras e pesquisas em fontes documentais que apresentam a origem do atendimento à criança pequena no Brasil até a Constituição de 1988, respeitosamente, a despeito de muitos autores já os terem relatado, como Kishimoto (1986), Rosemberg (1989), Kramer (1991), Rizzini (1997), Kuhlmann (1998), pois esse trabalho representa o nosso esforço em compreender a creche; no segundo capítulo, continuamos propondo a análise da história da creche a partir da promulgação do direito da criança à educação até os dias de hoje (1988 – 2008). A partir do terceiro e quarto capítulos, apresentamos os resultados da pesquisa realizada no município de Presidente Prudente. Começamos o terceiro capítulo com a apresentação da configuração atual do município de Presidente Prudente e, em seguida, iniciamos algumas reflexões sobre o processo histórico do atendimento às crianças pequenas que deu origem ao município e à Educação Infantil, até a Constituição de 1988. No quarto capítulo, prosseguimos com a análise da história da creche, a partir da promulgação do direito da criança à educação até os dias de hoje (1988-2008).

Nas considerações finais, nos propomos a refletir sobre avanços e recuos, distorções e impasses em relação à organização do atendimento à criança de 0 a 3 anos, bem como a inserir considerações e indicações de alguns caminhos para a organização da política pública de creche, no município de Presidente Prudente.

Caminhos da investigação

Esta pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso com abordagem qualitativa, pois de acordo com Ventura (2007 p. 384), “ela visa investigar um caso específico delimitado, contextualizado em tempo e lugar, para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações”.

O estudo de caso foi considerado a alternativa mais adequada para a realização desta pesquisa por permitir, de acordo com Yin (2005), o aprofundamento em relação ao fenômeno estudado, favorecendo uma análise mais acurada sobre os fenômenos contemporâneos.

É igualmente considerada uma pesquisa de caráter qualitativo, com características de pesquisa historiográfica, uma vez que o tratamento dos dados coletados em fontes documentais permitiu (re) construir a história do atendimento à criança, no município de Presidente Prudente.

A produção de pesquisas na área da educação no Brasil cresceu em importância, principalmente nas últimas três décadas. Tal fato tem como principais razões a expansão dos sistemas públicos de ensino e a necessidade de redefinição de políticas públicas que atendessem à crescente demanda por educação.

A escolha da abordagem histórica como opção metodológica deste trabalho se deu por se acreditar que os avanços, impasses e retrocessos da Creche são o resultado da necessidade gerada pelo processo de construção do contexto social, político e econômico, bem como da concepção dos diversos atores envolvidos na educação das crianças de 0 a 3 anos. Neste contexto, a política de Creche está sendo entendida como uma construção histórica, mas com o cuidado de, segundo Teodoro (2002, p. 20), não repetir o discurso histórico, mas interpretar, fazer falar o que não foi dito.

Portanto, minha intenção é articular as ideias em busca do conhecimento para transformá-las em saberes científicos, pois, de acordo com Kramer (2005, p.28), “resgatar o passado significa ter uma compreensão diferente da história; o

passado é importante para rever o presente, para colocá-lo numa condição crítica e conferir-lhe nova significação”.

A partir desta hipótese, este estudo propõe estudar, analisar e discutir a creche a partir de sua origem, ou seja, resgatando a história do atendimento das crianças pequenas no município de Presidente Prudente.

Esta pesquisa foi organizada em quatro fases: a primeira consistiu em identificar que dados e fontes seriam adequados para a compreensão do objeto de estudo; a segunda foi a coleta de dados propriamente dita, caracterizada como pesquisa documental. Ela se constituiu num processo de “garimpagem” cujas fontes principais foram encontradas no Arquivo morto da Prefeitura, no arquivo da Secretaria Municipal de Educação, no acervo documental de algumas escolas de Educação Infantil do município e das instituições filantrópicas, também dedicadas à Educação Infantil. Neste primeiro contato com os documentos, tivemos apenas a preocupação de anotar as fontes, sem qualquer intenção de análise; a terceira consistiu na seleção, análise e interpretação dos dados coletados, considerando os objetivos da investigação. Classificamos os documentos cronologicamente para proceder à análise; a quarta fase foi da elaboração do registro da história da Educação Infantil em Presidente Prudente, conferindo-lhe significado a partir da correlação dos fatos e de estudos e pesquisas na área. As fontes utilizadas foram diversas, dentre eles, de livros publicados, de dissertações, relatórios, leis e decretos (ANEXO I).

Este estudo foi um processo de descobertas. Inspirando-me em Pimentel (2001), diria que,

Embora alguns personagens, instituições e acontecimentos não pertençam ao cenário atual, isto não significa que estejam confinados ao esquecimento. Ao contrário, eles estão presentes de alguma forma em cada um de nós, em nossa atuação e em nossa produção de conhecimento, pois estamos envolvidos e partimos exatamente do que foi anteriormente elaborado (PIMENTEL, 2001, 192).

E no esforço de estudar os outros, a mim, e a realidade que foi se revelando, procuramos não apenas descrever os fatos, mas a articulá-los em direção ao conhecimento, que dê um novo sentido à creche.

Neste contexto, as perguntas foram feitas, refeitas e algumas vezes desfeitas. Do encontro com as respostas, surgiam novas perguntas e num processo cumulativo de informações, elas provocaram discordâncias, desentendimentos e não entendimentos. De acordo com Welfort (1996, p. 54), portanto, o ato de estudar-refletir provoca dores, mal-estar e também desprazer, embora isso faça parte do movimento de fundamentação teórica que alicerça a recriação da teoria e da prática. Neste movimento, o estudo da Creche, em Presidente Prudente, foi se revelando e tomando formas de conhecimento.

CAPÍTULO I

1.1. Breve histórico do atendimento à infância no Brasil (1500-1988)

Apesar de Kishimoto (1986), Rosemberg (1989), Kramer (1991), Géis (1994), Rizzini (1997) e Kuhlmann (1998), entre outros, já terem contado a história da Educação Infantil no Brasil, resgataremos o processo de construção da Creche e das políticas públicas nacionais para fundamentar as discussões e análises da pesquisa que investiga a política pública de creche do município de Presidente Prudente.

Começamos a história da Educação Infantil com a revisão de algumas práticas inauguradas ainda no período colonial e início do processo de independência do Brasil.

Era uma sociedade patriarcal, pois o senhor de engenho exercia um grande poder social. As mulheres tinham poucos direitos e nenhuma participação política, devendo apenas cuidar do lar e dos filhos.

Diante desta organização social, qual a necessidade da Educação Infantil?

Para atender um grande número de crianças órfãs e abandonadas, inclusive os filhos ilegítimos dos senhores tidos com as escravas. As mulheres negras, mais utilizadas para realizar os trabalhos domésticos dentro da casa grande, muitas vezes eram violentadas pelos seus senhores. Grávidas do homem branco, tinham que abandonar seus filhos, entregando-os às 'Casas da Roda' ou 'Roda dos Expostos'. As rodas eram assim chamadas por manterem um dispositivo giratório, através do qual as crianças adentravam nas instituições ao girar da roda, do outro lado, um funcionário recolheria o bebê, no anonimato do abandono. A "Casa dos Expostos" era uma instituição destinada a acolher as crianças expostas, ou seja, aquelas que não tinham filiação reconhecida. Em geral, elas eram abandonadas nas igrejas, nas residências de pessoas de prestígio, na casas de parentes ou simplesmente deixadas nas ruas. (GANDELMAN, 2001, p. 618).

Há indícios de que nem só a mulher pobre ou escrava abandonava seus filhos na roda; também as mulheres jovens, que não podiam ser mães por uma série de motivos. O abandono de um filho era feito com a garantia do anonimato da Casa da Roda.

As primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas foram feitas pela igreja católica. Além dos colégios e de seminários para a elite, as instituições assumiram esse encargo para as camadas consideradas inferiores; mas, diferentemente, utilizando-se das Confrarias, Irmandades e Santas Casas de Misericórdia de caráter filantrópico.

Neste sentido, o atendimento à infância pobre, órfã e abandonada teve como objetivo cuidar e proteger as crianças, deixando suas marcas até os dias de hoje com a função de guarda (ABRAMOVAY e KRAMER 1991, p.23). A preocupação era a de proteger as crianças contra as péssimas condições de sobrevivência das famílias trabalhadoras.

Assim, esta função passou a existir no Brasil num período marcado por uma grande diferenciação social, com a finalidade de servir a elite. No topo estavam os senhores das ‘casas grandes’, ou seja, os latifundiários e donos de engenho; abaixo, os administradores portugueses, representantes da Coroa na Colônia e o Clero (na maioria jesuítas); e, na base da sociedade, estavam os escravos de origem africana (classe trabalhadora).

Só após a declaração de independência do país é que ocorrem as mudanças da base da economia; passando do açúcar para o café. Manifestaram-se, então, as primeiras intenções e iniciativas de atendimento às crianças pequenas (1822-1889), com objetivo educacional, com o nome de Jardim da Infância.

Os Jardins da Infância no Brasil ganham destaque, pela proposição do Inspetor Geral da Instrução Pública, Souza Bandeira Filho, que se baseava na orientação froebeliana⁴, dos “Kindergarten”⁵, existentes em vários países da Europa

4. Froebel considerava que seria sumamente proveitosa a introdução de verdadeiras horas de trabalho manual na educação das crianças, criando um amplo Jardim em que florescesse como unidade, o espírito feminino e o cuidado sensitivo da infância (KUHLMANN, 1998, p. 115).

naquele período⁶. Os Kindertgartens froebelianos destinavam-se à educação de crianças menos favorecidas de 3 a 7 anos, utilizando-se de atividades que envolviam a formação religiosa, o cuidado com o corpo, a observação da natureza, o aprendizado de poesias e cantos, exercício de linguagem manual, desenho, canto, viagens e passeios (FROEBEL, 1913, p. 3, apud KISHIMOTO, 1988, p. 58)

Em nosso país, contraditoriamente, esses Kindertgartens foram oferecidos para as crianças das classes mais abastadas quando, na Europa, Froebel os idealizou para educar crianças das classes populares. No Brasil, eles atenderam a elite, através de iniciativa privada e da pública. No setor privado, os primeiros deles foram criados nos grandes centros o primeiro, no Rio de Janeiro o Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875 que, obteve o primeiro lugar pela qualidade do trabalho desenvolvido, na Exposição Pedagógica de 1883, no Rio de Janeiro; dois anos depois, foi inaugurada em São Paulo, a Escola Americana (KISHIMOTO, 1988, p. 58). No setor público, foi criada, anexa à Escola Normal Caetano de Campos, em 1896, a primeira escola infantil pública de nosso país, um jardim da infância para atender os filhos da burguesia paulistana.

Às crianças menos favorecidas foram oferecidas as escolas maternas e as creches, através da iniciativa de grupos particulares; entretanto, a necessidade de sua criação só ocorreu depois da abolição da escravatura, visto que o fim do tráfico negreiro e a conseqüente Lei do Ventre Livre, aprovada em 28 de setembro de 1871, tornou livres todos os filhos de mães escravas, nascidos a partir de sua promulgação. Essa lei obrigava os “senhores” de suas mães a criá-los até aos 8 anos de idade; a partir dessa idade até aos 21 anos completos, o “senhor” da mãe da criança tinha como opção receber do Estado a indenização de 600\$000, ou utilizar os serviços do menor⁷.

5. A criação de escolas no modelo dos *kindertgartens* propôs a transcendência dos limites do público e do privado, apresentando valores das esferas pública e privada – família e escola, criação materna e cidadania responsável – como complementares mais do que dicotômicas (KUHLMANN, 1998, p. 114).

6. Na Europa os jardins de infância foram criados para as crianças das favelas alemãs com a função de compensar as deficiências das crianças, sua miséria, sua pobreza, a negligência de suas famílias... (ABRAMOVAY e KRAMER 1987, p.29),

7. [http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei do Ventre Livre](http://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_do_Ventre_Livre).

Em consequência da violação de seus direitos, pois não havia, por parte dos fazendeiros, nenhum interesse de criar os filhos de suas escravas, as crianças eram abandonadas (OLIVEIRA, 2007, p. 26). Neste contexto foram criadas tanto por parte do Estado como pela iniciativa privada, inúmeras instituições assistenciais denominados asilos: asilos para mendigos, para alienados, para órfãos, para tuberculosos etc. (MORAES, 2003, p. 72).

Os escravos libertos foram abandonados à própria sorte, pois passaram a engrossar a camada dos marginalizados que formavam a maioria da população.

De acordo com Oliveira (2007, p.42)

Tanto a Abolição da Escravatura quanto a Proclamação da República não trouxeram mudanças imediatas positivas para a vida da população pobre, nem para a dos negros libertos - que ao serem considerados incapacitados para muitas atividades não tiveram espaço garantido no mercado de trabalho. O descaso das autoridades é marcado pelo isolamento dessa população do convívio social.

Sem um projeto de inclusão social dos negros que acompanhasse a abolição da escravatura, eles acabaram se estabelecendo na periferia das cidades, mendigando e vivendo de pequenos e esporádicos trabalhos, normalmente braçais.

Neste quadro, as mulheres, ex-escravas, com filhos pequenos, começam a trabalhar como empregadas domésticas, levando as crianças ao trabalho com elas. A presença dessas crianças representava uma ameaça à tranquilidade e à honra da família. Pensou-se então, na necessidade de se criar creches para acolher os filhos das empregadas domésticas, enquanto elas trabalhavam.

Esta preocupação em afastar os filhos das trabalhadoras domésticas do convívio nas casas em que trabalhavam, foi, inicialmente, manifestada em um artigo publicado no jornal "*A mãe de família*", em janeiro de 1879, de autoria do Dr. K. Vinelli, médico dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro (KUHLMANN, 1998, p. 82-83).

É neste cenário que se inicia, então, a discussão sobre a necessidade de se criar creches no Brasil.

Neste período, as creches, as escolas maternais e os jardins de infância surgem como parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada, difundidas pelos países europeus centrais durante a Era dos Impérios, na passagem do século XIX ao XX (KUHLMANN, 2000, p. 4).

Entretanto, somente no início do período republicano quando o Brasil se consolidou como um país exportador de café, e também, com o início do processo de industrialização, é que foram criadas as primeiras creches nas capitais e em algumas cidades do país, como resultado de conquistas de manifestações do movimento operário, composto, prioritariamente, por imigrantes. De acordo com Oliveira e Ferreira (1989, p. 37), era nas indústrias que se utilizava a mão-de-obra dos imigrantes, em ofícios que exigiam qualificação; os espanhóis e os italianos eram considerados os mais preparados para ocupar os empregos oferecidos pelas indústrias. Explorados pelos donos das fábricas por receber salários baixíssimos, eles reagem:

[...] reivindicando uma série de vantagens, protestavam contra as precárias condições de vida e de trabalho a que se achavam submetidos: jornadas excessivas, insalubridade, inexistência de assistência médica, habitações precárias, infra-estrutura sanitária ausente, etc. Dentre outras reivindicações, surgia a da creche para filhos de trabalhadores (ibidem, p. 37).

Como resultado do movimento operário, no final do século XIX e início do século XX, foram fundados, as duas primeiras creches para os filhos dos trabalhadores, junto a Fábrica de Fiação e Tecidos Corcovado, de propriedade do Sr. Jorge Street. A primeira, foi inaugurada no Rio de Janeiro (1889), e a segunda, em São Paulo (1918), com o objetivo de abrigar, proteger e alimentar os filhos de seus operários, sem distinção, se homens ou mulheres. De acordo com Abramowicz (2006, p. 20), outras indústrias seguiram esse exemplo, criando suas creches, como no caso de Sorocaba (1925).

Não havia, contudo, uma política de atendimento a todas as crianças, sobretudo as pobres e necessitadas. A espírita Anália Franco, sensibilizada com o abandono das crianças, criou no país, a partir de 1902, várias escolas maternais, sob a influência do modelo francês, destinadas a amparar órfãos e filhos de operários paulistas (KISHIMOTO, 1988).

Apenas no começo do século XX é que surgiram as primeiras políticas públicas para a infância, segundo Rizzini (1997, p. 119) elas tinham a intenção de garantir a paz social e o progresso da nação, já que, nos grandes centros urbanos do país, surgem as primeiras greves, e aumenta o crescimento dos movimentos anarquistas e comunistas. Era preciso, portanto, era preciso estabelecer a ordem, educar e moralizar a população, a começar pela infância, considerada o futuro da nação.

De acordo com Moraes (2003, p. 72):

[...] Apesar de, em São Paulo, o imigrante ser largamente majoritário nos vários ramos da economia urbana, particularmente nas atividades fabris, constituindo-se no principal segmento do proletariado em formação, não se pode esquecer a presença dos nacionais pobres e libertos na constituição do mercado livre de trabalho. Para o parque industrial que se desenvolvia em São Paulo, o braço estrangeiro dispensou o trabalhador nacional [...]. O Segmento nacional, vítima de fortes preconceitos raciais – principalmente o trabalhador negro e o mestiço que ‘traziam estampada na pele a pecha que a escravidão tão fortemente sedimentada’-, foi considerado inapto e indisciplinado para o trabalho.

Assim, além da insatisfação dos trabalhadores imigrantes, compunham o quadro nacional os ex-escravos, considerados sem qualificação para o trabalho.

Com os agravantes causados pela nova política econômica do país (capitalismo), passou a ser difundida uma nova concepção em relação ao trabalho – a do trabalho dignificante e enobrecedor como medida disciplinar. E, aquele que fosse avesso ao trabalho seria duramente punido.

A infância passa a ter um papel importante na formação do pensamento social brasileiro. Se por um lado, a criança simbolizava o futuro da nação, devendo ser protegida e educada para ser útil à sociedade, por outro, representava uma ameaça, um perigo; ela deveria desta maneira, ser afastada do caminho que conduz à criminalidade. (OLIVEIRA e FERREIRA, 1989, p. 28). Era preciso, assim, criar mecanismos para conter a população, de modo a consolidar o capitalismo.

Para tanto, foi criado um complexo aparato médico-jurídico-assistencial para a infância das classes populares, com as funções:

[...] **de prevenção** (vigiar a crianças, evitando a sua degradação, que contribuiria para a degeneração da sociedade); **de educação** (educar o pobre, moldando-o ao hábito do trabalho e treinando-o para que observe as regras do 'bem-viver'); **de recuperação** (reeducar ou reabilitar o menor, percebido como 'vicioso', através do trabalho e da instrução, retirando-o das garras da criminalidade e tornando-o útil à sociedade); **de repressão** (conter os menores delinqüentes, impedindo que causem outros danos e visando a sua reabilitação, pelo trabalho). (RIZZINI, 1997, p. 29–30)

Os discursos da época revelam que os entendimentos surgiram como forma de defesa da própria sociedade com o objetivo de moldar os pobres ao ideal de uma nação civilizada, com uma finalidade explicitamente assistencialista. Neste contexto, a educação das crianças passa a ser largamente difundida entre médicos, juristas, filantropos, religiosos e políticos.

De acordo com Kuhlmann (1998), o atendimento à criança com concepção assistencialista considera três tipos de influência - a médico-higienista, a jurídico-policial e a religiosa -, todas com o objetivo de educar para a submissão sendo, portanto, educativas.

Para organizar essas ações, os pobres foram classificados segundo sua moralidade: os pobres dignos e os viciosos.

Os pobres dignos eram aqueles que trabalhavam, mantinham a família reunida, com os filhos na escola ou no trabalho e com costumes religiosos. Para esse tipo de pobre, a medida indicada foi a preventiva e de educação, visando manter a ordem pública e a paz das famílias. A intervenção realizada para as famílias dignas e trabalhadoras foi a Médico-Higienista.

Os pobres indignos, denominados de viciosos, eram aqueles que haviam se entregado ao vício e ao ócio, eram avessos ao trabalho, abandonavam os filhos à própria sorte e eram afastados dos princípios religiosos. Para este grupo as medidas preventivas eram insuficientes, precisavam de medidas de recuperação e repressão para conter o efeito destrutivo multiplicador. (RIZZINI, 1997).

Dentro desta classificação, as creches foram criadas no início do século XX para atender as crianças das famílias trabalhadoras, consideradas dignas, como medida preventiva e de educação, foi defendida por médicos sanitaristas incomodados

com as condições de vida da população operária, ou seja, preocupados em preservar a mão-de-obra importada que dispunha, em geral, apenas de moradias insalubres (OLIVEIRA, 1998, p.46).

Conforme Schueler (1998, p. 26) os higienistas, médicos e demais dirigentes imperiais, que desejavam o progresso da nação, se basearam em modelos estrangeiros, principalmente vindos da Europa e dos Estados Unidos, considerados países civilizados. Desta maneira, foram...

Os resultados concretos obtidos a partir das descobertas de Louis Pasteur e dos demais cientistas que se ocuparam de pesquisas no campo de epidemiologia, dotaram a medicina e a higiene de uma autoridade social incontestável. Houve avanços no combate à mortalidade infantil, a pasteurização do leite de vaca permitiu que o uso da mamadeira fosse difundido, multiplicaram-se as chamadas consultas de lactentes, as ligas contra a mortalidade infantil e as gotas de leite, instituições que distribuíam o produto às mães diariamente. Com isso, os médicos ganharam um papel preponderante nas discussões sobre a criança (KUHLMANN 1988, p. 90).

Portanto, a creche foi associada à assistência à infância para a prevenção da mortalidade infantil e a um projeto mais amplo de saneamento, visando atingir a civilidade e a modernidade.

A influência dos médicos foi tão grande que discutiram os projetos para construção de escola, a implantação de serviços de inspeção médico-escolar e ofereceram sugestões em todos os campos da educação, especialmente na educação primária e infantil. ((KUHLMANN 1988, p. 91)).

Organizou-se uma política baseada no caráter científico-filantrópico da medicina denominada concepção da “Assistência Científica”, formulada no começo do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, prevendo que o atendimento à pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos (ibidem, p. 4).

Para concretizar os projetos, foi idealizado pelo médico Arthur Montecorvo Filho o Instituto de Proteção e Assistência à Infância – IPAI/RJ, (1899), que oferecia serviços pré-natais, de puericultura e higiene infantil, hospitais infantis, gotas de leite, creches, jardins-de-infância, escolas elementares, profissionais, etc.

A primeira creche fundada pelo IPAI-RJ foi em 1908, com o nome de “Creche Sr^a Alfredo Pinto”; ela atendia predominantemente, aos filhos de empregadas domésticas. Trinta anos depois, contava com 22 filiais em todo Brasil.

Essas creches eram mantidas pelas mulheres burguesas, consideradas auxiliares da intervenção dos homens; elas eram apoiadas pelos médicos, na tarefa de divulgar os novos comportamentos exigidos para a função materna, servindo de modelo às mães trabalhadoras.

Na expectativa de que o Estado assumisse esse encargo, em 1º de março de 1919, os fundadores do IPAI criaram o Departamento da Criança no Brasil; foi considerado de utilidade pública, e sua primeira medida de alcance nacional teve a finalidade de:

Além do atendimento direto à população, com prioridade à família pobre (Dispensários, creches, Gotas de Leite, Consulta de Lactantes, Restaurantes para as mães nutrizes pobres, Revista “Mãe de Família” etc); a administração de cursos educativos em puericultura e higiene infantil destinados às mães; campanhas de vigilância sanitária nas escolas; participação e organização de congressos nacionais e internacionais, entre outros. (RIZZINI, 1997, p. 93 – 94)

As medidas descritas acima tiveram função importante. A organização dos congressos, e, em especial, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, juntamente com o 3º Congresso Americano da Criança, realizados no Rio de Janeiro em 1922, foram a maneira encontrada para sensibilizar a iniciativa privada e a pública pela causa da criança. Desta maneira, essas medidas influenciaram a elaboração das primeiras políticas públicas para a infância.

Para a população considerada pobre e viciosa, ou seja, para aqueles que se entregavam ao vício e ao ócio, mostrando-se insubordinados, sua responsabilidade foi atribuída para a esfera jurídico-policia. Ela teria a função de criar mecanismos de regulação eficazes, com medidas coercitivas e inibitórias, que pudessem corrigir, reabilitar e reeducar.

Sua missão era imprimir a concepção do trabalho dignificante e enobecedor, em substituição ao trabalho escravo, humilhante e forçado, vivido pela escravidão. Assim,

Se no trabalho estava a 'salvação' – esse é o termo utilizado, veja-se que havia a percepção de uma catástrofe, de um perigo eminente – pois então, era preciso atribuir-lhe um novo valor; incutir na população o hábito de trabalhar e punir severamente os que insistem em escapar. Os indivíduos caracterizados como 'avessos ao trabalho', seriam discriminados e coagidos à labuta, ainda que nos estabelecimentos carcerários (RIZZINI 1997, p.100).

Os mecanismos de ação para o atendimento à criança foram vistos como medidas preventivas, com leis que a retirassem do meio familiar, considerado imoral. Segundo Rizzini (1997),

... a consciência de que na infância estava o futuro da nação, se tornava necessário criar mecanismos que protegessem a criança dos perigos que pudessem desviá-la do caminho do trabalho e da ordem. Assim como era preciso defender a sociedade daqueles que se entregavam à viciosidade e ameaçavam a paz social. (ibidem, p.132)

Essas idéias, difundidas no Congresso Penitenciário Internacional de 1895, contribuíram para que Evaristo Moraes definisse a orientação a ser adotada no Brasil: privar do pátrio poder os indignos e ajudar os pais ou parentes honestos criando creches, salas de asilo, escolas maternas para crianças e asilos temporários para adolescentes como forma de proteger a infância pobre e, principalmente, a sociedade, do abandono moral.

Sob essa influência, as crianças passaram a receber o tratamento da justiça, com uma visão preconceituosa de pobreza, passando a ser chamadas de "menores" e rotuladas de perigosas e criminosas.

Era preciso encontrar formas de proteger a sociedade. De acordo com Kuhlmann (1998),

Os objetivos do Patronato de Menores, estabelecido nos estatutos de 1909, eram: fundar creches e jardins-de-infância; proporcionar aos menores pobres recursos para o aproveitamento do ensino público primário; incutir no espírito das famílias pobres os preciosos resultados da instrução; auxiliar os Juizes de Órfãos no amparo e proteção aos menores materialmente e moralmente abandonados; promover a proibição das vendas por menores na escola perniciosas das ruas; codificar as causas que acarretam a cessação do pátrio poder; evitar a convivência de menores de ambos os sexos, promovendo a extinção da promiscuidade nos xadrezes, criando depósitos com aposentos separados para ambos os sexos; promover a assistência dos detentos menores; tratar da reforma das prisões de menores; e esforçar-se para

que se realize a fiscalização de todos os asilos e institutos de assistência pública e privada. (KUHLMANN, 1998, p. 93-94)

Para concretizar essa ideia, foi aprovada a primeira lei para a infância, em 1927 - o Código de Menores Mello Mattos -, sob a influência jurídico-policia. Esta lei baseou-se, portanto, numa dupla perspectiva: proteger a infância do mundo hostil e, principalmente, proteger a sociedade da convivência com esses menores.

As crianças também foram institucionalizadas nos grandes internatos; justificava-se essa medida pela sua suposta ação benéfica, tanto para a sociedade quanto para a criança, pois esta retornaria à sociedade reparada e adaptada.

Entretanto, nessas instituições, as crianças foram estigmatizadas e privadas de viver sua própria singularidade, cuja expressão desaparecia no coletivo institucional homogêneo, sem contar os escândalos envolvendo maus-tratos e exploração sexual de crianças e jovens, em toda parte do mundo onde esse sistema foi adotado.

As instituições religiosas também influenciaram o atendimento à criança em creches, asilos infantis, internatos, de maneira a consolidar o ideal da nova ordem política, econômica e social do país.

Os religiosos apresentavam a Igreja como um sustentáculo da sociedade capitalista, enfatizando que a sua experiência secular na caridade, o seu know-how não deveria ser desprezado. Em 1990, o padre Julio Maria destacava como a Igreja, no trato com a pobreza, por meio de obras salesianas, estaria sendo útil para a segurança do capital: "D. Bosco compreendeu o que é o pobre, o seu destino providencial, transformou o pobre em protetor do rico. (...) No seio da sociedade moderna, onde tantos ódios, tantas paixões inconfessáveis assaltam a propriedade e ameaçam a riqueza, ele criou uma proteção para o rico, mais poderosa que os governos, mais eficaz do que os exércitos, mais solícita e previdente do que a polícia. Compreendeis a beleza de sua obra? Mais do que a infância desamparada, os ricos devem venerar D. Bosco! Saudemos, pois, saudemos na sua obra gloriosa o grande restaurador". (KUHLMANN, 1998, p.96)

De acordo com o exposto, a Igreja Católica funcionou como sustentáculo da sociedade desigual e excludente.

As influências médico-higienista, jurídico-policia e religiosa favoreceram a criação de instituições de atendimento à criança de caráter assistencialista, para

“educar” as crianças pobres e submeter a classe operária ao controle patronal, defendendo, desta maneira, que essas instituições apresentavam uma dimensão educacional (KULHMANN, 1998, p. 201).

A educação assistencialista promoveu uma pedagogia da submissão, preparando os pobres para aceitar a exploração social; por sua vez, a elite promoveu a pedagogia da emancipação, na área da educação.

Como se pode verificar, foram criados diferentes estabelecimentos para o atendimento de crianças, diferenciados pela condição social e econômica de seus usuários.

Ainda na década de 20, muitos educadores, defensores da democratização do ensino, criticaram a existência de duas instituições de educação infantil para atender a mesma faixa etária, tendo apenas a distinção pela condição social e econômica: eram os jardins-de-infância para os ricos e as escolas maternais para os pobres; mas, paralelamente ocorria a valorização dos jardins-de-infância para a elite e das escolas maternais e creches, associados à organizações assistenciais (KISHIMOTO, 1988, p. 59-60).

A tendência em diferenciar o tipo de atendimento à criança, de acordo com sua origem social, foi determinante na elaboração da legislação da educação brasileira da época.

O governo federal, após o fim da República Velha, personificado por Getúlio Vargas, buscou assegurar o direito de educação aos filhos dos trabalhadores, com a formulação das primeiras políticas de Estado para a infância (GÉIS, 1994, p.41), que foram as seguintes:

a) a regulamentação dos direitos trabalhistas, inclusive o trabalho feminino impondo a obrigatoriedade da existência de creches nas fábricas com mais de 30 mulheres (Decreto nº 21.417-A, que mais tarde, reiterou a obrigatoriedade na Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT em 1943).

b) a obrigatoriedade de proteger e assistir a maternidade e a infância, reservando 1% da renda da União, dos Estados e dos municípios para esse fim, com ênfase exclusiva na higiene e na assistência social (Constituição de 1934).

c) a criação do Departamento Nacional da Criança, em 1940, que objetivou ordenar as atividades dirigidas à infância, maternidade e adolescência (Ministério da Educação e Saúde Pública).

d) a criação do Serviço de Assistência aos Menores – SAM -, em 1941, para atender as crianças abandonadas e delinquentes, visando afastá-las das influências negativas de seu ambiente familiar (Juizado de Menores).

e) a criação da Legião Brasileira de Assistência – LBA -, em 1942, para subvencionar a Educação Infantil e os institutos de puericultura, além do serviço de Assistência à Saúde e o de Assistência à Maternidade (Assistência Social).

f) a criação de escolas de Educação Infantil para filhos de comerciários e industriários, financiadas com 25% da folha de pagamento dos empregados, através do Serviço Social de Indústria (SESI) e do Serviço Social do Comércio – SESC (Setor Privado).

g) a criação de dois organismos internacionais com representação no Brasil, em período imediatamente posterior à Segunda Grande Guerra - o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF (1946) e a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar – OMEP/Brasil (1958), os quais inicialmente, tinham como meta a prevenção da pobreza.

Como se observa as primeiras políticas públicas para a infância no Brasil continuaram diferenciando o seu atendimento pela condição social da criança. Para os filhos dos trabalhadores e para as crianças abandonadas eram organizados atendimentos diferentes sob a influência de vários setores: o da educação, o da saúde, o da justiça e o da assistência social. Ao inserir, na legislação trabalhista, o direito da mulher amamentar seu filho durante as horas de trabalho na empresa, e o direito de seu filho ao cuidado e proteção nesse período, a CLT usou a expressão “guarda”, inspirada, certamente, na expressão francesa “garderie”, para as instituições que se ocupavam do cuidado com a criança. Embora uma interpretação psicológica do

conteúdo do “guardar” possa sugerir o carinho, o cuidado, o zelo que se deve ter com alguma coisa, na prática a palavra remeteu a uma atitude de proteger, evitar acidentes, por a salvo e, portanto, afastar a criança dos riscos da vida cotidiana (DIDONET, 2009, p.4).

Após o Golpe de Estado de 1964, notou-se uma nova tendência na configuração do Estado. Marcados pela ideologia de segurança nacional, os intelectuais orgânicos do Estado militar elegem como uma das prioridades do novo modelo de gestão o cuidar da pobreza, pois esta representava séria ameaça à segurança nacional.

Entre outras medidas, foi proposta a extinção do Serviço de Assistência ao Menor - SAM e criação da Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM, que pode ser entendida como uma resposta à grande inquietação social, vivida naquela ocasião.

Para o atendimento das crianças pequenas, o governo militar, ao outorgar a Constituição de 1967, incluiu a Educação Infantil no artigo 176, preconizando a educação como direito de todos e dever do Estado, devendo ser oferecida no lar e na escola, destacando a responsabilidade do Estado. Entretanto, não apresentou nenhuma iniciativa para sua concretização. Na realidade, apenas reforçou o que determinava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4024/61) - o atendimento à criança, ligado às empresas com mães trabalhadoras.

No início da década de 1970, ele regulamenta o direito universal à Educação Infantil, com a aprovação de uma emenda da LDBEN (4024/61), a Lei nº 5.692/71⁸, referendando o disposto na Constituição de 1967, com relação à educação universal da criança pequena: artigo 19 – “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins-de-infância e instituições equivalentes”.

Apesar da Constituição de 1967 e da Lei nº 5.692/71 regulamentarem a educação Infantil nos sistemas de ensino, na prática isso não prosperou, já que não

8. Lei de reforma do ensino de 1º e 2º graus

fazia parte do texto a obrigatoriedade do atendimento dessa demanda por parte do Estado.

Segundo Sousa (1996, p. 41), as leis foram elaboradas de forma muito genérica, não contribuindo para disciplinar e responsabilizar os organismos públicos. Elas ficaram, na realidade, restritas a algumas escolas nos grandes centros urbanos do país.

De acordo com estudos realizados pela UNICEF e pelo IBGE, de 1970 a 1977, a participação de mulheres casadas com filhos pequenos na força de trabalho aumentou consideravelmente, principalmente nas camadas populares; como consequência a creche se tornou pauta de crescente reivindicação, em vários lugares do país (CAMPOS et al., 1987, p. 42).

Cabe ressaltar, ainda que as décadas de 1970 e 1980 foram períodos de intensos debates e conquistas para a creche e para a pré-escola.

O Estado passa, então, a assumir a Educação Infantil a partir da abertura política e redemocratização do Brasil (1974-1988), com políticas de atendimento às crianças em diferentes Ministérios.

Em 1975 o Ministério de Educação e Cultura criou a Coordenadoria de Educação Pré-Escolar – COEPRE, instituindo um programa emergencial para a educação das crianças de 4 a 6 anos de idade. Para tanto, mobilizou recursos materiais e humanos da própria população, na montagem de programas que combinassem distribuição de alimentos com algumas atividades de cunho educacional - são os CEAPes e PROAPes, entre outros, aos quais se junta, a partir de 1981, o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL (CAMPOS et al., 1987, p.43).

O Ministério da Saúde, por sua vez, regulamentou e fiscalizou os berçários nas empresas, bem como atribuiu a entidades, como a Cruz Vermelha, a formação de suas profissionais (berçaristas). Desse modo, verificamos a continuidade da influência médico-higienista, especialmente na educação dos bebês.

A Assistência Social definiu uma política de atendimento à criança de 0 a 6 anos com o predomínio da criação de convênios, com apoio financeiro e

acompanhamento técnico da Legião Brasileira de Assistência – LBA, que, em 1977, implantou o Projeto Casulo no Subprograma de Complementação Alimentar, com a finalidade de prevenir a delinquência das crianças pobres, enquanto as mães estivessem trabalhando. De acordo com Géis (1994),

Com o Projeto Casulo, a creche passou a ser vista como necessária à prevenção contra a futura delinquência das crianças pobres, “abandonadas” no lar ou na rua, enquanto suas mães estavam fora de casa. Embora não enfatizasse diretamente em seus objetivos o preparo à escola, nesse projeto foram incorporados princípios de teorias de desenvolvimento infantil, ao valorizar a alimentação e a higiene como fatores necessários ao desenvolvimento intelectual, e, ao ver a creche como substituta materna, previa o suprimento da base afetiva para o desenvolvimento emocional da criança (GÉIS, 1994, p. 74):

O Projeto Casulo foi o primeiro programa nacional de educação de 0 a 6 anos em massa. Esta política de atendimento a criança foi predominantemente a de estabelecimento de convênios com apoio financeiro e acompanhamento técnico, pautada em uma educação prioritariamente assistencialista, com base no cuidar, alimentar, higienizar, colocar para dormir (ABRAMOWICZ, 2006, P. 22).

Os programas do poder público e as creches mantidas por algumas empresas não supriram a procura por creches pelo fato de atender a uma minoria. E, sem uma política governamental efetiva, a educação das crianças continuou sendo alvo de intenções humanitárias.

A progressiva tendência do ingresso da mulher no mundo do trabalho, na década de 1970, iniciou um movimento de luta pela ampliação de creches e um amplo debate sobre a sua função. Dentre os movimentos sociais reivindicatórios destacamos o clube de mães, associações ou sociedades de amigos de bairro, associação de mulheres e de donas de casa, fóruns municipais, estaduais e nacionais, as universidades e as pesquisas realizadas sobre o assunto (ABRAMOWICZ, 2006, P. 23). Em particular, o “Movimento de Luta por Creches”, oficializado em 1979, durante o I Congresso da Mulher Paulista exigia que

[...] as creches fossem integralmente financiadas pelo Estado e pelas empresas, fossem instaladas próximas aos locais de moradia e de trabalho das mães, que não fossem meros depósitos ou estacionamento de crianças e que contassem com a participação dos pais na orientação pedagógica; pleiteavam, também, que o atendimento fosse prestado por especialistas em educação (ABRAMOWICZ, 2006, P. 23).

A partir dessas reivindicações, o poder público foi forçado a dar resposta mais efetiva à educação das crianças pequenas.

O Estado respondeu, em 1980, lançando basicamente dois programas:

1) o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar (MEC): a característica mais forte desta política foi a ligação do papel da educação pré-escolar à supressão de carências da criança, ocasionadas pelo seu meio familiar; tinha, portanto, a função de prevenir problemas futuros no Ensino Primário. Esta abordagem preconceituosa, de cunho preventivo, originou-se no começo do século XX. Ela foi reeditada, vestindo uma roupagem mais moderna, com a incorporação do discurso das teorias psicológicas do desenvolvimento infantil, da privação cultural e de sua decorrente proposta pedagógica - a educação compensatória. Essa função, de acordo com Abramovay & Kramer (1991, p.23), teve o papel de compensar as deficiências das crianças, sua miséria, sua pobreza e a negligência de suas famílias. Esta crença foi fortalecida pela abordagem da privação cultural, que trouxe consigo estratégias mais elaboradas. A pré-escola passou a ser considerada como instância capaz de suprir as carências, deficiências culturais, linguísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares. Além do enfoque compensatório, outra visão, bastante conhecida e valorizada, é aquela chamada de preparatória; diferentemente da primeira, tem como foco crianças de todas as classes sociais. Seu objetivo foi preparar a entrada na escolarização futura, com a antecipação de alguns ensinamentos que possibilitassem à criança condições (pré-requisitos) para o ingresso no Ensino Primário. Os propósitos da educação preparatória reforçavam os estereótipos de marginalidade e fracasso das crianças de classes populares, com maior precocidade (ABRAMOVAY; KRAMER 1991);

2) O programa de instalação de creches com formas alternativas de atendimento, geralmente criadas em espaços ociosos existentes nas entidades sociais sem fins lucrativos e nas prefeituras, continuou apenas com o apoio financeiro e a orientação técnica para sua instalação, organização e funcionamento pelo poder público. Um dos desdobramentos desse programa foi a criação de creches emergenciais, conhecidas como creches domiciliares. Este tipo de atendimento caracterizou-se, de acordo com Rosemberg (1989, p. 221), da seguinte maneira: “uma mulher toma conta em sua

própria casa, mediante pagamento, de filhos de outras famílias enquanto os pais trabalham fora”. Este modelo enfatizou o estigma da falta, da ausência, da omissão da mãe na educação de seus filhos, pois, criou uma pretensa família substituta. Esse padrão de atendimento alentou a confusão de papéis entre a mãe e a mulher que cuida. De acordo com a autora, por trás do modelo familiarista de creche, existe a aceitação – da qual discordamos – de que qualquer mulher, desde que seja calorosa, goste de crianças, seja dotada de bom senso e não possua problemas pessoais, pode cuidar de filhos de outros pais (ibidem, p. 221). Portanto, o modelo de creche, na década de 80, ficou marcado como uma forma de cuidado da saúde, higiene, alimentação e educação, com ênfase na moral desenvolvida no âmbito doméstico. Os papéis das profissionais foram confundidos com o papel de substituta da mãe ou tia, certamente pelo aproveitamento do espaço doméstico e o reconhecimento do papel do profissional, no espaço familiar. Ainda hoje, presenciamos nas creches esse tipo de relação, prejudicando sobremaneira a construção da identidade da creche e de seus profissionais.

As opções oferecidas pelo poder público (federal, estadual e municipal) foram a creche com baixíssimo custo, pois, não havia a intenção de investir em construções e nenhuma preocupação com a qualidade.

Esta afirmação pode ser observada no texto apresentado na Comissão Especial de Inquérito da Câmara Municipal de São Paulo sobre Creches. Ele baseava-se no relatório - “Subsídios para elaboração de um programa nacional de atendimento à criança” -, realizado em 1983 pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, por uma equipe de pesquisadores, integrada por Ana Maria Popovic, Fúlvia Rosemberg, Maria Malta Campo, Marta Wolak Grosbaum, Regina Pahim Pinto, ressaltando que:

[...] as agências governamentais não atuam de forma homogênea, pois podem tanto responder de forma direta quanto indireta pelo atendimento à criança de 0 a 6 anos: as creches e as pré-escolas da chamada rede direta são aquelas sobre as quais o poder público tem inteira responsabilidade, desde a construção do prédio, passando por seu equipamento, manutenção, administração e funcionamento. Porém, a forma mais comum de atuação do poder público na área pré-escolar, especialmente no caso das creches, é apenas indireta, assumindo parte da responsabilidade do atendimento, estabelecendo convênios com

entidades privadas sem fins lucrativos. Geralmente esses convênios implicam, por parte do órgão oficial, o repasse de verbas, a doação de equipamentos, a prestação de serviços de assistência técnica, além da fiscalização. Outras vezes, o poder público atua exclusivamente através da fiscalização e/ou assistência técnica, não prevendo auxílio financeiro (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 1985, p. 6).

Essa configuração começa a mudar com a ampliação do trabalho feminino nos setores médios, levando também a classe média a procurar instituições educacionais para seus filhos pequenos. A pressão desse novo segmento social na luta por creches passa a exigir do poder público a total responsabilidade no processo, desde a construção do prédio, aquisição dos equipamentos, manutenção, administração e funcionamento.

Em resposta, a creche passa a ganhar uma legitimidade social para além da destinação exclusiva aos pobres. Várias instituições começam a ser criadas para atender a essa camada da população trabalhadora, como por exemplo, o programa dos Centros de Convivência Infantil - CCI, para acolher os filhos de servidores públicos no Estado de São Paulo, em várias secretarias; a conquista de creches em universidades públicas; a reivindicação de alguns sindicatos operários e do setor de serviços, como o dos bancários, dos jornalistas, dos professores (KUHLMANN, 2000, p.7).

Outra iniciativa importante do movimento feminista, em 1985, foi a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, que lutou pelo estabelecimento do direito de todas as crianças à educação (FARIAS, 2005, p. 7), certamente com a intenção de garantir a toda família a opção em oferecer boa educação à seus filhos.

De acordo com o que já foi exposto sobre o processo histórico de atendimento à criança pequena, essas ideias motivaram diferentes enfoques. Para as crianças pobres e de famílias trabalhadoras, a educação foi oferecida, especialmente, em instituições filantrópicas e assistenciais, a fim de que as famílias não abandonassem seus filhos, enquanto trabalhassem. Já para as crianças da elite, a educação foi oferecida em instituições educacionais, como opção das famílias e benefício à criança (socialização e ensinamentos morais, manuais e intelectuais).

O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher participou, com vários segmentos da área, da elaboração da Constituição Brasileira de 1988, quando se definiu a área da educação como a responsável pelo atendimento da creche e da pré-escola. Como se pôde observar em sua trajetória histórica, vários Ministérios - o da saúde, da educação, da previdência, da assistência social e da justiça -, já atuavam no atendimento às crianças de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas. De acordo com Géis (1994, p. 83),

Não havendo uma centralização na forma do atendimento, percebemos que não existe consenso a respeito do conceito de criança pré-escolar e de seu atendimento, como se fosse terra de ninguém. Ou melhor, como se fosse terra de todos, viabilizando a continuidade do assistencialismo paternalista e clientelista no setor público, permitindo a benemerência de autoridades e do empresariado nos setores da educação e da saúde.

A decisão de incluir o atendimento da criança de 0 a 6 anos na educação, foi apresentada pela Comissão Nacional Criança Constituinte, criada em 1996, por Portaria do MEC visando elaborar uma proposta para a Assembléia Nacional Constituinte na área da criança com representatividade dos diferentes setores da sociedade.

As propostas apresentadas pela 'Comissão Nacional Criança Constituinte' foram acolhidas integralmente, resultando na definição do inciso XXV do art. 7º, no inciso VI do art. 30, em parte do art. 208 e no art. 227 da Constituição Federal de 1988. Esses artigos estabelecem os direitos da criança, com caráter de prioridade absoluta.

Dentre esses direitos, foi incorporado o da criança de 0 a 6 anos à educação. Esta é a demonstração da força dos Movimentos organizados, de início localizados nos bairros, especialmente organizados por grupos de mães, que se ampliaram e foram reunidos no Movimento de Luta por Creches e incorporados pelo movimento feminista. Este, por sua vez, se desenvolveu, com representatividade na Comissão Nacional Criança Constituinte e participou da elaboração da Carta Magna do país, culminando na conquista do direito da criança de 0 a 6 anos à educação, com caráter igual aos demais direitos da criança, como prioridade absoluta.

Desta maneira, podemos concluir que o atendimento da criança de 0 a 6 anos no campo da educação é uma conquista decorrente da construção dos Movimentos sociais organizados.

CAPÍTULO II

2.1. A Atual Política Pública Nacional de Educação Infantil (1988-2008)

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação da criança passa a ser assegurada como seu direito desde o seu nascimento, e estabelece a responsabilidade do poder público – o Estado – o dever de ofertá-la (artigo 208, inciso IV).

Tal prescrição representou um marco histórico no atendimento à criança, pois assegura a ela a condição de cidadã, expressando direitos iguais a todas as crianças à educação, superando a diferenciação de atendimento entre filhos de elite e filhos de trabalhadores, além de representar uma ruptura com as práticas assistencialistas e de educação compensatória. Ela também ampliou esse direito, não apenas à mulher-mãe, mas aos pais, ao garantir o direito dos trabalhadores, homens e mulheres, à assistência gratuita a seus filhos e dependentes, desde o nascimento até aos seis anos de idade (art. 7º, inciso XXV).

Além de ser direito da criança, a educação infantil é um direito da família e uma exigência da vida atual, na qual a mulher trabalha e participa da vida social em igualdade de direitos com os homens, o que é reconhecido pela Constituição, no capítulo que trata dos direitos sociais (CAMPOS, 1999 In: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO A EDUCAÇÃO, 2006, P. 13).

De acordo com Dalberg; Moss; Pence (2003, p. 72), a criança, entendida como cidadão, é reconhecida como parte da sociedade, um membro da sociedade; ela não existe apenas no lar da família, mas também no mundo mais amplo. Considerando a concepção - direito da criança e dever do Estado -, inaugura-se a educação da criança de 0 a 6 anos sob um novo paradigma relativo à infância.

De acordo com Cury (1988 p. 14):

A Constituição rompe, e, neste caso, ela instaura o novo e não apenas muda, ela muda e inova, quando, com todas as letras, incorpora algo que já era, de certo modo, difuso na sociedade, e, explicita que é o direito à diferença, como uma especificidade que tem uma dignidade própria, uma peculiaridade; e que não é simplesmente uma falta, não é simplesmente um Pré, não é simplesmente uma preparação para, mas

tem uma especificidade e que cumpre tratá-la com a dignidade tão grande quanto nós tratamos o Ensino fundamental, pelo menos nos nossos discursos.

Dessa maneira, consagra-se uma nova fase para a creche e para a pré-escola, pois elas passam a ser reconhecidas como instituição educacional sem distinção de função entre ambas, e são incluídas na política educacional, ao lado do Ensino Fundamental.

A incumbência de oferecer Educação Infantil ao lado do ensino fundamental é dos municípios, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado. Portanto, é atribuída aos governos municipais a responsabilidade pela manutenção de programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental (art. 30, inciso VI). Porém, os avanços prescritos na legislação ainda hoje necessitam do reconhecimento dos diferentes órgãos oficiais, para que esses direitos sejam, de fato, concretizados.

A década de 1990 foi marcada por essa necessidade de reconhecimento dos direitos da criança através de legislações e documentos oficiais que se seguiram à Constituição de 1988, ratificando a condição da criança como sujeito de direitos.

A Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, o “Estatuto da Criança e do Adolescente” – ECA, é considerada uma das mais avançadas do mundo; ela trouxe, em seu texto, a transformação da visão de criança indigna, explicitada nos Códigos de Menores anteriores, em sujeito de direitos que necessitam de proteção, reafirmando o direito conquistado na Constituição de 1988. Além disso, ela ratifica dispositivos particularmente importantes para a Educação Infantil: a definição e os critérios para a aplicação do princípio da prioridade absoluta; os conselhos de direito da criança e do adolescente; o fundo dos direitos da criança e do adolescente; e o sistema de garantia dos direitos, via Ministério Público (DIDONET, 2009, P. 7).

Além do E.C.A., vários documentos oficiais foram organizados e divulgados pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, entre 1994 e 1996, na intenção de contribuir para a construção dessa nova concepção de direito a educação das crianças de 0 a 6 anos. Entre eles, a publicação do documento que define a

“Política Nacional de Educação Infantil” (BRASIL, 1993); a publicação da pesquisa sobre a situação do atendimento à criança no Brasil, intitulada “Educação Infantil no Brasil: situação atual” (BRASIL, 1994^a); a publicação do documento que discute diferentes alternativas de formação do atual profissional de Educação Infantil, “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994^b); a publicação dos critérios para uma Educação Infantil de qualidade, “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 1995^a); o documento “Educação Infantil: bibliografia anotada” (BRASIL, 1995^b) e a publicação do resultado da pesquisa realizada sobre a análise das propostas pedagógico-curriculares em vigor naquela época pelas secretarias de educação dos estados e capitais, “Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil” (BRASIL, 1996).

Esses documentos oficiais marcam o início da discussão de uma nova concepção de educação infantil, que culmina em outra importante medida legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9394/96), que passa a definir a creche e a pré-escola como a primeira etapa da Educação Básica, nos seguintes termos:

Artigo 29 - A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Esta conceituação é essencial na consolidação de seu objetivo e efeito educacional pois implanta, como início do processo educacional, o desenvolvimento e aprendizagem do sujeito a partir de seu nascimento.

De acordo com Didonet (2009, p. 8), a definição da Educação Infantil como “primeira etapa da educação básica” é profundamente revolucionária; portanto, não deve ser direcionado para um entendimento parcial e reducionista como de etapa preparatória, mas deve afiançar o significado constitutivo que a primeira educação possui.

A lei também estabeleceu a forma de organização, mantendo a nomenclatura tradicional:

Artigo 30 – a Educação Infantil será oferecida em:

- I. creches, ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade;
- II. pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. (alterado pela Lei 144/2005 e pela resolução CNE/CEB nº 3/2005 que antecipa a obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos 6 anos, ficando, portanto, a Pré-Escola para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses de idade).

A distinção entre creche e pré-escola feita apenas pelo critério universal de idade atribuiu para ambas o cumprimento das mesmas funções. Entretanto, a conservação da expressão - creche e pré-escola - parece não ser uma boa escolha, pois a creche é carregada de preconceitos e estigmas decorrente do modelo à ação filantrópica e assistencial com função de cuidar; a pré-escola, por sua vez, é entendida como educação, ainda que compensatória e preparatória. A LDB manteve os nomes de creche e pré-escola, e determinou que ambas cumpram, pelo conceito de indissociabilidade, as funções de cuidar e educar.

Esse conceito foi amplamente discutido no “Fórum Mundial de Educação para Todos” realizado no Senegal, em 2000, com a participação de 189 países, incluindo o Brasil. Foi estabelecido na ocasião que o “cuidar e educar” sejam tratados de forma indissociável, com vistas ao desenvolvimento da criança pois,

O desenvolvimento da primeira infância abrange uma série de processos de aprendizagem, ao longo dos quais a criança aprende sobre seu ambiente e sobre ela própria. É desnecessário dizer que a sobrevivência e o crescimento da criança têm de ser assegurados, por meio de fornecimento de uma boa assistência à saúde e a nutrição. Mas o crescimento físico da criança pequena tem também de ser acompanhado de um processo de aprendizagem de qualidade adequada. Aprendizado e crescimento não podem ocorrer de forma seqüencial, sendo, ambos partes integrantes do processo de cuidar do desenvolvimento da criança. (UNESCO, 2005, p. 13)

Portanto, diferentemente do que ocorrera na história da Educação Infantil no Brasil, o cuidar e educar passam a fazer parte de uma ação pedagógica consciente, de uma visão integradora do desenvolvimento da criança, baseadas em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade que são peculiares à infância.

Esta decisão conduz a um outro desafio para os sistemas educacionais: qual o projeto de educação que atenderá as classes populares no contexto fundamental

do direito da criança? A deliberação da política atual estabeleceu uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido (BRASIL, 2005, p.8).

Para cumprir esta tarefa de cuidar e educar, a LDBEN (9394/96) definiu o professor como profissional da creche e pré-escola e apresentou a necessidade de formação específica para o exercício de sua profissão:

Artigo 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Desta maneira, todas as crianças de 0 a 5 anos passam a ter o direito de ser atendidas por professores com formação específica.

No entanto, esta conquista se desdobra em outro desafio - a necessidade de repensar a profissionalização dos profissionais da infância. Tradicionalmente foram as pajens, os agentes ou auxiliares, os responsáveis pela educação integral das crianças de 0 a 6 anos, com ênfase no cuidado da saúde, higiene e alimentação; a educação era feita por professores com formação para as crianças de 4 a 6 anos, em tempo parcial, para prepará-las a entrar na 1ª série.

Com as novas diretrizes é abolida essa cisão e, portanto, cabe somente a um único profissional - “o professor” - toda a responsabilidade de cuidar e de educar, já que passam a ser consideradas duas facetas da mesma moeda.

Nessa perspectiva,

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças a

observação, o registro, o planejamento e a avaliação (BRASIL, 1998a, p. 41).

Para caminhar em direção à efetivação dos direitos da criança à educação anteriormente explicitada, outro documento foi elaborado traduzindo as determinações da Constituição de 1988 e da LDBEN (9394/96) em diretrizes, objetivos e metas para serem cumpridas no prazo de dez anos e abrangendo aspectos qualitativos e quantitativos: é o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172, aprovada em 9 de janeiro de 2001, organizado em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para todos e com o apoio da Organização das Nações Unidas – ONU, tendo a participação da sociedade civil em Congressos Nacionais de Educação (Coneds), com vistas à expansão e melhoria dos sistemas de ensino. Este plano determinou também a corresponsabilidade entre Estados, Distrito Federal e Municípios, que devem estabelecer seus respectivos planos decenais (Plano Estadual de Educação e Plano Municipal de Educação), em consonância com o PNE.

Foram definidas no PNE 25 metas/objetivos para a Educação Infantil, com prazos para serem cumpridos pelos diferentes órgãos públicos. Dentre elas estão: a) a ampliação da oferta de creches e de pré-escolas; b) a elaboração de padrões mínimos de qualidade de infraestrutura para o funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil; c) a autorização de funcionamento dessas instituições, da formação dos profissionais da área, da garantia da alimentação escolar para as crianças atendidas nos estabelecimentos públicos e conveniadas; d) o fornecimento de materiais adequados às faixas etárias; e) o estabelecimento de padrões de qualidade como referência para a supervisão; f) e o controle, avaliação e aperfeiçoamento da Educação Infantil, entre outros aspectos. (BARRETO, 2003, p. 9).

No entanto, no PNE, não indicam as fontes de recursos para a expansão e a melhoria da Educação Infantil. O que presenciamos foi o veto ao item 1 da Seção do Financiamento da Educação, que elevava o percentual de gastos públicos em educação em, no mínimo, 7% do PIB. Os vetos relativos ao financiamento da educação diminuem significativamente as possibilidades de atingir as metas colocadas pelo PNE, no que se refere à expansão do atendimento em Educação Infantil (ABRAMOWICZ, 2006, p. 46).

As deliberações da Constituição de 1988, da LDBEN (9394/96) e do PNE (10.172/2001), ocasionaram, além da obrigação de oferecer verbas suficientes, a necessidade de se apresentar resoluções, pareceres e orientações para a organização da Educação Infantil nos sistemas municipais de ensino.

Diante da necessidade de orientar os municípios a se adequarem à Educação Infantil de acordo com as deliberações da LDB, destacamos os seguintes itens:

a) a publicação do documento - “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998^a) -, para orientar os sistemas de ensino e os conselhos de educação, na tarefa de normatizar as instituições de Educação Infantil nas redes escolares de ensino.

b) a organização da proposta pedagógica, com a apresentação de dois dispositivos legais: um, de caráter mandatório e outro, de caráter optativo. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998^b) de caráter optativo, deixava a critério das equipes pedagógicas a decisão de adotá-lo ou não. O outro documento, de caráter mandatório, a Resolução CNE/CEB nº 1 de 14/09/1998 (BRASIL, 1998^c), ressaltava as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI – que foram aprovadas para que todos os sistemas municipais e/ou estaduais brasileiros de educação se orientassem na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil. Essas diretrizes constituem a doutrina para a construção das propostas pedagógicas das redes de ensino, estabelecendo a primeira proposta curricular oficial a incluir a creche. Segundo recomendação desse documento, é indispensável que, ao elaborar as Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil, os educadores devem se orientar por elas.

c) o Parecer CNE/CEB nº 04/00, de 16/02/00, referente às “Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil” (BRASIL, 2000), determina às instituições de Educação Infantil e aos sistemas de ensino, as diretrizes para a organização da proposta pedagógica, do regimento escolar, da formação de professores e de outros profissionais, dos espaços físicos e dos recursos materiais, bem como a

responsabilidade de autorizar, avaliar e supervisionar as instituições de Educação Infantil.

d) o documento “A Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação” (BRASIL, 2005^a); estabelece diretrizes, objetivos, metas e estratégias a serem formuladas para a implementação das políticas públicas voltadas para a criança de 0 a 6 anos.

e) os documentos - “Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil - I” (BRASIL, 2005^b) - e “Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil - II” (BRASIL, 2005^c) - elaborados para subsidiar os sistemas de ensino em adaptações, reformas e construções de espaços de Educação Infantil.

f) os documentos - “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil”, volumes 1 e 2 (BRASIL, 2005^d) -, organizados para a supervisão, controle e avaliação, e ainda, como instrumentos para a adoção das medidas de melhoria de qualidade.

Esses documentos são importantes, pois orientam os municípios na implementação da creche e da pré-escola no sistema de ensino, reafirmando o direito da criança pequena à educação, destacando a necessidade de: a) garantir espaços físicos, equipamentos e brinquedos e materiais adequados à criança de 0 a 5 anos; b) organizar uma proposta pedagógica que considere o cuidar e educar de forma indissociável, bem como as singularidades desta etapa educacional; c) inserir professores com formação específica, em toda a Educação Infantil.

A inserção de professores na Educação Infantil, em especial na creche, tem gerado muitas controvérsias. Primeiro, no que se refere ao acesso ao cargo de professor no poder público, e, segundo, na formação dos professores que atuam com crianças de 0 a 5 anos. É relevante, mencionar essa questão, pois, tradicionalmente, os cursos de formação de professores ofereciam apenas formação para atuar com crianças de 4 a 6 anos; portanto, não formavam professores para atuar com as crianças de 0 a 3 anos. As novas competências e atribuições do profissional de Educação Infantil apontam para a necessidade de reformulação dos programas de formação

inicial e continuada, para formar professores para atuar a partir do nascimento da criança. Segundo Leite (2005):

Diante deste cenário atual da Educação Infantil, caracterizado por avanços legais, torna-se um desafio e uma necessidade refletir sobre a problemática da formação dos profissionais de Educação Infantil, em busca de propostas de melhor qualificação para esses profissionais (LEITE, 2005, p. 190).

Leite (2005) assinala a importância da formação profissional para garantir uma Educação Infantil de qualidade. Na realidade, os professores não estão formados para atuar especialmente nas creches.

Assim, foram instituídas algumas medidas para que as instituições formadoras façam as adequações, de acordo com a nova realidade:

- a. a Resolução CNE/CEB nº 2, de 19/04/1999 (BRASIL, 1999^a), que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental”, em nível médio, na modalidade normal, apresentando a concepção de formação atualizada e definida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI.
- b. O Decreto 3.276/99 inicialmente determinou exclusivamente ao Curso Normal Superior a formação dos professores para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental nas Instituições de Ensino Superior. Tal proposição foi alterada através do Parecer CNE/CEB 133/2001, justificando ferir o disposto no art. 62 da LDB n. 9.394/96.
- c. As Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002 – instituem, respectivamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, em nível superior, para a formação de professores de educação básica e estabelecem princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino, buscando garantir a especificidade de cada modalidade de Educação Básica articulando teoria e prática. Tais resoluções indicam a necessidade de as instituições de ensino superior repensar seus cursos de formação de professores.
- d. O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil– PROINFANTIL, criado pelo MEC, em nível médio na modalidade normal, mesclando o uso da educação à distância, com encontros presenciais com a finalidade de proporcionar aos professores sem habilitação mínima exigida pela legislação vigente e que atuam como docentes nas instituições de Educação Infantil, o domínio dos conteúdos do Ensino Médio e a formação pedagógica necessária para a melhoria da qualidade de sua prática profissional (BRASIL, 2005).

- e. A Resolução CNE/CP n.1/06 de 15 de maio de 2006 (BRASIL 2006b), institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e define a docência como base da pedagogia. A formação possibilitará atuação no magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e para as matérias pedagógicas no Curso Normal de nível médio e de cursos da Educação Profissional, bem como, a participação, a organização e a gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
- I. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
 - II. planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
 - III. produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2006b, p. 20)

Kishimoto (2005, p.107), ressalta a importância e urgência na reorganização do currículo, posto que, ainda prevalece, na parte específica do currículo de formação do profissional de Educação Infantil e Ensino Fundamental, o modelo do Ensino Fundamental, com predomínio de organização disciplinar estruturada por conteúdos.

Desta forma, os professores acabam conhecendo muito pouco do desenvolvimento da criança entre 0 a 5 anos, o que os leva à propositura de trabalhos ineficazes com crianças pequenas, pois somente uma consequente qualificação profissional poderia contribuir para a construção de competências e saberes necessários, capazes de alterar o cotidiano das instituições, revertendo em melhoria no desenvolvimento infantil (LEITE, 2005, p. 192-194).

O objetivo delas não pode ser apenas o de diplomar; as instituições formadoras devem se preparar para trabalhar essa nova realidade e contribuir para que o profissional de educação infantil possa assumir uma nova identidade e dar qualidade para a educação infantil.

Para que essa política de educação infantil possa se reverter em melhoria, outra lei foi instituída pensando nos professores, a Lei 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica em R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais),

para os professores habilitados de nível médio, para um regime de 40 horas semanais (28 horas para regência de classe e 12 horas-atividade).

É um avanço, apesar de ínfimo, uma vez que, esta decisão favorecera os professores que atuam nas regiões mais pobres do país. A lei podera prover meios para alcançar a redução de desigualdades regionais. Infelizmente, há quem os julgue inconstitucional, como os seguintes Governadores - do Paraná, Roberto Requião; do Rio Grande do Sul, Yeda Crusius; de Santa Catarina, Luiz Henrique da Silveira; do Mato Grosso do Sul, André Puccinelli, e do Ceará, Cid Gomes, que em vez de cumprir com a lei, entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 4167), ajuizada em 29 de outubro de 2008 no Supremo Tribunal Federal (STF) contra dispositivos da Lei federal 11.738, de julho 2008, tendo como uma de suas justificativas as despesas exageradas, sem amparo orçamentário nos estados. Um dos pontos mais contestados dessa lei é a denominação de vencimento básico, em vez de piso.

Esta posição é lamentável, pois o avanço na educação passa pela profissionalização e valorização do magistério.

De acordo com Ferreira (2005, p.10), um direito garantido pela Carta Política não pode ficar à mercê da vontade do administrador público, pois o direito social independe da situação econômica da Administração; caso contrário, estaria se autorizando toda e qualquer omissão do Estado na efetivação dos direitos sociais, baseada apenas e tão somente na falta de verbas. Cabe, portanto, ao Município, buscar a garantia de recursos junto aos Estados e a União para a efetivação de tal direito e não só negá-lo.

Sem dúvida é preciso considerar os recursos, pois sua aplicação e efetivação requerem aporte de grandes recursos financeiros. Sob este aspecto, vale ressaltar a criação, de natureza contábil, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB -, que começou a vigorar no país a partir de 1º de janeiro de 2007⁹.

⁹ Este fundo foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006, sancionada pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007.

Esse recurso é o resultado do aperfeiçoamento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEF (1996-2006), implantado em todo país em 1998, para cobrir apenas o Ensino Fundamental.

Diferentemente do FUNDEF, o FUNDEB avança financiando todas as etapas da educação básica, incluindo a Educação Infantil - creche e pré-escola, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Cabe ressaltar que no projeto original, apresentado pelo Congresso, não havia a intenção de incluir o financiamento da educação das crianças de 0 a 3 anos. A inclusão das creches foi um dos mais importantes aperfeiçoamentos da proposta de criação desse fundo, que terá uma vigência de 14 anos (2007-2020), a partir do primeiro ano de sua implantação.

Foi a participação do Movimento Fundeb Pra Valer que, decisivamente, inseriu as Creches na política de financiamento da Educação Básica.

Mais uma vez, observa-se que foi a organização dos Movimentos que conseguiu definir os rumos da Educação Infantil. Dentre eles destacam-se: o Comitê Nacional Brasileiro da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar – OMEP/Brasil, constituído em Confederação e o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil – MIEIB, criado em 1999, formado pelos Fóruns Estaduais composto por diferentes instituições governamentais e não governamentais direcionados para a Educação Infantil.

Ambas as organizações – OMEP e MIEIB – foram decisivas no Movimento Fundeb pra Valer. Sirvam essas duas – uma pelo pioneirismo; outra, pelo vigor atual – de exemplo do quanto a sociedade civil, por meio de suas organizações, tem um papel a exercer na formulação da política pública de educação infantil e na construção da qualidade dessa educação (DIDONET, 2009, p. 11).

Como ficaram estabelecidos os recursos da Educação Básica? Partindo da premissa que os recursos financeiros para a educação estão garantidos na Constituição Cidadã, que determina ao poder público a aplicação de uma parcela de impostos na educação, à União caberá aplicar, anualmente, nunca menos que dezoito por cento; os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, aí compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Art. 212).

Os recursos que constituem o FUNDEB, de acordo com o Quadro 1, são provenientes da vinculação da receita arrecadada dos seguintes impostos estaduais e municipais, bem como de uma parcela de complementação acrescentada pela União¹⁰

Quadro 1 – FUNDEB: impostos e transferências

Impostos e Transferências	Percentual dos impostos, transferências e recursos da União.			
	2007	2008	2009	De 2010 em diante
Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços – ICMS	16,66%	18,33%	20%	20%
Fundo de Participação dos Estados – FPE				
Fundo de Participação dos Municípios – FPM				
Imposto sobre Produtos Industrializados proporcional às exportações – IPLexp				
Recursos da Lei Complementar 87/96 (Lei Kandir)				
Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA	6,66%	13,33%		
Imposto Territorial rural – ITR				
Imposto sobre Causa Mortis e Doações – ITCMD				
Recursos da União (de complementação ao fundo)	R\$ 2 bilhões	R\$ 3 bilhões	R\$4,5 bilhões	10% do total da contribuição dos estados, DF e municípios

Fonte: Brasil – 2008, p. 55

10. Devido às desigualdades econômicas entre estados e as regiões do país, a União, em janeiro de cada ano, decreta um valor de investimento mínimo por aluno; os estados que estiverem abaixo desse valor recebem uma complementação, para que alcancem o valor mínimo nacional por aluno.

Desse modo, o fundo é constituído por 20% de uma cesta de impostos federais, estaduais, municipais e de uma parcela de complementação da União na ordem de R\$ 2 bilhões no primeiro ano, de R\$ 3 bilhões no segundo, e de R\$ 4,5 bilhões no terceiro. E, a partir do quarto ano (2009), o objetivo é atender a 46 milhões de alunos, com investimentos públicos anuais da ordem de R\$ 65,2 bilhões, dos quais R\$ 6,5 bilhões serão provenientes da União, responsável por complementar os recursos. (BRASIL, 2008, p. 61)

Esses recursos do fundo retornam aos estados e aos municípios, na proporção do número de alunos matriculados nas redes de ensino estaduais e municipais. Para repartir esses recursos considera-se as matrículas do censo escolar mais atualizado¹¹. Sua distribuição é feita aplicando um coeficiente calculado ano a ano, distinguindo as diferentes etapas e modalidades e tipos de estabelecimento de ensino.

No Quadro 2 abaixo, observa-se o desdobramento e o respectivo fator de ponderação diferenciador de custo aluno/ano, tendo como referencial o fator 1,00 para as séries iniciais do Ensino Fundamental urbano.

11.O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, coleta anualmente informações sobre a educação básica: número de matrículas, professores, diretores, infraestrutura, atividades na comunidade, entidades representativas (alunos, pais e professores), etc. É uma pesquisa declaratória respondida pelo diretor ou pelo responsável de cada estabelecimento escolar, público e privado do país.

QUADRO 2 - FUNDEB – Fatores de ponderação diferenciadores de custo aluno/ano em relação às etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino

Etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino	Fatores de Ponderação
Educação Infantil	
Creche pública em tempo parcial	0,80
Creche pública em tempo integral	1,10
Creche conveniada em tempo parcial	0,80
Creche conveniada em tempo integral	0,95
Pré-escola (parcial)	0,90
Pré-escola (integral)	1,15
Ensino Fundamental	
Séries Iniciais (Urbano)	1,00
Séries Iniciais (Rural)	1,05
Séries Finais (Urbano)	1,10
Séries Finais (Rural)	1,15
Tempo Integral	1,25
Ensino Médio	
Urbano	1,20
Rural	1,25
Tempo Integral e Integrado à Educação Profissional	1,30
Educação Especial	
Educação Infantil	1,20
Ensino Fundamental	1,20
Ensino Médio	1,20
EJA	1,20
Indígena e Quilombola	
Educação Infantil	1,20
Ensino Fundamental	1,20
Ensino Médio	1,20
EJA	0,70

Fonte: Brasil, 2008, p. 56

Para 2007, o valor mínimo nacional para as séries iniciais do Ensino Fundamental urbano foi estimado em R\$ 946,29. A partir desse valor, foram calculados

os valores para os demais segmentos, sem contar que o valor mínimo estabelecido por aluno não poderá ser inferior ao do ano anterior, ao da vigência dessa emenda.

Além de utilizar fatores de ponderação, de acordo com o Quadro 3, os recursos estão sendo considerados na distribuição em proporções diferentes.

Quadro 3 – Distribuição dos recursos do FUNDEB

Alunos	2007	2008	2009 em diante
Ensino Fundamental	3/3	3/3	3/3
Educação Infantil, Ensino Médio e EJA	1/3	2/3	3/3

Fonte: Brasil, 2008, p. 57

Os alunos do Ensino Fundamental desde seu primeiro ano de vigência (2007), foram considerados todos integralmente; as demais etapas do ensino estão ocorrendo de forma gradual. Há um prazo de três anos para implantar, proporcionalmente 1/3 dos alunos no primeiro ano e 2/3 no segundo ano (2008), somente do terceiro ano (2009), em diante, elas serão considerados integralmente. Portanto, a partir de 2009, a creche e a pré-escola receberão 100% do valor previsto para o financiamento desta modalidade de ensino, podendo, sinalizar assim, um retorno em melhorias para a Educação Infantil.

Os recursos desse fundo pelo menos 60% deverão ser aplicados no pagamento da remuneração dos profissionais do magistério em efetivo exercício; o restante deverá ser utilizado em outras despesas relativas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino na educação básica.

O valor oferecido para a manutenção da Educação Infantil, em especial as creches, não é suficiente para fazer frente aos custos atuais e muito menos para implementar as mudanças explicitadas na política nacional de Educação Infantil, pois a lógica que permeia o financiamento da educação e, portanto, o gasto por aluno, é

baseada na divisão entre os recursos da vinculação orçamentária e o número de alunos matriculados. Tal medida não tem sido capaz de garantir um padrão mínimo de qualidade, padrão este amplamente referido em diversos documentos legais.

Apesar de ainda não representar o suficiente para uma Educação Infantil de boa qualidade, consideramos o FUNDEB o mais importante mecanismo de financiamento da educação pública brasileira. Este dispositivo, amparado pela LDBEN (9394/96), assegura que os recursos financeiros sejam depositados em uma conta específica. Antes disso os impostos e transferências entravam numa “cota única” da União, dos estados ou dos municípios, facilitando o uso do dinheiro da educação para outros setores.

Os recursos investidos no Brasil não cobrem os gastos relativos a uma boa educação pública. De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano de 2006, eles giram em torno de 4,5% do Produto Interno Bruto – PIB; esses índices estão muito abaixo da média dos países industrializados. O desafio que se coloca é ajustar esses índices ao que foi combinado nos Encontros Internacionais de aplicar na educação 6% do PIB, o que representa a média calculada dos 30 países mais industrializados do mundo e que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE. Entretanto, ainda nada foi homologado oficialmente (BRASIL, 2008, p. 46).

A despeito de os recursos serem poucos para garantir uma educação básica pública de boa qualidade, para a Educação infantil, especialmente para a Creche, estar incluída no fundo que financia a educação é um ganho sem precedentes. O desafio agora é aumentar o valor per capita que subsidie uma educação de boa qualidade. O ideal de um Custo-Aluno-Qualidade (CAQ) é a principal bandeira da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que se insere como um movimento que luta por uma educação de qualidade para todos (CARREIRA & PINTO, 2007, p. 67). Nesse sentido, os autores inserem o Custo- Aluno-Qualidade dentro de uma nova forma de pensar o financiamento da educação, ao trazer, como seu principal objetivo, a definição de um padrão mínimo de custo por aluno, capaz de ampliar o acesso das pessoas na escola, assim como responder às necessidades dos alunos e atender ao

que está disposto no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172, aprovada em 9 de janeiro de 2001.

Todos os recursos aplicados na educação e disponibilizados aos Municípios devem garantir a sua utilização adequada, através do acompanhamento e da fiscalização dos diferentes Conselhos de representação. Dentre eles, o responsável pelo acompanhamento e pelo controle social sobre a repartição, a transferência e a aplicação dos recursos do FUNDEB, é o Conselho de Acompanhamento e Controle Social – CACS. A legislação atribui competência a esse conselho para fiscalizar e em caso de observância de irregularidades, de solicitar aos Conselhos as devidas correções. Ainda, se necessário, ele poderá recorrer, formalizando a denúncia ao Ministério Público, que obrigará o poder público a cumprir com as determinações.

Os conselhos foram criados buscando garantir o disposto no artigo 1º, parágrafo único da Constituição Federal: “Todo poder emana do povo, que o exerce indiretamente, por representantes eleitos, ou diretamente, nos termos desta Constituição”.

A partir deste dispositivo constitucional, chegou ao ensino público a proposta de gestão democrática, confirmada pela LDBEN (9394/96) e pelo Plano Nacional de Educação, em 2001. Esses marcos vêm sendo incorporados ao ensino através da participação da comunidade na gestão das políticas públicas, implementadas pela sociedade civil e pela administração pública através de conselhos, conferências, fóruns, orçamento participativo, plebiscito e iniciativa popular de lei e referendo.

2.2. Movimentos recentes do governo federal: a Educação Infantil em foco

Em 2007, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE instituído pelo Decreto 6.204 de 24 de abril de 2007, com a finalidade de monitorar os indicadores educacionais do país. Foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB - a partir do qual se pode-se planejar e implementar ações para a melhoria da educação básica, que englobam a Educação Infantil.

Tal política tem a intenção de controlar o sistema de ensino no país, tendo com o foco a melhoria do sistema educacional. Cabe a ela detectar escolas e/ou redes de ensino com baixo rendimento e monitorar a evolução do desempenho dos alunos dessas escolas ou redes com indicação de metas e determinado tempo a serem atingidos. Para tanto, foi criado pela União Federal, um mecanismo de participação com adesão a dos Municípios, do Distrito Federal e dos estados que se comprometem com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – PMCTE (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007). Este plano deve ser realizado em regime de colaboração, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira visando uma ampla mobilização social pelo melhoramento da qualidade da Educação Básica. Este compromisso pauta-se por vinte e oito diretrizes, norteadoras da ação de todos os parceiros. Dentre elas, a exigibilidade de uma educação de qualidade com foco na aprendizagem; a promoção da Educação Infantil; a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação, com plano de carreira, cargos e salários; a gestão participativa, visando a interação dos pais e da sociedade com a escola.

Todos os Municípios, o Distrito Federal e os Estados aderiram ao compromisso de promover a melhoria da aprendizagem em sua esfera de competência aferida com base no IDEB¹².

12. É um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados realizados pelos estudantes ao final das etapas do ensino, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, sobre o rendimento escolar, com média de aprovação dos estudantes combinadas com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de

Para atingir essas metas, a sistemática metodológica utilizada foi a elaboração de um Plano de Ações Articuladas – PAR -, organizado a partir do diagnóstico da Educação Básica do sistema local e da identificação das medidas mais apropriadas para a gestão do sistema. Para a colaboração, a mobilização e o acompanhamento dos resultados foi proposto a criação de um Comitê Todos pela Educação, com a participação dos diferentes segmentos da educação e da sociedade organizada.

De acordo com Saviani (2007, p. 1233), o PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC, ajustando alguns e atualizando outros que abrangem os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura.

Atualmente, existem 14 programas de natureza educacional e 73 ações do Plano Plurianual (PPA 2008-2011), conhecido como Plano Brasil de Todos (ibidem, p. 80).

O PDE teve repercussão positiva por se referir à questão da qualidade do ensino focado prioritariamente nos seus níveis de qualidade ministrado em todas as escolas de educação básica do país. Mas sua aprovação, quase geral, teve contraposições e algumas manifestações que alertam que ele, tal como foi apresentado, não traz garantias de que as medidas propostas surtirão o efeito pretendido e esperado. De acordo com Pinto (2007, p. 1-2), o plano foi lançado sem que houvesse uma previsão orçamentária, caracterizando-se muito mais como uma estratégia de “marketing” político.

Apesar de o FUNDEB representar considerável avanço em relação ao seu antecessor, o FUNDEF, é preciso reconhecer que o FUNDEB não representou um aumento dos recursos financeiros; portanto, longe de resolver o problema do financiamento da educação, ele representa um ganho de gestão; porém, não um ganho financeiro (SAVIANI, 2007, p. 1250).

Entre as ações que incidem sobre a educação infantil situam-se, no contexto mais global, o FUNDEB, e duas outras ações dirigidas à questão docente - (“Piso do Magistério” e “Formação”) -, além de uma ação específica, direcionada ao “Proinfância”, que visa garantir o financiamento para a construção, ampliação e melhoria de creches e pré-escolas.

O PDE não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE. Ele se compõe de ações que não se articulam organicamente com aquele. Por exemplo, com relação à educação infantil, há apenas uma ação, o “Proinfância”, que prevê recursos federais, via FNDE, para financiar a construção, ampliação e melhoria das instalações escolares (SAVIANI, 2007, p. 1240).

Deste modo, esse plano se revela incapaz de enfrentar a questão da qualidade da Educação Infantil e em especial, a da creche.

Nossa intenção não é aprofundar e debater este plano (PDE). O que se pretende é apresentar e discutir as políticas de educação infantil em um tempo e um espaço específico, para demonstrar que, apesar dos impasses, recuos e desafios, a educação da criança avançou, já que ela evoluiu da condição de uma política social conjuntural para a condição de uma política educacional, assim como demonstrar, relacionar e refletir as conquistas da creche, em uma realidade local, com a Política Nacional de Educação Infantil. E, especialmente, responder a pergunta que motivou este trabalho: como tem sido construída a política pública para a educação da criança de 0 a 3 anos no município de Presidente Prudente? Para responder a esta questão, resgataremos a história do atendimento da criança, desde a origem do município até os dias de hoje.

CAPITULO III

3.1. *Origem do Município de Presidente Prudente*

Apresentamos, neste capítulo, o lugar da investigação, que é o Município de Presidente Prudente, localizado no extremo oeste de São Paulo, a 587 quilômetros da capital do estado, São Paulo.

Presidente Prudente surgiu em meio a mudanças na política econômica do país (política do 'café-com-leite') que beneficiou, principalmente, os fazendeiros do café do oeste paulista.

Os primeiros colonizadores chegaram em 1917, interessados na agricultura e na criação de gado; mas foi a expansão cafeeira a principal razão da ocupação da região, pois o café era o principal produto agrícola do Estado de São Paulo, exportado para o mundo inteiro (ABREU, 1972, p. 35).

O novo surto econômico deu novos ares ao país recém-independente: estimulou a construção de ferrovias e portos, além de criar condições favoráveis para o crescimento de outros empreendimentos como bancos, atividades ligadas ao comércio interno e uma série de iniciativas empresariais.

Neste contexto, Presidente Prudente foi beneficiada pela Estrada de Ferro Sorocabana, pois ela possibilitou que o café produzido na região fosse transportado até ao grande centro consumidor, a cidade de São Paulo e até ao centro exportador, o Porto de Santos. De acordo com Daltozo (2007, p. 28), foi através do binômio café-ferrovia que Presidente Prudente surgiu e prosperou.

Os dois mais importantes colonizadores foram o Coronel Francisco de Paula Goulart e o Coronel José Soares Marcondes que, em 14 de setembro de 1917, começaram a derrubada da mata nativa, tendo como marco divisório a Estação da Estrada de Ferro Sorocabana, situada a leste da futura cidade.

Ambos criaram uma estrutura para que houvesse pessoas interessadas na compra das terras. Surgiram assim a Vila Goulart e a Vila Marcondes; e nesses

locais instalaram o comércio de abastecimento de gêneros e de instrumental de trabalho, escola, médico, farmácia e hospital, sendo que médicos, engenheiros, advogados e professores foram atraídos para a cidade.

É dentro deste contexto da marcha do café pelos espigões do extremo-oeste de São Paulo, tendo como amparo a Estrada de Ferro Sorocabana, que se coloca o aparecimento de Presidente Prudente. A busca de solos virgens para o café, a especulação com terras e a colonização pelo loteamento de grandes glebas resumem as características do povoamento na Alta Sorocabana. Os núcleos urbanos surgiram como pontos de apoio para a exploração econômica da região (ABREU, 1972, p.37).

O primeiro latifundiário iniciou a derrubada do mato do lado esquerdo. Ao mesmo tempo em que abria sua fazenda, ele vendia terras para os interessados em atividades agrícolas, lavradores e outros, que pretendiam comprar lotes na Vila para a exploração do comércio.

O segundo, além de proprietário de terras, possuía uma empresa colonizadora “A Companhia Marcondes, de Colonização, Indústria e Comércio”. Ele comprou a fazenda do lado direito e divulgou a venda de terras, organizando campanhas publicitárias em todo o Estado e no exterior para chamar pessoas interessadas na compra de lotes. A propaganda retratou uma cidade promissora e atraiu compradores e trabalhadores.

Sem o trabalho escravo, o país optou pelo trabalho dos imigrantes. De acordo com Oliveira e Ferreira (1989, p. 37), no final do século XIX, os italianos e espanhóis; e, no início do século XX, os portugueses e japoneses chegaram ao Brasil, indo na maior parte trabalhar nas lavouras de café, do interior do Estado de São Paulo.

Em Presidente Prudente, de acordo com Rezende (1992, p.129), além dos migrantes mineiros, baianos e pernambucanos, vieram os imigrantes portugueses, italianos, espanhóis e japoneses para comprar terras ou em busca de trabalho.

Essa efervescência, só fazia aumentar o poder dos grandes proprietários de terras, agora chamados de “coroneis”. A figura do “coronel” era muito comum durante os anos iniciais da República, principalmente nas regiões do interior do Brasil. O coronel era um grande fazendeiro, que utilizava seu poder econômico para garantir a eleição dos candidatos que apoiava. Ele obrigava, usando até mesmo de

violência, os eleitores de seu “curral eleitoral” para votar nos candidatos apoiados por ele. Como o voto era aberto, os eleitores eram pressionados e fiscalizados por capangas do coronel, para que votassem nos candidatos indicados. O coronel também se utilizava se outros “recursos” para conseguir seus objetivos políticos, tais como compra de votos, votos fantasmas, troca de favores e fraudes eleitorais.

Então, com autoridade de “donos” da cidade, Francisco de Paula Goulart e José Soares Marcondes - apesar de não serem militares - apoiados pelos pequenos proprietários e pela prática social do “compadrismo”, adotaram o regime do coronelismo.

Assim, as duas vilas cresceram; segundo Sposito (2002, p.12), pelo recenseamento de 1920, os habitantes do núcleo urbano somavam 846; o recenseamento escolar acusava 251 crianças de cinco a doze anos de idade, o que propiciou a instalação de uma agência postal e de uma escola, a Escola Reunidas. constituída com duas classes masculinas e duas femininas¹³.

Em 1925, já usufruindo das prerrogativas de Município (Lei Estadual nº. 1.798/21), foram instaladas a paróquia católica e o primeiro Grupo Escolar (Adolpho Arruda Melo); em 1926, surge a primeira agência bancária (Banco Noroeste) e ocorre a fundação do primeiro jornal da cidade, A Voz do Povo. (SPOSITO, 2002, p. 13).

Até então, não havia indícios de que houvesse interesse em criar escolas de Educação Infantil em Presidente Prudente. As crianças pequenas deste período brincavam livremente nas ruas. O interesse surge só mais tarde, no decorrer da crise cafeeira, provocada pela conjuntura mundial desfavorável (crise econômica mundial de 1929), que abriu caminhos para que os investimentos se deslocassem para outros setores, em especial, para a produção industrial, voltada para o mercado interno.

As importações, de acordo com Freitag (1980, p. 50), além de produzir uma diversificação da produção, relativizaram o poder econômico dos cafeicultores e fortaleceram outros grupos econômicos, especialmente uma nova burguesia urbano-industrial.

13. Jornal Imparcial do dia 14/09/97: história da cidade por ocasião do seu aniversário.

A nascente burguesia prudentina, por sua vez, preocupada em formar seus quadros dirigentes, instala uma Escola Normal, através de uma iniciativa particular o Colégio Cristo Rei. Esta escola é criada em regime de internato para a formação de professoras (RIBEIRO, 1999, p.65). É neste contexto que surge a primeira classe de jardim-de-infância, no município de Presidente Prudente.

Na próxima unidade, serão apresentados dados sobre a origem e o desenvolvimento da Educação Infantil até a promulgação da Constituição de 1988.

3.2. O início da educação da criança pequena em Presidente Prudente

A Educação Infantil surge em 1937, com a instalação do Colégio Cristo Rei, pelas Madres Beneditinas, por incentivo dos coronéis preocupados com a educação das mulheres da elite. Neste mesmo ano, se inicia o atendimento de crianças pequenas quando a escola recebe o registro nº. 47, de 4 de junho de 1937, do Departamento de Educação de São Paulo que permitia o funcionamento dos cursos pré-primário e primário (RIBEIRO, 1999, p.61 e 68).

O pré-primário em Presidente Prudente foi criado em um período de mudanças na cidade, pois, em 1938, recomendado pelo coronel Goulart, assumiu a prefeitura o médico Domingos Leonardo Cerávolo (1938-1946), imprimindo um novo estilo de exercício da vida política, inaugurado por Vargas: o populismo¹⁴. De acordo com Ribeiro (1999, p. 96), esta prática se mantém durante todo o Estado Novo (1937-1945).

Na ocasião, com a queda da exportação do café, os agricultores da região investiram no cultivo do algodão, naquele momento favorecido pela expansão da

14. Populismo é uma forma de governar baseada em recursos de apelo popular como a linguagem simples e coloquial, o culto e propaganda da imagem pessoal do governante. As principais marcas do populismo são o abuso de medidas autoritárias, desrespeito às instituições democráticas, o cultivo do carisma pessoal e o excessivo paternalismo. Dióres de Abreu define um governo populista como um sistema em que as pessoas veem no líder o projeto do Estado, entregando-se à sua direção. Elas confiam no líder, e este deve manter esta confiança.

indústria têxtil brasileira e pela exportação do produto. Este fato resultou na instalação de várias empresas estrangeiras em Presidente Prudente e em outras cidades vizinhas, constituindo as primeiras manifestações do processo de industrialização da cidade e da região.

A expansão das indústrias ocorreu rapidamente. No ano de 1940, existiam 138 estabelecimentos industriais na região de Presidente Prudente para o beneficiamento dos produtos produzidos na região, o que indiretamente fortaleceu sua economia agrícola¹⁵, já que o algodão exigia o beneficiamento da produção, e o gado, o abate em frigoríficos e curtumes.

Assim, na década de 1940, o núcleo urbano de Presidente Prudente, fundado para dar arrimo aos negócios da terra e para a exploração agrícola, vai se constituindo num centro comercial, de beneficiamento de produtos agrícolas e de prestação de serviços para uma ampla área conhecida como Alta Sorocabana, definindo cada vez mais claramente seu papel nodal na rede urbana regional (SPOSITO 2002, p. 13).

Esta tendência favoreceu o crescimento da população urbana e, paralelamente, houve a necessidade de se criar mais escolas delineando, assim, os primeiros traços de uma política estatal para a educação que, segundo Freitag (1980, p. 51), decorre da tomada de consciência, por parte da sociedade política, sobre a importância estratégica do sistema educacional para assegurar e consolidar as mudanças estruturais ocorridas tanto na infra como na superestrutura.

Neste contexto, em 1936, o Prefeito João Gonçalves Foz trouxe para Presidente Prudente três obras públicas que a cidade reclamava desde seus primórdios: o serviço de abastecimento de água e esgoto e os prédios para o Fórum e para o Grupo Escolar (ABREU, 2007, p.66). Estes dados ilustram como o Estado, de forma progressiva passa a tomar conta do sistema educacional, transformando-o, gradativamente, de instituição outrora privada da Igreja em um perfeito “aparelho ideológico do Estado”. (FREITAG, 1980, p. 52).

Desta maneira, se iniciou a construção de escolas públicas, com a inclusão da educação infantil. Foram encontrados registros em documentos datados de 1950 no Grupo Escolar Coronel José Soares Marcondes, que comprovam a

15. Sposito (2002, p.13).

existência de classes de Pré-primário (masculina, feminina, ou mista)¹⁶. Provavelmente, a criação dessas classes foi incentivada pelos coronéis para atender aos filhos da burguesia. Na capital paulista, o primeiro jardim-de-infância estadual criado em 1896, em anexo à Escola Normal Caetano de Campos, foi fruto de um projeto político da burguesia do café, que se instalou no poder por meio do partido republicano paulista.

O que se pode constatar foi o desdobramento do que ocorreu em nível nacional e estadual, no final do século XIX, foram os filhos das famílias mais abastadas os primeiros a desfrutar da Educação Infantil Pública oferecida em Presidente Prudente.

Para as crianças das classes menos favorecidas, foram criados outros estabelecimentos: os internatos, para acolher crianças pobres e abandonadas; e as creches, para cuidar das crianças durante o período em que as mães estivessem trabalhando.

O fato desencadeador preponderante na idealização dos internatos e creches foi o êxodo rural. A população do campo diminuiu consideravelmente. No começo da década de 1950 era de 50%¹⁷; em 1960, se reduziu a 24,5%¹⁸.

Em decorrência, houve a redução drástica da produção agrícola na região e a conseqüente substituição dessa atividade pela pecuária, que ocupa um índice baixíssimo de mão-de-obra. Os ex-trabalhadores rurais, em busca de trabalho, acabaram se fixando na periferia das cidades. Com a mudança da produção agrícola para a pecuária, sobreveio também, o fechamento de várias empresas processadoras de matéria prima agrícola, como a Anderson Clayton, a SANBRA, a Lótus, dentre outras, o que resultou em elevados índices de desemprego.

O município de Presidente Prudente buscou outras formas de geração de emprego. De acordo com Sposito (2002, p. 14)

[...] nas décadas de 1960 e de 1970 aconteceram mudanças importantes na cidade, em virtude do aumento do número de habitantes, de diferenciações no tipo de industrialização (de unidades beneficiadoras dos produtos locais para uma diversificação maior de estabelecimentos

16. GRUPO ESCOLAR "CEL. JOSÉ SOARES MARCONDES. Livro Ponto, dos dias 19/08/1950 e 16/02/1951. Presidente Prudente.

17. Paulino (2002, p. 43).

18. Hespanhol (2002, p. 42).

industriais, que se desvinculam da produção agrícola regional) e do desenvolvimento de atividades terciárias (SPOSITO 2002, p. 14).

Entretanto, as vagas oferecidas na indústria e nas atividades terciárias não foram suficientes para absorver toda a demanda de procura por empregos. Desse modo, os trabalhadores sem terra, provavelmente muitos dos quais imigrantes, radicados na região de Presidente Prudente no início deste século (XX), com a promessa de trabalho e melhores condições de vida, ficaram desempregados.

A situação vivida por esses trabalhadores sem terra parece similar à vivida pelos ex-escravos, ao passar para condição de homens livres: sem a garantia de um trabalho, passaram, de acordo com Rizzini (1997), à posição de pobres indignos.

Segundo a autora, os pobres considerados indignos, eram aqueles que, sem trabalho, perambulavam pelas ruas, sendo preconceituosamente identificados como avessos ao trabalho. Sem condições de criar seus filhos foram acusados de abandoná-los à própria sorte.

Com a ausência de uma política de recolocação para o trabalho, muitas famílias sem terra e sem emprego da cidade e da região de Presidente Prudente deixavam seus filhos nos internatos criados para atender crianças e adolescentes para sair em busca de novo trabalho.

O primeiro internato criado no município de Presidente Prudente foi a Fundação “Lar dos Meninos”, inaugurado em 14 de fevereiro de 1957, sob a responsabilidade dos Padres Palotinos para receber meninos carentes, órfãos e abandonados¹⁹. O segundo foi fundado em 1960 a Sociedade Civil Beneficente “Lar Santa Filomena”, para atender as meninas vitimadas pelo abandono.

Esses internatos, liderados pela igreja católica, foram idealizados para gerar uma ação benéfica, tanto para a sociedade quanto para a criança, pois, mais tarde, ela retornaria à sociedade, reparada e adaptada.

De acordo com Rizzini (1997, p. 161), os católicos acreditavam que a instituição poderia substituir a família, fato que explica o abandono em massa de

19. ASSOCIAÇÃO CIVIL BENEFICENTE CRECHE ANITA FERREIRA BRAGA DE OLIVEIRA.. Plano Diretor. Presidente Prudente, 2006/2008.

crianças e pela ligação das instituições asilares estarem, historicamente, associadas ao universo católico.

Além dos internatos para acolher crianças pobres abandonadas, creches foram também criadas posteriormente, para atender às famílias pobres que se instalaram na cidade, tentando obter um trabalho. De acordo com Rizzini (1997), eram considerados pobres dignos, ou seja, aqueles que trabalhavam, mantinham a família reunida, com os filhos na escola ou no trabalho e tinham costumes religiosos.

Segundo Kuhlmann (1998, p.82), o atendimento em creches foi considerado mais do que um aperfeiçoamento dos internatos que receberam crianças abandonadas. As creches apareceram em substituição ou oposição aos internatos, para que as mães não abandonassem suas crianças.

3.3. As primeiras Creches Filantrópicas

As creches em Presidente Prudente foram criadas no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 para atender crianças de quatro meses a seis anos, em tempo integral, para que as mães trabalhadoras tivessem um lugar onde deixar seus filhos enquanto trabalhavam.

A primeira creche foi criada em 1968, pela Associação de Senhoras de Rotarianos de Presidente Prudente, denominada “Associação Civil Beneficente Creche Anita Ferreira Braga de Oliveira”. Ela teve como finalidade instituir e coordenar um amplo serviço de assistência social, médica e pedagógica a ‘menores’, cujos pais ou responsáveis não pudessem deles cuidar durante o período de trabalho, sem distinção de classe, raça, crença ou nacionalidade²⁰.

Essa instituição foi mantida pelas mulheres burguesas para atender, predominantemente, aos filhos das empregadas domésticas, sob o enfoque médico-

20. ASSOCIAÇÃO CIVIL BENEFICENTE CRECHE ANITA FERREIRA BRAGA DE OLIVEIRA.. Plano Diretor. Presidente Prudente, 2006/2008..

higienista, provavelmente sob a influência daquelas criadas em 1908, pelo IPAI-RJ, idealizadas pelo médico Arthur Montecorvo.

A segunda creche foi a “Ação Social e Educacional Creche Walter Figueiredo”, inaugurada em 1972. Administrada inicialmente pelas Irmãs Beneditinas e, posteriormente, pelas Irmãs Franciscanas do Coração de Jesus, seu objetivo era atender crianças de 3 meses a 6 anos de idade enquanto seus pais estivessem trabalhando²¹. De acordo com os dados pesquisados ela atendeu também, em sua maioria, os filhos (as) das empregadas domésticas. A Igreja católica, mais uma vez, intervém no atendimento da criança pequena, desta vez com a criação de uma creche com característica filantrópica e assistencial.

Como se observa, a Igreja Católica esteve sempre presente na história da educação das crianças de Presidente Prudente, intervindo com várias formas de atendimento: para os filhos da elite, o pré-primário em instituição educacional; e para as crianças pobres, os internatos e creches ligados à instituições filantrópicas e assistenciais.

Apesar desta distinção, Kuhlmann (1998, p. 73) afirma que, todos os estabelecimentos foram criados para “educar”, porém, com intenções diferentes. No município de Presidente Prudente, a educação da elite, teve a intenção de formar seus quadros dirigentes (RIBEIRO, 1999), enquanto que, para a classe popular, apresentou com o objetivo de prevenção à criminalidade e de guarda.

De acordo com Souza & Kramer (1991, p. 61), grupos filantrópicos começaram a atuar no atendimento a criança pequena no início do século XX com o intuito de diminuir a apatia que dominava as esferas governamentais quanto ao problema da criança brasileira, principalmente a criança pobre.

A falta de políticas públicas efetivas de atendimento às crianças da classe popular no Brasil e conseqüentemente em Presidente Prudente, fez com que as creches surgissem como uma modalidade de caridade, através de entidades privadas e

21. AÇÃO SOCIAL E EDUCACIONAL CRECHE WALTER FIGUEIREDO. Plano Diretor. Presidente Prudente 2006/2008.

assistenciais, de grupos da igreja católica e de associação de damas para atender as mães trabalhadoras.

O Estado só começa a assumir o atendimento da criança pequena das classes trabalhadoras com a abertura política e a redemocratização do país.

Em decorrência da nova situação de modernização do país, cidades como Presidente Prudente vão experimentar mudanças no processo econômico, o que abrirá espaço para a emergência de um poder político de tipo gerencial²² (VANALI, 2007, p.172).

3.4. O atendimento a criança no modelo político do tipo gerencial: a fase dos empresários

O empresário Walter Lemes Soares, entre os anos de 1973 a 1976, iniciou uma nova fase na liderança política da cidade - a fase dos empresários (ABREU, 1996, p. 190).

Nesse período, o poder público começou a participar da política de atendimento à criança no município de Presidente Prudente para retirar das ruas, as crianças que ficavam a esmolar. De acordo com Vasconcelos (2005, p. 47), nessa fase usinas de álcool foram instaladas na região e ocorreu o início das obras da Companhia Energética do Estado de São Paulo (Cesp), nos Rios Paraná e Paranapanema. Esse fato que atraiu muitos migrantes, seduzidos pela ilusão de encontrar um mercado de trabalho promissor na região da Alta Sorocabana.

Segundo a autora,

Com as malas, alguns trapos e desnutridos, eles foram chegando e se alojando em qualquer lugar: nas calçadas, praças públicas e/ou debaixo dos viadutos. Não recebendo a ajuda necessária, passaram a esmolar

22. Vanali, 2007, p. 171. Reflexão do geógrafo Pierre Mombeig, em uma das entrevistas feitas por Adelmo Vanali.

nas ruas ou de casa em casa solicitando auxílio (VASCONCELOS, 2005, p. 48).

Diante desta situação, empresários e especialmente comerciantes sentiram-se prejudicados e incomodados com o grande número de pessoas que perambulava pelas ruas centrais da cidade. A Associação Comercial e Industrial de Presidente Prudente criou o Serviço de Obras Sociais – S.O.S., com o objetivo de retirar essas famílias da rua²³ e oferecer-lhes condições de retorno ao município de origem. Para aquelas já radicadas em Presidente Prudente o S.O.S. atendeu crianças e adolescentes em um projeto educativo pós-escola do Plano de Integração do Menor na Comunidade – PLIMEC - do governo estadual (VASCONCELOS, 2005, p. 53). As crianças pequenas e suas famílias foram atendidas em um projeto de prevenção com atividades educativas. As crianças a partir de 2 anos, tinham atendimento em tempo parcial. Foram oferecidos cursos de bordado, de manicure, de pintura, etc. para as famílias, em parceria com o governo federal, através da Legião Brasileira de Assistência – L.B.A. Estes programas foram resultados de políticas sociais para minimizar a preocupação com a criança, a família e a comunidade. Desse modo, a educação das crianças pobres, oferecida pelo poder público, apenas incentivou as instituições filantrópicas a dar continuidade às ações de concepção assistencialista sob a influência jurídico-policial.

O poder estadual e o federal participaram da política de atendimento à criança de Presidente Prudente, elegendo as entidades filantrópicas como parceiras, oferecendo transferências de verba e orientação técnica.

Neste contexto, o poder municipal começa a assumir a educação das crianças pequenas ao assinar esse convênio com o governo federal, através da Diretoria Regional da Legião Brasileira de Assistência – L.B.A. A intenção inicial era atender crianças de 3 meses a 6 anos, porém, o governo municipal adotou o Projeto Casulo, criando apenas uma classe de pré-escola para 40 crianças de 4 a 6 anos, em

23. O S.O.S. foi um movimento de âmbito nacional. Em Presidente Prudente recolhia indigentes ou migrantes das ruas para oferecer cuidados de higiene pessoal, primeiros socorros, alimentação, roupa limpa, encaminhamento para verificação de possível doença endêmica, bem como providências para o seu retorno à cidade de origem.

tempo parcial, e contratou uma professora para cumprir o objetivo de prepará-las para a 1ª série (PLASA, 1990).

De acordo com Géis (1994, p. 74), o Projeto Casulo incorporou os princípios da teoria psicológica do desenvolvimento infantil, da privação cultural e de sua decorrente proposta pedagógica - a educação compensatória - que buscou combater as carências da infância: as nutricionais, de saúde, mentais e afetivo-emocionais. Desta maneira, a pré-escola municipal se inicia com a função de evitar o fracasso escolar das crianças de classes menos favorecidas e garantir o sucesso na 1ª série.

A pré-escola foi ampliada na gestão do ex-prefeito e empresário do setor de transporte Paulo Constantino (1977-1982)²⁴. Inicialmente ela contou com a boa vontade e a caridade de voluntários leigos (PRESIDENTE PRUDENTE, 1997, p. 4). Provavelmente, o programa municipal do pré-escolar foi resultado do convênio com o governo federal, que neste período utilizou-se de mães voluntárias como mão-de-obra por meio de convênios entre Secretarias Estaduais de Educação e o MEC/COEPRE; ele também integrou, mais tarde, a pré-escola ao MOBREAL²⁴ (SOUZA e KRAMER, 1991, p. 65).

Entretanto, essas políticas municipais não atenderam as famílias que almejavam creches para as crianças de 0 a 6 anos, em tempo integral. A Sociedade de Amigos dos Bairros das Vilas Industrial, Formosa e Adjacências – SECRIFA – considerando a grande necessidade por creches, reivindicou junto ao governo do estado de São Paulo a sua construção. Em 1977, foi inaugurada a “Creche Lyla Bayton Martins”, com o nome da esposa do ex-governador Paulo Egydio Martins, através do Decreto 3975/77, de 26 de dezembro de 1977²⁵.

A participação do poder público na construção desta creche foi provavelmente motivada pelo desdobramento do que ocorrera nos grandes centros urbanos do país. De acordo com Rosemberg (1989, p. 97), as mulheres trabalhadoras

24. O empresário Paulo Constantino deixou o cargo em 1980, assumindo a prefeitura o Vice-Prefeito, professor Benedito Pereira do Lago (1980-1982), permanecendo até o final do mandato.

25. EMEI EDSON LOPES. Plano Diretor. Presidente Prudente. 2006..

através de grupos constituídos por moradores de bairro e Clubes de Mães organizaram-se construindo creches em sistema de mutirão com auxílio financeiro da prefeitura.

Esses movimentos de luta por creches estiveram presentes em 1979, no Primeiro Congresso da Mulher Paulista realizado na cidade de São Paulo. Nessa ocasião, foi discutida e aprovada a unificação do movimento, sendo oficializado com o nome de “Movimento de Lutas por Creches”. A partir daí, mais organizado e fortalecido, passou a exigir do Estado a reestruturação das políticas sociais, defendendo um novo conceito de creche como um direito da criança, em oposição à tradição filantrópica e de custódia.

Segundo Rosemberg (1989):

A base de sustentação do Movimento de Luta por Creches eram mulheres operárias que, atuando geralmente nos clubes de mães, reivindicavam creches para poderem trabalhar fora. Sua luta por creches era concreta, ou seja, ter um lugar onde pudessem deixar seus filhos para poderem aumentar a renda familiar através do trabalho remunerado. Sendo insuficientes as vagas nas creches de empresa, e por serem donas de casa (portanto, distanciadas da militância sindical que ressurgia na época), atuam no bairro e reivindicam, junto ao poder local – a prefeitura – a expansão da rede de creches (ROSEMBERG, 1989, p. 100).

Em 1980, por força desse movimento, o município de Presidente Prudente recebe do governo estadual o financiamento para a construção de mais três creches. Apesar de se verificar a participação do Estado no financiamento para a criação de creches, observa-se que a política adotada foi parcial, apenas cobriu os custos de construção dos prédios, não oferecendo sustentação para a manutenção, estimulando, assim, a continuidade das creches ligadas à filantropia e à caridade, como, a “Creche Silvia Lutfala Maluf”, criada pelo Decreto 4.064/80, sustentada pela Igreja Presbiteriana Independente²⁶; a “Creche Meimei”, mantida pela Associação Assistencial Espírita “Adolpho Bezerra de Menezes”²⁷ e a “Creche Prof^a. Clotilde Veiga de Barros”, amparada pela Associação Regional Espírita de Assistência – AREA²⁸.

26. EMEI ONDINA QUIRINO BARBOSA. Plano Diretor. Presidente Prudente, 2007

27. CRECHE MEIMEI. Plano Diretor. Presidente Prudente, 2006.

28. CRECHE CLOTILDE VEIGA DE BARROS. Plano Diretor. Presidente Prudente. 2006.

O poder municipal assumiu apenas a pré-escola, quando implantou, em 1980, sob responsabilidade do Serviço Social do Município – ASSOM a “Pré-Escola Pingo de Gente”, desta vez desenvolvida por estagiários, e por alunos de diversos cursos de nível superior (Pedagogia, Enfermagem, Direito, etc.). No ano seguinte, foi criada a “Pré-Escola Chapeuzinho Vermelho”, resultante do convênio realizado com o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL²⁹, que passou a integrar o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, como medida emergencial visando ampliar as matrículas a baixo custo.

De acordo com Santos (2002, p.27), esse processo deixou de ser uma experiência para tornar-se um programa de governo, pois, de 40 crianças, no início, foi alcançada a média de 640 crianças em 1980.

Enquanto se constatava o crescimento da pré-escola municipal, as reivindicações por creches continuaram.

3.5. A creche com a abertura política

O poder público municipal começou a construir uma rede de creches na gestão do ex-prefeito Virgílio Tiezzi Júnior (1983 – 1988), resultado de um convênio firmado com o governo estadual de incentivo à política de expansão de vagas aos filhos de 3 meses a 6 anos de pais trabalhadores, com acesso em tempo integral. Esta política estadual foi a resposta à forte atuação do Movimento de Luta por Creches, da capital de São Paulo, em defesa da creche como um direito da criança.

A população do município de Presidente Prudente beneficiou-se com a política social do governo estadual de atendimento às crianças de 3 meses a 6 anos em tempo integral, primeiramente a funcionários públicos estaduais, com o Programa dos “Centros de Convivência Infantil – C.C.I.”; e, posteriormente, com o Programa de

29. Instituição destinada à alfabetização de adolescentes e de adultos.

Formação Integral da Criança – PROFIC; e finalmente, com o Programa de Apoio à Construção e Manutenção de Creches Municipais.

Com o Programa dos “Centros de Convivência Infantil – CCI” foi criada a primeira creche pública em Presidente Prudente, sediada no Departamento Regional de Saúde-ERSA-48, pelo Decreto nº. 22.123, de 24 de abril de 1984 e extinta em 2001; o segundo C.C.I. foi criado na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP, inaugurado em 27 de maio de 1987, que permanece atuando até hoje, sob a responsabilidade da Universidade³⁰.

Esses C.C.I.s atendem apenas aos filhos de funcionários públicos estaduais da saúde e da Unesp, pois foram criados para atender à reivindicação dos trabalhadores dos setores médios da população e do movimento feminista da capital, que, articulados com a política do sindicalismo, conquistaram a obrigatoriedade de creches para filhos dos empregados.

A creche deixa de ser uma instituição só para pobres, estendendo-se aos filhos da classe média que, por sua vez, passa a defendê-la como instituição educativa (KUHLMANN, 2000, p.7)

Destaca-se ainda que a conquista dos trabalhadores pela obrigatoriedade, por parte das empresas com mais de 30 mulheres de manter uma creche dentro da mesma, marcou a criação de duas novas creches: uma, na Empresa Staner Eletrônica Ltda e a outra, na Empresa de Transportes Andorinha³¹.

Das quatro creches criadas para atender aos filhos de funcionários, conta-se atualmente com apenas uma, o CCI da UNESP, pois as demais deixaram de existir, na medida em que o governo municipal foi se responsabilizando, constitucionalmente, pela oferta da creche e da pré-escola.

Enquanto não se consolidavam o direito da criança de 0 a 6 anos à educação, bem como o dever do estado em ofertá-la, para atender as crianças de

30. UNESP. Centro de Convivência Infantil – História. Apresenta informações sobre a história do CCI da UNESP de Presidente Prudente. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/cci/historia.php>. Acesso em: 14 de julho de 2008.

31. PRESIDENTE PRUDENTE. **Ensino – Educação Infantil (0 – 6 anos) 1995**. In MELAZZO, Everaldo Santos; GUIMARÃES, Raul Borges (Orgs). Conjuntura Prudente 2002. Presidente Prudente: GAsPERR/FCT/UNESP, p. 49, 2002.

outras comunidades de trabalhadoras, residentes no município de Presidente Prudente, foi desenvolvido, em parceria com o governo estadual e o municipal, o Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC, instituído pelos Decretos nº 25.469 e 25.753, em 1986, com dois objetivos: aumentar o tempo de permanência dos alunos do Ensino Fundamental e tirar o ‘menor abandonado’ da rua, de modo a impedir que, no futuro, ele se torne um infrator³², reeditando mecanismos de ação vistos como medidas preventivas; porém, desta vez, aproveitando os espaços ociosos das escolas públicas e das casas de famílias da comunidade.

O projeto que utilizou a residência das famílias da comunidade recebeu a denominação de mãe “crecheira”. De acordo com Rosemberg (1989):

As denominações usadas, apesar de variarem muito – creche domiciliar, mãe “crecheira”, creche familiar, lar vicinal – referem-se a um mesmo modo de guarda da criança pequena: uma mulher toma conta em sua própria casa, mediante pagamento, de filhos de outras famílias enquanto os pais trabalham fora (ROSEMBERG, 1989, p. 219).

Essa forma de atendimento associando a casa e a família sob a responsabilidade de uma única pessoa, no caso, de uma mulher, sugeria que assim sendo, a instituição familiar seria preservada. Essas creches eram ligadas ao âmbito doméstico e incentivadas pelo baixo custo, pois o seu funcionamento dependia dos recursos da comunidade (ibidem, p.220).

As creches domiciliares, além da visão preconceituosa, originaram um outro modelo de creche, o da pretensa família substituta, ocasionando a confusão de papéis entre a mãe, e a mulher que cuida.

Por trás do modelo familiarista de creche existe a aceitação – da qual discordamos – de que qualquer mulher, desde que seja calorosa, goste de crianças, seja dotada de bom senso e não possua problemas pessoais, pode cuidar de filhos de outros pais (ROSEMBERG, 1989, p. 221).

A mãe “crecheira” era uma mulher da comunidade que recebia apenas um salário simbólico, sem contar que parte da manutenção do programa era custeada por ela, já que assumia o pagamento integral das despesas com água e eletricidade. Uma solução miserável para populações pobres. (ibidem, p. 232)

32.SÃO PAULO, Governo do Estado. **A Batalha pela Criança no Governo Montoro**; apresentação: Carlos Alfredo de Souza Queiroz. São Paulo, PW, 1987. pp. 102-104).

O projeto mãe “crecheira” deixou de existir, graças à inauguração das primeiras creches municipais, através da parceria com os governos do estado e municipal, através do Programa de Apoio à construção e manutenção de creches municipais.

Segundo o jornal local, “O Imparcial”, de 31 de abril de 1987, a primeira creche foi inaugurada em 11 de abril de 1987, no bairro da Cecap; a segunda, em 25 de abril de 1987, na Vila Furquim, localizada na zona leste e a terceira, em 09 de maio de 1987, na Vila Paulo Roberto. Essas creches foram vinculadas à Secretaria Municipal de Promoção Social e idealizadas para receber as crianças de 3 meses a 6 anos, em tempo integral, atendendo a mãe trabalhadora³³.

A visão de creche foi associada à suplência dos cuidados maternos, com a garantia de, na ausência da mãe, as crianças receberem cuidados com a saúde, higiene, alimentação e educação.

Ao analisar a documentação acerca da organização do funcionamento das creches municipais, pode-se observar a influência médico-higienista, de aspecto sanitarista, ao privilegiar as atividades ligadas à higiene, alimentação e prevenção da doença, pois a atividade educativa “psicopedagógica” foi considerada, apenas, parte da rotina; nota se também a influência das creches domiciliares, o que explica a falta de exigência de formação específica para atuar com as crianças na creche³⁴.

Concebidas por seus profissionais e pais como um espaço que substituiu a casa e a mãe, essas creches passam a ser encaradas como um mal necessário. De acordo com Kude (1996, p. 6), a visão focaliza o desenvolvimento da criança na creche, intimamente ligado ao lar, e, reciprocamente, influente.

O referido Programa de Apoio à Construção e Manutenção de Creches Municipais foi fundamental para impulsionar a construção de uma rede de creches no município de Presidente Prudente, pois, no final da gestão do ex-Prefeito Virgílio Tiezzi Júnior (1983-1988), haviam 10 creches municipais em funcionamento, sendo elas: a

33. EMEI NAIR MUSEGANTE LEBRÃO. Plano Diretor. Presidente Prudente, 2006.

³⁴ PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Promoção Social. Apostila para treinamento do pessoal de creche, 1987.

Creche da Cecap; a Creche da Vila Furquim; a Creche da Vila Paulo Roberto; a Creche do Jardim Guanabara; a Creche do Parque Alvorada; a Creche da Vila Nova Prudente; a Creche do Montalvão; além da Creche Santa Terezinha, Creche Lyla Bayton Martins (Vila Formosa) e Creche Silvia Lutfala Maluf (Jd. Monte Alto), que foi o resultado da incorporação das três creches filantrópicas pela gestão municipal.

Essa expansão foi, provavelmente, uma resposta às necessidades surgidas pelo crescimento demográfico urbano em Presidente Prudente, na década de 1980 e pela forte atuação no ramo do comércio, já que os dados indicam pouca participação na atividade industrial³⁵. Segundo Sposito (2002, p. 49), destaca-se a atuação do ramo de comercialização de eletrodomésticos, com o aumento do número de filiais de algumas empresas, em cidades médias - Lojas Arapuã, Casas Bahia, Lojas Brasimac, Lojas Maphus, Lojas Modelar, etc., tentando atingir, através desses pontos de vendas, o mercado regional por meio de campanhas de marketing de alcance significativo (jornais, rádio e TV).

Podemos inferir que o crescimento da economia através do comércio, em Presidente Prudente, foi possivelmente acompanhado pela entrada significativa da força de trabalho das mulheres neste ramo, fato que, de certo modo, explica a rápida expansão da rede de creches municipais. Assim, a pré-escola municipal prospera, ao aderir ao Programa de Antecipação da Escolaridade. A municipalização da pré-escola foi oficialmente estabelecida através da Lei nº. 2.296, de 25 de dezembro de 1983, tendo, em contrapartida, o repasse de verbas federais, oriundas do salário educação que o MEC envia aos Estados³⁶.

. A política de municipalização da pré-escola ocasionou a transferência da “Pré-Escola Pingo de Gente” - da Assistência Social Municipal – ASSOM, para o setor da educação, bem como assumiu as classes da Pré-Escola, subordinadas ao sistema estadual de ensino, para o sistema municipal de educação. Neste contexto, o governo municipal criou a Coordenadoria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer designando como Coordenador da Educação Municipal o Prof. Pedro Newton Rotta e como Coordenadora da Cultura, Turismo e Lazer a Prof^a. Marlene Casarino.

35. Sposito (2002, p.28)

36. Ibid., pp. 96-97.

Dois anos depois, através do Decreto nº 5.537, de 1985, a Coordenadoria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer foi oficialmente transformada em Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer. O Prof. Pedro Newton Rotta foi nomeado Secretário desta pasta. Neste ato, foi aprovada a criação da Escola Municipal de Educação Compensatória “Pingo de Gente”, agregando a “Pré-Escola Chapeuzinho Vermelho”, fato este decorrente da extinção do MOBRAL³⁷.

A rede de pré-escolas sem prédios próprios ocupou espaços cedidos pela comunidade nas Creches Particulares Filantrópicas, nas Creches Municipais, nos Centros Comunitários de diferentes bairros, no Centro Social Urbano - CSU, na Casa da Amizade, no Serviço de Obras Sociais – SOS, e nas Escolas Estaduais instaladas nos diferentes bairros e distritos de Presidente Prudente.

Segundo Guimarães (1995, p. 27), “com esta medida ocorreu uma expansão significativa do número de classes, contratação de professores e de coordenadores do trabalho pedagógico, marcando o início da estruturação da educação pré-escolar no município, através do apoio público local”.

De acordo com os fatos que averiguamos, a creche e a pré-escola caminharam paralelamente, porém, em sentidos diferentes. A política de creche, inicialmente adotada, tinha a função de guarda e assistência às crianças pobres de mães trabalhadoras, no setor da assistência social, enquanto que a pré-escola seguiu, na Secretaria Municipal de Educação, com a função educacional, conquistando, progressivamente, o investimento na implantação de uma proposta pedagógica na formação dos professores; o Regimento que organiza o funcionamento da pré-escola e a garantia de plano de cargos e carreira, através do Estatuto do magistério.

Com a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, essa situação distinta e discriminatória na educação das crianças em creches e pré-escolas é definida igualmente - a área da educação passa a ser a única responsável pelo atendimento da criança de 0 a 6 anos, bem como, pela primeira vez, assegura-lhe esse direito, impondo ao Estado o dever de ofertá-la.

37.O MOBRAL foi extinto em 1985, transformado em Fundação Educar atendendo somente jovens e adultos. O Programa Pré-Escolar foi transferido para a SETS/MEC coordenado pelas Delegacias Regionais do MEC e executado pelos Municípios.

Esta conquista traz consigo um novo parâmetro de concepção de criança, pois a torna sujeito de direito, cidadão pleno e não apenas objeto de tutela ou de posse dos pais ou familiares e, conseqüentemente, a necessidade de (re) organização no atendimento das crianças atendidas em creches e pré-escolas.

Diante deste imperativo, de que maneira o governo municipal organizou a política de creche?

CAPÍTULO IV

4.1. A Educação da criança pequena a partir da Constituição de 1988 em Presidente Prudente

No contexto municipal, esta nova fase de democracia plena é marcada pelo retorno de um segundo mandato de Paulo Constantino (1989-1992), dando continuidade à fase dos empresários.

Nessa gestão, o prefeito confiou a Secretaria Municipal de Educação à Prof^a Ondina Barbosa Gerbasi que, motivada pelas novas determinações da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 8069/90), apresentou uma política de educação tratada como direito da criança, aplicou os vinte e cinco por cento da receita resultante de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino recém garantido constitucionalmente no artigo 212. (GERBASI, 1996, p.7).

A transferência destes recursos possibilitou, ao governo municipal, a tomada de iniciativas importantes para o atendimento à criança de 0 a 6 anos na área da educação, inclusive a transferência das 10 Creches Municipais criadas no governo anterior na Secretaria da Promoção Social. A passagem dessas creches para a Secretaria Municipal de Educação, Cultura Turismo e Lazer foi oficializada pelo Decreto nº 7.516, de 6 de dezembro de 1990.

Desse modo, observamos que Presidente Prudente atendeu, prontamente, atendeu à determinação prescrita no artigo 208 da Constituição de 1988, já que inseriu toda a Educação Infantil no âmbito da responsabilidade da área da educação.

De acordo com Gerbasi (1996, p.7), este período foi marcado pela: a) construção de escolas em prédios próprios, inaugurado, com a EMEI Eluiza de Rezende Rodrigues, fato que deu início à transferência gradativa das classes 'isoladas' de pré-escola para prédios próprios; b) implantação da escola de tempo integral (Projeto CIEM), criado pelo Decreto nº 7.358, de 7 de julho de 1990 e inspirados nos

Centros Integrados de Educação Pública - CIEPs³⁸ idealizados pelo então Governador do Rio de Janeiro, Leonel Brizola; isso concorreu para que, na ocasião da inauguração do CIEM Prof. Ditão, estivessem presentes o governador Leonel Brizola e o Presidente da República, Fernando Collor de Mello³⁹; c) e inserção das creches na política de educação.

De acordo com os dados de Lebrão e Orbolato (1992, p.2), as creches atendiam em 1992, 805 crianças de 3 meses a 6 anos de idade, em tempo integral, sendo que, 466 crianças, com idades de, 0 a 3 anos e 339 crianças com idade de 4 a 6 anos⁴⁰. E assinalam, também, que, a oferta era insuficiente, pois, existia uma lista de espera de 1.127 crianças.

Nessa época ainda não havia leis e / ou diretrizes específicas que orientassem a organização da creche no sistema de ensino; o que existia era a experiência acumulada por ocasião da transferência da pré-escola da assistência social para a educação que ocorreu em 1983.

No plano nacional, ainda se debatiam as decisões referentes à organização e funcionamento da creche, tais como: a inserção do atendimento das crianças de 0 a 3 anos nos sistemas de ensino; o papel da creche, com nova função – a de cuidar e educar, de forma indistinta; e o profissional de creche - educador, professor, auxiliar de sala, auxiliar do desenvolvimento infantil, pajem e crecheira (CERISARA, 2002, p.210-211)

Assim, sem uma diretriz norteadora para organizar a creche no sistema de ensino, o governo municipal:

a) compõe uma equipe técnica na Secretaria de Educação: com 3 Assistentes Sociais oriundas da Secretaria de Promoção Social, 1 Pedagoga nomeada pela Secretaria de Educação, 1 Orientadora Pedagógica e 1 Psicóloga (DEAK, 2004, p. 90).

38. CIEPs é uma das propostas surgida na década de 1990 de Escolas “de Atenção Integral (CIEPS e CAICS) e “Toda a Criança na Escola”.

39. EMEIF PROF. DITÃO. Plano Diretor. Presidente Prudente, 2007.

⁴⁰ PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. Relatório das Atividades administrativas dos CCIMs em 1992, p. 1-2.

- b) (re) denominou as creches como Centros de Convivência Infantil Municipal – C.C.I.M. e manteve as profissionais (Pajens) alterando apenas a sua denominação para Auxiliar do Desenvolvimento Infantil – A.D.I. (Decreto nº 7.720, de 17 de outubro de 1991), com o objetivo de descaracterizar seu aspecto assistencialista, (LIBÓRIO 1997, p. 10);
- c) manteve as Coordenadoras de Creche na administração dos CCIM;
- d) alterou o critério de acesso à creche: do direito da mãe trabalhadora para o direito da criança; desta forma, as vagas passaram a ser preenchidas pela ordem das intenções de matrículas;
- e) elaborou o “Regimento dos Serviços Internos das Creches Municipais de Presidente Prudente” e continuou atribuindo à creche, as tarefas mais relacionadas aos cuidados com a higiene e alimentação (artigo 15);
- f) implantou em 1992, um projeto-piloto para a creche, assessorado pela Prof^a Dr^a Durley de Carvalho Cavichia⁴¹, em duas creches: uma localizada no Parque Alvorada, e outra, no Bairro da Cecap, com o objetivo de (LIBÓRIO, 1997, p 11):

[...] promover uma mudança na concepção de creche e, conseqüentemente, no trabalho a ser desenvolvido nestas unidades. Era necessário elaborar uma proposta de intervenção que propiciasse a compreensão do aspecto educativo do trabalho com crianças de 0 a 7 anos, em detrimento do aspecto assistencial que predominava no atendimento a criança desta faixa etária. (ibidem, p.10)

O projeto educativo foi elaborado em oposição ao assistencial, considerando incompatível com a nova realidade. Portanto, o que observamos é a sustentação do projeto baseado na idéia de superação do aspecto assistencial pelo educacional. Os esforços estiveram em torno da formação da praxis dos profissionais do CCIM (Coordenadora de CCIM, Professores, ADIs, Serviços Gerais e Merendeiras) e da orientação e informação as famílias. Pois, de acordo com Libório (1997, p 11), a equipe técnica avaliou que as ADIs e Coordenadoras de CCIM sentiam dificuldade em colocar em práticas as propostas e que para implantar um caráter educativo havia a necessidade de um acompanhamento mais direto no trabalho das educadoras, bem

41. Professora Doutora da Unesp de Araraquara, contratada para assessorar no desenvolvimento do Projeto-Piloto, por ter experiência no desenvolvimento de projeto semelhante no município de Araraquara.

como dos Serviços Gerais e Merendeiras, afinal mesmo de forma indireta participavam do processo educativo.

Ao analisar os relatórios que avaliam o projeto, observamos que estes deram início à discussão sobre a divergência de sentidos entre cuidar e educar, uma vez que todas as atividades, inclusive as relativas à saúde, higiene e alimentação, foram consideradas igualmente educativas. A partir deste projeto, a dicotomia na relação entre cuidar e educar passa a ser positivamente questionada⁴².

Verificamos, entretanto, através dos resultados da pesquisa realizada no período de setembro de 1994 a abril de 1995, pela UNESP de Presidente Prudente⁴³, que ainda predominava a idéia de que o papel da creche era cuidar da higiene e alimentação e criar hábitos disciplinadores (UNESP, 1995).

Portanto, a mudança na concepção de creche ainda continuou a ser um desafio, pois os resultados da pesquisa demonstraram que as concepções dos profissionais de creche permaneceram mais ligadas aos aspectos do cuidar.

O relatório das atividades desenvolvidas nas creches (1991-1993) pela equipe técnica apontam que, para avançar e garantir a qualidade desejada, é preciso ter-se as condições consideradas básicas, dentre elas: a redução da jornada de trabalho para as A.D.I.s; o trabalho com um quadro completo de profissionais; e a aquisição de materiais pedagógicos e brinquedos. Ponderou-se que a falta dessas condições dificultou sobremaneira a realização da proposta no projeto-piloto, e nas demais creches⁴⁴.

A partir desta experiência, a equipe técnica passa a apontar que a garantia do direito da criança à educação só poderia se tornar realidade com a

42. PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. Histórico Avaliativo do trabalho desenvolvido nos CCIMs de 1991 e 1992, 1993.

43. Encomendada pelo Centro Regional da Legião Brasileira de Assistência – LBA, para a realização de um diagnóstico da realidade das creches da região com a intenção de obter informações para elaborar um Programa de capacitação para funcionários e responsáveis pelas creches da região, cerca de 5 anos depois da inserção das creches no sistema de ensino (1991-1995).

44. PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação, Histórico Avaliativo do trabalho desenvolvido nos CCIMs de 1991 e 1992, 1993.

aplicação de mais investimentos, já que a constituição de uma creche de boa qualidade implica custo financeiro muito superior ao oferecido.

A ausência da necessidade de elevação da formação inicial dos profissionais, na lista que consideraram básicas, chamou atenção, posto que, de acordo com o relatório de Lebrão e Orbolato (1992, p. 2), nem as Coordenadoras de CCIM e nem as Auxiliares do Desenvolvimento Infantil tinham formação adequada ao exercício do magistério. De acordo com o quadro 4, das 11 Coordenadoras de CCIM, somente 03 (30%) possuíam formação em nível superior, 05 (40%) tinham o magistério, 01 (10%) o ensino médio, 01 (10%) o ensino fundamental e 1 (10%) que nem sequer possuía o ensino fundamental completo.

Quadro 4 – Formação das Coordenadoras de CCIM - 1992

Fundamental incompleto	Fundamental completo	Ensino Médio	Magistério	Superior
01 (10%)	01 (10%)	01 (10%)	05 (40%)	03 (30%)

Fonte: “Relatório das atividades administrativas dos CCIMs em 1992” – Seduc

Já as ADIs, apresentavam formação mais precária, pois, das 104 (100%) Auxiliares do Desenvolvimento Infantil, a maioria de 47% das ADIs possuíam apenas o Ensino Fundamental, sem contar os 20% que nem sequer concluiu o Ensino Fundamental. O percentual com magistério é mínimo, de 8% e os de nível superior representam apenas 4% (não identificaram o curso).

Quadro 5 – Formação das Auxiliares do Desenvolvimento Infantil - 1992

Fundamental incompleto	Fundamental completo	Ensino Médio	Magistério	Superior
18 (20%)	42 (47%)	19 (21%)	7 (8%)	3 (4%)

Fonte: “Relatório das atividades administrativas dos CCIMs em 1992” – Seduc

Acreditamos que, na construção de creches de boa qualidade, a formação adequada dos profissionais é um dos elementos importantes a ser considerado na elaboração da política pública de educação infantil.

Um outro aspecto importante, que Lebrão e Orbolato (1992, p. 3) ressaltam são as parcerias efetivadas com a Secretaria Municipal de Saúde, as Universidades do Oeste Paulista - UNOESTE e Universidade do Estado de São Paulo – UNESP -, do Serviço Social da Indústria – SESI -, do Rotary Club Nascente, Bombeiros e empresas como Caiado Pneus e Hipermercado Eldorado. As parcerias se deram da seguinte maneira: a UNESP, através do Departamento de Fisioterapia desenvolveu o Projeto “A utilização da Sucata em Ludoterapia no Tratamento de Crianças Portadoras de Retardo Neuropsicomotor” e atendimento na área de psicomotricidade e estimulação precoce através de duas visitas semanais a Creche da Vila Formosa, com exercícios específicos avaliadas com resultados excelentes; a UNOESTE desenvolveu através da Dra Elza Utino, com a participação dos alunos do Curso de Medicina o “Projeto de Educação Contínua nas Creches”, para preparar os profissionais da creche na adoção de medidas preventivas e promoção da saúde das crianças. Bem como o atendimento de crianças com problemas mais sérios de saúde no Hospital Estadual. A pedido da Dra Elza Utino, as creches receberam da Faculdade de Ciências Agrárias mudas de plantas ornamentais para os jardins e mudas de limão e acerolas com a intenção de disponibilizar nas creches o uso de suco de frutas que favoreçam a absorção do ferro; o Rotary Club Nascente com doação de mudas de arruda para serem plantadas com a finalidade de preparar remédio caseiro no combate aos piolhos; a Secretaria Municipal de Saúde, sob a coordenação da Enfermeira Vânia, ofereceu orientações sobre primeiros socorros, desinfecção, piolhos e fornecimento de medicamentos e avaliação odontológica nas creches e tratamento odontológico no Centro de Tratamento Odontológico – CTO -; o 14º Grupamento de Bombeiros realizou palestras as Coordenadoras de CCIM com orientação técnica e prática de prevenção de incêndios e uso de extintores. De acordo com Lebrão e Orbolato (1992, p. 3) essas parcerias contribuíram para agregar boa qualidade no atendimento.

Nesse período de intensos debates na Educação Infantil, especialmente na creche, em Presidente Prudente, assumiu a prefeitura o empresário Agripino de

Oliveira Lima (1993–1996), proprietário de uma rede de empresas, tais como: universidade, jornal, televisão, emissoras de rádio, comércio, fazendas e transportes, dando continuidade à fase dos empresários. Sua administração foi marcada pela polêmica construção do Parque Ecológico “Cidade da Criança”⁴⁵.

A educação em sua gestão foi marcada pelo Programa de Atendimento à Infância Prudentina – PAIP, para atender crianças de 0 a 12 anos, com o objetivo de reunir em um só local os projetos de tempo integral, o CIEM e CCIM.

O primeiro PAIP (PAIP Karina Athia Krasucki) foi inaugurado em 1993, construído em bairro considerado o maior subcentro da cidade, o Conjunto Habitacional Ana Jacinta.

Além dos três PAIPs, o prefeito terminou a construção, iniciada no governo anterior, de mais 4 CCIMs localizadas nos distritos de Montalvão, Floresta do Sul, Eneida e Ameliópolis, respectivamente.

A novidade do PAIP foram as mega construções, que reuniram em um pavilhão as crianças de 0 a 3 anos, e, no outro, pavilhão de 4 a 6 anos de idade.

Outra ação do governo foi a alteração da estrutura da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, pela Lei nº 3.595, de 16 de abril de 1993. Transformada em Secretaria Municipal de Educação – SEDUC, passou a agrupar cultura, turismo e lazer em outra Secretaria.

Além das mudanças citadas em 1994, marcou a história da creche a introdução de uma nova gestão nos moldes da estrutura das demais escolas municipais, organizada predominantemente com profissionais do quadro do magistério, na gestão em nível de Secretaria com uma Coordenadora Pedagógica, responsável pelo projeto pedagógico da creche⁴⁶, e um Orientador Pedagógico em cada creche. Nesse momento, o MEC divulgava vários documentos de estudo e orientação do processo de inserção da creche no sistema de ensino.

45.A Cidade da Criança é um complexo paisagístico composto por matas, lagos, bosques e demais elementos naturais e construídos para a destinação ao lazer, recreação, atividades científicas e educativas.

⁴⁶ As assistentes Sociais e Psicólogas passaram a ocupar a posição de ações complementares dos projetos educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente.

Observamos que o projeto pedagógico para a creche foi elaborado com estudo da literatura disponível na época (ROSEMBERG, 1989; HADDAD, 1993, ABRAMOWICZ e WAJSKOP, 1995; KRAMER, 1997), além dos importantes documentos publicados pelo MEC a partir de 1994, que divulgavam a nova concepção de Educação Infantil regida pelo direito conquistado recentemente pela criança. Estes estudos serviram para subsidiar a análise, reflexão e troca de experiências sobre os problemas e necessidades emergidos no cotidiano da creche, de modo a desencadear o planejamento e avaliação das ações, pois, embora a equipe tivesse qualificação específica para o magistério com habilitação em pré-escola, a creche revelava-se como campo desconhecido para a maioria⁴⁷.

O documento do MEC mais amplamente divulgado foi o da Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1993). Ele apresentava as novas perspectivas da política de educação para a criança de 0 a 6 anos de idade, distinção sobre creche e pré-escola; papel e função da creche e de seus profissionais; e necessidade de formação específica aos profissionais. As informações contidas no documento geraram questionamentos de diversas ordens, mas também respostas que serviram para redefinir o significado de creche.

A história do atendimento a criança no restante do país, também se refletiu, igualmente, em Presidente Prudente, onde também se distinguiram a creche e a pré-escola, ora pelo tempo de permanência das crianças, ora por suas idades. Neste sentido, o MEC contribuiu positivamente ao redefini-las pelo critério exclusivo da faixa etária: creche para crianças de zero a três anos e pré-escola para crianças de quatro a seis anos (BRASIL, 1993, p.15).

A intenção foi retirar da instituição Creche o estigma de destinação exclusiva aos pobres, bem como delimitar aspectos relativos à educação das crianças pequenas (KUHLMANN, 2005, p. 51).

A orientação do trabalho pedagógico, entretanto, ainda continuou diferenciando creche e pré-escola, pois, existiam dois profissionais para orientar o trabalho na escola - o Coordenador de Núcleo que servia para orientar os Professores

⁴⁷ PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. Relatório do CCIM. 1996.

de Pré-Escola, e se justificava pelo seu caráter escolar e o Orientador Pedagógico para nortear o trabalho das Auxiliares do Desenvolvimento Infantil e demais profissionais de apoio, pela posse do trabalho educativo informal, ou seja sem especificidade escolar⁴⁸. Somente a partir de 1996 essa função passa a ser realizada por um único profissional, a Orientadora Pedagógica (DEAK, 2004, p. 95). Esta decisão foi um avanço, pois, se considerarmos a cisão historicamente construída, que diferenciou o cuidado para a creche e a educação para a pré-escola, podemos ponderar que o Orientador Pedagógico passa a representar o cuidar e o educar num esforço de discutir um único projeto pedagógico, considerando-se as especificidades.

O projeto pedagógico seguiu diretrizes que definiram a creche como espaço educacional, vista como conquista social e um direito de cidadania. A preocupação continuou, porém, em superar a visão de creche como substituta do lar, da mãe, e prestadora de cuidados com alimentação e higiene, para apresentá-la como espaço pedagógico de desenvolvimento dos aspectos social, afetivo, físico, cognitivo, bem como da ampliação das experiências e conhecimento infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social. Enfatizava, também, que a sua interação e convivência na sociedade fossem produtivas e marcadas pelos valores da solidariedade, liberdade, cooperação e respeito⁴⁹.

Para viabilizar o projeto, outras duas medidas importantes foram tomadas pelo poder municipal, que:

- a) destinou uma parcela da verba transferida pela LBA para a compra de materiais e brinquedos⁵⁰;

⁴⁸ PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. Relatório do resultado da avaliação da proposta da jornada de trabalho de 6 horas / aula diárias. Equipe Pedagógica e Professores dos CCIMs e EMEIs, 1993.

⁴⁹ PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. Plano de Trabalho do Orientador Pedagógico – CCIM – 1996

⁵⁰ Essa verba destinada pela LBA era repassada como parte da manutenção do serviço com base em valores per capita, diferenciados segundo a jornada em que a criança era atendida diariamente, cabendo oferecer alimentação, atividades pedagógicas, além de trabalho socio-educativo com as famílias e com as próprias crianças (BARRETO, 2003, p. 5).

- b) reduziu a jornada de trabalho das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil de 40 horas semanais para 34, sendo 4 horas dedicadas para investir-se semanalmente na formação continuada com a realização de estudos, planejamento e avaliação do trabalho sob a responsabilidade do Orientador Pedagógico⁵¹.

De acordo com a pesquisa realizada por Silva (1997, p. 132), o projeto pedagógico organizado pela Coordenação Pedagógica da Secretaria de Educação não foi, porém, bem sucedido, pois, na prática, as Auxiliares do Desenvolvimento Infantil não reconheceram a criança como sujeito epistêmico; elas continuaram agindo baseadas no senso comum e considerando o ato educacional apenas como a transmissão de boas maneiras e de algumas noções consideradas de responsabilidade das mães. Portanto, mantiveram a concepção de creche ainda com forte ligação doméstica, no lar e na mãe.

Esta afirmação pode ser constatada pela oficialização do movimento das Auxiliares do Desenvolvimento Infantil, amparado pelo Sindicato dos Servidores Municipais de Presidente Prudente, e com as manifestações contrárias às novas políticas nacional e municipal com duas bandeiras de luta: a primeira, de protesto contra as 4 horas semanais inseridas na jornada de trabalho para a formação continuada, com o slogan “seis horas secas”; e, a segunda, que contestava a política de incluir na creche profissionais com formação específica no magistério, com o movimento de “reconhecimento das ADIs”.

Os gestores municipais, por sua vez, não se manifestaram; mantiveram as Auxiliares, apenas alterou a exigência de acesso ao cargo, para as novas ingressantes, o Ensino Médio completo.

Enquanto isso, no nível nacional, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9394/96), que organiza a creche no sistema de ensino, e exige que ela seja assumida por profissionais formados no magistério em nível superior, embora admita a formação em nível médio na modalidade normal.

51. PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. Relatório do CCIM. 1996.

4.2. A Creche Pós-LDBEN (9394/96)

A LDBEN organizou a educação das crianças de 0 a 6 anos no sistema de ensino inserindo-a como a primeira etapa da Educação Básica na modalidade Educação Infantil, dividindo-a em duas etapas: creche para crianças até 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 5 anos.

Essas determinações contribuíram para definir uma nova função para as instituições e profissionais que lidavam com crianças pequenas. As instituições de atendimento à criança deixaram de ser consideradas como um mal necessário, ou seja, um recurso a se recorrer em casos de extrema necessidade, ocupando a falta da família. Passam, agora a serem vistas como espaços de atendimento e desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Nesta perspectiva, os profissionais da infância deixam de ser substitutas da mãe e passam a Professoras, com a função de, igualmente, cuidar e educar as crianças.

No nível municipal, o executivo de Presidente Prudente, respondendo a tais orientações, preparou-se, criando seu próprio sistema de ensino, através do Decreto nº 10.545/96, da Secretaria Municipal de Educação. Esta assumiu a competência para autorizar o funcionamento e realizar a supervisão das instituições de Educação Infantil, públicas e privadas. Para tanto, foram instituídas:

- a função de Supervisora Municipal de Ensino;
- o Conselho Municipal de Educação – COMED, em 14 de março de 1996, por força da Lei Complementar nº 26, nos termos da Lei Estadual 9.143, de 09/03/95, combinada com o parágrafo único do artigo 209 da Lei Orgânica do Município, para exercer funções de caráter normativo, deliberativo e consultivo em questões referentes à implementação de ações direcionadas à área educacional.

Os conselhos de direitos inauguram um novo marco nas relações entre a sociedade civil e Estado, por inserir a participação da população na elaboração, gestão e controle das políticas públicas. (BITTAR, SILVA & MOTTA, 2003, p.41).

Este cenário parece ser o início de várias outras mudanças na educação infantil, com promessas de continuar a avançar, especialmente no tocante à creche.

Mas, infelizmente, o que pudemos observar, é a intervenção do Banco Mundial na definição de prioridades e estratégias para a educação do nosso país, definindo, na política educacional, a priorização do Ensino Fundamental patrocinada por ele. Esta decisão foi reforçada pelas deliberações da "Conferência de Educação para Todos", realizada em Jomtien, na Tailândia.

Para a Educação Infantil, esta política representou a redução no seu financiamento e o incentivo para a criação de programas alternativos informais de baixo custo, pois o MEC não apresentou ação alguma e, por conseguinte, não houve alínea orçamentária específica para a Educação Infantil (ROSEMBERG, 2005, p. 67).

O que ocorreu, entretanto, neste período foi a continuidade do Serviço de Assistência Social – SAS, através da “Proposta para Atendimento de Criança em Creche e Pré-Escola na área da Assistência Social”, em parceria com os Ministérios da Educação e do Desporto e da Saúde (MARTINS, 2004, p. 110).

Nesse contexto, assume a prefeitura de Presidente Prudente uma nova liderança - o deputado estadual e ex-prefeito Mauro Bragato (1997-2000), do Partido Socialista Democrático Brasileiro – PSDB, fato que interrompe a fase dos empresários na administração da prefeitura, que duraram 14 anos.

A vitória de Mauro Bragato foi resultado da união de diferentes forças políticas de oposição, como o Partido dos Trabalhadores – PT, além da participação dos Sindicatos, dentre eles o Sindicato dos Servidores Municipais de Presidente Prudente, que congregou forças com o funcionalismo público municipal, em especial com os Professores de Educação Infantil e as Auxiliares do Desenvolvimento Infantil.

De acordo com Sposito (1997, p. 37), pela primeira vez na história de Presidente Prudente, um candidato apresentou uma plataforma de governo baseada em estudos da realidade da cidade, valorizando a participação popular através do “Orçamento Participativo”, a criação de programas sociais, como o Projeto Criança Cidadã, desenvolvido no âmbito da Secretaria de Assistência Social, além da

municipalização do Ensino Fundamental. O processo de municipalização do ensino de 1ª a 4ª série foi iniciado em 1998, subvencionado pela criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF⁵².

Na área da educação, seguiu-se, portanto, na política municipal, a priorização do Ensino Fundamental e regulamentação do ensino municipal, com base nas novas normas da LDBEN.

Para a educação infantil, a prioridade foi a universalização do atendimento à criança de 0 a 6 anos, com a construção de prédios para creches e pré-escolas, além da utilização de espaços ociosos para garantir vagas para todos⁵³. A Rede Municipal de Ensino atendia, no início de 1997, 554 crianças de 0 a 3 anos e 1.315 crianças de 4 a 6 anos e contava com uma lista de espera de 2.891 crianças, sendo 1.541 crianças em idade de creche e 1.350 na fase pré-escolar⁵⁴.

Ainda em 1997 ampliaram as matrículas inaugurando a construção de duas creches iniciada no governo anterior, uma no jardim Santa Eliza e a outra, no Jardim universitário, bem como, reformaram e ou ampliaram por volta de 22 espaços, dentre eles, Centros Comunitários, Igrejas e Creches Filantrópicas⁵⁵. Em virtude dessa política, outras alternativas de ampliação de vagas foram criadas, tais como: a antecipação da entrada das crianças de 6 anos no ensino fundamental, fato que, liberou espaços para atender crianças da educação infantil e criação de mais classes de pré-escola nas escolas de ensino fundamental. As vagas ampliadas totalizaram 1795 vagas na Educação Infantil⁵⁶, sendo que a maioria delas para a pré-escola (1705)⁵⁷. Como podemos observar, a ampliação ocorreu predominantemente para atender as crianças

52. Este fundo, constituído de recursos financeiros para a educação foi criado por determinação constitucional (Art. 212 – A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.)

⁵³ PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. Plano de Governo. 1997.

⁵⁴ PRESIDENTE PRUDENTE. Relatório da “I Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Presidente Prudente”, sobre o atendimento na Rede Municipal de Educação Infantil em 1999.

⁵⁵ PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. Construções, reformas e ampliações já realizadas e em andamento. In: Plano de trabalho - Departamento Administrativo de Educação Infantil – Antonia Maria Braz da Silva e Departamento de Ensino – Eunice Aparecida Gambale Borges, 1997.

⁵⁶ PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. Relatório de vagas ampliadas - Pedro Newton Rotta, 1997.

⁵⁷ PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. Locais onde ampliamos vagas, 1997.

em idade pré-escolar e, em relação as creches, seguiu a passos curtos, não conseguindo uma ampliação expressiva; com poucos recursos destinados para a educação infantil, e sem uma política (estadual e ou federal) de financiamento de construção de mais creches, as crianças de 0 a 3 anos continuam na fila de espera à espera de uma vaga. O que o governo federal ofereceu ao país foi a reintrodução da antiga concepção de atendimento à criança pequena, que ressuscita modelos assistencialistas, velhos conhecidos da área, tais como o incentivo para a criação de creches filantrópicas, creches domiciliares, etc. (ROSEMBERG, 2005, p. 67)

Através desta política federal, em Presidente Prudente uma nova creche filantrópica é inaugurada, em 1998, o “Centro de Educação Infantil São Vicente Pallotti”, mantida pelo “Lar dos Meninos”, atendendo as crianças abrigadas e outras da comunidade em geral. Esta creche foi criada na ocasião em que duas instituições asilares foram reorganizadas: o “Lar dos Meninos” e o “Lar Santa Filomena” de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei 8086/90). Este determinou que crianças e adolescentes pobres e abandonadas fossem reagrupadas não mais pelo sexo, mas, sim, pelo critério de idade; o “Lar dos Meninos” passou a receber crianças de zero a seis anos, e o “Lar Santa Filomena”, crianças e adolescentes de sete a doze anos.

Se bem lembrado, estas instituições foram as primeiras a atender as crianças abandonadas, e deixaram, agora, de ter caráter de internato para o de abrigo, atendendo ao exposto no artigo 101, do Estatuto da Criança e Adolescente – ECA, como medida de proteção, provisória e excepcional. Foi uma forma de transição, até que as crianças e adolescentes pudessem ser inseridas em famílias substitutas ou retornar à família de origem.

Neste caso as crianças abrigadas passaram a contar com o direito de usufruir da creche e da pré-escola dentro da própria instituição. Apesar de atenderem outras crianças da comunidade, esse arranjo não resolveu o problema da maioria das crianças sem creche e pré-escola.

Sem vagas a oferecer a todas as crianças em idade de creche e pré-escola, o Conselho Municipal de Educação - COMED e o Conselho Municipal dos

Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA definiram, através da Resolução 01/98, de 31 de dezembro de 1998, os critérios de concessão de vagas nas unidades de Educação Infantil da rede municipal de ensino e particular conveniados; e, a partir de 1999, tais órgãos passaram a dar prioridade às crianças expostas a situações de risco, pobreza e vulnerabilidade, mediante o compromisso, por parte do Poder Público, de oferecer atendimento à demanda existente no município até o ano 2000.

Provavelmente, esses critérios elaborados foram marcados pelo emergente conceito de “focalização” das políticas públicas da época no Brasil, que consistiram em elaborar programas para segmentos considerados carentes. Por esta conceituação, caberia ao Estado a responsabilidade de fornecer aos ‘carentes’ alguns recursos mínimos, enquanto os benefícios advindos do desenvolvimento econômico não chegassem até eles (ROSEMBERG, 2005, p. 65).

Além dos critérios de entrada na creche, uma medida interessante foi tomada pelo governo Municipal através de proposição do COMED e CMDCA, qual seja, a criação da “Central de Vagas”. Este foi um marco importante na política municipal de Educação Infantil, pois evitou que políticos continuassem a utilizar a creche em moeda de troca para práticas eleitoreiras.

Apesar das dificuldades de várias ordens - de concepção e de financiamento -, o governo municipal e o COMED organizaram toda a Educação Infantil em conformidade com a LDBEN, fato que comprova a caracterização deste período (1997-2000) como a busca da regulamentação da Educação Infantil sob a responsabilidade do setor da educação. As decisões desta natureza serão discutidas logo abaixo.

A alteração do nome das unidades educacionais municipais foi seu início. Através da Lei Municipal nº 5.062, de 01 de abril de 1998, elas passaram a ter as seguintes denominações:

- Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, para as escolas que oferecessem Educação Infantil;

- Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF, para as escolas que oferecessem o Ensino Fundamental;
- Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental – EMEIF, para as escolas que oferecessem Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Além disso, foram formulados critérios para o credenciamento e o funcionamento da Educação Infantil, com a Deliberação COMED 01/99, que determinou as normas de autorização de funcionamento e de supervisão das instituições de Educação Infantil mantidas pelo poder público municipal e por entidades públicas ou privadas que não mantiverem as demais modalidades de ensino, orientado pelo documento “Subsídios para o credenciamento e o funcionamento das instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 1998^a).

Esta deliberação do COMED foi importante, na medida em que organizou toda a Educação Infantil, estabelecendo os seus padrões mínimos de qualidade.

No que diz respeito às regulamentações internas das escolas, foi aprovado o “Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente”⁵⁸, através do decreto nº 13.489, de 09 de março de 1999, com efeito, retroativo ao início de 1998. A medida unificou a organização e o funcionamento administrativo, didático e disciplinar de todas as escolas da rede, inclusive os da creche, que passaram a ser regidas por normas comuns, baseadas numa Política Educacional do Município. Neste instrumento prevaleceu, ainda, a distinção entre o “cuidar” (atribuição das ADIs) e o “educar” (atribuição dos professores de Educação Infantil). Contudo, podemos perceber que as atribuições do professor estão mais voltadas ao Ensino Fundamental, já que não há como se visualizar nenhuma intenção em relação à educação das crianças pequenas, em especial a dos bebês. É necessário repensarem-se, assim, tais atribuições, objetivando-se também, a educação das crianças pequenas, pois, segundo Machado (2000):

58. Elaborado pela Secretaria Municipal de Educação em parceria com o Conselho Municipal de Educação, considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Legislação Municipal.

Impossível prever, todavia, como se dará essa apropriação, visto que o que é bom para o Ensino Fundamental nem sempre é transferível para a Educação Infantil, especialmente quando se trata do atendimento a bebês e crianças muito pequenas em período integral. Mesmo admitindo que os conhecimentos adequados venham a ser adquiridos e consolidados em breve, é preciso prever um período de transição no qual será necessário, mais do que nunca, que os profissionais de Educação Infantil tenham claro qual o encaminhamento apropriado para as propostas de atendimento institucional pautadas na integração educar/cuidar de crianças de 0 a 6 anos. (MACHADO, 2000, p. 8)

Uma das mais importantes decisões tomadas para a creche ocorreram quando da modificações do plano de cargos e carreira, alterado pela Lei Complementar nº 79/99, com a Lei 83/2000 do “Estatuto do Magistério Público Municipal”. Dentre outras mudanças, ela definiu, em seu artigo 8º, inciso I, o Professor de Educação Infantil para atuar na educação das crianças de 0 a 6 anos.

Os professores passaram a assumir os bebês, declarando direito adquirido pela Lei Complementar nº 79/99. Mas a creche continuou com a Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, o que, no nosso entender, foi desrespeito do governo municipal à legislação vigente.

Na mesma oportunidade foi oficializada a jornada de trabalho do professor, com a inclusão da Hora de Trabalho Pedagógico – HTP (artigo 30), garantindo-a como direito à sua formação continuada em serviço.

Outra conquista importante foi a garantia de um piso salarial profissional para o magistério, estabelecido como 1,4 salários mínimos da prefeitura para a jornada mínima de 28 horas semanais (artigo 6º, inciso IV, parágrafo 1º). Portanto, muito antes do estabelecimento do piso nacional para professores da educação básica, o governo municipal estabeleceu um piso salarial isonômico para todos os professores. Que atualmente corresponde piso de valor superior ao estabelecido pela política nacional na Lei 11.738 de 16 de julho de 2008, regulamentado no artigo 60, inciso III, alínea “e”, do Ato das Disposições Transitórias.

No tocante à organização pedagógica do atendimento à criança pequena, a equipe de coordenação pedagógica da Secretaria apresenta ao novo gestor a Proposta Pedagógica de Pré-Escola que foi construída com a participação de todos os professores, este por sua vez, (re) apresenta no seu plano a discussão da proposta

pedagógica para a pré-escola⁵⁹. Nesta ocasião, o governo federal apresentou dois dispositivos legais para orientar a elaboração da proposta pedagógica: um, de caráter mandatório - a Resolução CNE/CEB nº. 1 de 07/04/1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil -, e outro de caráter optativo - o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998^b). O governo municipal fez a opção de adotar como referência para elaboração da proposta pedagógica das creches e pré-escolas - o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998^b). Bem como, seguida de outra decisão importante, o de proporcionar autonomia na elaboração da proposta pedagógica, visto, a importância de se considerar na gestão, a realidade da comunidade escolar atendida.

Até o presente momento verificamos que, a partir da LDBEN, a maioria das deliberações para a Creche não foi concretizada, mas o governo municipal avançou, ao regulamentar a creche junto às demais modalidades e etapas do ensino municipal, ou seja, oficializou-a incluindo na organização, estrutura e funcionamento das escolas por um regime único, sem contar que definiu o Professor de Educação Infantil como profissional das crianças pequenas, inclusive dos bebês. Além do que o incluiu no plano de cargos e carreira do magistério, com o mesmo salário e vantagens dos demais professores do ensino fundamental.

Entre as leis e a realidade, outra decisão foi tomada nacionalmente, como tentativa de concretizar uma educação consonante com as novas bases legais: o governo federal, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, com a Organização das Nações Unidas – ONU -, elaborou o plano do Estado, o Plano Nacional de Educação – PNE, (Lei 10.172, de 9/1/2001), traduzindo-o em diretrizes, objetivos e metas para dez anos, abrangendo aspectos qualitativos e quantitativos.

O PNE determinou que, em co-responsabilidade, estados, Distrito Federal e municípios elaborassem seus respectivos planos decenais (Plano Estadual de Educação e Plano Municipal de Educação) com vistas à expansão e melhoria dos sistemas de ensino. Foram definidas 25 metas/objetivos para a Educação Infantil, dentre elas (BARRETO, 2003, p. 9):

⁵⁹ PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Estudos e Normas. Plano de Trabalho – Diretora Isabel Cristina A. Riqueti, 1997.

- Ampliação da oferta de creches e pré-escolas;
- Elaboração de padrões mínimos de qualidade de infra-estrutura para funcionamento adequado das instituições de Educação Infantil;
- Autorização de funcionamento dessas instituições, da formação dos profissionais da área, da garantia da alimentação escolar para as crianças atendidas nos estabelecimentos públicos e conveniadas;
- Fornecimento de materiais adequados às faixas etárias;
- Estabelecimento de padrões de qualidade como referência para a supervisão;
- Controle, avaliação e aperfeiçoamento da Educação Infantil, entre outros aspectos.

Este plano lança um grande desafio, ou seja, o de criar condições para que as metas do PNE sejam cumpridas. Segundo Pinto (2002, p. 124), para o cumprimento das metas do PNE há necessidade de investimentos da ordem de 10% do PIB nos dez anos seguintes. O que temos, atualmente, são recursos em torno de 4,5% do Produto Interno Bruto – PIB; deste modo, por esta realidade, não há condições de se cumprirem os objetivos e metas que envolvam a quantidade e qualidade do ensino.

Dentro desta configuração nacional, no plano municipal, Agripino de Oliveira Lima é reconduzido ao executivo, por dois mandatos consecutivos (2001-2008). Em seu terceiro mandato é caçado por improbidade administrativa, sendo substituído pelo vice-prefeito, Carlos Roberto Biancardi (2007-2008). Segundo Sposito (2002, p. 14), a cidade elegeu um prefeito, Agripino de Oliveira Lima, que significou reviver as práticas do século passado,

[...] conhecidas do coronelismo, acrescidas de características modernizantes, porque se apóia na mídia impressa e televisada, nas coligações com grupos da burguesia local e na intimidação para exercer o estilo de mandonismo político.

Neste governo ele aprovou pela determinação do PNE, a Lei 6.513/2006, do Plano Municipal de Educação – PME, e prosseguiu com o processo de municipalização das escolas do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, bem como

ampliou as matrículas na educação infantil, pois sua meta de governo para a educação foi a universalização do atendimento das crianças de 0 a 6 anos.

Mas, no tocante à criança pequena o governo federal continuou dando maior ênfase às ações de cunho assistencial, no Programa Atenção à Criança (PPA - 2000-2003), colocando em segundo plano a abordagem educacional que deveria marcar o conteúdo dessa iniciativa. As ações sob a responsabilidade do Ministério da Educação foram implementadas de forma parcial, com recursos financeiros representando 5% do total alocado ao programa e destinado apenas às pré-escolas (CASSIOLATO, 2004, p. 99).

Sendo assim, o Governo Federal continuou não investindo na Educação Infantil, em especial na creche para a realização das mudanças sob as novas determinações legais, seja em termos de formulação de um programa específico, seja com o aporte financeiro necessário para a sua expansão e melhoria.

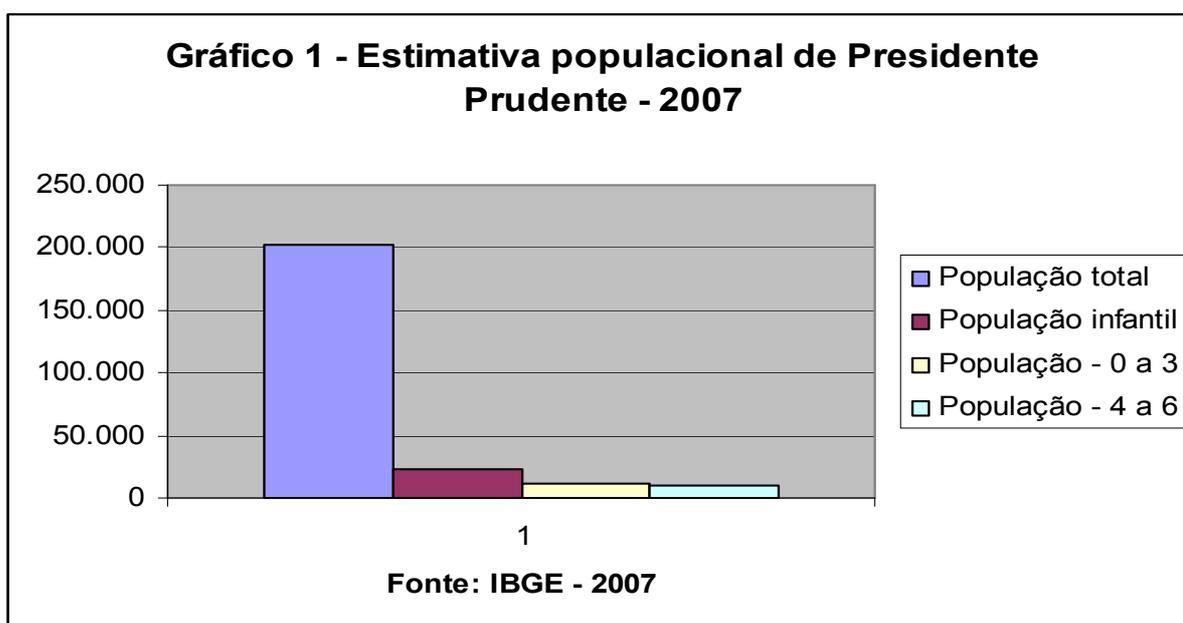
Com a recente política do governo federal, o governo municipal passa a contar com outros recursos, que possibilitaram a expansão de vagas e o desdobramento de outros desafios para a creche. Este é o assunto da próxima temática de discussão.

4.3. Política Pública atual de Creche em Presidente Prudente (2006-2008)

Antes de iniciarmos a discussão, apresentamos a seguir, em linhas gerais, como o município de Presidente Prudente se caracteriza na intenção de contextualizar a discussão na atual configuração espaço e tempo na que se insere a política de creche.

4.3.1. A configuração atual do município de Presidente Prudente

Com base nos dados do IBGE, do ano de 2007, estima-se que residam em Presidente Prudente 202.789 pessoas. Deste montante, aproximadamente 11%, representa a população infantil de zero a seis anos: destes, 55% em idade de creche e 45% em idade pré-escolar⁶⁰.



O desenvolvimento da cidade, diferentemente da maior parte das cidades médias paulistas, esteve pouco atrelado ao surto industrial ocorrido no Brasil a partir dos anos 1930, pois se fundamentou basicamente em atividades comerciais, de serviços e agricultura.

Atualmente, a cidade tem como principal atividade o comércio: possui várias lojas de eletrodomésticos, centros comerciais e hipermercados e por este motivo atrai contingente significativo da população de seus arredores. Porém, mantém ainda uma estrutura fundiária bastante concentrada, com o predomínio, nas últimas décadas, de atividades agropastoris apoiadas, sobretudo, na pecuária e, mais recentemente, na produção de cana-de-açúcar.

60. Estes percentuais foram baseados nos índices do IBGE de 2007.

Presidente Prudente continua a ter grande parte de sua economia fundamentada no mercado fundiário e imobiliário, pois, de acordo com o resgate histórico apresentado inicialmente, sua origem foi determinada pela junção de dois núcleos urbanos implantados para apoiar a venda de terras. É considerada uma cidade muito jovem que se caracteriza mais por transformações do que por permanências. Isso a caracteriza por uma feição particular, possível de ser definida como uma face “estrangeira”, pois a cidade recebeu imigrantes - italianos, japoneses e migrantes mineiros e nordestinos -, por ocasião da expansão da cidade originada no bojo da constituição do complexo cafeeiro. Desse modo, até hoje, muitos “estrangeiros” se estabelecem na cidade e nela desenvolvem sua vida econômica, política e social (SPOSITO 2007, p. 188).

Esse traço é confirmado pelo fato chamativo de os ex-prefeitos, nestes 90 anos de existência da cidade, não se tratarem de pessoas nascidas em Presidente Prudente ou oriundas de famílias aqui radicadas.

A outra face que caracteriza a cidade é marcada por profundas diferenças. Para acentuar essa idéia, pode-se destacar que nas primeiras décadas de existência, a cidade era ambiente de muitas diferenças, quais sejam: imigrantes italianos e japoneses se relacionavam com mineiros e nordestinos; o rural se confundia com o urbano nas relações econômicas, nos valores e nas práticas sócio-espaciais; e o novo, que caracterizava a expansão cafeeira, convivia com o velho modelo, marcado pelas práticas coronelistas. (ibidem, p. 185).

O desenvolvimento econômico, que foi aqui maior que o das cidades circunvizinhas, deu-lhe a condição de capital regional e, ao mesmo tempo, ofereceu-lhe as bases para um grande crescimento territorial.

Os estudos de dois grupos de pesquisa da FCT/UNESP - o Grupo de Pesquisa Produção do Espaço e Redefinição Regional (GAsPERR⁶¹) e o Centro de Estudos e Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas (CEMESPP⁶²) -,

61. UNESP. Grupo de Pesquisa Produção do Espaço e Redefinição Regional – GASPER. Disponível em: <<http://www2.prudente.unesp.br/gasperr/index.htm>>.

62. UNESP. Centro de Estudos e Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas – CEMESPP. Disponível em: <<http://www2.prudente.unesp.br/simespp/index.htm>>.

destacam que esse crescimento tem ampliado as desigualdades, expressas sob a forma de constituição de áreas de segregação sócio-espacial e de setores de grande exclusão social.

Sposito (2007, p.187) demonstra essa realidade e chama a atenção para o fato de que, nas regiões norte e leste da cidade, os moradores vivem em áreas residenciais com infra-estrutura, equipamentos e serviços públicos precários. Ao contrário, o setor sul se ampliou com os loteamentos fechados e abertos, destinados à população de padrões de consumo mais alto, e foram beneficiados com investimentos públicos em áreas de lazer, avenidas e outros meios de consumo coletivo.

De acordo com a análise da localização das Creches Municipais, observamos que a sua maior concentração se encontra nas regiões norte e leste da cidade.

4.3.2. O atendimento à Educação Infantil no município de Presidente Prudente

Em relação ao atendimento na Educação Infantil, os dados do Censo Escolar de 2007 revelaram que 41% (9.218) das crianças de Presidente Prudente freqüentam a Educação Infantil. Deste percentual, 28% (2.604) em idade de creche (0 a 3 anos), e 72% (6.614) em idade pré-escolar (4 a 6 anos).

Tabela 1 - Educação Infantil em Presidente Prudente - 2007

ESTABELECIMENTO	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL
ESTADUAL	22	31	53
MUNICIPAL	1.682	5.040	6.722
PRIVADA	900	1.543	2.443
TOTAL	2.604	6.614	9.218

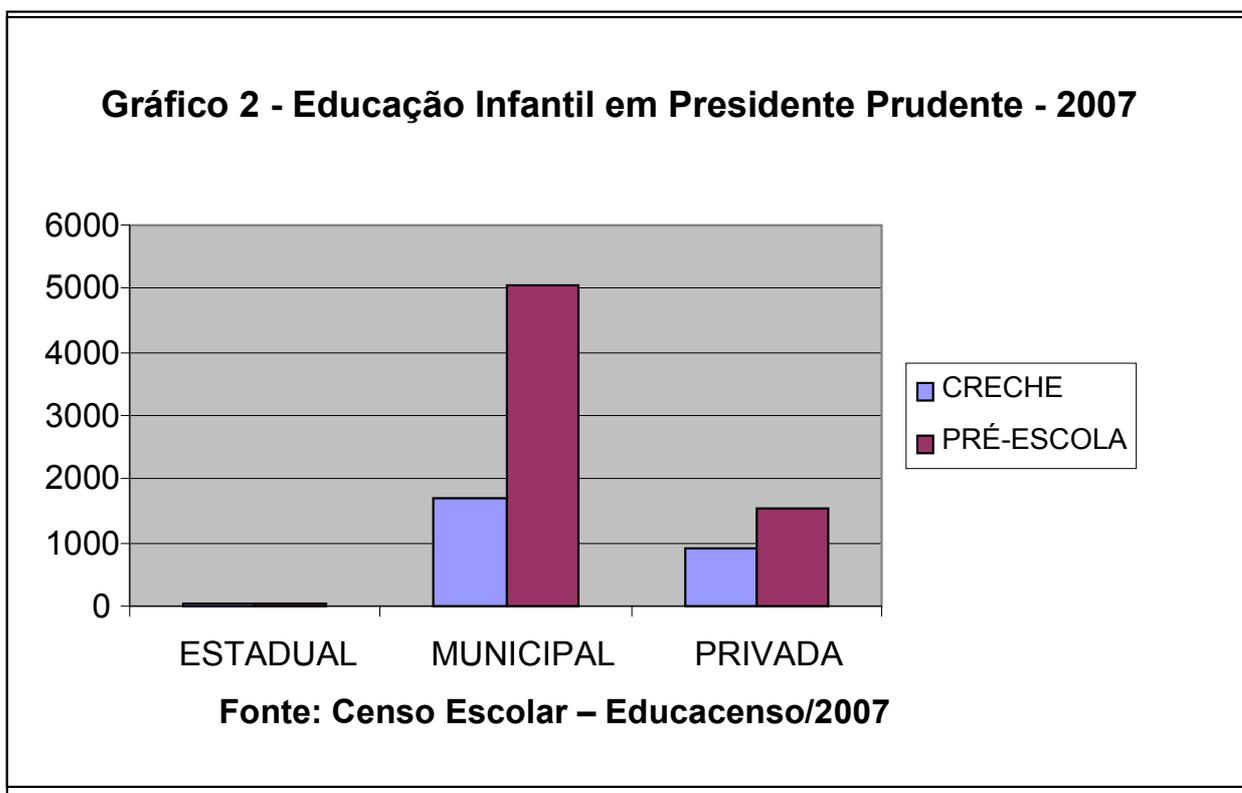
Fonte: Censo Escolar – Educacenso/2007.

Os dados da Tabela 1 indicam que essas crianças estão matriculadas em escolas públicas e privadas de Educação Infantil em Presidente Prudente. Dessas instituições, é o poder público que atende a maior parte (73%) desta demanda, sendo que a maior parte das matrículas das crianças de 0 a 5 anos de idade é oferecida pelo governo municipal. Visto que, as vagas oferecidas pela esfera estadual são ínfimas, pois representam um percentual inferior a 1% (0,8%), sem contar que esta parcela das matrículas oferecidas pelo CCI, de acordo com a Portaria Unesp-70, de 19/1/1982, são destinadas prioritariamente aos filhos de funcionários da UNESP.

A parte do atendimento da escola privada, representam as matrículas em creches filantrópicas, que foram totalizadas em 777 crianças atendidas de 0 a 5 anos de idade, destas, 305 crianças, eram de creche e 472 crianças de pré-escola⁶³. O governo municipal têm participado da manutenção das creches filantrópicas, oferecendo merenda, parte dos recursos humanos (Orientador Pedagógico, Professores de Educação Infantil, Auxiliares do Desenvolvimento Infantil e Serviços de Apoio). O que observamos, é o governo municipal assumindo gradativamente o atendimento das crianças de 0 a 5 anos, nestas instituições.

Comparando-se os números de crianças existentes na cidade e o das atendidas pela esfera pública, é o poder municipal que atende 21% das crianças de 0 a 3 anos e 68% das crianças de 4 a 5 anos de idade radicadas no município de Presidente Prudente.

⁶³ PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento. Quadro – 1 simplificado, nº de alunos, maio, 2007.



Conforme o demonstrativo do Gráfico 2, o atendimento a creche representa um número bastante inferior, se comparado ao atendimento da pré-escola, o que revela que Presidente Prudente reflete a história do país.

Conforme os dados da Tabela 2, verifica-se que a maioria (45,69%)⁶⁴ da população atendida pela educação municipal é de famílias que possuem renda inferior a 2 salários mínimos, enquanto que a faixa de famílias que recebem entre 2 a 4 salários mínimos é de 36,8% e apenas uma minoria (17,6%) recebe renda acima de 4 salários mínimos. Assim, demonstramos que a frequência na Educação Infantil é maior em famílias com rendimento inferior a 2 salários mínimos. Tal fato revela que as famílias de menor renda têm maior participação (45,69%) no processo e são as crianças deste segmento que freqüentam as creches e as pré-escolas municipais, usufruindo da conquista desse direito direcionado justamente às famílias e crianças

⁶⁴ Neste percentual, além das famílias que apresentam de 0 a 2 salários mínimos (42,59%), estão também incluídos os que não têm renda (1,9%) e os desempregados (1,2).

com menor poder aquisitivo. Os dados demonstram que o governo municipal tem realmente expandido a oferta de vagas para atender à população de menor renda.

Tabela 2 – Renda das famílias das crianças atendidas na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente - 2006

<i>Renda Familiar</i>	<i>Freqüência</i>	<i>%</i>
0 a 1 salário mínimo	540	11,4%
1 a 2 salários	1479	31,19%
2 a 3 salários	1042	22%
3 a 4 salários	700	14,8%
4 a 5 salários	348	7,3
5 a 6 salários	200	4,2%
Acima de 6 salários	173	3,7%
Não tem renda	92	1,9%
Não soube responder	113	2,4
Desempregado	58	1,2

Fonte: Secretaria Municipal de Educação. Serviço de Ações Complementares a Educação, junho/2006.

4.3.3 – A política pública de creche: entre as leis e a realidade

A política pública de educação da criança de 0 a 3 anos têm sido construída mais com regulamentações de leis do que com ações efetivas que concretizem o direito da criança a uma creche de boa qualidade. Chegou-se a esta conclusão pelo que foi demonstrada na história da creche em Presidente Prudente, a partir da aprovação da LDBEN, que apresentou avanços ao regulamentar a creche junto às demais modalidades e etapas do ensino municipal e prosseguiu com a aprovação da política municipal de educação infantil para os próximos dez anos - o

Plano Municipal de Educação – PME -, de Presidente Prudente, aprovado em 23 de junho de 2006, pela Lei nº 6.513/2006.

De acordo com Fernandes (2006), este plano foi elaborado em conformidade com o Plano Nacional de Educação e com a representatividade dos diferentes segmentos do ensino municipal e sociedade civil, inclusive o das famílias⁶⁵ e fixou metas e prazos a serem cumpridos pelo governo municipal até o ano de 2016.

Em relação à Educação Infantil, as metas deliberadas, pela Lei nº 6.513/2006, estão no capítulo V, das Propostas específicas (2), enumeradas em nove metas.

- Atender, em cinco anos, toda a demanda por creches, ampliando em pelo menos 20% ao ano a oferta de vagas na rede municipal;
- Universalizar o atendimento da pré-escola em quatro anos;
- Admitir novos profissionais da Educação Infantil que possuam a titulação mínima em nível médio, na modalidade normal, dando preferência à admissão de profissionais em curso específico de nível superior;
- Propor ação para que todos os profissionais tenham, num prazo de cinco anos, curso superior;
- Assegurar que as novas escolas de Educação Infantil atendam aos padrões mínimos de construção, bem como, num prazo de cinco anos, adequar todos os prédios existentes;
- Oferecer alimentação de qualidade;
- Fornecer materiais pedagógicos suficientes e adequados;
- Rever, em dois anos, a situação das Auxiliares do Desenvolvimento Infantil;
- Criar mecanismos de integração e colaboração envolvendo as Secretarias Municipais de Educação, Saúde e Assistência Social, Esportes, Cultura e

65.Foi organizado um grande evento em todas as escolas, chamando a família e a comunidade para participar da elaboração do PME.

os Conselhos Municipais, ONG's e demais organismos visando a melhoria da qualidade no atendimento das crianças de 0 a 6 anos.

A pesquisa realizada nos fornece dados de que, a maioria das leis continuou apenas no papel. Desta vez, porém, o governo municipal (2001-2008) cumpriu uma das metas propostas - a ampliação das matrículas, igualmente, na creche e pré-escola, estabelecida em pelo menos 20% ao ano.

Quadro 6 - Oferta de Vagas na Rede municipal de Educação Infantil de Presidente Prudente

ANO	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	TOTAL
2003	1424	5506	6930
2004	1583	5505	7088
2005	1402	5373	6775
2006	1707	4530	6237
2007	1630	4985	6615

Fonte: Departamento de Planejamento e Projetos, 2007

Observa-se, neste quadro que, no período de cinco anos (2003 – 2007), ocorreu a queda na oferta da pré-escola, de 521 (9%) vagas e elevação de 206 (14%) matrículas na creche. Pela primeira vez, a creche foi alvo da política de ampliação de atendimento.

A municipalidade cumpriu a meta de ampliar as matrículas na creche, construindo 3 escolas de Educação Infantil, para tanto, utilizou a estratégia de, com os recursos do FUNDEF, construir escolas de Ensino Fundamental oferecendo no mesmo espaço, Educação Infantil.

Além de construir novas escolas, o governo instalou novas salas nas áreas externas, o que reduziu sobremaneira os espaços externos sem, contudo, considerar a meta de adequar os espaços existentes para atender os padrões mínimos de infra-estrutura para o atendimento da Educação Infantil.

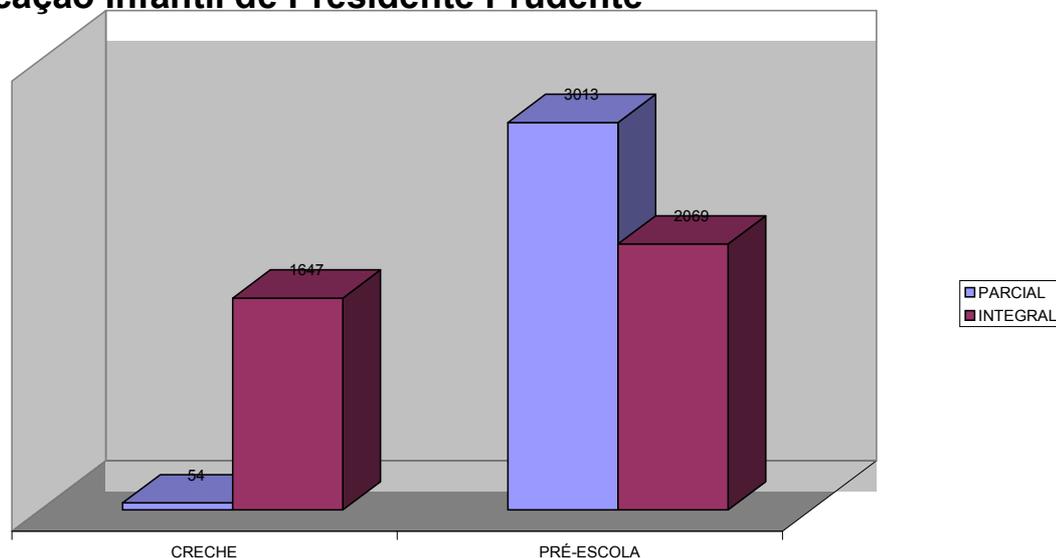
Outra iniciativa para expandir as vagas na creche foi a criação de classes de maternal (para crianças de 3 anos) em tempo parcial. Esta experiência foi um avanço, pois, ao ampliar as matrículas, ofereceu mais uma opção às famílias que desejavam receber educação em escolas por período parcial; e, fundamentalmente, por introduzir nessas turmas os Professores de Educação Infantil. Entretanto, a presença do Professor de Educação Infantil não passou de uma experiência, uma vez que, as Auxiliares do Desenvolvimento Infantil retornaram. Esta decisão significou a continuidade da ampliação de vagas a baixos custos.

Outra medida foi a Resolução Seduc nº 06 de 21 de setembro de 2006, que - dispõe sobre a concessão de vagas de classes e ou agrupamentos de educação infantil nas unidades municipais, e filantrópicas -, esta decisão reduziu vagas em tempo integral para aumentá-las em tempo parcial, justificando a necessidade da garantia do direito da criança, à convivência familiar, cuja a mãe, não estiver trabalhando. Assim, passaram a oferecer as vagas, em tempo integral, prioritariamente, para as crianças de mães que conseguem comprovar que estão exercendo algum tipo de trabalho, e, para as demais crianças de mães que não comprovam que estão trabalhando, o atendimento é oferecido em tempo parcial, mantendo-se a prioridade para às crianças consideradas em situação de risco pessoal, social, de vulnerabilidade e de extrema pobreza⁶⁶. A falta de verbas para a Educação Infantil tem estimulado vários municípios a limitar o atendimento em tempo integral (KUHLMANN, 2000, p. 7) e a priorizar matrículas para uma parcela da população ao estabelecer critérios de seleção.

O Gráfico 3 demonstra o impacto dessa medida na creche, que manteve o atendimento de 97% das crianças em tempo integral, ao passo que, na pré-escola, o atendimento em tempo integral foi reduzido, aumentando-se o número de vagas em tempo parcial, em 59%.das matrículas.

66. Para selecionar as crianças consideradas em situação de risco social, a Secretaria Municipal de Educação mantém um serviço realizado por Assistentes Sociais para averiguar a veracidade das informações, através de visitas domiciliares. Após parecer técnico, o Departamento de Planejamento e Projetos, constatando a disponibilidade de vaga, encaminha a criança à escola de Educação Infantil solicitada ou a mais próxima de sua residência.

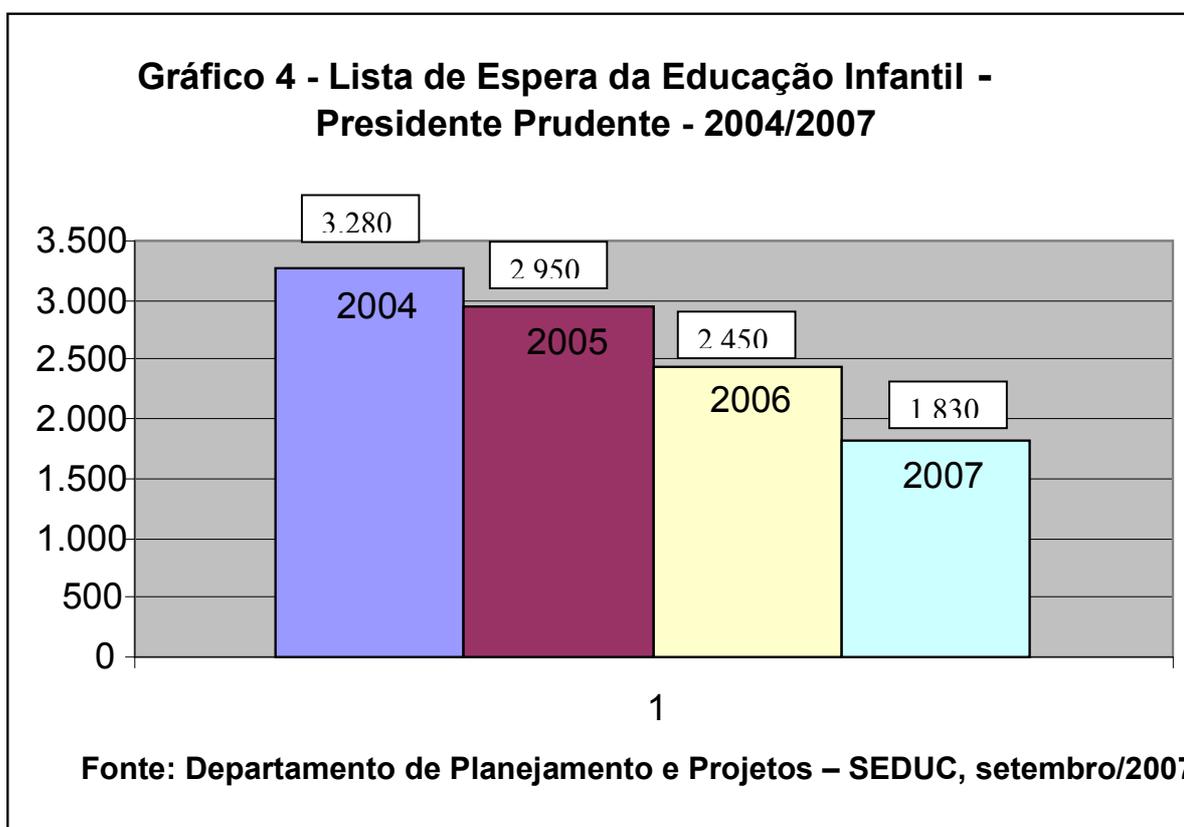
Gráfico 3 - Tempo de Atendimento na Rede Municipal de Educação Infantil de Presidente Prudente



Fonte: Presidente Prudente. Departamento de Planejamento e Projetos - SEDUC - Dezembro/2007

Ao comparar o número de matrículas em 2006, e as vagas oferecidas em 2007, verifica-se que, esta política ampliou a oferta de atendimento em 378 novas vagas, ou seja, houve 06% de acréscimo no atendimento da Educação Infantil, porém, não correspondeu a creche, pois, o que ocorrera fora a diminuição de 5% nas matrículas de crianças de 0 a 3 anos. Tradicionalmente, correspondeu ao aumento de 10% na pré-escola. Assim, esta política ampliou as vagas na Educação Infantil reduzindo o atendimento à creche.

De qualquer modo, pode-se verificar que, as diferentes medidas de ampliação do governo municipal embora algumas medidas não tenham beneficiado a creche e, muito menos, tenham suprido toda a demanda, conforme o Gráfico 4, atenderam em 2007, 25% da lista de espera de creche, índice acima das metas estabelecidas pelo PME (Lei nº 6.513/2006) que prevê, no capítulo V, o atendimento no prazo de cinco anos, de toda a demanda de creche, ampliando-a em torno de 20% ao ano (Gráfico 4)



No Gráfico 4, podemos constatar a redução na procura por Educação Infantil. Se comparado, com o quadro de oferta de vagas, o que, observamos é a redução das matrículas, mas, ao mesmo tempo, constatamos, o aumento nas vagas das crianças de 0 a 3 anos.

Observamos a continuidade de ampliação das matrículas, no planejamento da construção de mais 2 EMEIs, 3 grandes ampliações, 8 pequenas ampliações e 14 reformas (PRESIDENTE PRUDENTE, 2008), fato atribuído à nova política de financiamento o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2007-2020)⁶⁷, criado para oferecer, em 2009, mais vagas para a Educação Infantil, em especial para as creches.

67. De natureza contábil, começou a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2007, pela Emenda Constitucional nº. 53/2006, inicialmente regulamentado pela Medida Provisória nº. 339, de 28 de dezembro de 2006, que, finalmente em 20 de junho de 2007, foi sancionada pela Lei nº. 11.494.

Nesse esquema, consta a previsão de mais 250 matrículas para 2010, com a construção de 1 escola para atender crianças de 0 a 5 anos, com assistência técnica e financeira do FNDE, para construção de escola de Educação Infantil pelo Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA, instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007.

A ampliação do atendimento desta etapa do ensino representa uma conquista da criança ao direito a educação infantil pautada em critérios de qualidade.

A conclusão a que se chega, de acordo com Pinto (2007, p. 9), é que o FUNDEB resgatou o conceito de Educação Básica como um direito, pois incluiu nela as diferentes etapas e modalidades.

Apesar do valor oferecido para a manutenção da Educação Infantil, especialmente em relação às creches não subsidiarem os custos atuais e muito menos implementarem as mudanças explicitadas na política municipal de Educação Infantil, este é um ganho sem precedentes, pois representa o reconhecimento da Educação Infantil. Os recursos investidos atualmente na educação pública continuam girando em torno de 4,5% do Produto Interno Bruto – PIB, índices muito abaixo da média dos países industrializados.

Nos encontros internacionais, convencionou-se aplicar, na educação, 6% do PIB, o que representa a média calculada dos 30 países mais industrializados do mundo, que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; entretanto, nada foi oficialmente homologado (BRASIL, 2008, p. 46).

No bojo desse projeto do governo federal para a Educação Infantil, este disponibilizou, em 2006, de acordo com Gakiya (2006) apenas o programa de formação continuada, aprovando a realização do Curso de Formação Continuada para professores da Educação Infantil, que atendeu somente a pré-escola⁶⁸.

68. Este curso foi intitulado de “Educação da Infância: saberes e afetos” e realizado em 4 módulos de 30 horas. A organização do curso teve a colaboração da Prof^a Dra Gilza Maria Zauhy Garms da UNESP local e a Coordenação Pedagógica pela Simone Maria Carlos Gakiya.

Como se pôde observar, a creche não foi alvo de políticas de formação, que, quando realizadas, foram agregados a projetos mais gerais enquanto os específicos se moldaram em cursos compactos de 30 horas. De acordo com Kramer (2005, p.121), cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, seja do ponto de vista pedagógico, ou da carreira.

Em relação à proposta curricular, alguns materiais foram organizados para direcionar a construção da proposta pedagógica das escolas de educação infantil. Dentre os documentos produzidos estão: A criança e o Movimento (TSUDA, 2002); os Subsídios para a Educação Infantil: Berçário, Maternal (GAKIYA, 2002); e o Cotidiano escolar: espaço, tempo e recursos didático-pedagógico (RODRIGUES, 2006), todos elaborados tendo como referência o RCNEI. Os subsídios têm servido como referência para planejar a Proposta Pedagógica das escolas de Educação Infantil, embora se depare com muitas dificuldades para realizá-los, especialmente na Creche. Dentre as dificuldades, destacam-se - a falta de qualificação específica das ADIs e falta de espaço garantido para a formação continuada de seus profissionais, bem como a insuficiência de condições materiais para viabilizar a construção da proposta pedagógica. Esses problemas são normalmente justificados pela carência de recursos nesta modalidade de ensino.

Diante destas constatações, portanto, observa-se que o poder municipal tem muitos desafios, que vão além da expansão de vagas na educação infantil. E, sem dúvida, um dos mais polêmicos diz respeito ao ingresso de professores na creche. Sabe-se que o governo municipal tem tomado medidas equivocadas, já que, ao invés de introduzir professores na creche, deu prosseguimento à política de ingresso de Auxiliares do Desenvolvimento Infantil, por concurso público, embora exija, diferentemente, como condição de acesso e ingresso, a titulação mínima em nível médio, na modalidade normal⁶⁹. Entretanto, realizou ao mesmo tempo, concurso de provas e títulos para Professores de Educação Infantil, exigindo, para tanto, graduação em Pedagogia ou nível médio, na modalidade normal e habilitação em Educação

69. PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal de Presidente Prudente. Edital de concurso nº. 001/2005.

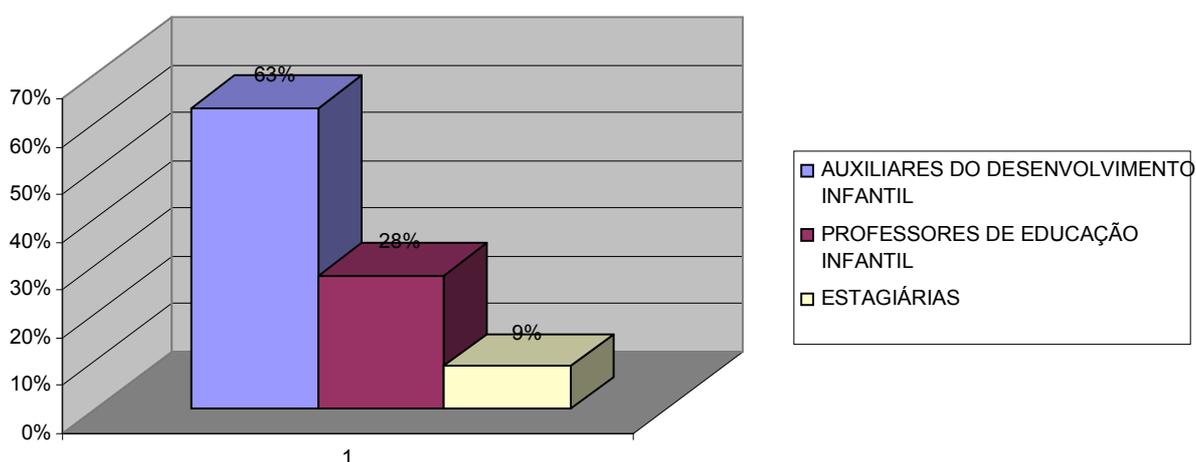
Infantil. Após a aprovação, as professoras ingressaram para assumir apenas as crianças de 4 e 5 anos de idade.

Mais uma vez as decisões tomadas para as creches não passaram das leis, pois, deveriam contratar professores para toda a creche e extinguir, progressivamente, os cargos de monitor, atendente, auxiliar, entre outros, mesmo que estes fossem ocupados por profissionais concursados em outras secretarias, ou na própria Secretaria de Educação e que exercessem funções docentes (BRASIL, 2005, p. 22).

Ao contrário, o governo ampliou o quadro de Auxiliares, solicitando, como condição de ingresso, titulação mínima em nível médio, na modalidade normal.

Com a continuidade da política de contratar Auxiliares, constatou-se que, no último concurso público, mais 217 Auxiliares do Desenvolvimento Infantil e apenas 34 Professores de Educação Infantil ingressaram na rede municipal de ensino⁷⁰ (vide Gráfico 5).

Gráfico 5 - Profissionais da Educação Infantil - Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente



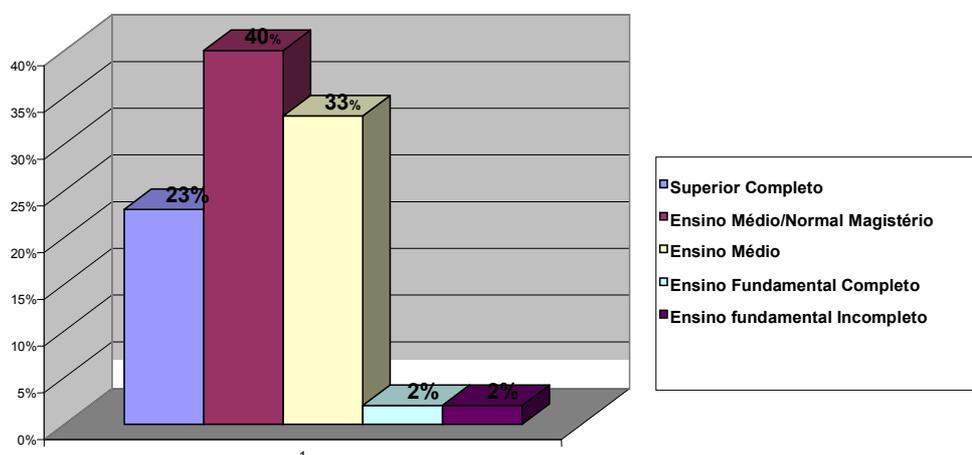
Fonte: Presidente Prudente. Prefeitura Municipal. Departamento de Recursos Humanos e Serviço de Pessoal. Profissionais da Secretaria Municipal de Educação – 2007.

70. PRESIDENTE PRUDENTE. Departamento de Recursos Humanos e Serviço de Pessoal. Quadro de Funcionários da Secretaria Municipal de Educação - 08/10/2008.

Observamos um retrocesso nesta decisão, pois ocorreu a contratação de mais 217 Auxiliares, ao invés de se partir para a revisão da situação das Auxiliares com uma política de extinção do cargo de ADI e contratação de novos Professores de Educação Infantil. Contrariamente, multiplicaram-se as ADIs, mantendo-as dando cobertura total na creche.

Nessas circunstâncias, as Auxiliares de Desenvolvimento Infantil em exercício, representadas pelo Sindicato dos Servidores Municipais de Presidente Prudente, reivindicaram ao Executivo, através do Ofício SINTRAP nº 028/2007, a elaboração de um projeto de Lei de enquadramento dos servidores investidos no cargo de Auxiliares do Desenvolvimento Infantil como docentes, prevendo a capacitação específica dos que ainda não possuem a escolaridade mínima exigida pela participação no Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil - PROINFANTIL, criado pelo MEC, em nível médio na modalidade normal, mesclando o uso da educação à distância. Pois, de acordo com o Gráfico 6, nem todas as ADIs possuem formação específica exigida no artigo 62 da LDB, embora percentual significativo (40%) tenham formação inicial no magistério (Ensino Médio na modalidade Normal) e formação superior, sendo que, dos 23% existentes, apenas 15% são formadas em Pedagogia; portanto, existe um percentual de 45% que não tem sequer formação para assumir a docência.

Gráfico 6 - Escolaridade - Auxiliares de Desenvolvimento Infantil



Fonte: SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. Sistema de Cadastro de Alunos – CIE – Censo Escolar – Data base 30/05/2007. 2007^a.

A solicitação acima relatada foi motivo de grande mobilização dos diversos setores e atores responsáveis, direta e indiretamente, pela Educação Infantil - a Equipe Técnica de Coordenadores Pedagógicos e Supervisores de Ensino, os representantes do Conselho Municipal de Educação, os estudantes de Pedagogia da UNESP, bem como os Professores, em especial os de Educação Infantil - que foram envolvidos no intenso debate que se seguiu.

De acordo com Kramer (2005, p.119), essa situação se agrava quando, no contexto atual, são feitas “leituras” diferenciadas da legislação em vigor, em especial no que se refere ao profissional que atua em creches e pré-escolas.

A discussão centrou-se, fundamentalmente na condição de acesso ao cargo de Professor na creche. Formaram-se dois grupos: os que concordavam com a transformação do cargo de ADI em cargo docente e os que julgaram a transposição inconstitucional, advertindo-se para a necessidade de se passar pelo concurso público. Mas nada foi definido, apesar do governo municipal demonstrar interesse em enquadrar as Auxiliares do Desenvolvimento Infantil na carreira do magistério, especialmente por

admitirem manter o salário mínimo da prefeitura. De acordo com o QUADRO 4, eles atualmente possuem jornadas mais longas e salários inferiores ao dos professores.

O grupo que julgou inconstitucional a transformação do cargo de ADI em cargo docente teme, também, pela retirada da conquista do magistério referente a um piso salarial não inferior a 1.4 salários mínimos da prefeitura para uma jornada de 28 horas semanais; portanto, esta política representa uma ameaça para o magistério municipal, na medida em que, com a continuidade da política de abonos, haja gradativamente uma redução nos salários do magistério.

Quadro 7 – Situação funcional

	Professor de Educação Infantil	Auxiliar do Desenvolvimento Infantil
Forma de Ingresso	Concurso Público de provas e títulos: Exigência de formação: Ensino Médio - Normal ou Curso Superior de formação para professores e Habilitação em Pré-Escola / Educação Infantil	Concurso Público de provas Exigência de formação: Ensino médio – na modalidade Normal
Situação Funcional	Efetivo	Efetivo
	Estatuto do Servidor e Estatuto do Magistério	Estatuto do Servidor
Carga Horária	28 horas	40 horas
Salário Base	732,20	522,76

FONTE: Presidente Prudente. Secretaria Municipal de Educação. Relatório Supervisão de Ensino - 2007.

Certamente, a inclusão dos professores na creche ocasionaria gastos bastante superiores com a Educação Infantil e exigiria, assim, a elevação no financiamento da educação infantil por um Custo Aluno Qualidade (CAQ), que assegura a realização das mudanças necessárias a uma educação de qualidade.

De acordo com Pinto (2007, p. 9), o critério utilizado atualmente está longe de ser o custo real dessas etapas e modalidades. O que houve foi uma decisão

política que teve como parâmetro a busca de acordo mínimo entre estados e municípios.

Ao invés de tentar acomodar as necessidades ao orçamento, devemos nos inserir ao Movimento que visa a elevação do per capita por um valor Custo-Aluno-Qualidade (CAQ), ou seja, dentro de uma concepção de financiamento da educação, no qual, o custo por aluno é capaz de ampliar o acesso das pessoas à escola, atendendo a um padrão de boa qualidade. Atualmente, esta é a principal bandeira da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que se apresenta como movimento de luta por uma educação de qualidade para todos (CARREIRA & PINTO, 2007, p. 67).

Outra questão que merece destaque é a que se refere à formação dos profissionais de creche, pois, embora haja, sabidamente uma exigência específica na formação inicial dos professores de creche, a formação oferecida nas escolas superiores não corresponde ao novo perfil necessário para se atuar no desenvolvimento integral das crianças de 0 a 3 anos. De acordo com Silva (1997, p. 138), tanto ADIs quanto Professores demonstram não compreender a creche como espaço educacional. De acordo com Leite (2005, p. 191), em geral, o perfil dos educadores é considerado inadequado às necessidades das crianças de 0 a 6 anos, o que indica a necessidade de se implementar um projeto de formação continuada em serviço que abarque e forme os profissionais do magistério para consolidar as mudanças exigidas para a garantia do direito da criança à educação de boa qualidade.

Em busca dessa nova identidade e fortalecimento das instituições e dos profissionais de Educação Infantil e desenvolvimento profissional é importante garantir espaços de formação que discutam a natureza do ser professor: o que é ser professor de Educação Infantil? O que é preciso saber para ser professor de Educação Infantil? Pois, temos que combater a posição do senso comum que qualquer mulher pode cuidar e educar crianças pequenas. Para construir essa profissionalização desejada, Roldão (2005) explicita que é necessário questionar e teorizar a prática, para produzir conhecimento sistematizado, transformando assim a atividade em ação profissional; de outra maneira manter-se-ão prisioneiras das rotinas não questionadas e incapazes de responder às necessidades da realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A creche tem mais de um século de história, mas somente nos últimos 20 anos foi reconhecida no âmbito da educação, como direito da criança, da família e dever do Estado. Esta conquista é resultado da atuação conjunta dos diferentes movimentos e organizações sociais do país, dentre eles o Movimento de Luta por Creches; a OMEP/Brasil; e, recentemente, o MIEIB. As duas últimas organizações têm marcado presença de forma decisiva na garantia dos direitos da criança a uma educação de boa qualidade.

No município de Presidente Prudente constatam-se avanços significativos no acesso a criança de 0 a 6 anos de idade.

Para ilustrar este progresso resgataremos brevemente seu histórico, lembrando que o primeiro atendimento às crianças iniciou-se na década de 1930 para atender a elite e em escolas privada e pública. Diferentemente, o atendimento das crianças oriundas de famílias de trabalhadores originou-se pela filantropia de religiosos católicos, no final da década de 1950, para acolher os meninos e as meninas considerados carentes, abandonados e órfãos, em sistemas de internatos. No final da década seguinte – 1960 deram-se a criação das primeiras creches filantrópicas para cuidar dos filhos das mulheres (principalmente das empregadas domésticas) durante o período de trabalho. No final da década de 1970, ocorreu a inauguração de mais uma creche, agora com a participação, embora ínfima, do poder público na construção do prédio, como resultado do movimento de bairros, mas ainda sem o financiamento do Estado para sua manutenção, sendo, portanto, precariamente mantida por entidades particulares. Na década de 1980, decorrente da pressão do “Movimento de Luta por Creches”, o poder público estadual passa a assumir além da construção, a manutenção Creches: os primeiros foram os Centros de Convivência Infantil – CCIs -, atendendo os filhos dos servidores estaduais do setor da saúde (ERSA) e educação (UNESP) e depois, as primeiras creches municipais. Na década de 1990, as dez Creches Municipais são transferidas para o setor da educação, atendendo o disposto na Constituição de 1988 e LDB, elas são oficialmente incorporadas ao sistema de ensino.

A partir destes dados, constatamos que o atendimento à criança pequena iniciou tal como na história do Brasil, diferenciando o tipo de atendimento, dependendo da classe social, para as crianças da elite em escolas, em forma de curso com o objetivo de educar e para as crianças da classe popular em instituições filantrópicas ou pela secretaria de assistência social, com a finalidade de prevenção a marginalidade e ou medida de proteção e cuidados físicos, saúde, higiene e alimentação, assumidos na ausência da mãe, em consequência do seu trabalho; e, atualmente, é adotada como primeira etapa da educação básica em modalidade denominada Educação Infantil no sistema de ensino. Como podemos observar, o atendimento da criança pequena passou por um processo de ganhos, pois, de obra de caridade e favor, passou a ser considerado - direito da criança e da família e dever do Estado em ofertá-la – um avanço sem precedentes.

Apesar de esta etapa da educação ser um direito da criança, não existe obrigatoriedade de frequência a ela, mas, apresenta-se como dever do poder público em ofertá-la a todas as famílias que desejarem compartilhar com o Estado a educação de seus filhos.

A pesquisa comprova que a partir da inserção da Creche no sistema educacional, ocorreu um aumento progressivo nas matrículas na Educação Infantil. Isso foi verificado através dos dados coletados, que demonstram a ampliação significativa do acesso das crianças nas Escolas Municipais de Educação Infantil, alcançados, nos últimos 17 anos (1992-2008), um percentual de 350% de aumento, das matrículas as crianças de 0 a 3 anos, e 73% de acréscimo no atendimento as crianças de 0 a 6 anos de idade.

Assim, constatamos que apesar de, ainda não ter universalizado o atendimento da Educação Infantil, a inserção das creches públicas no sistema de ensino significou um avanço qualitativo na educação das crianças, pois, de acordo com Leite e Di Giorgi (2004, p.136), a escola pública destinada para poucos, no passado, cedeu lugar à escola para muitos, no presente.

Este avanço se desdobrou em outros desafios, pois, embora tenha havido importantes esforços de universalizar o acesso à educação na Creche,

observamos que a expansão não veio acompanhada de medidas que garantissem uma educação de boa qualidade. Pois, observamos – que as outras medidas ficaram apenas nas intenções das leis municipais.

A Lei Complementar 79/99, alterou o Plano de Cargos e Carreira do Magistério definiu em seu artigo 8º, inciso I, o Professor de Educação Infantil para atuar na educação das crianças de 0 a 6 anos. Dessa forma, os professores passaram a assumir os bebês declarando direito adquirido, mas, a creche continuou com a Auxiliar do Desenvolvimento Infantil.

Assim, a creche sem os Professores de Educação Infantil, mantém as ADIs sem garantia de formação continuada em serviço, que por conseguinte fica inviável o investimento na organização da proposta pedagógica e conseqüentemente, a manutenção do cuidar.

Diante das necessidades apresentadas, uma política de educação infantil foi definida pelo governo municipal, que organizou a creche e a pré-escola no sistema de ensino com várias medidas que atendessem uma boa prática. Dentre elas, citarei algumas, aprovadas a partir da Deliberação COMED 01/99; do Estatuto do Magistério Municipal (Lei Complementar 79/99); do Regimento Interno das Escolas Municipais (Decreto 13.489/99) e do Plano Municipal de Educação (Lei 6.513/2006), são elas: atendimento de toda a demanda, universalizando o atendimento da Educação Infantil; admissão de professores com formação específica (ensino médio na modalidade normal ou pedagógica, com habilitação em Educação Infantil) fazendo jus ao plano de cargos e carreira no magistério (sem diferenciação dos professores das demais modalidades); organização de uma proposta pedagógica que assegure, sem distinção, o cuidar e o educar; a proporção adulto-criança; organização de um projeto de formação continuada; assegurar às escolas de Educação Infantil atendimento com os padrões mínimos de infra-estrutura (construção, ampliação e reforma); oferecimento de alimentação de qualidade; fornecimento de materiais pedagógicos suficientes e adequados, e criação de mecanismos de integração e colaboração envolvendo as Secretarias Municipais de Educação, Saúde e Assistência Social, Esportes, Cultura e

os Conselhos Municipais, ONG's e demais organismos, visando a melhoria da qualidade do atendimento das crianças de 0 a 6 anos.

Embora a inserção das creches no sistema municipal de ensino tenha ocorrido antes da determinação da LDBEN (9394/96), dentre as diferentes medidas adotadas na legislação municipal, o investimento do poder público ocorreu na forma de ampliação das matrículas. Ficou evidente que a normatização legal não assegurou todas as condições que garantissem a consolidação dos direitos da criança à educação considerada, por esta comunidade, como de boa qualidade, pois, ao longo desse percurso, os distintos atores envolvidos neste processo esbarraram em concepções e valores arraigados no imaginário deste coletivo. Exemplo dessa postura é o conceito: creche é para cuidar; pré-escola é para educar. Não apresentou exigências de melhor qualificação no atendimento às crianças.

Portanto, embora a creche tenha se constituído como política pública vinculada ao acesso de todos os cidadãos à educação, a partir da Constituição de 1988, ainda prevalece uma abordagem voltada para a supressão de carências afetivas, alimentares, de pobreza e de falta da mãe.

De acordo com Campos (2004):

A creche no Brasil é um tipo de atendimento com a marca da pobreza. Concebida como um serviço focalizado nas crianças mais pobres, mais destituídas, “em situação de risco”, e não como atendimento universal, como a escola, lhe confere características muito particulares e uma lógica diferente de outros níveis educacionais (CAMPOS, 2004, p. 87).

De acordo com a autora, esse é um dado que traz conseqüências para a qualidade desse atendimento, as quais não podem ser esquecidas quando da interpretação dos resultados de pesquisa e, principalmente, na definição de opções de políticas sociais para essa faixa etária.

De acordo com os objetivos propostos, a primeira consideração possível é de que as políticas públicas em análise traduzam a concepção dos que as elaboram e executam. E, grande parte dos responsáveis por esta construção, conserva, ainda, as tradicionais concepções assistencialistas de Educação Infantil.

Partindo dos dados coletados sobre a história da Educação Infantil, observa-se que os gestores têm organizado a creche considerando os diplomas legais que a regulamentam, sem, contudo, tornar realidade o atendimento de qualidade, e, quando pressionados a fazê-lo, conseguem burlar e distorcer as leis.

No que diz respeito à comparação entre a organização do atendimento à criança pequena em nível nacional e municipal, observamos que embora devamos considerar as peculiaridades locais, nelas, em grande medida, são evidentes os reflexos nacionais.

Ao se considerar os investimentos realizados em nível municipal nos últimos anos, observa-se que a opção primeira tem sido a sua expansão a baixo custo, o que compromete o alcance da meta de universalização com outros critérios de boa qualidade..

O resultado demonstra que a Educação Infantil precisa ser reinventada. Essa reinvenção passa necessariamente pela mudança de concepção do que seja creche, com projeto pedagógico próprio e adequado, que considere o cuidar e educar indistintamente, de modo a garantir o direito da criança à educação; inserção de professores na Creche; garantia de formação continuada que possibilite a (re) construção da função e do papel do Professor de crianças de 0 a 3 anos; reorganização dos espaços e da rotina de creche, com a aquisição de mobiliários e brinquedos necessários e adequados para os diferentes grupos de crianças.

Não tenho a pretensão de esgotar aqui o assunto, mas creio que seja possível fazer algumas indicações. Partindo do pressuposto de que existe uma política definida para a Educação Infantil: creche e pré-escola – entendo ser necessário estabelecerem-se metas, para se atingir aquilo que preconizam os diplomas legais que fundamentam essa política.

O primeiro desafio a ser enfrentado é legitimar a creche enquanto espaço educativo, com professores de Educação Infantil legalmente habilitados, admitidos por concurso público, conforme o exposto no Parágrafo I, do artigo 8º da Lei Complementar nº 79/99 – Estatuto do Magistério público Municipal.

Ao mesmo tempo, deve-se propor a extinção progressiva dos cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil, conforme o proposto pelo documento da Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação:

Extinguir progressivamente os cargos de monitor, atendente, auxiliar, entre outros, mesmo que ocupados por profissionais concursados em outras secretarias ou na secretaria de Educação e que exercem funções docentes (BRASIL, 2005, p. 22).

Outro desafio diz respeito à organização de um projeto de formação continuada, que supere o caráter emergencial de como ela é oferecida em diversos municípios brasileiros, caracterizada pela eventualidade e descontinuidade. Em seu lugar, deve ser implementada uma formação permanente que tenha periodicidade, organizada num projeto mais amplo de qualificação, com avanço na escolarização e progressão na carreira. E que implica elevação de salários, profissionalização e dignidade. (KRAMER, 2005),

Garantir uma gestão que eleja o projeto pedagógico como prioridade parece ser outro desafio, assim como assegurar, com a participação de todos os envolvidos, o planejamento, acompanhamento e avaliação do conteúdo.

E finalmente, utilizar padrões mínimos de qualidade para a construção, reforma e adequação da infra-estrutura, bem como propor a disponibilização de mobiliário, materiais e brinquedos adequados ao desenvolvimento da educação infantil.

As indicações aqui apresentadas têm como horizonte a base legal constituída pela Constituição de 1988; a LDBEN, bem como Decretos e Pareces que orientam a garantia de educação infantil com padrão de boa qualidade.

De acordo com Campos (2006, p. 100), o essencial agora é convergir esforços para colocar em prática o que já esta regulamentado e bem estruturado no papel.

Para a concretização dessas indicações, é urgente que os gestores responsáveis pela definição de metas e implementação dos princípios legais se responsabilizem e sejam responsabilizados pela tomada de medidas efetivas,

superando a tradição das medidas paliativas que só retardam a construção de um sistema de ensino que atenda, efetivamente, a todos os cidadãos, com qualidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam & KRAMER, Sonia. **“O rei está nu”**: um debate sobre as **funções da pré-escola**”. In: SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sonia (orgs). Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Edições Loyola, 1991, p. 21-33.

ABREU, Dióres Santos. **Formação histórica de uma cidade pioneira paulista: Presidente Prudente**. Presidente Prudente: FFCLPP, 1972.

_____. Um grande prefeito. In: D’INCAO, Maria Ângela (org). **Presidente Prudente – Capital Regional**. São Paulo: Letras À margem, 2007, p. 63-67.

AÇÃO SOCIAL E EDUCACIONAL CRECHE WALTER FIGUEIREDO. **Plano Diretor**. Presidente Prudente, 2006/2008.

ARCE, Alessandra. As pesquisas na área da educação infantil e a história da Educação: re-construindo a história do atendimento às Crianças pequenas no Brasil. **21ª reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED**. Disponível em <http://www.anped.org.br/reuniões> Consultado em 05 de outubro de 2008.

BARRETO, Angela Maria Rabelo Ferreira. A educação infantil no contexto das políticas públicas. In: **Revista Brasileira de Educação**, Set-Dez, nº 024. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo. pp. 53-65, 2003.

_____. Situação atual da educação infantil no Brasil. In: **BRASIL. Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, pp. 23-33, 1998.

BITTAR, M.; SILVA, J.P.O.; e MOTTA, M.C.A. **Formulação e implementação da política de educação infantil no Brasil**. In: RUSSEF, I.; BITTAR, M. (orgs). Educação Infantil – política, formação e prática docente. Campo Grande: UCDB, 2003. p. 33-50.

BRASIL. CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 1, aprovado em 14/09/1998c.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica em nível superior**. CP nº1 de 18/02/02, 2002^a.

BRASIL. Congresso. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.062, de 13/07/1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 5.692/71.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9394, de 20/12/1996.

_____. **Lei nº 11.494 de 20/06/2007**. Dispõe sobre a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

_____. **Lei nº 11.738, de 16/07/2008**. Dispõe sobre o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica.

_____. **Lei nº. 9.424 de 24/12/1996**. Dispõe sobre a regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução 1/2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Maio de 2006b.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto 6.204 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação.

_____. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – PMCTE.

_____. **Parecer nº 4 de 16/02/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil.

_____. **Lei n. 10.172, de 09/01/2001**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação.

_____. **Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do início do Ensino Fundamental à partir dos 6 anos de idade.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **“Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** 1994b.

_____. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 1995^a.

_____. **Educação Infantil no Brasil: situação atual.** 1994b.

_____. **Educação Infantil: bibliografia anotada.** 1995b.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil.** 1993.

_____. **Propostas pedagógicas e currículo em Educação Infantil.** 1996.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2005d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Financiamento da educação básica.** In: Módulo de Competências Básicas (Formação pela escola). 2^a ed. Brasília: MEC, FNDE, SEED, pp. 45-63, 2008.

_____. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil II,** 2005c.

_____. **Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil I e II,** 2005b.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** 2005a.

_____. **Proinfantil: Programa de Formação inicial para Professores em Exercício na educação Infantil: diretrizes gerais.** Brasília: MEC, 2005.

_____. **Resultados e Metas – IDEBs observados em 2005-2007 e metas para a rede Municipal – Presidente Prudente.** Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/Site/> Consultado em 23/06/2008.

BRASIL. **Portaria 2.854 de 14 de julho de 2.000.** Dispõe sobre a instituição de novas modalidades de atendimento.

_____. **Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação infantil – PROINFÂNCIA.

BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, 1998^a.

BRASIL.CNE, CBE. **Parecer CNE/CEB nº04/00, de 16/02/00.** Diretrizes operacionais para a Educação Infantil.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Consulta sobre a qualidade da educação infantil: o que pensam e querem os sujeitos deste direito.** São Paulo: Cortez, 2006.

CAMPOS, Maria M.; FÜLLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A Qualidade da Educação Infantil Brasileira: Alguns Resultados de Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 127, jan./abr., 2006. p. 87-128.

_____ e et al. Profissionais de Creche. In: KRAMER, Sonia; ABRAMOVAY, Miriam (orgs). **Educação Pré-escolar: Desafios e Alternativas.** Cadernos Cedes, nº 9. São Paulo: Cortez, 1987. pp. 39-66.

_____. A legislação, as políticas nacionais de Educação Infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, Maria Lucia de A (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** São Paulo: Cortez, 2005. p. 27-33.

_____. Comentários sobre a pesquisa: uma avaliação da eficácia dos serviços de creches no município do Rio de Janeiro. In: COELHO, Rita de Cássia; BARRETO, Ângela Rabelo (org). **Financiamento da educação infantil: Perspectivas em debate.** Brasília: UNESCO, Brasil, 2004. p. 91-96.

_____. **Educação Infantil: conquistas e desafios.** In: Reescrevendo a Educação: Propostas para um Brasil melhor. 2006. p. 91-102. Disponível no site www.reescrevendoeducacao.com.br

_____; ROSEMBERG, Fulvia; FERREIRA, Isabel Morsoleto. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: FCC,1993.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. *Custo aluno qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil.* São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo direito à Educação, 2007. p. 65 a 67. IN: **Jornal de Políticas Educacionais/Núcleo de Políticas, Gestão e financiamento da Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.Semestral.**

CASSIOLATO, Maria Martha. A Educação Infantil no Plano Plurianual do Governo Federal. In: COELHO, Rita de Cássia; BARRETO, Ângela Rabelo (org). **Financiamento da educação infantil: Perspectivas em debate**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004. pp. 99-110.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de Educação Infantil – entre o feminino e o profissional**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Infantil como direito. In: BRASIL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPEF/COEDI, p. 9-15, 1998.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; Pence, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância – perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DALTOSO, José Carlos. Os Distritos de Presidente Prudente. In: D'INCAO, Maria Ângela (org). **Presidente Prudente – Capital Regional**. São Paulo: Letras À margem, p. 27-32, 2007.

DEMO, Pedro. Política Social da Infância. In: Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Mauricio Sirotsky Sobrinho. **Legislação, Políticas e Influências Pedagógicas na Educação Infantil**. Brasília, 2005, p. 31-36.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

_____. **Fragmentos de história da educação infantil no Brasil: algumas reflexões**. Resumo das palestras do 20º Encontro Estadual e 6º Seminário Internacional da OMEP/BR/MS, julho de 2009. Disponível em www.omep.org.br/artigo_vital.pdf. Consultado em 20 de julho de 2009

FERNANDES, Maria Aparecida. **A importância da capacitação continuada para educadores**. Secretaria Municipal de Educação. Presidente Prudente. 1998.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **FUNBEB e a Creche**. Artigo da palestra do Seminário “Pelas creches no FUNDEB” – São Paulo – julho/2005. Disponível em www.recriaprudente.org.br/abre_artigo.asp?c=6. Consultado em 30 de novembro de 2008.

FERREIRA, R.H.P.C.; DEAK, S.C.P. **A trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente: da compreensão à mudança**. Monografia (Especialização em Planejamento e Gestão Municipal) – UNESP, Presidente Prudente, 1999.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **0 a 6 anos: atendimento em São Paulo**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1985.

FUNDAÇÃO SM; ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS (OEI). **A qualidade da Educação sob o olhar dos professores**. São Paulo, Fundação SM, 2008.

GAKIYA, Simone Maria Carlos (org). **Subsídios para a Educação Infantil: Berçário, Maternal**. Secretaria Municipal de Educação. Presidente Prudente SP, 2002.

GANDELMAN, Luciana M. A Santa Casa da Misericórdia do Rio de Janeiro nos séculos XVI a XIX. **História, Ciências, Saúde**, Vol. VIII(3). Rio de Janeiro, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br>. Consultado em 05 de outubro de 2008.

GEIS, Rosa Maria. **Criar ou educar crianças? Estudo das representações de mães e de educadoras sobre o papel da creche**. São Paulo, 1994. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

GERBASI, Ondina Barbosa. **Criança do CIEM: objeto de guarda ou objeto pedagógico?** Marília, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

GOMES, Candido Alberto. Financiamento e custos da educação infantil ou a corda arrebenta do lado mais fraco. In: COELHO, Rita de Cássia. BARRETO, Ângela Rabelo (org). **Financiamento da educação infantil: Perspectivas em debate**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004. p. 31-72.

GUIMARÃES, Célia Maria. **Leitura e Escrita na Pré-Escola – O processo de Ensino da Leitura e Escrita: Idéias, Concepções e Influências na Prática Educacional dos Professores da Pré-Escola Municipal de Presidente Prudente S.P.** Marília, 1995. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências.

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

_____. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Caderno de Pesquisa**, p. 1-16. Disponível em <http://www.scielo.br>. Consultado em 31 de outubro de 2008.

_____. Substituir ou compartilhar? O papel das instituições de educação infantil no contexto da sociedade contemporânea. In: MACHADO, Maria Lucia de A (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 91-96.

HESPANHOL, Antonio Nivaldo. HESPANHOL, Rosangela Aparecida de Medeiros. Agropecuária no Município. In: MELAZZO, Everaldo Santos; GUIMARÃES, Raul Borges (Orgs). **Conjuntura Prudente 2002**. Presidente Prudente: GAsPERR/FCT/UNESP, 2002. p. 37-42

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, 1999. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a04v2068.pdf. Consultado em 10 de janeiro de 2009.

_____. **A pré-escola em São Paulo**: das origens a 1940. São Paulo. Universidade de São Paulo. 1986.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p.107-115.

_____. Os jardins de infância e as escolas maternas de -São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, fevereiro, nº 64, pp. 57-60, 1988.

KRAMER, Sonia (org.). **Profissionais de Educação Infantil – gestão e formação**. São Paulo: Atica, 2005.

_____. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Educação Pré-escolar: Desafios e Alternativas**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p.117-132.

_____. O papel social da pré-escola pública: contribuições para um debate. In: SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sonia. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Edições Loyola, 1991, p. 49-57.

KUDE, Vera M. M. Desenvolvimento humano no contexto creche. In: **Psico**. Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 5-21, jan/jun, 1996.

KUHLMANN, Moisés Junior. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, mai-ago, número 014. Associação Nacional de Pós-

Graduação e Pesquisa em Educação São Paulo, 2000, p. 5-18. Disponível em <http://readalyc.uaemex.mx/readalyc/pdf/275/27501402.pdf>. Consultado em 31 de outubro de 2008.

_____. **Infância e Educação Infantil** – uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lucia G. & PALHARES, Marina Silveira (orgs). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 51-65.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. Formação dos profissionais em Educação Infantil: Pedagogia x Normal Superior. In: MACHADO, Maria Lucia de A (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p.189-196.

_____; DI GIORGI, Cristiano A. G. Saberes docentes de um novo tipo na formação profissional do professor: alguns apontamentos. **Educação**, v.29, n.2, p.135-145. 2004.

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. **A experiência de ser coordenadora de creche: Depoimentos conduzindo a uma reflexão e conscientização de uma profissional de psicologia escolar**. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

MACHADO, Maria Lucia de A. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, julho, nº 110, pp.191-202, 2000.

MARTINS, Valdete de Barros. O desafio da gestão compartilhada e a necessária articulação entre assistência social e educação infantil. In: COELHO, Rita de Cássia; BARRETO, Ângela Rabelo (org). **Financiamento da educação infantil: Perspectivas em debate**. Brasília: UNESCO, Brasil, 2004. pp. 111-121.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. *A socialização da força do trabalho: instrução popular e qualificação profissional no estado de São Paulo – 1873 – 1934*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

OLIVEIRA, Eliane de Crhisto. Anália Franco e a Associação Feminina Beneficente e instrutiva: idéias e práticas educativas para a criança e para a mulher (1870 - 1920). Itatiba, 2007. Dissertação de Mestrado – Universidade São Francisco

OLIVEIRA, Z.M.R; FERREIRA, M.C.R. Propostas para o atendimento em creches no município de São Paulo – Histórico de uma realidade – 1986. In: ROSEMBERG, Fulvia (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. pp. 28-89.

ORBOLATO, Tereza; LEBRÃO, Priscila. **Relatório das atividades administrativas dos C.C.I.M.s em 1992**. Secretaria Municipal de Educação. Presidente Prudente, 1992.

PAULINO, Eliane Tomiasi. Questão agrária e agricultura familiar. In: MELAZZO, Everaldo Santos; GUIMARÃES, Raul Borges (Orgs). **Conjuntura Prudente 2002**. Presidente Prudente: GASPERR/FCT/UNESP, 2002. p. 43-46.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. Cadernos de Pesquisa, v.114, p. 179-195, novembro/2001.

PINTO, José Marcelino de Rezende. A política recente de fundos para o financiamento da educação básica e seus efeitos no pacto federativo. **Educação e Sociedade**, out. 2007, vol.28, nº. 100, p.877-897.

_____. **Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002)**. **Educação e Sociedade**, Sept. 2002, vol.23, nº.80, p.108-135.

_____. **O financiamento do PDE**. Em *Questão*, vol. 4, Ação educativa, 2007. Disponível em http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/seminario_pde/artigos/PDE_josé_marcelino.pdf. Consultado em 29 de julho de 2008.

PLASA, Solange de Fátima. **Estudo exploratório sobre a expectativa e participação da família em relação a educação do aluno de pré-escola da rede municipal de ensino de Presidente Prudente**. Presidente Prudente, 1990. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Instituição Toledo de Ensino de Presidente Prudente.

PONTIFICA UNIVERSIDADE CATOLICA DE SÃO PAULO. Instituto de Estudos Especiais. Trabalhando com Abrigos. **Cadernos de Ação** nº 03. Março, 1993.

REZENDE, Benjamin. **Raízes Prudentinas**. São Paulo: SENAC, 1992.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Subsídios para a história da educação de Presidente Prudente: as primeiras instituições escolares**. São Paulo: Clíper Editora, 1999.

RIZZINI, Irene. **O Século Perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

RODRIGUES. Marly. **O Brasil da Abertura: de 1974 à Constituinte**. São Paulo: Atual, 1990.

RODRIGUES, Marli de Oliveira Rodrigues (org). **Cotidiano escolar: espaço, tempo e recursos didático-pedagógico**. Secretaria Municipal de Educação. Presidente Prudente SP, 2006.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente – natureza e construção do conhecimento profissional**. ANPED – Encontro Nacional Caxambu, Brasil – Outubro 2006.

ROSEMBERG, Fulvia (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Creches domiciliares: argumentos ou falácias – 1986. In: _____, Fulvia (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 217-235.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, Maria Lucia de A (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 63-78.

_____. O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche – 1984. in: ROSEMBERG, Fulvia (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 90-103.

SANTOS, José Roberto. **Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/SP: A Política Educacional em Questão (1983 a 2000)**. Marília, 2002. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências.

SÃO PAULO. **Deliberação CEE nº 73/2008**. Dispõe sobre a regulamentação da implantação do ensino fundamental de 9 anos, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino.

_____. **Decreto nº 22.123 de 24 de abril de 1984**. Dispõe sobre a criação do Centro de Convivência Infantil – CCI no departamento Regional de Saúde – ERSA-48 de Presidente Prudente.

_____. **Decreto nº 25.469/86**. Dispõe sobre a instituição do Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC.

_____. **Decreto nº 25.753/86**. Dispõe outras providencias sobre a instituição do Programa de Formação Integral da Criança – PROFIC.

_____. Governo do Estado. **A Batalha pela Criança no Governo Montoro**. apresentação: Carlos Alfredo de Souza Queiroz. São Paulo, PW, 1987.

SÃO PAULO. SE, CENP. **Proposta curricular para a educação pré-escolar**. São Paulo: SE/CENP, 1991.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. Sistema de Cadastro de Alunos – CIE – **Censo Escolar – Data base 30/05/2007**. 2007.

SAVIANI, Demerval. O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO: ANÁLISE DO PROJETO DO MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SILVA, Sandra Albano. **As concepções dos educadores de creche e as possibilidades para o desenvolvimento infantil**. Marília, 2002. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **Educar e instruir**. A instrução popular na corte imperial, 1871 a 1889. 1998. 234 f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

SOUSA, Ana Maria Costa de. **Educação Infantil – Uma proposta de gestão municipal**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

SOUZA, Solange & KRAMER, Sonia. Avanços, retrocessos e impasses da política de educação pré-escolar no Brasil. In: SOUZA, Solange Jobim & KRAMER, Sonia. **Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Edições Loyola, 1991. pp. 59-83.

SPOSITO, Elizeu Savério. Presidente Prudente: Heranças Históricas. In: MELAZZO, Everaldo Santos; GUIMARÃES, Raul Borges (Orgs). **Conjuntura Prudente 2002**. Presidente Prudente: GASPERR/FCT/UNESP, 2002. pp. 10-18.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Presidente Prudente: que cidade é esta?. In: D'INCAO, Maria Ângela (org). **Presidente Prudente – Capital Regional**. São Paulo: Letras À margem, 2007. pp. 179-190.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 2004.

TELES, M.A.A.; MEDRADO M. A.; GRAGNANI, A.M.C. Creches e berçários em empresas privadas paulistas – 1986. In: ROSEMBERG, Fulvia (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989. p. 104-134.

TEODORO. Antônio Neves Duarte. **As políticas de educação em discurso direto 1955-1995**. Instituto de inovação Educacional. Lisboa, 2002.

TSUDA, Márcia Satomi (org). **A criança e o movimento**. Secretaria Municipal de Educação, Presidente Prudente, 2002.

UNESCO. **Políticas para a primeira infância**: notas sobre experiências internacionais. Brasília: UNESCO, 2005.

UNESP. **As Creches da X Região Administrativa do Estado de São Paulo: características e problemas**. UNESP. Presidente Prudente – SP, 1995.

VASCONCELOS, Vanessa Cristina de. **As diferentes formas de crianças e adolescentes vivenciarem as situações de risco: uma perspectiva fenomenológica**. Monografia (Pós-Graduação em Políticas Sociais e Gestão em Serviços sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2005.

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de caso como modalidade de pesquisa**. Rev. SOSERJ, v. 20 (5); pp. 383-386, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. 3ªEd. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ANEXO

ANEXO I – Fontes utilizadas

ABREU, Dióres Santos. **Formação histórica de uma cidade pioneira paulista: Presidente Prudente**. Presidente Prudente: FFCLPP, 1972.

_____. Um grande prefeito. In: D'INCAO, Maria Ângela (org). **Presidente Prudente – Capital Regional**. São Paulo: Letras À margem, 2007, p. 63-67.

AÇÃO SOCIAL E EDUCACIONAL CRECHE WALTER FIGUEIREDO. **Plano Diretor**. Presidente Prudente, 2006/2008.

ASSOCIAÇÃO CIVIL BENEFICENTE CRECHE ANITA FERREIRA BRAGA DE OLIVEIRA. **Plano Diretor**. Presidente Prudente, 2006/2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resultados e Metas – IDEBs observados em 2005-2007 e metas para a rede Municipal – Presidente Prudente**. Disponível em <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em 23/06/2008.

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL SÃO VICENTE PALLOTTI. **Plano Diretor**. 2007.

CRECHE MEIMEI. **Plano Diretor**. Presidente Prudente, 2006.

CRECHE PROF^a CLOTILDE VEIGA DE BARROS. **Plano Diretor**. Presidente Prudente, 2006.

EMEI EDSON LOPES. **Plano Diretor**. Presidente Prudente, 2006.

EMEI NAIR MUSEGANTE LEBRÃO. **Plano Diretor**. Presidente Prudente, 2001.

EMEI ONDINA QUIRINO BARBOSA. **Plano Diretor**. Presidente Prudente. 2007.

EMEIF PROFESSOR DITÃO. **Plano Diretor**. Presidente Prudente. 2007.

FERNANDES, Maria Aparecida. **A importância da capacitação continuada para educadores**. Secretaria Municipal de Educação. Presidente Prudente. 1998.

FERREIRA, R.H.P.C.; DEAK, S.C.P. **A trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente: da compreensão à mudança**. Monografia (Especialização em Planejamento e Gestão Municipal) – UNESP, Presidente Prudente, 1999.

GAKIYA, Simone Maria Carlos (org). **Subsídios para a Educação Infantil: Berçário, Maternal**. Secretaria Municipal de Educação. Presidente Prudente SP, 2002.

GERBASI, Ondina Barbosa. **Criança do CIEM: objeto de guarda ou objeto pedagógico?** Marília, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

GRUPO ESCOLAR CEL. JOSÉ SOARES MARCONDES. **Ponto do pessoal do Grupo Escolar “Cel. José Soares Marcondes”**. Presidente Prudente, 1950-1951.

GUIMARÃES, Célia Maria. **Leitura e Escrita na Pré-Escola – O processo de Ensino da Leitura e Escrita: Idéias, Concepções e Influências na Prática Educacional dos Professores da Pré-Escola Municipal de Presidente Prudente S.P.** Marília, 1995. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências.

HESPANHOL, Antonio Nivaldo. HESPANHOL, Rosangela Aparecida de Medeiros. Agropecuária no Município. In: MELAZZO, Everaldo Santos; GUIMARÃES, Raul Borges (Orgs). **Conjuntura Prudente 2002**. Presidente Prudente: GASPERR/FCT/UNESP, 2002. p. 37-42

LIBÓRIO, Renata Maria Coimbra. **A experiência de ser coordenadora de creche: Depoimentos conduzindo a uma reflexão e conscientização de uma profissional de psicologia escolar**. São Paulo, 1997. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

ORBOLATO, Tereza; LEBRÃO, Priscila. **Relatório das atividades administrativas dos C.C.I.M.s em 1992**. Secretaria Municipal de Educação. Presidente Prudente, 1992.

PLASA, Solange de Fátima. **Estudo exploratório sobre a expectativa e participação da família em relação a educação do aluno de pré-escola da rede municipal de ensino de Presidente Prudente**. Presidente Prudente, 1990. TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Instituição Toledo de Ensino de Presidente Prudente.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Decreto nº 7.358/90**. Dispõe sobre a criação do Centro Integrado de Educação Municipal – CIEM.

PRESIDENTE PRUDENTE. COMED, CMDCA, SEDUC. **Resolução nº 01 do dia 31/12/1998**. Dispõe sobre os critérios de concessão de vagas nas unidades de Educação infantil da rede municipal de ensino e particular conveniados.

PRESIDENTE PRUDENTE. COMED. **Deliberação nº 01/99**. Dispõe sobre as normas de autorização de funcionamento e de supervisão das instituições de Educação Infantil mantidas pelo poder público municipal e por entidades públicas ou privadas que não mantiverem as demais modalidades de ensino.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Decreto nº 13.489 de 09 de março de 1999**. Dispõe sobre o Regimento Comum das escolas municipais de Presidente Prudente.

_____. **Decreto nº 3975 de 26 de dezembro de 1977**. Dispõe sobre a denominação da Creche Lyla Bayton Martins.

_____. **Decreto nº 5.537/85, de 16 de maio de 1985**. Dispõe sobre a criação da Secretaria Municipal de Educação.

_____. **Decreto nº 7.358, de 7 de julho de 1990**. Dispõe sobre a criação do Centro Integrado de Educação Municipal – CIEM.

_____. **Decreto nº 7.516/90**. Dispõe sobre a transferência das Creches Municipais da Secretaria de Promoção social para a Secretaria municipal de Educação Turismo e Lazer.

_____. **Decreto nº 7.720/91**. Dispõe sobre a nova denominação das Creches Municipais em Centro de Convivência Infantil Municipal – CCIM e das Pajens em Auxiliar do Desenvolvimento Infantil - ADI.

_____. **Decreto 10.545 de 14 de março de 1996**. Dispõe sobre a criação do sistema próprio de ensino e criação do Conselho Municipal de Educação - COMED.

PRESIDENTE PRUDENTE. Departamento de Recursos Humanos e Serviço de Pessoal. **Quadro de Funcionários da Secretaria Municipal de Educação - 08/10/2008**.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Edital de concurso nº 001/2005**.

PRESIDENTE PRUDENTE. Ensino – Educação Infantil (0 – 6 anos) 1995. In: MELAZZO, Everaldo Santos; GUIMARÃES, Raul Borges (Orgs). **Conjuntura Prudente 2002**. Presidente Prudente: GASPERR/FCT/UNESP, 2002.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Lei Complementar nº 05/91**. Dispõe sobre o Estatuto do Servidor Municipal de Presidente Prudente.

_____. **Lei Complementar nº 26 de 14 de março de 1996**. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação – COMED.

_____. **Lei Complementar nº 79/99**. Dispõe sobre a alteração do Estatuto do Magistério Público Municipal de Presidente Prudente.

_____. **Lei Municipal nº 5.062/98.** Dispõe sobre a denominação das unidades educacionais municipais.

_____. **Lei nº 2.296 de 25 de dezembro de 1983.** Dispõe sobre a criação da Coordenadoria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer.

_____. **Lei nº 3.595/93.** Dispõe sobre a alteração da estrutura da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer em Secretaria Municipal de Educação – SEDUC, agrupando a cultura, turismo e lazer em outra Secretaria.

_____. **Lei nº 3.876/93.**

_____. **Lei nº 6.513/2006.** Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação.

_____. **Lei nº 83/2000.** Dispõe sobre a alteração do Estatuto do Magistério Público Municipal de Presidente Prudente.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Plano de Ações Articuladas – PAR.** Prefeitura Municipal de Presidente Prudente – SP, 2008.

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal. **Edital de concurso nº. 001/2005.**

PRESIDENTE PRUDENTE. Prefeitura Municipal. Departamento de Recursos Humanos e Serviço de Pessoal. **Profissionais da Secretaria Municipal de Educação – 2007.** 2007.

_____. **Quadro de Funcionários da Secretaria Municipal de Educação – 2007.**

PRESIDENTE PRUDENTE. **Relatório da “I Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Presidente Prudente”.** 1999.

PRESIDENTE PRUDENTE. **Resolução SEDUC 07/2004.**

_____. **Resolução SEDUC nº 06/2006.**

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria de Promoção social. **Apostila para treinamento do pessoal de creche, 1987.**

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação – SEDUC. Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA. Conselho Municipal de Educação – COMED. **Resolução 01/98.**

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação Departamento de Planejamento. **Quadro – 1 simplificado** - nº de alunos, maio, 2007.

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação, Cultura Turismo e Lazer. **Relatório do CCIM**. 1996.

_____. **Histórico Avaliativo do trabalho desenvolvido nos CCIMs de 1991 e 1992**. 1992.

_____. **Regimento dos Serviços Internos das Creches Municipais de Presidente Prudente**. 1992.

PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto de Formação Continuada para Gestores**. 2006.

_____. **Atendimento público municipal na educação básica**. 2008.

_____. **Construções, reformas e ampliações já realizadas e em andamento**. In: PRESIDENTE PRUDENTE. Secretaria Municipal de Educação. Plano de trabalho - Departamento Administrativo de Educação Infantil – Antonia Maria Braz da Silva e Departamento de Ensino – Eunice Aparecida Gambale Borges. 1997.

_____. **Histórico Avaliativo do trabalho desenvolvido nos CCIMs - de 1991 e 1992**. 1993.

_____. **Lista de Espera – Educação Infantil. 2004/2007**. Setembro, 2007.

_____. **Locais onde ampliamos vagas**. 1997.

_____. **Oferta de vagas na rede municipal de educação infantil**. Departamento de Planejamento e Projetos, 2007

_____. **Plano de Ação**. 2002.

_____. **Plano de Governo**. 1997.

_____. **Plano de trabalho do Orientador Pedagógico – CCIM**. 1996.

_____. **Plano de Trabalho do Orientador Pedagógico – CCIM**. 1996

_____. **Plano de Trabalho** – Departamento de Estudos e Normas - Diretora Isabel Cristina A. Riqueti. 1997.

_____. **Proposta para o trabalho a ser efetuado a partir de 1994.** Equipe CCIM, 1994.

_____. **Proposta Pedagógica para Educação Infantil.** 1997.

_____. **Propostas para o trabalho a ser efetuado a partir de 1994 – Equipe C.C.I.M.** junho/2006.

_____. **Quadro 1 simplificado – N° de alunos, dezembro de 2007.** 2007.

_____. **Quadro 1 simplificado – N° de alunos, fevereiro de 2008.** 2008.

_____. **Relatório das construções e reformas 2001/2008.**

_____. **Relatório Supervisão de Ensino - 2007.** 2007.

_____. **Relatório de vagas ampliadas - Pedro Newton Rotta.** 1997.

_____. **Relatório do CCIM.** 1996.

_____. **Relatório do resultado da avaliação da proposta da jornada de trabalho de 6 horas / aula diárias.** Equipe Pedagógica e Professores dos CCIMs e EMEIs. 1993.

_____. **Relatório da situação funcional - Supervisão de Ensino - 2007**

_____. **Renda das famílias das crianças atendidas na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente – 2006.** Serviço de Ações Complementares a Educação, junho/2006.

_____. **Renda familiar das crianças da Educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente.** 2006.

_____. **Tabulação dos dados das entrevistas realizadas nas unidades de educação da Rede Municipal de Ensino.** junho/2006.

_____. **Tempo de atendimento na rede municipal de Educação Infantil.** Dez/2007.

REZENDE, Benjamin. **Raízes Prudentinas.** São Paulo: SENAC, 1992.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Subsídios para a história da educação de Presidente Prudente: as primeiras instituições escolares.** São Paulo: Clíper Editora, 1999.

RODRIGUES, Marli de Oliveira Rodrigues (org). **Cotidiano escolar: espaço, tempo e recursos didático-pedagógico**. Secretaria Municipal de Educação. Presidente Prudente SP, 2006.

SANTOS, José Roberto. **Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/SP: A Política Educacional em Questão (1983 a 2000)**. Marília, 2002. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. Sistema de Cadastro de Alunos – CIE – Censo Escolar – Data base 30/05/2007. 2007^a.

SILVA, Sandra Albano. **As concepções dos educadores de creche e as possibilidades para o desenvolvimento infantil**. Marília, 2002. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista.

SOCIEDADE CIVIL LAR SANTA FILOMENA. **Apresentação**. Presidente Prudente. [2000?].

SPOSITO, Elizeu Savério. Presidente Prudente: Heranças Históricas. In: MELAZZO, Everaldo Santos; GUIMARÃES, Raul Borges (Orgs). **Conjuntura Prudente 2002**. Presidente Prudente: GASPER/FCT/UNESP, 2002. pp. 10-18.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Presidente Prudente: que cidade é esta?. In: D'INCAO, Maria Ângela (org). **Presidente Prudente – Capital Regional**. São Paulo: Letras À margem, 2007. pp. 179-190.

TSUDA, Márcia Satomi (org). **A criança e o movimento**. Secretaria Municipal de Educação, Presidente Prudente, 2002.

UNESP. Centro de Convivência Infantil – História. Apresenta informações sobre a história do CCI da UNESP de Presidente Prudente. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/ci/historia.php>. Acesso em: 14 de julho de 2008.

UNESP. Centro de Estudos e Mapeamento da Exclusão Social para Políticas Públicas – CEMESPP. Disponível em: <<http://www2.prudente.unesp.br/simespp/index.htm>>. Acesso em 14 de julho de 2008.

UNESP. Grupo de Pesquisa Produção do Espaço e Redefinição Regional – GASPER. Disponível em: <<http://www2.prudente.unesp.br/gasperr/index.htm>>. Acesso em 14 de julho de 2008.

VANALI, Adelmo. Presidente Prudente e sua vocação econômica. In: D'INCAO, Maria Ângela (org). **Presidente Prudente – Capital Regional**. São Paulo: Letras À margem, 2007, p.171-174.

VASCONCELOS, Vanessa Cristina de. **As diferentes formas de crianças e adolescentes vivenciarem as situações de risco: uma perspectiva fenomenológica.** Monografia (Pós-Graduação em Políticas Sociais e Gestão em Serviços sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2005.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)