

ANNA ANGÉLICA RAMOS FERREIRA



1290000070



TCC/UNICAMP F413b

1730

UM BREVE HISTÓRICO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS CENTROS MUNICIPAIS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE
CAMPINAS (1940 - 1990)

CAMPINAS

1996

Anna Angélica Ramos Ferreira

Um Breve Histórico Das Escolas Municipais de Educação Infantil e
dos Centros Municipais de Educação Infantil do Município de
Campinas (1940 - 1990)

Trabalho exigido para efeito de conclusão
do Curso de Pedagogia da Faculdade de
Educação da UNICAMP sob orientação da
Prof. Maria Evelyn P. do Nascimento.

Campinas

1996

UNIDADE..	F.E
Nº CHAMADA:	TCC/UNICAMP
	F413b
V.....	
TOMBO	70
PROJ.	124/2003
C.....	X
PREÇO	11,00
DATA:	20.10.03
Nº CPD:	Bibid 31 0683

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

F413b Ferreira, Anna Angélica Ramos
Um breve histórico das Escolas Municipais de Educação Infantil e dos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Campinas : (1940-1990) / Anna Angélica Ramos Ferreira. -- Campinas, SP : [s.n.], 1996.

Orientador : Maria Evelynna Pompeu do Nascimento.
Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Escolas Municipais de Educação Infantil (Campinas, SP).
2. Centros Municipais de Educação Infantil (Campinas, SP).
3. Educação de crianças - Campinas (SP). 4. Parque infantil - Campinas (SP). 5. Creches - Campinas (SP). I. Nascimento, Maria Evelynna Pompeu do. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Profa. Maria Evelyn Pompeu do Nascimento
Departamento de Administração e Supervisão Educacional
Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Campinas

Parecer sobre trabalho de conclusão de curso

Aluna: Anna Angélica Ramos Ferreira

Título: Um breve histórico das escolas municipais de educação infantil e dos centros municipais de educação infantil do município de Campinas (1940 - 1990)

Orientadora: Profa. Maria Evelyn Pompeu do Nascimento

Data: 13/07/1996

PARECER SOBRE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O presente parecer diz respeito ao Trabalho de Conclusão de Curso da aluna ANNA ANGÉLICA RAMOS FERREIRA. Intitula-se **Um breve histórico das escolas municipais de educação infantil e dos centros municipais de educação infantil do município de Campinas (1940 -1990)** e foi elaborado como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogia sob minha orientação.

O parecer que se segue tem o intuito de atender à norma regimental segundo a qual os Trabalhos de Conclusão de Curso devem submeter-se a uma banca examinadora, composta pelo professor orientador e por um segundo leitor geralmente escolhido entre o corpo docente da Faculdade de Educação. No presente caso, foi convidada a Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, a quem expressei meu agradecimento pela presteza e seriedade com que assumiu a tarefa que lhe foi solicitada.

1. O objeto de estudo escolhido por Anna Angélica me é muito caro. No momento em que o MEC, amparado pela Constituição de 1988, propõe-se a assumir a formulação de política educacional que contemple a criança de tenra idade, a presente temática é sem dúvida relevante. Ademais, porque o interesse da aluna diz respeito ao conhecimento de políticas municipais de atendimento às crianças de 0 a 6 anos; como

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

8

estudiosa da temática tenho defendido a tese de que na estruturação deste novo nível de ensino, conceito que está presente em todos os projetos da futura Lei de Diretrizes da Educação Nacional, é de fundamental importância o conhecimento da diversidade de modelos, que estão sendo hoje implementados pelos municípios em relação à educação infantil.

Por esta razão, quando fui procurada para orientar tal pesquisa, não hesitei em aceitar tal tarefa.

2. É necessário chamar atenção para a riqueza das fontes a que Anna Angélica teve acesso. Há fontes primárias preciosas que, salvo melhor juízo, ainda não foram objeto de pesquisa; o mesmo se pode dizer dos entrevistados que, em alguns casos, são agentes da construção da história do atendimento educacional público no município de Campinas. Elas propiciam condições para um resgate acurado dos Parques Infantis e do surgimento das creches no Município, traduzindo-se num texto rico de detalhes que permite ao leitor conhecer os contornos do atendimento em questão.

Ressalto o considerável trabalho que demandou a leitura e classificação de material que se encontra disperso. Ademais, verifico na aluna a presença de um perfil investigativo, condição essencial ao amadurecimento de um pesquisador, que lhe permitiu ousar um trabalho original. Esta característica não pode se perder. Fica aqui registrada a sugestão de que o tema seja retomado proximoamente em nível de mestrado.

O apontado a seguir deve merecer atenção da autora, visando dar maior solidez ao texto. Aliás, alguns destes aspectos já foram trabalhados com ela.

3. Há uma diferença de nível de qualidade entre o apresentado na Parte I e na Parte II. Tal descompasso deve-se, em parte, ao tempo que ainda seria necessário para que Anna Angélica pudesse ater-se a uma análise mais profunda dos dados coletados e o prazo estipulado para a elaboração do TCC.

Poder-se-ia postular que a Parte I é dispensável, na medida em que ela não traz novos elementos à análise da educação infantil. Não compartilho desta tese, principalmente em se tratando de um primeiro trabalho de maior fôlego como é o caso. Creio ser fundamental que o aluno tenha oportunidade de apreender os meandros da

elaboração de uma boa síntese da bibliografia que deverá apoiar a análise de seu objeto de estudo. Neste sentido aponto como fundamental a Parte I cuja bibliografia trabalhada é o que há de mais significativo até o momento.

4. Se o aprendizado necessário à elaboração do primeiro item foi a contento, o segundo deixou a desejar. A Parte II ainda se apresenta com tom um marcadamente descritivo e pouco analítico, resultando no descompasso acima mencionado.

5. Uma leitura mais acurada da tese de FARIA(1) certamente daria maiores elementos para uma análise dos Parques Infantis em Campinas.

6. Falta um posicionamento mais incisivo em relação à especificidade de cada uma das estruturas analisadas. No mometo de elaboração do projeto, a autora acreditava que havia uma diferença de nível de qualidade entre o cotidiano das creches, aqui nomeadas de CEMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil, e as pré-escolas, EMEIs - Escolas de Educação Infantil; esta diferença, em princípio, era atribuída à presença de pessoal não qualificado nas CEMEIs o que daria maior ênfase ao caráter de guarda de crianças nas creches, enquanto que as pré-escolas priorizariam o pedagógico.

O resultado apresentado mostra que:

- houve incorporação de elementos que indicam que a diferença não se deve a presença ou ausência de profissionais formalmente habilitados. Defendo a tese de que o modelo adotado por Campinas escolarizou a educação infantil na medida em que ele se identifica com a estrutura proposta para as primeiras séries da escola elementar; no modelo vigente a garantia do caráter pedagógico da educação infantil é dada pela retirada das creches da competência da Secretaria de Promoção Social, transferindo-a para a Secretaria da Educação e pela introdução de um novo quadro profissional composto por professores, diretores, orientadores, supervisores e coordenadores, enfim um quadro de magistério que, embora formalmente habilitado, não era qualificado para a especificidade da educação infantil, especialmente no que se refere às crianças de 3 meses a 3 anos. A introdução desse modelo trouxe questões que condicionam a expansão do atendimento (2).

- no entanto, a autora ainda "paga um tributo" à *escolarização* na medida em que, apesar de reconhecer o caráter educacional presente nas creches, busca identificá-lo com aquele que estaria presente nas pré-escolas. A exiguidade de tempo fez com que não pudéssemos trabalhar uma hipótese que ressaltaria a especificidade da creche enquanto um espaço privilegiado em que a educação e o cuidado propiciariam o desenvolvimento da curiosidade, da imaginação, da socialização e da capacidade de expressão através do **direito à brincadeira**, tal como propõe CAMPOS (3), ou do **direito à infância**, como diria FARIA(4). Tal hipótese, ao mesmo tempo que superaria uma abordagem que privilegia o educativo enquanto *pedagógico escolar*, proporcionaria o resgate da importância dos Parques Infantis como um modelo que comporta elementos que, ao contrário do que pode fazer crer o senso comum, são extremamente atuais.

Como decorrência, proponho a tese de que, no Município de Campinas, houve pelo menos duas rupturas significativas em relação ao atendimento de crianças de tenra idade: a primeira diz respeito à extinção dos Parques Infantis e a segunda à passagem das creches para a Secretaria da Educação.

7. Chamo a atenção para o fato de que seria necessária uma revisão da bibliografia. Deve ser retirado aquilo que não foi efetivamente incorporado ao texto bem como é necessária uma reorganização que arrolasse em um tópico específico os documentos e *pastas* consultas.

Será benvinda uma nova revisão ortográfica e gramatical. Ainda há pequenos erros que devem ser corrigidos.

9,5 *8 (nove e meio)*.

Pelo exposto, atribuo nota ~~9,5~~ e espero que possamos retomar o tema em um momento posterior. Com o devido amadurecimento, o texto poderia ser oportunamente publicado.

(1) FARIA, A. L. G.. **Direito à infância: Mario de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935 - 1938)**. F. E., USP, tese doutorado, 1993.

(2) a este respeito ver *Campinas e a educação infantil* in **Anais do I Simpósio de Educação Infantil**. Brasília, MEC/ SEF/ DPE/ COEDI, 1994, págs. 101-104.

(3) CAMPOS, M. M.. *Esta creche respeita a criança - critérios para a unidade de creche* in **Crêcherias para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, MEC/ SEF/ COEDI, 1995, págs. 9 - 26.

(4) FARIA, A. L. G.. **Obra citada.**


Profa. Maria Evelyn Pompeo do Nascimento
Orientadora

PARECER

Trabalho de conclusão de curso da aluna Anna Angélica Ramos Ferreira, 2ª sem: 1996.

UM BREVE HISTÓRICO DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS (1940-1990)

orientadora: Maria Evelyn Pompeu do Nascimento

Trata-se de um trabalho muito interessante: finalmente tem-se agora "um breve histórico" (como diz a aluna) com uma análise preliminar (na minha opinião) da educação infantil em Campinas. Nem foi deixada de lado a educação oferecida pelos órgãos de Assistência e Promoção, nem foi esquecido o parque infantil enquanto origem das Emeis, o que geralmente acontece quando se tem em mente (consciente ou inconscientemente, intencional ou não intencionalmente) a educação **escolarizada** para as crianças de 0 a 6 anos.

Embora pouco exploradas, a aluna utilizou-se de fontes primárias, muitas delas inéditas (inclusive quando utiliza-se da pesquisa realizada pela profa. M. Evelyn durante sua atuação na prefeitura de Campinas). O trabalho está bem escrito, com clareza, com poucos erros de digitação (entre outros, prazeroso é sem "j"). Não se pode negar a relevância deste TCC nestes tempos de neo-liberalismo: o trabalho permite que se infira a importância do Estado na implantação de uma política para a pequena infância através de seu tom otimista durante a descrição cronológica que faz dos dois programas (emei e cemei) relatando o que tem sido construído (ao invés do típico "chóra-chóra" que apenas denuncia o que "não tem" frente a modelos pré-estabelecidos) enfatizando sua permanente e constante melhoria ao longo dos tempos (discordando, portanto, de sua orientadora que vê na transformação dos parques infantis em emeis, um retrocesso no sentido de encontrar a especificidade da pré-escola não escolarizada).

A bibliografia representa a produção mais avançada do momento. As fotos, plantas arquitetônicas e tabelas que encontra-se em anexo, amplia as fontes, no entanto, quase não foram trabalhadas. Outra originalidade deste TCC é a utilização das categorias mais contemporâneas, embora ainda muitas vezes imprecisas: cuidado e educação, educação e pedagógico sem ser sinônimo de escolar, assistência como forma de educação, educação infantil vs. escolarização, etc. A originalidade explica a imprecisão: são poucos os textos que já conseguem mostrar por escrito a concomitância dos fatos aparentemente antagônicos, as distinções entre a história da infância européia e a brasileira (ou, as diferentes infâncias brasileiras), o cuidado e a educação como o conteúdo da educação infantil e não como mera troca retórica dos nomes assistência e escola, o brincar como especificidade deste conteúdo cuidado e educação, etc. Portanto, mesmo imprecisos, vale reconhecer o exercício de escrever sobre estes conceitos, estas categorias, o que mesmo sendo ainda um momento do aprendizado, valoriza muito o trabalho de Anna Angélica, que na 1ª parte contextualiza a educação infantil numa redação mais tradicional.

trabalhando apenas com a bibliografia, fazendo uma compilação introdutória (apesar de representar metade do trabalho total) para a apresentação da educação pública municipal de Campinas desde 1940 até 1988 (embora o título diz que é até 1990).

Por estas razões, considero muito bom o trabalho de Anna Angélica. No entanto, apontarei algumas limitações e sugestões para o texto, lembrando que muitas delas são questionamentos para futuras reflexões que extrapolam o âmbito deste TCC.

-Quanto aos aspectos formais (se for de interesse posso mostrar página por páginas das minhas anotações): 1) separar bibliografia citada da bibliografia consultada ao longo do curso de Pedagogia colocando todos os textos citados no rodapé, na bibliografia do final (Ariès, Badinter, Barbosa, Haddad, Heron, Kishimoto FDE, Kramer, Nicolau, etc), no mínimo a sugestão é de retirar as obras não utilizadas na redação do presente TCC, ou amplia-lo comentando as idéias diferentes ou semelhantes daquelas escritas no trabalho com as obras que se encontram na bibliografia (Aguiar, Nepp, Campos, 1994-e não 1984, Regimento interno do PI, Guattari, Gunnarson, LDB, Leite, Mott, Nudelman, Rodrigues, Rosemberg, 1976, 1984, 1991, Vieira, etc). Algumas obras não me parecem estar relacionadas com a redação do trabalho, e se estou certa, talvez fosse melhor retirar da bibliografia: Campos, 1990, Carvalho e Beraldo, Campos e Haddad, Faria, 1994 -e não 1984, Ghedini, 1994 - e não 1984, Luria, Oliveira e Ferreira, Pascal - também 94, Ribeiro, II treinamento de atendente de enfermagem (?). Ainda na bibliografia: falta o 1º nome de alguns autores, completar referência de algumas obras, inclusive dos periódicos.

2) repetição das referências no rodapé, ausência da margem direita durante as citações no corpo do texto, não utilização das folhas até o final, idéias bastante importantes apenas no rodapé p.36, p.38 (sugestão: trazer para o texto), utilização de parte de alguma obra e não da obra toda (é o caso de Faria, 1993, sugestão: colocar apenas o capítulo lido para a citação da p.52, já que o item 2.1 sobre os parques infantis não contempla minha pesquisa do doutorado sobre os PIs de Mário de Andrade em São Paulo, de 1935 a 1938; Kulmann Jr, p. 25 - o que é educacional para ele, e para você), título muito genérico da parte I e da parte II, itens 3,4,5,6 vs. parte I e II (sugestão: definir melhor o índice), as idéias expressas de Jobim (na p.22), Rosemberg (na p.28) e Weisz (na p.29) não correspondem ao que está escrito nos respectivos textos de origem.

-Embora superficialmente, mais um mérito deste TCC foi ter contemplado o papel do movimento feminista na luta pela educação infantil (aprofundar o texto de Rosemberg, 1984), no entanto, as relações de gênero não foram enfatizadas nem em relação a especificidade feminina da educação e da educação infantil no que se refere às profissionais, aos critérios de seleção das crianças: trabalho das mães, que é a explicação da origem assistencial das creches em geral e do Cemei em particular.

-Dados desatualizados. O documento do Coedi/MEC sobre A situação atual da educação infantil está mais atualizado que o texto de Jobim utilizado. Porque a opção pelo período de estudo apenas até 1990? Vale a pena justificar. Na p.23 caberia bem "1995 é lançado pelo MEC, pela 1ª vez na história do Brasil, o direito ao brincar nas creches (ao lado de

outros direitos), no documento **Critérios de atendimento para as creches que respeitem a criança**".

-Tentando resgatar a história da educação infantil em Campinas, a 2ª parte deste trabalho trata exclusivamente da educação **pública municipal**.

-Brincar, é ou não é uma proposta pedagógica para a educação infantil (p.28, 54,56,58)?

-A aluna percebe muito bem que os Centros Infantis são para as mães, mas não explora esta descoberta (p.78). Na p.86, talvez inconformada com isso, afirma que as crianças são o alvo principal dos Cemeis, sem ter demonstrado através dos documentos e bibliografia a veracidade desta afirmação. Talvez porque não tenha feito uma discussão política no Tec, tendo feito apenas uma descrição cronológica (o que não deixa de ter sua importância, como já foi colocado anteriormente), o trabalho não mostra de fato os avanços produzidos pela prefeitura de Campinas em relação à educação infantil, embora o trabalho de Anna Angélica permita inferir que ainda a criança não é o alvo principal nos programas educacionais para a pequena infância campineira. Sem a discussão política e principalmente partidária, fica difícil demonstrar aqueles grandes avanços, talvez por isso, a aluna se confunde e aponta a criança enquanto protagonista como sendo um deles, sem perceber que é a "experimentação", o movimento de ir e vir, tentando alternativas, que a prefeitura está construindo sua política para a infância, caminhando para uma política plural (como deve ser, na minha opinião) conjugando emei e cemei enquanto programas a serem melhorados (sem dúvida colocando a criança no centro de fato), mas convivendo lado a lado para atender a opção das famílias.

2ª leitora: Ana Lúcia Goulart de Faria

Ana Lúcia G. de Faria
nota 9,5 (muito bom)

3A

Almejo que minhas experiências
poupem muitos sofrimentos
desnecessários à
Hannah Ariel,
a quem dedico este trabalho.

Agradeço;

ao Professor Lairi Hans; à Mãezinha Luzia Pacubi,
aos meus pais Ercy e Valdir; ao meu noivo Ronaldo
e ao Kiko, pelo incansável apoio e suporte emocional;

à D. Antonia Abdalla; Cecília, Rute e Beth (SPS);
Lúcia Bonon; Maria Célia Pereira; Conceição Soares;
Lúcia Montali (SME); Edna e Jacyntha (adm. de creche),
pelas entrevistas;

aos amigos Fábio e Márcia, por gentilmente cederem o
equipamento usado na digitação deste trabalho, sem
o qual certamente teria enfrentado maiores dificuldades;

à minha diretora Márcia Garbin, pela compreensão;

à Antonieta pela pronta disposição em ajudar;

à todas as pessoas que colaboraram direta e indiretamente
para a efetivação deste trabalho.

“ Toda criança nos dá a certeza de que
Deus ainda confia no homem ”
(Anônimo)

Sumário

Introdução.....	17
Parte I - A Educação Infantil no Contexto Nacional. As diretrizes que configuram o atendimento à criança de 0 a 6 anos	
1- Conceito(s) de Infância(s): Surgimento de um “olhar específico” para criança e as propostas daí decorrentes.....	23
2- O Brasil e o atendimento à criança pequena.....	31
2.1 Alguns elementos importantes da política que se delineou no país para creches e pré-escolas.....	41
Parte II - A Educação Infantil Pública Municipal em Campinas	
1- Introdução.....	60
2- De Parque Infantil à Escola Municipal de Educação Infantil : um trajeto que aos poucos se perde na memória.....	62
2.1 - Os Parques Infantis (PIs)	62
2.1.1 - A clientela dos Parques Infantis.....	64
2.1.2 - Horário de funcionamento e alimentação.....	65
2.1.3 - Recursos.....	66
2.1.4 - A “Proposta Pedagógica”.....	67
2.1.5 - O corpo docente.....	69
2.1.6 - Alguns dados quantitativos.....	70
2.2 - As Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).....	72
2.2.1 - Critérios para matrícula.....	73
2.2.2 - Horário de funcionamento.....	73
2.2.3 - Os professores e a proposta pedagógica.....	75
2.2.4 - Localização, modelo e estrutura propostos para as EMEIs.....	80
2.2.5 - Alguns desafios.....	81

2.3 - Nascem os Centros Infantis (CIs).....	82
2.3.1 - A clientela.....	87
2.3.2 - O pessoal em serviço.....	90
2.3.3 - Horário de funcionamento e alimentação.....	94
2.3.4 - Estrutura física.....	95
2.3.5 - Da Secretaria de Promoção Social à Secretaria de Educação: uma sinopse.....	96
2.4 - Reflexos da Constituição de 1988 na Lei Orgânica do Município.....	98
Parte III - Conclusão.....	100
Anexos.....	107
Bibliografia.....	127

Introdução

Como professora de educação infantil da rede municipal de ensino da cidade de Campinas, o cotidiano me incita questões quase que ininterruptamente. E uma delas resulta neste trabalho: resgatar historicamente as Escolas Municipais de Educação Infantil e os Centros Municipais de Educação Infantil de Campinas a fim de obter os subsídios necessários para identifica-los e compreender como cada um destes equipamentos desenvolve seu trabalho pedagógico.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas incorpora, em 1989, os Centros Infantis (CIs) Municipais, equipamentos outrora vinculados à Secretaria de Promoção Social, que atendem crianças de 0 a 7 anos incompletos. Esta incorporação é feita no intuito de atender a um preceito da Lei Orgânica do Município que diz que a educação infantil, como direito da criança, deve ser oferecida em creches e pré-escolas.

A idéia inicial no projeto deste trabalho, era fazer uma comparação entre as rotinas de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e de um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), e nela identificar se haviam elementos pedagógicos que justificassem a aparente diferença que eu, como professora de um CEMEI, observava em uma e outra instituição. No entanto, a medida em que a primeira parte deste trabalho ia sendo elaborada, fui percebendo que talvez eu estivesse me precipitando ao supor que as diferenças que eu notava entre as EMEIs e os CEMEIs fossem somente pedagógicas. E, deste novo questionamento, houve a necessidade de fazer um recorte na proposta do meu projeto de pesquisa, ou seja, sem o intuito de comparar as práticas pedagógicas, me detive a procurar entender os condicionantes da política de implementação dessa nova forma de atendimento e, em consequência, quais as questões que estes condicionantes suscitam para a superação de uma aparente dicotomia entre os CEMEIs e as EMEIs. Num primeiro momento, poder-se-ia dizer que: se há diferenças entre as duas instituições, elas decorrem das especificidades de estrutura, funcionamento, quadro funcional e proposta pedagógica de cada uma delas.

No entanto, no decorrer deste trabalho, poderemos perceber que as diferenças entre essas instituições estão atreladas basicamente à história da construção de cada uma delas, ou seja, aos objetivos de atendimento que deram origem a cada uma delas.

O texto retoma a história da construção do conceito de infância, os tipos de atendimento à criança pequena, a situação da educação infantil no Brasil, para depois centrar-se em Campinas, fazendo um resgate histórico das creches e das pré-escolas no município com o objetivo de recuperar a identidade de uma e de outra instituição (EMEI e CEMEI) e fornecer os elementos necessários para que as entendamos nas suas especificidades.

Vale acrescentar que este “Breve Histórico ...” adota o ano de 1990 como limite de abrangência porque é neste ano que se completa a transferência dos Centros Infantis da Secretaria de Promoção Social para a Secretaria Municipal de Educação.

Para que não se pense que este trabalho tem o intuito de privilegiar um resgate histórico das creches em detrimento do das pré-escolas, faz-se necessário esclarecer que, infelizmente para a população e para os (possíveis) usuários das informações, a Secretaria Municipal de Educação (com exceção de alguns poucos profissionais, que tiveram o cuidado de manter um acervo pessoal, ainda que fragmentado) não teve a preocupação de manter um acervo de documentos que possibilitasse um resgate histórico minucioso das EMEIs. Por outro lado, a Secretaria de Promoção Social, à qual coube a implantação e a administração das creches desde o seu início em Campinas (1968) até sua incorporação à SME (1989), soube preservar a memória histórica desta importante conquista social. Decorre daí que o levantamento histórico para este trabalho teve vasta base documental no que se refere aos CEMEIs, ao passo que o levantamento histórico no que se refere às EMEIs teve que contar basicamente com *alguns* documentos, *alguns* recortes de jornais e a memória de pessoas que passaram pela SME e vivenciaram períodos importantes de sua história e me receberam em entrevistas, passando-me, através da boa e velha *tradição oral*, aquilo que ora reporto.

Sabe-se que para cada *fato* (efeito) histórico existe uma série de determinantes (causas). Mas também sabe-se que, por mais que estas pessoas se esforcem em serem o mais fidedignas possível em seus relatos, é-lhes impossível abarcar todos os fatores determinantes para cada fato, nos âmbitos nacional, estadual e municipal, pelo simples fato de que cada pessoa vive em um contexto próprio, com influências específicas, muitas vezes filtradas por *interesses* específicos.

Quero registrar meu profundo respeito por essas pessoas que me atenderam em entrevistas e deixar claro aos leitores que o texto que ora apresento não tem a intenção de esgotar o tema Educação Infantil no Município de Campinas e nem o poderia, pois não se trata de uma tese, mas sim de um Trabalho de Conclusão de Curso.

Fica portanto o meu alerta para o fato de que esta é uma apresentação preliminar do tema que pretendo aprofundar proximoamente.

.....

Há uma conduta muito comum em nós, seres humanos: a de julgarmos antes de conhecermos. E o julgamento invariavelmente decorre da falta de envolvimento com o objeto do julgamento (pessoas, fatos, serviços públicos ou privados, etc). Quantas vezes não compartilhamos de situações onde soubemos apontar diversos pontos falhos e poucas atitudes que efetivamente melhorassem o quadro analisado ? De certa forma acredito que é isto que acontece com profissionais habituados a um ritmo de trabalho, um lugar, uma clientela (no caso de escolas, quem as freqüenta), um modo de vida, enfim, a tudo que se refere ao seu domínio de conhecimento (de experiências vividas) quando se depara com o novo (o desconhecido). O novo pode ser encarado de duas maneiras totalmente diferentes: como um desafio (aspecto positivo) ou como um obstáculo (aspecto negativo). No primeiro caso, há o desejo de desvendá-lo, compreendê-lo e, por que não dizê-lo, dominá-lo; no segundo, o desejo é de destruí-lo, passar por ele o mais rápido e indolor possível, e não colher o fruto, a oportunidade de crescimento que advém da aceitação desta oportunidade de enriquecimento.

Como professora (e como pessoa) sinto-me feliz por ter procurado as respostas à parte das perguntas que a prática pedagógica me incita.

Com este trabalho foi possível identificar alguns aspectos de cada uma das realidades que caracterizam o dia-a-dia de uma EMEI e de um CEMEI.

Julgo necessário acrescentar também que, embora estejamos longe de universalizar o atendimento à criança de 0 a 6 anos em nosso município, o processo foi iniciado. Sabemos que nenhuma mudança é fácil e principalmente num país onde o problema com a educação não está situado apenas na educação infantil é preciso muita luta, muito compromisso, muita vontade de concretizar o que, em tese, já deveria ter sido resolvido.

Mas é como coloquei inicialmente: a imagem virtual não traz em si todos os elementos que são necessários para que se apreenda o real. Logo, o problema educacional que o país todo enfrenta, não é *o* problema, mas um efeito decorrente de vários outros problemas, agravado por alguns outros ainda.

A educação infantil pública em Campinas está, ao mesmo tempo, buscando expandir seu horizonte de abrangência (aumentar o atendimento), como também conscientizar e integrar todos os agentes envolvidos no processo de *educar* e *cuidar* da criança pequena. E este movimento não é simples nem linear. Na trajetória de conscientização e integração, conflitos surgem, posturas são questionadas e, a meta, neste contexto, vai sendo atingida por partes.

Não podemos, de forma alguma, deixar de lado o trabalho desenvolvido pela equipe da SPS, no caso dos CIs (as Creches). Hoje podemos constatar nestes equipamentos toda sua complexidade. Administrá-lo, dentro de sua proposta inicial, exigiu, com certeza, muito compromisso. E a equipe o teve.

E também não podemos deixar de torcer pelo êxito da SME, que assumiu um grande compromisso, não só social, mas também educacional.

Agora, já é possível olhar para a educação infantil em Campinas e perceber suas duas frentes de ação: as EMEIs e os CEMEIs. Mais adiante, com certeza, chegaremos a um ponto em que olharemos para Campinas e reconheceremos nela uma proposta pedagógica *da e para* a criança de 0 a 6 anos. E isto não é um sonho. É uma decorrência.

PARTE I

**A Educação Infantil no Contexto Nacional. As diretrizes
que configuram o atendimento à criança de 0 a 6 anos**

1- Conceito(s) de Infância(s): surgimento de um “olhar específico” para a Criança e as propostas daí decorrentes.

Freqüentemente definida em oposição ao adulto, a criança, assim como o adulto, é vista como categoria neutra, independentemente do contexto histórico e social ao qual está inserida. Assim, é comum a definição de comportamentos e regras gerais no trato do universo infantil, independentemente da condição social a que está submetida a criança ou grupo de crianças. É como se o universo infantil estivesse submetido aos mesmos parâmetros desde que a história descobriu sua especificidade, ou seja, uma forma de ser diferente da do adulto. (1)

Com base nas considerações de Kramer, é necessário recuperar historicamente o processo pelo qual o conceito de infância/criança surgiu e foi sendo modificado até que chegássemos aos dias de hoje; conseguir perceber e identificar os diferentes olhares dirigidos à infância (ou às condições de infância, como diria Kramer) é imprescindível para que se compreenda o tipo de educação que lhe foi e é destinada.

Ariès (2) nos chama a atenção para o fato de que o sentimento da infância não é o mesmo que afeição pelas crianças e, sim, consciência da particularidade infantil.

Na Idade Média Central (entre os sec. X e XIII) estava ausente um sentimento específico pela infância, ou seja, inexistia a consciência da particularidade da infância. Ariès defende a tese de que: se existia algum sentimento, alguma afeição para com as crianças, ele não era socialmente valorizado.

Nas sociedades tradicionais, tão logo a criança pudesse coordenar-se fisicamente, era inserida no mundo adulto e desta inserção resultava a aprendizagem. De qualquer forma, não era a família que assegurava e controlava essa aprendizagem infantil. Ela se dava no meio em que a criança estava inserida, no contato com os adultos no seu contexto social.

1) KRAMER, Sônia. “Infância e Sociedade: o Conceito de Infância” in Kramer Sônia, “Política do Pré-Escolar no Brasil: A Arte do Disfarce” 3a ed. RJ Dois Pontos, 1987.

2) ARIÈS, P. - “História social da criança e da família”, 2a ed. RJ Editora Guanabara Koogan SA, 1981

Esta é a família antiga, formada basicamente pelos objetivos da acumulação de bens, mútua proteção e garantia do território. Os interesses especificamente voltados à criança neste período referem-se aos seus primeiros anos de vida, quando era associada a uma “coisinha engraçadinha”. É a chamada *paparicação*, encontrada historicamente no sec. XVIII (3), na França.

Entre os moralistas e os educadores do sec. XVII iremos encontrar um interesse psicológico e uma preocupação moral com a criança: torna-se necessário conhecê-la para moralizá-la.

A partir do final do sec. XVII a escola passa a ser um local específico promotor da educação e a criança é então retirada da convivência com os adultos e inserida na escola, onde dar-se-á sua preparação para a vida. Iniciar-se-á aquilo que Ariès define como enclausuramento das crianças e que diz respeito ao papel da instituição escola.

3) Ídem - pag. 158/159

➤ Neste momento a criança desperta o interesse do adulto (em especial a de seus genitores) e a família nuclear, tal como a conhecemos hoje, começa a se configurar: a criança sai do anonimato e passa a ser alvo de atenções e cuidados diferenciados. Aliás, segundo fontes francesas (4), é no final do sec. XVII, início do XVIII que formam-se as casas familiares a que estamos habituados tanto no grau de intimidade e laços de afetividade como nas disposições dos cômodos e na localização das construções.

➤ No sec. XVII há a associação dos dois sentimentos da infância (moralização e paparicação) refletida no meio das famílias somada à preocupação com a higiene e a saúde física. (5)

➤ Até mesmo o amor materno, o qual nos parece tão evidente, não foi sempre assim. A visão que no passado se tinha a respeito da criança perpassava o comportamento materno, cujo desvelo, carinho, preocupação e até abnegação, tão comuns hoje em dia, não faziam parte dos hábitos sociais familiares daquela época, tal como nos mostra Badinter ao afirmar que somente a partir do sec. XVIII encontramos o amor materno naturalmente expresso: “Desde o sec. XVIII, vemos desenhar-se uma nova imagem da mãe, cujos traços não cessarão de acentuar-se durante os dois séculos seguintes. A era das provas de amor começou. O bebê e a criança transformaram-se nos objetos privilegiados da atenção materna. A mulher aceita sacrificar-se para que seu filho viva, e viva melhor, junto dela.” (6)

4) Philippe Ariès e Elisabeth Badinter

5) Ariès, P. - Op. cit. pag. 164

6) BADINTER, E. “Um amor conquistado: O mito do amor materno.” RJ, Nova Fronteira, 1985 pag. 168-169.

Ariès situa o surgimento da atual concepção de infância em concomitância com o nascimento da burguesia. O surgimento da primeira está atrelado ao nascimento da outra pois era a classe burguesa que concebia a criança como sendo um ser tão precioso e que deveria ser cuidado, preservado a inocência e fortalecido o caráter, preparando-a para seu futuro no mundo adulto. Em suma, segundo Ariès, o conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade. “O poder dos pais sobre os filhos cresceu consideravelmente, à medida que outras figuras de autoridade na comunidade perderam sua capacidade de interferir nas relações de família.” (7)

Kramer acrescenta que as classes dominantes, baseadas no seu modelo padrão de criança, “a partir dos critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de um tipo específico de papel social por ela assumido no interior dessas classes”(8) passaram a difundir esse modelo de infância único. Para a autora, esta criança ideal não existe, porque a criança tem características próprias e, de acordo com o grupo social no qual esteja inserida, apresentará valores e expectativas que diferem de um outro grupo, mesmo que ambos façam parte da mesma camada social.

Segundo Badinter, no sec. XVII temos uma visão de infância permeada pelo medo, conforme alusões de Santo Agostinho em sua obra “Confissões”(9) . Enquanto o adulto é visto como um ser que tende à perfeição, a infância, ao contrário, tende à imperfeição. A esse respeito encontramos em Badinter : “A infância não somente não tem nenhum valor nem especificidade, como é o indício de nossa corrupção, o que nos condena e do que devemos nos livrar”(10). A educação conferida a criança nesta época precisava ser repressiva e contrária aos desejos da criança, posto seus ímpetos imperfeitos.

7) POSTER, Mark. “A história crítica da família” RJ Zahar 1979 pag. 138-139 in Haddad Lenira “A creche em busca de identidade” SP Loyola, 1991.

8) KRAMER, Sônia. Op.cit. pag. 19.

9) BADINTER, E. Op.cit pag. 46-47

10) Ídem pag. 47

Em seguida percebemos a influência do pensamento de Descartes que vê a infância como a ocasião do pecado: “Segundo Descartes, a infância é, antes de mais nada, um período de fraqueza do espírito, quando a faculdade de conhecer, o entendimento, está sob a total dependência do corpo (...) Desprovida de discernimento e de crítica, a alma infantil se deixa guiar pelas sensações de prazer e de dor: está condenada ao erro perpétuo.”⁽¹¹⁾ A verdade é que, na prática, a criança era vista como um *estorvo*.

Pensadores europeus como Rousseau, Pestalozzi, Montessori e Decroly e também do prussiano Froebel tiveram um importante papel na sistematização de uma pedagogia para a criança pequena.

Para Rousseau (1712-1778) a criança não era um adulto em miniatura e sim um ser com características e necessidades específicas, cujo espírito não deveria ser moldado de acordo com um modelo estabelecido. Rousseau “defendeu a idéia de que a verdadeira finalidade da educação era ensinar a criança a viver e a aprender a exercer a liberdade”.⁽¹²⁾

Diferentemente da primeira noção, ou seja, a de que a criança é um estorvo, ele a vê como um ser que deve ser preservado: “Todo homem tem seu lugar assegurado na melhor ordem das coisas. Seguindo o caminho traçado pela natureza, encontrará seu lugar e não perverterá sua ordem”.⁽¹³⁾ Assim, ele não tem uma imagem negativa da criança, ao contrário, são os homens que “quanto mais vivem em sociedade, mais (...) se corrompem. (...) O Estado de Natureza foi corrompido pelo homem social”⁽¹⁴⁾ Esta “visão positiva” da criança irá influenciar a proposição de abordagens educacionais como as que se seguem.

11) Ídem pag. 52-53

12) NICOLAU, M.L.Machado. “A Educação Pré-Escolar: Fundamentos e Didática”, São Paulo: Ed. Ática, 4- ed. 1988, pag. 26

13) NASCIMENTO, M.E.P. “A Pedagogia Freinet. Natureza, Educação e Sociedade” SP Ed. da UNICAMP, 1995 pag. 21

14) Ídem pag. 21

João Pestalozzi (1746-1827) concentra suas atenções no lar; para ele, o lar é a melhor instituição para a educação, local onde se dá a base para uma formação política, moral e religiosa. Daí decorre a idéia da instituição educacional lembrar uma casa bem organizada, o que refletia-se inclusive na rotina das atividades que incluía desde o dormir até o brincar. Pestalozzi acreditava “no poder da educação para aperfeiçoar o indivíduo e a sociedade”.⁽¹⁵⁾ Por isso, “democratizou a educação, proclamando ser o direito absoluto de toda criança ter plenamente desenvolvidos os poderes que Deus lhes havia dado”.⁽¹⁶⁾

Froebel (1782-1852) “inspirou-se no amor à criança e à natureza. A essência de sua pedagogia são as idéias de atividade e liberdade”⁽¹⁷⁾. Abriu o primeiro jardim da infância (Kindergarden) em 1837, considerando as crianças plantinhas que teriam na figura do professor o jardineiro.

Outro educador que considerou a especificidade da infância foi Ovide Decroly (1871-1932) “Segundo ele, a criança deve ser criança, e não um adulto em potencial”.⁽¹⁸⁾ Nascida um ano antes de Decroly, Maria Montessori (1870-1952) estava preocupada com a educação completa da criança, com a estimulação sensorial e também intelectual. Para ela, “o espírito da criança (...) se formaria mediante os estímulos externos que precisam ser determinados”⁽¹⁹⁾. Em 1907, Montessori fundou a primeira Casa de Bambini, em Roma, e sua concepção educacional é de “crescimento e desenvolvimento, mais que de ajustamento ou de integração social”.⁽²⁰⁾

15) NICOLAU, M.L.Machado , op.cit pag. 28

16) Ídem pag. 30

17) Ídem pag. 31

18) Ídem pag. 34

19) Ídem pag. 39

20) Ídem pag. 39

Heron (21) aponta a Europa Ocidental como o local de onde temos extraído os modelos de serviços de cuidado e educação da criança em idade pré-escolar. Para o autor, é relevante a diferenciação entre os jardins de infância e as escolas maternas, sendo os primeiros os que mostraram a felicidade na sala de aula e os segundos, originários num distrito pobre de Roma, num trabalho com crianças mentalmente retardadas, onde a ênfase era dada à higiene pessoal e boas maneiras. Do texto de Marvin Lazerson (22), Heron extrai: "... o Kindergarten estabeleceu a validade da afeição e da atividade física no ensino. Centralizou a atenção na forma pela qual as crianças evoluíam e justificou a felicidade na sala de aula. Não se obrigava as crianças a memorizar e engajarem-se em citações como papagaios. Os professores foram avisados para evitarem o uso excessivo dos livros e, na verdade, os entusiastas do Kindergarten esperavam que suas inovações revolucionassem o ensino primário". Sobre as escolas maternas o autor afirma: "Nas salas de aula de Montessori dava-se ênfase à higiene pessoal e às boas maneiras. As crianças aprendiam a manterem-se limpas, a arrumar e servir uma mesa e usar facas e garfos. A fim de promover isso, Montessori alterou radicalmente o ambiente de ensino. Concebeu mobiliário móvel adequado ao tamanho das crianças, escrivaninha e bacias para lavarem as mãos.

Desenvolveu suas próprias ferramentas para o aprendizado- 'aparato didático'- que colocava as crianças em face dos problemas a serem solucionados... Cada material didático ensejava a construção de outro, apresentando uma clara progressão de experiências de ensino."(23)

É o surgimento de uma forma de ensinar específica para crianças pequenas. Vemos assim que aos cuidados com a preservação física acrescer-se uma pedagogia *do e para* o aprendizado infantil.

21) HERON, Alastair. "Cuidado e Educação do Pré-Escolar nos Países em Desenvolvimento" in Cadernos de Pesquisas, 38, SP, Fundação Carlos Chagas, Ago. 1981 pag. 50-86

22) LAZERSON, Marvin. "The Historical Antecedents of early childhood education" in Gordon, Ira J. "Early Childhood Education". Chicago, the National Society for the Study of Education, pag. 38 e segs., 1972, citado em HERON, A. op.cit. pag. 56

23) HERON, A. op.cit. pag. 56

Preservar, cuidar, ensinar, aprender e moralizar passarão paulatinamente a se tornarem aspectos indispensáveis na construção de políticas específicas de atendimento às crianças de tenra idade.

2- O Brasil e o Atendimento à Criança Pequena

Com o objetivo de visualizar de forma mais ordenada algumas das principais ações desenvolvidas no Brasil em relação à criança de 0 a 6 anos, elaboramos o seguinte quadro por critério unicamente cronológico:

1879: Rio de Janeiro.
Jornal. “A Mãe de Família” (para mães burguesas)
Artigo: A Creche - Dr. K. Vinelli (24)
“Enquanto na França e nos países europeus ela (a creche) foi proposta em função da ampliação do trabalho industrial feminino, aqui ainda não havia uma demanda efetiva daquele setor.” (25) O autor, embora referindo-se a essa característica da nova instituição, mostrava-se preocupado com a Lei do Ventre Livre, que trazia para as donas de casa o problema da educação das crianças de suas escravas. Aliás, a chamada “creche popular” foi criada - e até hoje mantém muito dessa característica - mais para atender as mães trabalhadoras domésticas do que as operárias industriais.

Entre 1875

e 1896: Desenvolvimento do setor privado da educação pré-escolar voltada para as elites, de orientação froebeliana.
Produção capitalista : marco no discurso que defenda as novas instituições, inclusive em relação ao setor privado.

24) Médico dos expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro. citado em Kulhmann, Moysés. “Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922)” in Cadernos de Pesquisa n-78 SP, FCC, Ago. 1991

25) KULHMANN Jr., Moysés. “Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922)” in Cadernos de Pesquisa n-78 SP, FCC, Ago.1991 pag. 18 e 19

1899 : (24/03) Fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI-RJ), pelo médico Arthur Moncorvo Filho; em síntese, o objetivo deste Instituto era fazer todo o atendimento que pudesse ser destinado à criança, além de “aceitar, favorecer, auxiliar e propagar qualquer idéia em proveito da caridade, maximé em prol da infância”.(26)

Foi também o ano da inauguração da Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro.

Décadas Primeiras Instituições
Iniciais do Pré-Escolares Assistencialistas
Sec. XX no Brasil.

1916: “O jurista Evaristo de Moraes publicou o livro *Criminalidade da Infância e da Adolescência*, onde dedicou um capítulo à importância dos congressos penitenciários, de antropologia criminal e jurídicos, na definição de normas para um novo tipo de atendimento à infância, a fim de evitar a criminalidade.” (27)

1922: Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância: em formulações originais, apenas sintetizava o conjunto das preocupações que envolviam a questão (a criança do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a família, a sociedade e o Estado)

SEMANA PARTE MODERNA
MARIO DE ANDRADE

26) MONCORVO FILHO, Arthur. “Da assistência pública no Rio de Janeiro e particularmente da assistência à infância no RJ”, Imprensa Nacional, 1907 [Comunicação ao IV Congresso Internacional de Assistência Pública e Privada, Milão, Itália, 1906] pag. 9-11, citado em KULHMANN Jr., Moysés op.cit. pag. 22

27) Kulhmann Jr., Moysés. Op.cit. pag. 22 “Evaristo de Moraes participou da corrente reformista no início do sec., escreveu diversos trabalhos sobre a questão da legislação trabalhista e criminal, foi membro de várias entidades (como por exemplo a Liga Brasileira de Higiene Mental) chegando a integrar o Ministério do Trabalho no governo Vargas.

pré-1930: período no qual Kramer identifica um atendimento pré-escolar com um caráter de atendimento médico e sanitário, embora as propostas de atendimento não sejam exclusivas deste corpo profissional.
Kishimoto (28) identifica outros fatores na origem da pré-escola: pedagógicos, assistenciais (Igreja e Estado), médicos, empresariais e pré-escola particular.

de 1930

à 1970 : Atendimento assistencial, chegando a compor, no presente, além da assistência médico-sanitária-nutricional e da social (...) o plano educacional.

Criação pela UNICEF de planos de educação pré-escolar que abrangiam desde alimentação, integração da sociedade e família até preparo educacional da criança no intuito de diminuir o fracasso e a evasão escolar (1940-1950)

Aparecimento das creches com a legislação trabalhista como exigência às empresas que tivessem mais de trinta empregadas (1943)

Década de

1970 : Discurso: pré-escola de massa. (sem que se observassem impactos no perfil nacional do atendimento ao pré-escolar.

Emissão de um novo modelo de educação pré-escolar de massa (com idéias da educação compensatória) pelo Conselho Federal de Educação (CEF) [1971]

Criação da COEPRE (Coord. da Educ. Pré-Escolar) [1975]

28) Citada em KULHMANN Jr., M. op.cit. pag. 18

Década de

1980 : Campos (1992) afirma que embora se constate um esforço no sentido de aumentar o volume de recursos disponíveis para alguns setores, a falta de continuidade na manutenção destes financiamentos e as constantes mudanças na organização da máquina burocrática certamente dificultaram ganhos em eficiência na gestão dos programas e na manutenção dos serviços a nível local (29)

Criação do FINSOCIAL: “Reduziu o impacto da crise em setores como alimentação e nutrição e compensou a perda em outras fontes de financiamento nos setores de saúde e educação, este último reforçado pelo salário educação e pela aplicação da Emenda Calmon”(30) [1982]

“A Constituição de 1988 reconheceu e demanda crescente por educação pré-escolar pela sociedade, incluindo o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, na seção sobre educação, reforçando-o nos capítulos sobre Direitos Sociais, Securidade e Direitos da Criança.”(31) [1988]

1993: MEC: proposta de uma política de educação infantil. Documento elaborado por pessoas atuantes na área de educação infantil.

1994: MEC: documento sobre a situação atual da educação infantil no Brasil.

*Abri*l, em Belo Horizonte. Encontro Técnico de Formação do Profissionais de Educação Infantil.

Agosto, Primeiro Simpósio Nacional de Educação Infantil como parte das programações da Conferência Nacional de Educação.

29) CAMPOS M.M.M. “Atendimento à Infância na Década de 80: as Políticas Federais de Financiamento” in Cadernos de Pesquisa n-82, SP, FCC, Ago. 1992, pag. 13

30) Ídem pag. 8

31) Ídem pag. 6

A “roda dos expostos” é a citada como uma das primeiras iniciativas de atendimento no território brasileiro em relação à criança pequena.

As escravas negras, vendo-se obrigadas a condição de amas-de-leite e ao mesmo tempo precisando deixar seus filhos em segundo plano, acabavam, num rompante de horror à escravidão, ou porque não tinham como criá-los, abandonando seus filhos negros na “roda de expostos”(a roda é pós Lei do Ventre Livre). A Roda era vista como um local onde crianças cujas mães não tinham como mantê-las deixavam-nas, na tentativa de garantir-lhes a sobrevivência ou ao menos um enterro decente. Mas não eram somente escravas que utilizavam a Roda; quaisquer pessoas, sem condição financeira ou mesmo por não aceitar o filho, dela se utilizavam. Civiletti afirma que: “A primeira Casa de Expostos existente em nosso país foi fundada pelo vice-rei em 1726 em Salvador” (32) A autora destaca ainda “o surgimento do discurso sobre creches e salas de asilo, logo após a abolição da escravidão”, sugerindo que “tais instituições visavam conter as classes populares, liberar a mão-de-obra feminina do cuidado com a própria prole para absorvê-la nos serviços domésticos e, ainda, melhorar o desempenho da mão-de-obra masculina”. (33)

O primeiro jardim da infância chega ao Brasil em 1875. Segundo Kishimoto (34), os jardins de infância eram destinados às crianças mais ricas, funcionavam em meio período e apresentavam uma proposta froebeliana (o desenvolvimento da criança ocorre à medida em que se processa um trabalho conjunto entre a escola e a família) e materiais pedagógicos. Já as creches e as escolas maternas ofereciam educação moral e religiosa e assistência social alimentos, roupas, teto e cuidados médicos para filhos de operários. É interessante pontuar que esta postura das creches e escolas maternas foi assumida pela própria legislação paulista na década de 1920.

32) CIVILETTI, M.V.P. “O Cuidado às Crianças Pequenas no Brasil Escravista” in Cadernos de Pesquisa n-76, SP, FCC, Fev. 1991, pag.33

33) Ídem pag. 31

34) KISHIMOTO, T.M. “Os Jardins de Infância e as Escolas Maternas de São Paulo no Início da República” in Cadernos de Pesquisa n-64, SP, FCC, Fev. 1988, pag. 57-60

Kulhmann Jr. apresenta e analisa “as influências vigentes no processo de constituição das instituições pré-escolares no Brasil durante a 1ª República”⁽³⁵⁾. De forma resumida, Kulhmann defende a tese de que “no quadro do desenvolvimento da sociedade urbano-industrial, as propostas de assistência à infância derivam da articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas. As iniciativas de atendimento parecem sustentadas por três interesses básicos (o médico-higienista, o jurídico-policial e o religioso) questionando-se a polarização entre ‘assistencial’ e ‘educacional’. O assistencialismo é identificado como proposta educacional para a população pobre”⁽³⁶⁾ e o educacional, tal como o concebemos hoje, ou seja, formação integral do educando, ênfase no aspecto pedagógico, preparo intelectual, identificado como proposta para a classe média.

Kishimoto deixa claro que a pré-escola, desde a sua origem, não privilegiou o povo, mas a elite cultural e econômica do país: “Nas primeiras décadas da República, a discriminação contra crianças pobres e ricas fez surgir estabelecimentos pré-escolares distintos, conforme a classe social da criança”.⁽³⁷⁾

Também Lourenço Filho afirma que até 1914 percebia-se duas “posturas” nas iniciativas de implantação da educação infantil: ante-sala da escola primária para os mais abastados e função de guarda para os demais.⁽³⁸⁾

Num breve retrospecto histórico, para Kramer ⁽³⁹⁾, temos, do descobrimento até 1930, três períodos que caracterizam a proteção à infância no Brasil:

a) do descobrimento até 1874: quase nada se fazia pela “infância desditosa”.

35) KULHMANN Jr., Moysés. “Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil”(1899-1922) - artigo extraído da dissertação de mestrado do autor - in “Cadernos de Pesquisa” No_ 78, SP, FCC, ago. 1991, pag. 17

36) Ídem pag. 17

37) As colocações que faço desde que cito o surgimento do primeiro jardim de infância estão pautadas em dois textos de T.M.Kishimoto, a saber: “Pré-Escola e Democratização do Ensino”(in A Pré-Escola e a Criança Hoje, SP, FDE, 1988) e o que está nos Cadernos de Pesquisa, FCC, n-64, fev. 1988 pag. 57-60, já citado.

38) Lourenço Filho citado em “Atendimento à criança pequena no Brasil” in IDÉIAS/Fundação Para o Desenvolvimento da Educação n- 2 (1988) A pré-escola e a criança, hoje, SP, FDE, 1988.

39) Kramer faz uma leitura de MONCORVO FILHO, A. “Histórico da Proteção à Infância no Brasil, 1500-1922” RJ, Emp. Gráfica Ed. 1926. Ver: KRAMER, Sônia. Op.cit pag. 51-58

b) de 1874 até 1899: projetos elaborados principalmente por profissionais da área médica mas que, na prática, não se concretizavam. Eram projetos que tinham “um caráter preconceituoso e valorizavam diferentemente as crianças negras (...) e as da elite (...)” (40)

c) de 1899 a 1930: neste terceiro intervalo histórico, percebemos a presença de alguns grupos cuja intenção era sensibilizar as esferas governamentais para o problema da criança no Brasil, nestes encontramos o fundador do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil (41).

Por iniciativa das pessoas envolvidas na fundação deste instituto, temos, em 1919, a criação do Departamento da Criança no Brasil, que mantinha-se sem recursos do Estado ou do Município.

O envolvimento de outras pessoas se dá somente em 1922, quando este mesmo Departamento promove o 1o Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, “congregando homens ligados à iniciativa privada e à vida pública”. (42)

À medida em que as atenções foram se polarizando em torno da criança, o atendimento à ela destinado passa a ser visto como a solução para os problemas sociais: a criança é preparada hoje para ser o homem de amanhã. Seus problemas eram vistos de forma homogeneizada, quer dizer, a criança não é, neste momento, vista como um ser individual, com características próprias e oriundas de classes sociais distintas, mas sim como uma “criança neutra, a histórica”, nas palavras da autora.

Esta imagem de criança está inter-relacionada com a imagem de Estado que se tinha então (período pré 1930): uma entidade supostamente neutra, desligada dos interesses das diversas classes sociais; um Estado Liberal.

As iniciativas educacionais destinadas à criança de 0 a 6 anos eram poucas, ainda prevaleciam as de caráter médico.

O delicado momento político vivido na década de 1920 e que culminou na revolução de 1930 (que veio apresentar seus veios centralizadores e ditatoriais)

40) KRAMER, Sônia op.cit. pag. 52

41) Ídem pag. 54

42) Ídem pag. 55

colaborava na indecisão e falta de norteamento no atendimento à infância. De qualquer forma, o alerta dado com o I Congresso de Proteção à Infância acabou acelerando algumas posturas e direcionando os olhares para as necessidades da criança. Cria-se em 19 de Novembro de 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública, que mais tarde cria o Departamento Nacional da Criança, “órgão que centralizou o atendimento à infância brasileira durante quase trinta anos”.(43)

Na verdade, o que temos nos anos 30 é um quadro caracterizado pela culpabilização da família (dizia-se que o desmembramento não permitia o necessário cuidado com os filhos) e não das fortes diferenças econômico-sociais do país. O governo que se mostrava paternalista e assistencialista e, ao mesmo tempo, declarava-se sem condições financeiras de proporcionar o atendimento à infância. A tônica do discurso médico-higienista e o atendimento por ele proposto pautava-se pelo favor e não pelos direitos da criança e sua família. Em termos burocráticos e administrativos, vários órgãos oficiais foram criados e todos eles controlados pelo Estado. E quanto a atuação do já citado Departamento Nacional da Criança: “Os recursos destinados à assistência social e educacional foram sempre muito escassos, voltando-se mais aos problemas da saúde”.(44)

Na década de 1960, verifica-se na história do atendimento à infância no Brasil, o aparecimento da concepção de educação compensatória, cujo objetivo era o de suprir as deficiências de saúde e nutrição, as escolares ou as de meio sociocultural em que vivem as crianças. Disto ocorre que as crianças das classes economicamente desfavorecidas são tidas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores”(45). Este é mais um elemento que ajuda na compreensão das idéias que sustentam um e outro atendimento à criança.

43) Ídem pag. 61

44) KRAMER, S. Op.cit pag. 67

45) Ídem pag 115-119

Na década de 1970 e especialmente nos anos 80, a luta por creches iniciava-se justamente em virtude da necessidade de liberar a mulher pobre para o trabalho, uma vez que, ao mesmo tempo em que ela se vê obrigada a ajudar economicamente em casa para garantir a sobrevivência dos filhos, ela não tem com quem deixá-los. Em São Paulo, nesta luta estão presentes as moradoras dos bairros periféricos, mulheres ligadas à igreja Católica e feministas. Em um dado momento as forças convergiram no movimento de luta por creches, mas a participação de grupos feministas foi temporária. (46) A bem da verdade, várias creches foram construídas pela comunidade e estas recebiam alguma verba do Estado, da LBA ou outros convênios depois de construídas.

A creche, historicamente surgida da necessidade de acolher os filhos das mulheres pobres para que estas pudessem trabalhar, não possuía objetivos educacionais claros, visto ser o local onde a criança ficaria para ser cuidada na ausência da mãe. Este tipo de situação não lhe atribuía uma identidade real enquanto instituição: seria o lugar da criança dormir, comer e brincar, ou possuiria uma proposta pedagógica também? Uma vez que a creche assumira o papel de compensação à vida da criança carente economicamente, preocupava-se a princípio com o atendimento imediato da criança: o banho, a alimentação (principalmente), a proteção aos riscos do abandono, o carinho, a segurança. No desenrolar das atividades cotidianas, o pedagógico acabava sendo encaixado entre os horários de alimentação e repouso, sendo precária a ação educativa. Limitava-se, muitas vezes, à atividades livres, com brinquedos. Havia também desenhos, colagens, mas as atividades se desenvolviam sem um programa, sem objetivos previamente estabelecidos no que se refere ao desenvolvimento global das crianças. Prevalencia, portanto, a valorização da atividade pela atividade.

46) ROSEMBERG, Fulvia. "Creche", SP, Cortez, 1989

Já a pré-escola tem como função preceder a escola, preparando a criança para a sua inserção no ensino fundamental. Em tese, seu objetivo é o preparo intelectual e o desenvolvimento global do indivíduo; tida como preparatória para o ensino fundamental, o discurso oficial a vê como estratégia de ação contra o fracasso escolar. Jobim (47) enfatiza a necessidade de que ela seja capaz de instrumentalizar a criança para ter acesso a conhecimentos e habilidades que lhe darão condições para atuar numa sociedade desigual e competitiva, de maneira crítica e transformadora, partindo da realidade da vida da criança, e da valorização dos conhecimentos que ela já possui, cabe então ao educador favorecer a aquisição de novos conhecimentos, de maneira viva, ativa e que tenha significado para a vida da criança.

Weisz (48) diz que as funções pedagógicas da pré-escola são: proporcionar espaço educacional de desenvolvimento (pré-requisito da aprendizagem) e de prevenção ao fracasso escolar, ou seja, ser a ante sala da escola primária.

Waldemar Marques (49) faz uma distinção entre as funções social e pedagógica da pré-escola:

Social: abriga e alimenta; importante espaço de socialização além das fronteiras da família; liberta a mãe para o mercado de trabalho (redefinição do papel social da mulher na sociedade atual).

Pedagógica: promover o desenvolvimento de criança própria de sua idade; promover a ampliação do seu conhecimento a respeito do mundo físico, social e de si mesma; ampliar sua capacidade de comunicação e expressão.

É fácil perceber aí a interligação entre os papéis social e pedagógico. E com base nisto, refletir o que está faltando à creche e o que falta na pré-escola: o que queremos e esperamos, afinal de contas, da educação infantil no nosso país ?

47) JOBIM E SOUZA, Solange. "Pré-Escola: em Busca de Suas Funções" in Cadernos de Pesquisas, FCC, n- 48, SP, Fev. 1984, pag. 74-76

48) WEISZ, Telma. "Reverendo a Função Pedagógica da Pré-Escola" in 'Idéias. Fundação para o Desenvolvimento da Educação n_ 2 - A Pré-Escola e a Criança, Hoje - SP FDE, 1988.

49) MARQUES, Waldemar. "O Papel do Diretor da Pré-Escola" in Experiências de desenvolvimento de pessoal na área de ensino pré-escolar no Estado de São Paulo/ Bernard Huet... (et.al); Jacira Fares, Maria Luiza do Canto Benedetti, coordenadoras. SP, FDE, diretoria técnica, 1992 (série idéias, n- 14)

2.1- Alguns Elementos Importantes da Política que se Delineou no País para Creches e Pré-Escolas

Hoje, o que caracteriza nosso atendimento na área de educação infantil ainda é a desigualdade e a descontinuidade. Temos o atendimento feito pela rede pública, pela rede particular e os de caráter filantrópico e/ou comunitário, mas o número de crianças atendidas ainda é pequeno.⁽⁵⁰⁾

Campos diz, em um texto escrito anteriormente à Constituição de 1988 (*texto de 1981*), mas que, acredito, ainda é atual: “na realidade, existe um atendimento que se sobrepõe e na faixa de 0 a 6 anos, vários tipos de instituições estão atuando. Por um lado, existem as exigências burocráticas e técnicas que definem a creche e a pré-escola e, por outro, há uma reivindicação popular muito grande buscando conseguir as verbas oficiais da maneira que for possível. Às vezes, uma pré-escola é encaixada como creche por ser o modo de conseguir alguma coisa para aquele lugar”.⁽⁵¹⁾

No século passado vivenciávamos o período da Lei do Ventre Livre, trazendo para dentro dos lares a preocupação com as crianças filhas de escravas. Como educá-las? É este tipo de contexto que irá, mais adiante, caracterizar o aparecimento da “creche popular”, que atenderá prioritariamente as mães trabalhadoras domésticas.

Surge também (1875-1896) a pré-escola voltada para atendimento de crianças oriundas das elites, um trabalho embasado na concepção froebeliana de educação. A partir de então (primeiras dec. do sec.XX) começam a surgir as creches de empresas, as instituições pré-escolares assistencialistas e a preocupação com outros aspectos da vida infantil, na sua totalidade social: criminalidade, higiene, orientação pedagógica, assistência médica, relações familiares, etc. E este tipo de preocupação, somado à expectativa educacional que a elite do país tem em relação a seus filhos (desenvolvimento intelectual) acabam configurando, aos poucos, o atendimento diferenciado à criança pequena no Brasil.

50) Ver Anexo 1

51) CAMPOS, Maria M.M.; Patto, Maria H.S.; Mucci, Cristina. “A Creche e a Pré-Escola” in Cadernos de Pesquisa n. 39, SP, FCC, Nov. 1981, pag. 38.

Se nos reportarmos neste momento à Jobim e Souza (52), perceberemos que a iniciativa de se criar projetos de atendimento pré-escolar no Brasil foi incentivada por organismos internacionais (UNICEF, UNESCO) com base em concepções idealistas de educação. No Brasil, por volta dos anos 1940/50, foram criados pelo UNICEF planos de educação pré-escolar que abrangiam desde alimentação (devido ao alto índice de desnutrição e mortalidade infantil), integração da sociedade e da família (com arrecadação, preparo e distribuição de alimentos e com participação de pais e de outros adultos da sociedade na monitoria das crianças) até preparo educacional da criança visando diminuir o fracasso e a evasão escolar.

Em 1975, cria-se a COEPRE (Coordenadoria da Educação Pré-Escolar), que tem por objetivo conciliar, se possível, o discurso político (que aponta a pré-escola como prioridade urgente) com as verbas (insuficientes, se considerarmos que não há oficialmente um fundo para a educação infantil especificamente. É neste período que importamos dos EUA a idéia de educação compensatória, que visa preencher as lacunas culturais e lingüísticas identificadas nas crianças mais pobres, com o intuito de igualá-las às crianças de classe média e torná-las aptas a acompanhar o currículo elaborado para integrá-las na sociedade capitalista, que marginaliza os inaptos, que deixaram a escola por causa das consecutivas repetências.

Apesar destes dados, o que constatamos até 1982 é que o objetivo da atender principalmente as camadas sociais de mais baixa renda não estava sendo atingido, "...ficando os discursos oficiais enfraquecidos frente a (...) realidade numérica". (53) Se considerarmos que em 1975, dos 3,51% da população em idade pré-escolar que recebia algum atendimento, quase a metade das matrículas eram em instituições particulares, veremos que, mesmo quando há atendimento na rede pública, ele é muito pequeno e não há "...dados que comprovem que a rede pública atende prioritariamente as crianças mais carentes" (54)

52) JOBIM E SOUZA, Solange "Tendências e Fatos na Política da Educação Pré-Escolar no Brasil" in *Cadernos de Pesquisas*, n-51, SP, FCC, Nov. 1984, pag. 50

53) Ídem pag. 50. Vide tabelas 1 à 5 nas pags.

54) Ídem pag. 49

Quanto à camada mais abastada, encontramos um pequeno aumento percentual no atendimento em instituições privadas. Foi o que aconteceu de 1975 a 1980, quando o atendimento nacional aumentou de 3,51% para 6%: as matrículas nas instituições privadas foi de 45% para 46% .(55)

E as creches ?

As creches, resultado de lutas intensas e ininterruptas por seu oferecimento, aparecem em 1943 com a legislação trabalhista, como uma exigência com relação “às empresas que tivessem mais de trinta empregadas mulheres. Entretanto, essa primeira investida na área das creches se perdeu e elas ficaram relegadas àquelas instituições filantrópicas “ (56). Além disso, a história da creche mostra a preocupação em aliviar os encargos da mulher que enfrenta uma dupla jornada de trabalho” (57). E, a princípio, o objetivo das creches é a guarda e o cuidado da criança sem caráter assumidamente pedagógico.

É importante chamar a atenção para o fato de que os movimentos por creches e pré-escolas não foram sincrônicos, nem envolveram os mesmos protagonistas sociais. Além disso, outros fatores contribuíram para que o quadro atual da creche e da pré-escola assim se configurassem.

55) Ídem pag. 49

56) CAMPOS, M.M.M. ; Patto, Maria H.S.; Mucci, Cristina Op.cit, pag. 37

57) Ídem pag. 37

No final dos anos 60 houve uma contaminação assistencialista da pré-escola, inspirada em propostas de agências internacionais (UNICEF e UNESCO) e assumida pela administração federal. A pré-escola de massa e assistencialista contou com a adesão de Instância Federal e resistência das Estaduais e Municipais. O Conselho Federal de Educação (CFE), em 1971, emite um novo modelo de educação pré-escola de massa evidenciando a absorção das idéias de educação compensatória. A pré-escola passa a ser concebida como “pré-condição essencial para qualquer política educacional e cultural”, há necessidade de expandi-la, mas como não há verbas (o plano do MEC era extremamente vago no tocante aos recursos orçamentários), ficou entendido que as pré-escolas seriam informais e parcialmente assumidas pela família. Neste momento o que mais importava era o fortalecimento da proposta, “sua divulgação nos estados e a criação de um aparato administrativo estadual necessário a sua implantação”. Assim nasce o SEPRE (Setor de Educação Pré-Escolar), mais tarde transformado em COEPRE e hoje COEDI.

Na segunda metade dos anos 70 houve a contaminação educacional da creche ou seja, começa-se a perceber a necessidade da inserção de um trabalho especificamente pedagógico (58), assumida por movimentos populares e por técnicos de administração local.

Rosemberg chama a atenção para o fato de que “durante toda a década de 1970, o que se observou foi essencialmente a elaboração e difusão de um discurso de pré-escola de massa e a criação de uma infra-estrutura específica na administração escolar, sem que se observassem impactos no perfil nacional de atendimento pré-escolar.”(59). Apesar de já ter sido reconhecido o caráter educacional das creches e pré-escolas, estas instituições ainda não são reconhecidas e atendidas na sua função educativa multidisciplinar, o que funde assistência, saúde e educação (no sentido pedagógico) num só trabalho.

58) ROSEMBERG, Fulvia. “A educação pré-escolar brasileira durante os governos militares” in Cadernos de Pesquisas, SP, n_ 82, pag. 22 e 25.

59) Ídem pag. 25

Na década de 1980, além de não haver uma fonte de recursos específica para educação de 0 a 6 anos, os recursos a ela destinados são mal distribuídos, acabando por reforçar as diferenças de acesso aos benefícios do sistema educacional. Em muitos casos, “as crianças e jovens das famílias das faixas de renda mais alta apropriam-se dos benefícios do sistema educacional numa proporção incomparavelmente maior do que aqueles das faixas mais pobres”.⁽⁶⁰⁾

Eni Barbosa (1990) constata inclusive que a alocação de recursos para esta faixa etária foi assistencial (aqui no sentido negativa do termo), mantendo constância somente para os programas alimentares que incidem sobre esta faixa etária.⁽⁶¹⁾

Segundo Velloso (1990), nas despesas da União em 1986 e 1987 “em nenhum dos anos considerados a União gastou o mínimo de 13% da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, como estabelecia a emenda Calmon”.⁽⁶²⁾

Quanto aos gastos com a criança pequena, Eni Barbosa (1990) afirma que:

- 1- O atendimento não é definido como prioritário: não há uma fonte específica.
- 2- O financiamento é segmentado; as ações ocorrem a nível local, sem nenhum mecanismo de integração ou articulação dessas fontes de recursos.

Segundo Campos, o Documento do Banco Mundial ⁽⁶³⁾ “mostra que, apesar de as crianças menores de 5 anos, das famílias mais pobres, constituírem um grupo extremamente vulnerável aos efeitos da crise econômica, elas são o segmento menos favorecido pelas políticas sociais brasileiras”.⁽⁶⁴⁾

60) CAMPOS, M.M.M. “Atendimento à Infância na Década de 80: As Políticas Federais de Financiamento” in Cadernos de Pesquisa, SP, FCC, n. 82, ago. 1992, pag. 13

61) Ídem pag. 17

62) Ídem pag. 9

63) WORLD BANK. Brazil: public spending on social programs; issues and options. Washington 1988, pag. 15-6, citado em CAMPOS, M.M.M., op.cit.

64) CAMPOS M.M.M. op.cit. pag. 7

Para a autora, “todos esses dados reforçam a constatação de que o sistema de financiamento das políticas sociais é extremamente vulnerável às oscilações da economia e às mudanças de orientação política no governo federal. Embora durante a década de 1980 tenha havido um esforço no sentido de aumentar o volume de recursos disponíveis para alguns setores, a falta de continuidade na manutenção destes financiamentos e as constantes mudanças na organização da máquina burocrática certamente dificultaram ganhos em eficiência na gestão dos programas e na manutenção dos serviços a nível local.”⁽⁶⁵⁾

Situando a política de educação infantil no contexto brasileiro é inegável que nos referimos a um país de características culturais, climáticas, econômicas, sociais, etc, bem diferentes e, no entanto, em atuação conjunta. Não há como importarmos um modelo de educação infantil e quereremos inseri-lo em nosso país esperando colher os mesmos resultados observáveis em contextos diferentes.

A educação infantil, assim como a educação básica e as outras que vão completando a formação do indivíduo, deve estar em consonância com a especificidade de cada país. Mas independente disto, é necessário que uma política tenha condições de ser viável em âmbito nacional, estipulando as metas para sua efetivação em cada região, ou município, traçando objetivos e meios de atingi-los e criando condições que permitam a concretização de uma educação infantil de qualidade e com equidade.

65) *Idem* pag. 10

Alastair Heron (66) incita ainda questões importantes acerca do que se deve considerar quando se pensa em educação infantil. Destas, vale a pena chamar a atenção para o fator recursos que cada país dispõe para este atendimento e que não são necessariamente iguais em todos os países. Ademais, segundo ele, é necessário observar fatores como: diferenças climáticas, presença de zonas urbanas e rural (e o que cada uma adota como prioridade), os valores dominantes presentes, como no caso, mulher, filhos, família... O ideal seria adotar uma política de ação contínua visando o bem-estar e um atendimento de qualidade à infância, prevendo inclusive de onde angariar recursos para a manutenção da educação infantil e, ao contrário das políticas emergenciais, que em termos práticos surtem apenas um efeito momentâneo, adotar uma política de bom investimento, estabelecendo um máximo (dentro da realidade da cada região) de recursos financeiros, atender um máximo de crianças (que nem sempre é o total) com qualidade.

Neste caso, priorizar as mais desprovidas economicamente, investir na formação (ou mesmo preparação) de pessoal que atuará diretamente com a criança, gastar somente o estritamente necessário com o prédio e, para sua incrementação, buscar o apoio e a participação da comunidade e, é claro, deixar muito claro o que significa educar e cuidar (67) pois que ter estes conceitos bem definidos e incorporados é indispensável para uma atuação comprometida com a criança.

Realmente, se pensarmos nestes pontos levantados pelo professor Heron, principalmente com relação aos conceitos e preconceitos na definição dos termos *cuidar* e *educar*, notamos o quanto temos arraigados valores preconceituosos, assentados em posturas questionáveis e em concepções difusas (e confusas) de educação, de forma que isto tudo reflete na proposta pedagógica junto às crianças de 0 a 6 anos.

Ao refletir seriamente sobre nossas Políticas Educacionais, percebemos que há muito ainda por fazer, que precisamos até mesmo 'inventar' novas propostas, prazerosas, estimulantes e, principalmente, adequadas à realidade (ou várias, visto que há muita discrepância de "realidades" neste imenso e 'original' país) brasileira.

66) HERON, Alastair. Op. cit.

67) Na obra *Creche/Pré-Escola/Secretaria do Menor*, publicada pela secretaria do menor (SP) em 1992, encontramos na pag. 13 a seguinte afirmação: "A creche/pré-escola é um espaço onde a criança é cuidada. Mas atenção: cuidar, aqui, tem duplo sentido. Refere-se tanto ao sentido de cuidado, tomar conta, encarregar-se, como no sentido de observar, pensar, refletir, planejar".

Nascimento (1992) destaca que a política de atendimento às crianças de 0 a 6 anos ao menos até o final da década de 1980, pautou-se por “a indefinição de objetivos, a inexistência de legislação específica, a alocação de recursos com fins eleitorais ou a filantropia com verbas públicas e intenções privadas...”, ou seja, o uso da verba pública será de acordo com interesses que não necessariamente uma educação infantil pública, estruturada e qualitativa. Também menciona que, diferentemente de alguns países europeus, onde a guarda da criança pequena tem uma conotação positiva de contribuição à formação da cidadania e preservação da família, no Brasil convivemos com uma visão distorcida deste benefício social; aqui, a guarda da criança estaria atrelada a favor (e não a direito) e a criança alvo deste benefício acaba sendo estigmatizada. Tanto é verdade que as crianças pertencentes às camadas mais abastadas são preparadas para o ensino fundamental intencionalmente e as outras, menos favorecidas, são poupadas do abandono enquanto ficam nas creches para que seus pais possam trabalhar. Assim, os “programas de atendimento às crianças de 0 a 6 anos surgem (...) com uma abordagem assistencial que enfatiza a saúde, o bem estar social e a nutrição, atribuindo menos atenção aos objetivos pedagógicos”.⁽⁶⁸⁾

Como propostas para a LDB a autora ⁽⁶⁹⁾ chama a atenção para a necessidade de que a legislação “fixe mecanismos que garantam um fluxo permanente de recursos”, democratize o acesso mas priorize as crianças economicamente desfavorecidas, aprimore a “qualidade do atendimento através de equipamentos sociais adequados” (número de crianças por unidade, carga horária e perfil dos profissionais), promova a integração real da saúde, promoção social e cultura, articule a educação infantil com outros níveis de ensino, incentive a qualificação e capacitação dos profissionais que atuam na educação infantil (especialmente os de creches). E alerta ainda que a demora na aprovação da LDB pode ampliar ainda mais os problemas que a educação infantil em nosso país já vem enfrentando. Eis as possibilidades colocadas pela autora:

68) NASCIMENTO, M.E.P. Educação Infantil: Legislação Diretrizes e Políticas” Documento apresentado ao I Simpósio de Educação Infantil UNESCO/UNICAMP. Marília, SP, nov. 1992 (número, circulação interna) pag. 3-4

69) Ídem pag. 67

- 1- Retardamento da elaboração de uma política de educação nacional para o setor, que acaba permitindo que as leis municipais sejam elaboradas sem parâmetros claros no que se refere à educação infantil (cada município adequa as diretrizes de acordo com seus interesses e possibilidades).
- 2- Aumento das discrepâncias de atendimento a nível nacional.
- 3- Risco a que se dê preferência à instalação de pré-escolas em detrimento de creches (que não tem fonte de recursos e cujo custo é alto).
- 4- Vontade política *versus* recursos para a implantação de creches: de onde tirar os recursos (uma vez que não há uma fonte especificamente destinada à educação infantil) ?

A criança de 0 a 6 anos em nosso país, está, em linhas gerais, entre duas opções: a primeira, de freqüentar uma creche que ainda não tem uma identidade formada em termos de uma proposta pedagógica ou então a de buscar uma pré-escola que, salvo raras exceções, está escolarizada (70) e inicia a criança, desde muito cedo, no ritmo que ela vai encontrar a partir da escola do primeiro grau. Concretamente, o que temos no Brasil é uma movimentação não somente de especialistas da educação, mas também de outras pessoas ligadas à área política, no sentido de se definir e ampliar uma política de educação infantil.

Da proposta do MEC/COEDI (1993) podemos extrair algumas informações bastantes relevantes para o momento.

Como já vimos anteriormente, no Brasil já se trabalha com o atendimento à criança pequena há cem anos, embora somente nas últimas décadas ele tenha sido significativamente valorizado. Na Constituição de 1988 e nos trabalhos que se seguiram para sua regulamentação, foram traçadas várias diretrizes de trabalho no sentido de garantir à criança um ensino de qualidade, onde o estado assume para si o dever de assegurar esse direito da criança.

70) Ver o que diz NASCIMENTO, M.E.P. em seu texto "Campinas e a Educação Infantil" in "Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil" Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, pag. 102

Mas é importante que saibamos que esta atenção à criança tem seus determinantes, tais como: o avanço das pesquisas sobre o desenvolvimento da criança, a conquista do mercado de trabalho pelas mulheres, as mudanças sócio/culturais no modo de ver a criança (não mais como um ser incompleto e imperfeito, mas como um cidadão em formação), etc. Souza Patto completa esse raciocínio afirmando que “os incentivos dados nas últimas décadas, desde 1960 e, mais oficialmente, desde 1975, se devem ao contexto das novas relações de força e das necessidades da nova classe hegemônica na orientação política do país, incluindo a reorientação da política educacional” (71).

Segundo esta visão temos o seguinte quadro:

final da década de 1960	-	mudança do modelo econômico brasileiro
<i>de</i> : substituição das importações	-	<i>para</i> : internacionalização do mercado interno

Preocupação Governamental: qualificar a força de trabalho - educação escolar das classes populares.

A este quadro soma-se o fator da absorção crescente da força de trabalho feminino e disto a necessidade de atendimento à criança de 0 a 6 anos.

Resumindo:

A REPENTINA VALORIZAÇÃO DO ENSINO PRÉ-PRIMÁRIO (INICIADA DEPOIS DE 1968)	—	AFINAR O ENSINO ÀS NOVAS EXIGÊNCIAS DA REORIENTAÇÃO ECONÔMICA, POLÍTICA E SOCIAL.
--	---	---

71) REDIN, Euclides. “Atendimento à criança pequena no Brasil” in IDÉIAS, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. n- 2 (1988). A Pré-Escola e a Criança, hoje, SP, FDE, 1988

É claro que num momento de análise devemos considerar todos os fatores. Justamente por isso, é importante esta contribuição de M.H. de S. Patto, que pode ser enriquecido com o que Kramer coletou na legislação sobre a educação pré-escolar no Brasil⁽⁷²⁾ :

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n- 4.024, de 20/12/1961,
dedica os artigos 23 e 24 do Cap. I, Título VI à Educação Pré-Primária.
Art. 23 - A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.
Art. 24 - As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.
- Lei n- 5.692, de 11/08/1971 fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo grau e dá outras providências. os artigos n- 23 e 24 da LDB, supracitados, são revogados por esta Lei. O Cap. III, Do Ensino de Primeiro Grau, fixa que:
Art. 19 - Para o ingresso no ensino de primeiro grau, deverá o aluno ter a idade mínima de sete anos.
§ 1- As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.
§ 2- Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente duração em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.
- Indicação n- 45, do Conselho Federal de Educação, de 04/06/1974 sobre o artigo 19 da Lei n- 5.692 e a Educação Pré-Escolar de Conselheira Eurides Brito da Silva.
- Parecer n- 2.018, do Conselho Federal de Educação, aprova em 05/07/1974 a Indicação n- 45/74 e acrescenta recomendações.

72) KRAMER, Sônia. "A Política do Pré-Escolar no Brasil: A Arte do Disfarce", op.cit. pag. 121 e 122. Extraído na Íntegra do texto da autora.

- Parecer n- 1.600, do Conselho Federal de Educação, aprovado em 09/05/1975:
Habilitação a nível de Segundo Grau para o magistério pré-escolar.
- Parecer n- 2.521, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, aprovado em 02/07/1975: Interpretação do Art. 19, §1- da Lei n- 5.692/71 - programas antecipatórios da escolarização regular.
- Parecer n- 1.038, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, aprovado em 13/04/1977 sobre a Nova Redação do § 2- do Art. 19 da Lei n- 5.692/71.
- Parecer n- 1.600, do Conselho estadual de Educação de São Paulo, aprovado em 10/05/1978: Consulta sobre qual habilitação exigida para se ocupar a direção de uma escola de educação infantil.
- XIII Reunião Conjunta dos Conselheiros de Educação sobre “A antecipação do início da escolarização”, Brasília, 31/08/1976.

Há que se considerar ainda o importante avanço que significa a Constituição de 1988 fixando o direito à educação infantil. Vale destacar: (73)

* o Artigo 6-

“São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e a infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição”

* o Inciso XXV, do Art. 7

“Assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas”

* o Artigo 208, Inciso IV

“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de :
(...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade.”

73) Verificar também: artigo 7, inciso XX, O artigo 30 (cap. IV), os incisos I e II do artigo 203, artigo 205 e artigo 227.

* o Artigo 211, § 2

“A União, os estados o Distrito Federal e os municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (...)

§ 2 - Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.”

* o Artigo 212

“A União aplicará, anualmente, nunca menos que 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”

A Constituição do Estado de São Paulo também delega a educação infantil aos cuidados dos municípios: (74)

* no Artigo 235

“A lei organizará o sistema de ensino do Estado de São Paulo, levando em conta o princípio da descentralização.”

* no Artigo 240

“Os municípios responsabilizar-se-ão prioritariamente pelo ensino fundamental, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria, e pré-escolar, só podendo atuar nos níveis mais elevados quando a demanda naqueles níveis estiver plena e satisfatoriamente atendida, do ponto de vista qualitativo e quantitativo.”

74) Verificar também: os artigos 239, 247, 257 e os artigos 277 e 278 - inciso VI .

* no Artigo 248

“O órgão próprio de educação do estado será responsável pela definição de normas, autorização de funcionamento, supervisão e fiscalização das creches e pré-escolas públicas e privadas no estado.

§ Único- Aos municípios, cujos sistemas de ensino estejam organizados, será delegada competência para autorizar o funcionamento e supervisionar as instituições de educação das crianças de 0 a 6 anos de idade.”

Mas, por que cobrar esta postura do Estado ? Porque até muito recentemente a política para o setor pautou-se pelo descompasso entre o discurso e a concretização de ações. É como bem define Sônia Kramer: “*a arte do disfarce*”

Nascimento diz que “não basta que a legislação fixe objetivos. É necessário que ela fixe mecanismos que garantam um fluxo permanente de recursos, levando à implantação e expansão de uma rede de educação infantil”.⁽⁷⁵⁾

Ademais, à medida em que o atendimento à criança cresce mais numérica que qualitativamente, nos distanciamos dos objetivos gerais da educação infantil, que são:

- “ 1- Favorecer o desenvolvimento infantil, física, motor, emocional, intelectual e socialmente.
- 2- Promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social.
- 3- Contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores da solidariedade, liberdade, cooperação e respeito.”

(76)

75) NASCIMENTO, M.E.P. Educação Infantil: Legislação Diretrizes e Políticas’ Documento apresentado ao I Simpósio de Educação Infantil UNESCO/UNICAMP. Marília, SP, nov. 1992 (mimeo, circulação interna) pag. 5

76) Política de Educação Infantil (Proposta) / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação de Educação Infantil. Brasília, MEC, SEF, COEDI, 1993, pag. 28.

Não nos esqueçamos também que, por tudo isto, o papel do educador é fundamental e, conseqüentemente, seu preparo é imprescindível para que tenha meios de pensar todo seu trabalho junto às crianças de forma que prevaleça um fim educativo (espaço físico, material, jogos, brinquedos, brincadeiras, histórias, diálogos, etc.). E por este papel ser fundamental, também torna-se fundamental valorizar o profissional da educação infantil, com remuneração digna, meios, acesso a cursos de especialização e atualização, etc.

Aliás, sobre a formação do profissional de educação infantil, é importante atentarmos para uma reflexão que nos é incitada em 1994, no *Encontro Técnico Sobre Política de Formação do Profissional de Educação Infantil*, realizado no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP), em Belo Horizonte, MG. (77)

Este encontro, que reuniu diversos especialistas na área de educação, chama a atenção para este fator imprescindível, que é a necessidade de termos, em todo o território brasileiro, profissionais devidamente capacitados, esclarecidos e reconhecidos na tarefa que realizam junto à educação infantil.

Atualmente, quando a concepção “Educar e Cuidar” (78) está sendo tão discutida, é importante resgatar dos profissionais o que é que eles entendem por cuidado e educação, para que se possa pensar em estratégias que levem os profissionais de educação infantil a uma atuação completa, que lhes confira uma identidade bem definida na sua área. Kramer (79) chama a atenção para a necessidade de uma formação continuada destes profissionais, visto que há uma série de professores atuando, muitos com formação de segundo grau, outro com formação universitária e, ainda, os atuam sem uma formação completa. E acrescenta dizendo que, mesmo dentre os que contam com uma formação mais completa, a maioria não tem muita clareza da função “educar e cuidar”.

77) Por Uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil, MEC/SEF/COEDI. Brasília, 1984, pag. 10.

78) “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil”, MEC/SEF/COEDI. Brasília, 1984, pag. 12. Alusão feita por Ângela M.R.F. Barreto sobre educar e cuidar: “... funções complementares e indissociáveis...”

79) KRAMER, Sônia. “Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-Escola Questões Teóricas e Polêmicas.” in “Por Uma Política de Formação...” Op.cit. pag. 20-28

Ao mesmo tempo em que Kramer afirma a importância da formação continuada, sugere a necessidade de que os atores da educação infantil percebam-se como sujeitos sociais, serem despertados para a paixão pelo conhecimento e estimulados para que se aperfeiçoem profissionalmente; como estratégias, a autora propõe a regulamentação de um tempo disponível para estudar e a remuneração financeira pela qualificação obtida mediante a expansão dos horizontes culturais.

Outro ponto importante a ser destacado é o que Campos (80) aponta: a importância de se considerar o que já acontece cotidianamente na prática junto das crianças pequenas. É por isso que nos traduz Millie Almy: “Ao mesmo tempo em que é necessário providenciarmos mais oportunidades para a formação em alto nível de educadores de crianças pequenas (early childhood educators), maiores oportunidades de treinamentos para os educadores que já se encontram na prática são essenciais, em todos os níveis. Este treinamento pode ser realizado por educadores de crianças pequenas que reconheçam que simplesmente dar aulas conceituais para quem está na prática não é suficiente” (81).

Kramer destaca ainda que é preciso que os profissionais da educação infantil tenham perspectivas de crescimento, “... enquanto as políticas de formação mantiverem-se desvinculadas de um avanço profissional evidente, sua efetividade se manterá bastante reduzida “. (82) .Quando analisa a situação das creches, que por sua especificidade e quadro profissional diferente dos que encontramos nas Escolas de Educação Infantil, alerta para a necessidade de se fazer um levantamento do material produzido sobre educação infantil e estimular sua circulação. Além disso, aponta como necessários: a expansão da pesquisa e um questionamento sério sobre o que está sendo produzido hoje sobre a prática pedagógica, a fim de detectar o que realmente pode auxiliar a melhora na área de educação infantil e o que não passa de modismo e repetitividade ou banalização.

80) CAMPOS M.M.M. “Educar e Cuidar: Questões Sobre o Perfil do Profissional de Educação Infantil”, in “Por Uma Política de Formação...” Op.cit. pag. 33-34

81) Ídem pag. 38-39

82) KRAMER, Sônia. “Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-Escola Questões Teóricas e Polêmicas.” in “Por Uma Política de Formação...” Op.cit. pag. 24

Mas, por que uma política de formação ? Porque embora dentro de contextos diferentes, cada município apresenta problemas semelhantes e as necessidades são bem parecidas.

Para que a educação infantil funcione a contento, o MEC ⁽⁸³⁾ considera importante a participação da sociedade e da iniciativa privada na concepção e execução de projetos pedagógicos, sob a coordenação do MEC e priorizando as seguintes ações:

- 1- Definição e implementação de metas e estratégias de expansão e melhoria da qualidade da educação infantil.
- 2- Eficiência e equidade no financiamento.
- 3- Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente aquelas que visem a promoção da função educativa da creche.
- 4- Promoção da formação e valorização do profissional de educação infantil.
- 5- Promoção da integração de ações interdisciplinares e inter-setoriais de atenção à criança.
- 6- Criação de um sistema de informações sobre a educação infantil.
- 7- Incentivo à produção e divulgação de conhecimentos na área de educação infantil.

Arroyo destaca: “A nossa proposta é a educação, a escola enquanto serviço público, permitindo a vivência de todas as pessoas na dimensão do presente. Queremos uma escola onde na infância a cidadania seja uma realidade. Em nome de um dia ser, não deixamos que a criança seja no presente. A idéia fundamental da nossa proposta é que a escola infantil dê condições materiais, pedagógicas, culturais, sociais, humanas, alimentares, espaciais, para que a criança viva como sujeito de direitos, se experimente ela mesma enquanto sujeito de direitos. Permita ter todas as dimensões, ações, informações, construções e vivências”. ⁽⁸⁴⁾

83) Política de Educação Infantil (Proposta). Op.cit. pag. 28.

84) Anais do Primeiro Simpósio Nacional de Educação Infantil, Brasília, MEC, 1994. Cap. 5 pag. 91.

É como coloca Nascimento sobre a educação infantil : “trata-se de uma escola sem escolarização, a qual acolhe as crianças dando-lhes segurança e afeto sem contudo substituir o papel fundamental da família na sua socialização”. E ainda, em outras palavras, que proporciona condições de vivenciar experiências que incitem e promovam o desenvolvimento integral da criança. (85)

Em linhas gerais, podemos dizer que o nosso país está se movimentando no sentido de estabelecer um real norteamento para a educação da criança de 0 a 6 anos e, neste movimento, os profissionais envolvidos com a reflexão/mudança, têm encontrado diversos determinantes do quadro atual da educação infantil no Brasil. E, sem dúvida, as lacunas que ainda estão por serem preenchidas vão muito além de um atendimento meramente quantitativo.

85) NASCIMENTO, M.E.P. "Educação Infantil: Legislação, Diretrizes e Política" op.cit. pag. 7

PARTE II

A Educação Infantil Pública Municipal em Campinas

1- Introdução

A segunda parte deste trabalho, e na verdade, a que me levou a elaborá-lo, visa mais que qualquer outra coisa, resgatar a história da educação infantil no município de Campinas, no intuito de dar "os primeiros passos" em direção da compreensão da nossa realidade.

Faço questão de deixar claro "os primeiros passos" porque até mesmo estes foram difíceis de serem dados.

No decorrer da busca por material específico de Campinas encontrei muitos obstáculos, dentre eles, a falta de um arquivo histórico na Secretaria Municipal de Educação (SME); a necessidade de montar um texto que conta basicamente com as experiências vividas por profissionais que passaram pela SME e dividiram comigo suas vivências; a falta de precisão de alguns momentos históricos porque não encontrei registros escritos; a necessidade de apresentar uma primeira parte neste trabalho que permitisse ao leitor identificar o processo vivido pelo Brasil na direção da educação infantil e que o auxiliasse na compreensão do trajeto seguido pelo município de Campinas neste contexto, no que diz respeito ao atendimento à criança pequena.

Assim, faz-se necessário esclarecer que a abrangência do texto que ora apresento, é limitada e, longe de esgotar o assunto, fornece elementos que auxiliam na reconstrução da identidade das duas instituições de atendimento à criança pequena que Campinas possui: as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) e os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs).

Em linhas gerais podemos apontar duas datas importantes para o momento, pois nelas encontramos os germens de cada uma das instituições acima citadas:

*1940: criação do primeiro Parque Infantil em Campinas⁽⁸⁶⁾ para crianças de 4 a 12 anos, pela Diretoria de Ensino e Difusão Cultural da Secr. de Educação e Cultura;

*1968: criação do primeiro Centro Infantil Municipal⁽⁸⁷⁾ para crianças de 0 a 4 anos pela Secr. de Promoção Social.

86) FARJALLAT, C. Siqueira. "Parques Infantis: Recantos de Sol e de Alegria" in Jornal Correio Popular, Campinas, 22/12/1963: não consta pag.

87) Da entrevista com Maria C. Pellegrini, assist. social da Secr. Promoção Social da Pref. Munic. de Campinas em 29/01/1996

2- De Parque Infantil à EMEI: Um Trajeto Que Aos Poucos se Perde na Memória

As EMEIs do nosso município são decorrentes dos antigos Parques Infantís (88) e por isso a necessidade de iniciarmos sua caracterização a partir desses, no ano de 1940, momento em que, no contexto nacional, encontramos a preocupação com o desmembramento da família como possível determinante de uma falta de atendimento e cuidado com as crianças oriundas de camadas mais desprovidas economicamente, e também os planos da UNICEF de atendimento à criança e à família como uma tentativa de evitar o fracasso e a evasão escolar (89).

2.1 Os Parques Infantís (PIs)

"Nossa cidade é pioneira na criação de Parques Infantís. O mais antigo deles foi instalado a 02 de Janeiro de 1940, por iniciativa do Prefeito da época, Dr. Perseu Leite de Barros" (90). Este Parque localizava-se na Praça Imprensa Fluminense, "mais conhecida como Jardim Público" (91) e recebeu o nome da educadora D. Violeta Doria Lins.

Os PIs eram entidades municipais vinculadas ao Serviço de Assistência Sócio-Educacional, chefiada pela Professora D. Antonia Abdalla.

Na época da criação dos PIs (final da década de 30) não tínhamos a hoje conhecida SME, mas sim, a Secr. de Educação e Cultura. Foi somente por volta de 1945, com a entrada do Sr. Ruyrilho Magalhães, como Secretário da Educação e Cultura, que foi criada a Diretoria de Ensino e Difusão Cultural (depois transformada em Departamento) (92).

88) Da entrevista com a Prof. Lúcia Bonon (em 10/05/1996), que já ocupou os cargos de: professora, auxiliar de direção, orientadora pedagógica, assistente pedagógica, supervisora e diretora do Departamento Pedagógico da SME de Campinas entre os anos de 1971 e 1992.

89) JOBIM E SOUZA, Solange. "Tendências e Fatos na Política da Educação Pré-Escolar no Brasil" in Cadernos de Pesquisas, n-51, SP, FCC, Nov. 1984, pag. 50

90) FARJALLAT, C. Siqueira - reportagem já citada.

91) Ídem

92) Da entrevista com Prof. Antonia Abdalla (em 17/06/1996), que já ocupou os cargos de professora encarregada do Clube Agrícola, encarregada do Serviço de Assistência Sócio-Educacional, prof. técnico educação, professora assistente de educação, prof. chefe do Serviço de Orientação Pedagógica, prof. chefe do Serviço de Orientação e Educação Recreativa e supervisora de educação, entre os anos de 1945 a 1983.

O Sr. Ruyrilho Magalhães criou o Serviço de Ensino, que cuidava das Escolas, e o Serviço de Assistência Sócio Educacional, que cuidava dos PIs, da Biblioteca Municipal, do Museu Municipal, do Cinema Educativo, do Serviço Dentário Escolar Municipal. Ambos eram subordinados à Diretoria de Ensino e Difusão Cultural. D. Antonia destaca que " o Sr. Ruyrilho foi um dos maiores organizadores administrativos, organizou, e muito bem, tudo o que se referia às escolas, aos parques, ..., foi um homem muito batalhador..." (93)

Segundo informativos da época, foi a "compreensão dos problemas da infância *que* levou nossas autoridades municipais a organização de recantos ou parques infantis, instalados em diferentes pontos da cidade; especialmente nos bairros populosos" (94)

Faria afirma que "freqüentemente tem-se criticado o caráter assistencialista e médico-higienista das instituições para as crianças pequenas, pois não se costuma levar em consideração o forte caráter educativo embutido nessas concepções" (95) .

Em algumas reportagens de jornais estão registradas as melhores impressões acerca dos PIs (96) . Uma delas merece destaque, principalmente por buscar esclarecer que os PIs, longe de serem apenas locais onde as crianças ficavam protegidas dos perigos das ruas, constituíam ambientes saudáveis e estimuladores do desenvolvimento infantil:

"Os Parques Infantis de Campinas são (...) centros valiosíssimos de educação e democratização da infância.

93) Da entrevista com D. Antonia Abdalla (em 17/06/1996)

94) FARJALLAT, C. Siqueira - reportagem já citada.

95) FARIA, Ana Lúcia. "Direito à infância: Mário de Andrade e os Parques Infantis para as Crianças de Família Operária na Cidade de São Paulo (1935-1938)" - Tese de Doutorado, FE, USP, 1993

96) Dos Jornais: "A Gazeta", "Gazeta Esportiva", "Diário do Povo", "Correio Popular", entre os anos de 1950 a 1963

Muitos julgam que parque infantil é parque de diversões. Essa asserção é errônea pois, embora isso de dê em muitos lugares, aqui o ritmo de trabalho obedece aos processos de escola ativa, sob observação psicológica dos professores" (97)

E os PIs não contavam apenas com os professores, havia ainda a diretora, a auxiliar de administração, as serventes, cozinheiras, zeladoras, jardineiros e guardas (98). Como se vê, o corpo de profissionais denota a complexidade destas entidades municipais.

2.1.1- A Clientela dos Parques Infantis

Nos Parques, as crianças, principalmente as mais desprovidas economicamente, ficavam durante 9 horas diárias recebendo assistência sócio-educacional gratuita, alimentação, cuidados de higiene, tratamento dentário e exames médicos (99)

D. Antonia (100) diz que havia uma preocupação muito grande com as crianças pobres, deixadas nas ruas. O Departamento de Ensino e Difusão Cultural esperava transformar os PIs "em verdadeiros 'lares supletivos', tão necessários na fase de progressiva socialização e de aumento constante de densidade demográfica urbana" (101) Esta instituição era muito procurada também pelas mães trabalhadoras que não tinham com quem deixar seus filhos enquanto estivessem trabalhando.

Mas isto não significa que os Parques atendiam somente as crianças necessitadas (102). Embora houvesse a preocupação com a criança pobre, a clientela dos PIs era heterogênea no que se refere às condições sociais e econômicas, o que se constituía em "uma impressionante lição de democracia e de igualdade de direitos" (103)

97) Da reportagem "O Parque Infantil da Vila Industrial e sua Magnífica Organização Escolar", Jornal "Correio Popular" Campinas 05/09/1956

98) Da entrevista com D. Antonia Abdalla já citada.

99) FARJALLAT, C. Siqueira - Report. já citada.

100) Da entrevista com D. Antonia Abdalla, em 17/06/1996

101) Da reportagem "O Parque Infantil da Vila Industrial e sua Magnífica Organização Escolar", Jornal "Correio Popular" Campinas 05/07/1956

102) Das reportagens: "Assistidas nos Parques e Recantos Infantis 12.589 Crianças" (Jornal "A Gazeta" São Paulo, 02/10/1958); "Ainda os Parques Infantis - Educação e Assistência à Criança" (Jornal "Diário do Povo", Campinas, 23/09/1962); "Parques Infantis: Recantos de Sol e de Alegria" (já citado)

103) FARJALLAT, C. Siqueira - Report. já citada.

Embora os PIs contassem com uma orientação pedagógica e houvesse uma real preocupação com a qualidade do atendimento ⁽¹⁰⁴⁾ neste sentido, seu objetivo de atendimento não era exclusivamente pedagógico. Havia a preocupação de oferecer condições saudáveis de desenvolvimento integral da criança pequena: “periodicamente examinados, os garotos recebem tratamento médico, vacinação e tratamento dentário. Têm horas para descanso e sesta, e em poucos meses de frequência já as crianças evidenciam melhoras e tal desenvolvimento físico e psíquico, que causam emoção nos professores e pais” ⁽¹⁰⁵⁾.

Como se vê, era o caráter social/assistencial dos Parques que os vinculava ao Serviço de Assistência Sócio-Educacional e não ao Serviço de Ensino, embora eles atentassem também para o aspecto educativo.

2.1.2- Horário de Funcionamento e Alimentação

Os PIs funcionavam diariamente das 8:00 às 11:00 h e das 14:00 às 17:00 h, não fechavam no período de férias escolares e as professoras tinham direito a um mês de férias por ano em sistema de rodízio ⁽¹⁰⁶⁾. Este horário vigorou de 1940 a 1957.

Em 1957, por iniciativa do Professor Mário Gianini, então Secretário da Educação e Cultura do município, foi feito um estudo junto com a chefe da Secção Sócio-Educacional e com o diretor da Diretoria de Ensino e Difusão Cultural, que visava melhorar a merenda escolar. Este plano mudou o esquema de alimentação nos PIs e, conseqüentemente, seu horário de funcionamento ⁽¹⁰⁷⁾

104) da entrevista com a Prof. Antonia Abdalla, em 17/06/1996

105) da reportagem “Parques Infantis. Primeiros Passos para um Desenvolvimento Integral”, Jornal “Correio Popular”, Campinas, 21/09/1980, pag. 17

106) Das entrevistas com D. Antonia Abdalla em 10 e 17 de Junho de 1996

107) Da reportagem do Jornal “Diário do Povo” (não consta título) de 23/03/1957, que se refere à mudança do horário de atendimento como decorrência do oferecimento de almoço às crianças dos PIs

A partir de 01 de Abril de 1957, o almoço passou a ser servido nos PIs, sempre às 11:30h. O cardápio era constituído de: sopa concentrada, macarronada, bife, ovos e leite, completados por uma sobremesa, fruta ou doce. Além desta refeição as crianças continuavam recebendo os alimentos que já eram fornecidos: frutas, leite, mingaus, arroz doce, pão com queijo, etc. (108)

Com esta modificação os Parques e Recantos (109) Infantis passam a funcionar ininterruptamente durante 9 horas, das 8:00 às 17:00h (110), o que, sem dúvida, beneficiava os mais carentes.

2.1.3- Recursos

“Os Parques Infantis Municipais são unidades educativas, situadas em diferentes bairros da cidade, destacando-se como oásis coloridos com o verde dos gramados, o azul das piscinas e o arco-íris das flores nos canteiros bem cuidados” (111).

Em linhas gerais os PIs possuíam piscina e teatro ao ar livre, quadra de voleyball e basquete, gangorras, balanças, escorregadores, sala de atividades, cozinha, refeitório, secretaria, diretoria, sanitários (masculino e feminino) (112).

Dos treze PIs existentes até 1963, três deles, os situados no Cambuí, Guanabara e Vila Industrial, possuíam gabinete dentário. Embora os outros não o possuíssem, suas crianças eram encaminhadas aos gabinetes dentários dos grupos escolares. Além do atendimento, as crianças recebiam orientações quanto à escovação e os cuidados gerais com os dentes (113).

108) Ídem

109) Os Recantos eram menores, mas tinham a mesma assistência (segundo a Prof. Antonia Abdalla)

110) da reportagem: “Assistidas nos Parques e Recantos Infantis 12.589 Crianças” Jornal “A Gazeta” São Paulo, 02/10/1958

111) da reportagem “Educação Infantil em Nossa Cidade”, Jornal “Correio Popular”, Campinas, 14/07/1978, não consta pag.

112) Da reportagem: “Seria a Melhor do Interior do Estado. Campinas Prima Pela Organização de Seus Parques Infantis”, do Jornal “Gazeta Esportiva” 11/10/1956, não consta pag. Ver também Anexo 2

113) FARJALLAT, C. Siqueira - Report. já citada.

Quanto à assistência médica, cada criança deveria, ao ser matriculada, passar por um exame médico completo. Os exames de laboratório eram efetuados no Instituto "Adolfo Lutz" e as fichas das crianças eram atualizadas de seis em seis meses (114). É, creio, o caráter médico se superpondo ao educacional, visando suprir eventuais carências neste setor.

2.1.4- A "Proposta Pedagógica"

Os PIs de Campinas adotavam cerca de 45 atividades diferentes cujos objetivos podem ser assim expressos: exercitar a mente, estimular a atenção, "o espírito de discernimento, o raciocínio, o amor à natureza e aos animais, a capacidade criadora" (115). Dentre essa série de atividades podemos destacar: "cartonagem, desenho, pintura, dobradura, tecelagem, modelagem, coleção, teatro de sombras, pantomima, canto, bandinha musical, flanelogravura, jogos motores, etc" (116)

As propostas de atividades não eram feitas a todas as crianças de uma só vez. As crianças de 3 a 12 anos que freqüentavam os PIs eram divididas em três turmas: uma de 3 a 6 anos, outra de 7 a 9 anos e uma terceira de 10 a 12 anos (117). As crianças maiores, que já freqüentavam os grupos escolares, tinham um momento "à parte", durante o qual realizavam suas "tarefas de casa" sob a assistência de uma das professoras do Parque (118).

Pode-se dizer que as atividades nos PIs eram divididas em três setores principais (119):

- 1- *Educação Física*: exercícios físicos, natação, jogos, competições e dança ou ritmo;
- 2- *Educação Recreativa*: aulas de desenho, narração, dramatização, declamação, educação musical, jogos sensoriais, rodas cantadas e cursos de trabalhos manuais;

114) Ídem

115) FARJALLAT, C. Siqueira - Report. já citada.

116) Ídem

117) Ídem

118) AGUIAR, Therezinha F. de. - "Ainda os Parques Infantis - Educação e Assistência à Criança" Jornal "Diário do Povo", Campinas, 23/09/1962, não consta pag.

119) Extraído de um recorte de jornal sem data nem título principal, fornecido por D. Antonia Abdalla, que trata das atividades dos PIs

3- *Clube Agrícola*: visava inculcar nas crianças o amor pela horticultura e jardinagem, procurando também ministrar-lhes noções elementares de economia.

Quanto a este último item, o Clube Agrícola, vale dizer que foi criado em 1946 e anexado aos PIs para que houvesse um contato das crianças com as atividades relativas à terra. "O Clube Agrícola é a unidade onde se concentram todas as atividades para o preparo dessa juventude. Preenche os princípios de uma educação integral, o ensino ativo, a liberdade disciplinada, a iniciação do trabalho, a socialização da criança" (120) Através das atividades propostas pelas professoras, as crianças "se adestram na faina agrícola e adquirem sentimentos de amor à terra, estimulados de um modo significativo, ao mesmo tempo que recebem ensinamentos rudimentares de horticultura, apicultura, avicultura e economia rural" (121).

Segundo D. Antonia Abdalla (122), primeira professora do Clube Agrícola, parte dos produtos cultivados pelas crianças eram depois comercializados em feiras livres improvisadas nas dependências dos Parques e os lucros aplicados nos mesmos. Uma outra parte desta produção era destinada ao consumo das crianças nos horários de refeição nos PIs e também a elas entregue para que levassem para casa como fruto de seu trabalho.

O PI "Celisa Cardoso do Amaral" era o mais completo no que diz respeito ao Clube Agrícola; possuía inclusive granja. Os demais PIs contavam com hortas. Além disso, havia o estímulo para que as crianças plantassem árvores frutíferas: elas levavam as sementes para os Parques, cultivavam-nas até que as mudas estivessem boas e levavam para casa, onde as árvores deveriam ser fixadas (123)

120) FERREIRA, A. Gonçalves. "Clubes Agrícola - Instruções Sumárias de Sua Organização", São Paulo: Secr. de Estado dos Negócios da Agricultura- Departamento da Produção Vegetal- Serviço de Assistência à Família Rural. Seção de Divulgação- 1958, pag. 1

121) Da reportagem "O Clube Agrícola de Um Parque Infantil", do jornal "A Gazeta", 1951 (no recorte não consta data nem pag.)

122) Da entrevista com a Prof. Antonia Abdalla em 10/06/1996

123) Da entrevista com a Prof. Antonia Abdalla em 17/06/1996

Por volta do sétimo ou oitavo PI⁽¹²⁴⁾ foi criado o **Pré** para as crianças de 6 anos. Segundo D. Antonia isto ocorreu porque o pessoal que atuava junto às crianças sentiu a necessidade de fornecer-lhes uma orientação mais sistemática. E é assim que, do período de 9 horas que a criança permanecia no PI, uma parte era destinada à orientação pré-primária e a outra à recreação.

Vale ainda acrescentar que o atendimento às crianças de 10 a 12 anos não se manteve o tempo todo. No período em que a Prof. Jaci Milani⁽¹²⁵⁾ estava à frente da Secretaria, a faixa etária dos Parques mudou de 3 a 12 anos para 4 a 10 anos.

2.1.5- O Corpo Docente

As professoras que atuavam nos Parques eram especialistas em recreação infantil (e não em educação pré-escolar), diplomadas em cursos especializados ministrados pelo Departamento de Educação Física e Esportes (DEFE) do Estado de São Paulo e que obtiveram seus cargos mediante concursos⁽¹²⁶⁾. Nestes cursos de especialização as professoras estudavam a administração dos Parques e recebiam orientações técnicas e teóricas além de, no final, submeterem-se a exame. Por volta de 1956 Campinas era a cidade escolhida para que se realizasse a parte prática dos cursos, uma vez que era "excelente a organização de seus Parques Infantis" e também porque as atividades em educação física, recreação e jogos neles desenvolvidas apresentavam "notável eficiência"⁽¹²⁷⁾. Até 1956, vinte e seis professoras já haviam estagiado em Campinas. Vinham das cidades de São Paulo, Dois Córregos, Pinhal e Sorocaba⁽¹²⁸⁾.

A Primeira Reunião Técnico-Pedagógica das professoras de PIs foi feita no dia 6 de Maio de 1961, no Parque Infantil "Dr. Affonso Ferreira", Vila Teixeira. Esta reunião tinha como objetivos o entrosamento das dirigentes de Parques e Recantos e orientação uniforme e segura no que diz respeito à parte recreativa educacional⁽¹²⁹⁾

124) D. Antonia Abdalla não conseguiu precisar o ano. Entrevista em 17/06/1996

125) não encontrei registro a respeito. A Prof. Antonia Abdalla não conseguiu precisar o ano em que houve esta alteração na faixa etária atendida pelos PIs

126) FARJALLAT, C. Siqueira - Report. já citada.

127) Da reportagem: "Seria a Melhor do Interior do Estado. Campinas Prima Pela Organização de Seus Parques Infantis", do Jornal "Gazeta Esportiva" 11/10/1956

128) Ídem

129) Da reportagem "Realizada a Primeira Reunião Técnico Pedagógica das Professoras de Parques e Recantos Municipais", do jornal "Diário do Povo", Campinas, 07/05/1961

"Os Parques Infantis sempre foram muito bem organizados. Suas professoras faziam planos de aula, semanários, relatórios ..." (130), além de toda a parte prática delas esperada. "Não raro, acabavam ajudando no preparo do almoço e na limpeza dos sanitários utilizados pelas crianças" (131)

Registro portanto a preocupação histórica em relação à qualificação e aprimoramento do corpo docente presente em Campinas.

“‘Tudo na estrutura de um Parque é estudado’ - assinala o Prof. Ruyrillo Magalhães, titular da Secretaria Municipal de Educação. ‘O prédio, as instalações, a área verde, a educação propiciada à criança. *Principalmente a educação. As professoras são especializadas, há orientadoras pedagógicas, nutricionistas ...*’” (132).

Neste momento vale destacar que a lei número 4.891, de 29/05/1979, “institui o Quadro de Ensino da Prefeitura Municipal de Campinas ...”. No Artigo 6º, parágrafo 4º encontramos a exigência de habilitação em educação infantil para os professores de classe de educação infantil.

2.1.6- Alguns Dados Quantitativos

Até 1963, Campinas já podia contar com 14 unidades de atendimento à criança, divididas em Parques e Recantos Infantis.

130) Da entrevista com D. Antonia Abdalla em 17/06/1996

131) Ídem

132) da reportagem “Parques Infantis. Primeiros Passos para um desenvolvimento Integral”, Jornal “Correio Popular”, Campinas, 21/09/1980, pag. 17, **itálico meu**.

Do referido ano é possível fornecer ao leitor alguns dados quanto ao número de alunos matriculados e a quantidade de refeições distribuídas até o mês de outubro (133) :

	Unidades	Localização	N. de alunos matriculados
01	PI "Violeta Doria Lins"	Cambuí	153
02	PI "Celisa Cardoso do Amaral"	Vl. Industrial	155
03	RI Número 1- "Chapadão"	Chapadão	117
04	RI Número 2- "Dr. Perseu L. de Barros"	R. Sacramento	164
05	PI "Pref. Lafayette Álvaro de S. Camargo"	Cambuí	160
06	RI "Dr. Euclides Vieira"	Fz. S. Francisco - Rhodia	105
07	PI "Pref. José Pires Netto"	Jd. Proença	172
08	PI "Pref. Dr. Rafael Andrade Duarte Neto"	Taquaral	138
09	PI "Prof. Carlos C. Zink"	S. Bernardo	142
10	PI "Prof. Hilário Pereira Magro Jr."	Vl. Marieta	187
11	PI "Prof. José Vilagelin Netto"	Nova Campinas	99
12	PI "Dr. Mario Gatti"	Vl. Nova	174
13	PI "Cônego Manoel Garcia"	Bonfim	168
14	PI "Dr. Manoel Affonso Ferreira"	Vl. Teixeira	226

Número de alunos matriculados: 2.160

Número de almoços distribuídos: 147.065

Número de merendas distribuídas: 393.052

133) FARJALLAT, C. Siqueira - Report. já citada.

2.2- As Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI)s

Foi no final da gestão do Prefeito Francisco Amaral que os PIs passaram à EMEIs: a Lei número 5.157, de 10/11/1981 “autera a denominação dos estabelecimentos municipais de ensino”. Diz o Artigo 1º desta lei: “os estabelecimentos municipais de ensino, atualmente denominados ‘Parque Infantil’, passam a denominar-se ‘Escola Municipal de Educação Infantil’”. Esta passagem é fruto de uma séria e longa discussão acerca da finalidade da pré-escola. Anteriormente à mudança, embora houvesse um atendimento à criança, não havia um compromisso direto com a educação (134).

Segundo entrevista com a Prof. Maria Célia Pereira (135), esta mudança “ocorreu para enfatizar o aspecto educacional da pré-escola e não apenas o assistencial”. Ela explica que o Parque Infantil “significava para a comunidade um lugar onde seus filhos teriam a função de brincar, se alimentar e permanecer enquanto seus pais estavam no trabalho”, ao passo que Escola dava uma conotação de “transmissão de saber, aprendizado”. A reflexão propiciada neste momento de mudança, de acordo com a Prof. Maria Célia Pereira foi importante não só para a comunidade como para os educadores. Para estes últimos ficou claro que o que garante a mudança de um objetivo não é a alteração da nomenclatura da instituição, mas sim a elaboração de um plano pedagógico coerente e eficaz. Podemos dizer que uma característica marcante da EMEI é seu enfoque educacional.

Uma vez que os PIs deixaram de atender crianças maiores que 7 anos e passaram a chamar-se EMEIs, será assim que nos referiremos a esta instituição daqui para a frente.

134) Em conversa informal com a Prof. Maria Célia Pereira, que também ocupou cargos na SME no referido período
135) da entrevista com a Prof. Maria Célia Pereira em 21 e 25/06/1996.

2.2.1- Critérios para Matrícula

Segundo Lúcia Bonon (136), a procura de vagas nas EMEIs sempre foi maior que a oferta. Para efeito de matrícula, sempre houveram alguns critérios, dentre eles um levantamento sócio-econômico da família, o estado de saúde da criança, o fato de os pais trabalharem ou não, etc. No entanto, priorizava-se a criança mais pobre, que necessitasse da alimentação oferecida na EMEI, ou que não tivesse com quem ficar em casa, ou seja, se não conseguisse vaga teria de ficar só em casa ou na rua.

A Prof. Maria Célia explica também que no início de cada ano letivo saía uma portaria estabelecendo diretrizes para as matrículas pois, embora as EMEIs atendam crianças de 4 a 6 anos, podem ocorrer mudanças na faixa etária atendida, de acordo com a necessidade do local. Por exemplo: as diretoras são orientadas a matricular primeiro as crianças de 6 anos, posteriormente as de 5 anos e somente depois as de 4 anos. Disto decorre que pode acontecer de uma EMEI não ter condições de oferecer vagas para crianças de 4 anos por ter ampliado as classes para as de 6 anos.

2.2.2- Horário de Funcionamento

Todas as EMEIs sempre tiveram períodos integral e/ou parcial. O integral visava atender os casos sociais mais graves, e o parcial, a mãe que trabalhava meio período ou a mãe que não trabalhava. O atendimento era feito de segunda a sexta das 8:00 às 16:30h, e aos sábados de manhã (137). As aulas aos sábados foram retiradas em 1973. O funcionamento semanal das EMEIs manteve-se ininterrupto de segunda a sexta feira. As férias dos professores Seguiam o mesmo esquema dos da época dos PIs: um mês durante o ano, em sistema de rodízio. Segundo nossa entrevistada, o que as vezes acontecia era uma diminuição da frequência das crianças nos meses de férias escolares do primeiro grau, época em que as mesmas podiam ficar em casa com seus irmãos maiores. As férias nas EMEIs começaram a ser previstas somente quando ficaram prontos seus calendários específicos (elas não seguiam o calendário das escolas de primeiro grau).

136) Ex-diretora do Departamento Pedagógico da SME Campinas, que antes de ocupar este cargo foi professora auxiliar de direção, orientadora pedag., assistente pedag. e supervisora. Entrevistada em 10/05/1996

137) as aulas aos sábados de manhã ocorriam em toda a rede municipal.

O que se percebe é uma caracterização cada vez mais escolar para as EMEIs, uma busca de garantir à criança um preparo para sua inserção no primeiro grau.

A preocupação em oferecer à criança condições de desenvolvimento integral para que ela pudesse encontrar mais sucesso no ensino fundamental, acabou moldando as EMEIs de acordo com as rotinas escolares que conhecemos. Suponho isso porque embora somente em novembro de 1981 tenha sido alterada a denominação dos estabelecimentos de ensino para as crianças pequenas do município (138), já em 1979 o discurso da “educação compensatória” pairava no ar: “trata-se de um programa de prontidão para a escolaridade atingindo crianças de menos de 7 anos ...” e, mais adiante, “quanto ao modelo pedagógico recomendado, podemos salientar que o objetivo principal das classes pré-escolares é o oferecimento de um ambiente estimulador adequado ao desenvolvimento das crianças (...)” (139)

138) Lei num. 5.157 de 10/11/1981

139) da reportagem “A Pré-Escola é mais Importante do que se Imagina”, Jornal “Correio Popular”, Campinas 14/10/1979, não constas pag.

2.2.3- Os Professores e a Proposta Pedagógica

Os professores que atuavam nos EMEIs eram concursados ou substitutos e não tinham necessariamente um preparo específico para a pré-escola na sua formação profissional (140). Aliás, de acordo com Lúcia Bonon, não havia a exigência de uma especialização do professor em pré-escola para que ele pudesse atuar numa EMEI. Sobre esse assunto, nossa ex-diretora do Departamento Pedagógico diz que, em 1978, consultou o Conselho Estadual de Educação (época em que ela ocupava o cargo de Coordenadora Pedagógica na SME) perguntando da necessidade de as professoras possuírem um curso específico que as habilitasse para o exercício do magistério pré-escolar. Como resposta, o Conselho deu um prazo de quatro anos a partir da consulta para que os professores e diretores frequentassem o curso que os orientasse com relação à educação pré-escolar, o que lhes asseguraria os cargos e funções que ocupavam. A partir de então ficou instaurada a obrigatoriedade da especialização (141) em pré-escola para quaisquer professores que quisessem atuar em EMEIs (142) com crianças de 4 a 6 anos. Vale acrescentar que esta reorganização do quadro profissional da Educação Infantil encontrou resistência, principalmente dos profissionais em fase final de carreira, de acordo com nossa entrevistada.

A ex-diretora do Depto. Pedagógico coloca ainda que embora a SME sempre tenha apresentado uma linha de trabalho pedagógica, em respeito ao saber do professor, não se impunha uma proposta para que ele a seguisse. Interessante notar que a Lei Orgânica do Município reflete isso ao assegurar o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas no Artigo 223, item V. Completando, Lúcia Bonon historia o processo pedagógico municipal (143) da seguinte maneira:

* de 1971 a 1980: uma linha marcadamente tradicional, com os conhecidos exercícios de coordenação motora, folhas mimeografadas e “receitas”;

140) esta obrigatoriedade se estende também aos professores que atuam em CEMEIs (Centro Municipais de Educação Infantil com crianças de 0 a 6 anos.

141) referência à lei número 4.891 de 29/05/1979, já citada

142) Da entrevista com Lúcia Bonon em 10/05/1996

143) De acordo com Lúcia Bonon, a SME acompanhou as descobertas psico-pedagógicas fruto das faculdades locais.

* de 1980 a 1984: linha comportamentalista com ensaios

construtivistas, ou seja, já se começava a olhar para o aluno como um sujeito pensante e para o professor como coordenador do trabalho em sala de aula;

* de 1984 a 1992 (ano em que Lúcia Bonon deixou a SME) :

construtivista, assumindo a visão da criança como um ser histórico, agente.

No ano em que Ilza Morati estava à frente da SME, tiveram início reuniões entre professores de EMEIs com a intenção de que se promovesse a mútua troca de experiências com conseqüente enriquecimento do grupo. Foi deste grupo de professores que, no ano de 1974, Lúcia Bonon foi convidada para atuar diretamente na SME, como coordenadora pedagógica com a tarefa de levar às EMEIs “uma prática pedagógica significativa para as crianças”, nas palavras de nossa entrevistada. A partir deste momento (com a aceitação do convite da SME), cabe-lhe o papel de articuladora na busca do entrosamento do trabalho das professoras. Interessante ressaltar que no âmbito Federal, a “*ordem do dia*” é encontrar uma solução para a temática *Educação Pré-Escolar*: criação da COEPRE em 1975; chegada das idéias de Educação Compensatória (EUA). Vale acrescentar que no âmbito Municipal a Lei n- 4.494 de 26/05/1975 autoriza um convênio entre a PMC e a UNICAMP, visando atualizar os métodos e procedimentos técnico-pedagógicos para renovação do ensino pré-escolar municipal.

A orientação pedagógica inicial ocorreu pautada nos centros de interesse ⁽¹⁴⁴⁾, propostos por Decroly. Este foi o primeiro passo pedagógico, metodológico, das EMEIs de Campinas. Em cada unidade passou a acontecer uma reunião mensal da qual participava o grupo de professores e a então coordenadora da rede.

Em 1977, uma só pessoa orientando o trabalho já não era suficiente. Abriu-se então um concurso através do qual ingressaram mais quatro pessoas.

144) nos centros de interesse, existe um “tema” para o qual todas as atividades propostas convergem.

Formada esta equipe de cinco, as quatro ingressantes saíram a campo para dar continuidade ao processo de orientação iniciado, e Lúcia Bonon passou para um trabalho de planejamento na secretaria, como coordenadora das quatro “orientadoras”.

Estas orientadoras supervisionavam a rotina das EMEIs, faziam as reuniões mensais, detectavam as necessidades de cada unidade e faziam o elo entre as unidades e a SME, levando os problemas para que fossem solucionados e devolvendo respostas que ajudassem a sanar estes problemas.

Nossa entrevistada acrescenta ainda que ocorriam treinamentos nos meses de fevereiro e agosto, com duração de uma semana e sempre antecedendo o início de cada semestre.

Em 1978 a coordenadora do grupo ingressou no mestrado, momento em que entra em contato com a linha construtivista de trabalho e passa a levar para o grupo as informações e leituras que fizeram com que o próprio grupo se repensasse. A visão de trabalho pedagógica aos poucos foi mudando e, com isso, a própria orientação oferecida às EMEIs. O trabalho junto aos professores da rede passou a se caracterizar mais por conscientização (leituras e reflexões) e menos por “receitas”. Este processo de construção de uma nova proposta de trabalho para a educação oferecido nas EMEIs pode ser encontrado no documento “Análise Crítica da Pré-Escola”.

O documento acima citado foi elaborado pelo grupo das cinco “assistentes pedagógicas” durante o ano de 1983 com o objetivo de rever os resquícios comportamentalistas da linha pedagógica da SME e buscar uma proposta que levasse à formação de “um homem diferente, pensante”, de acordo com Lúcia Bonon. Este documento faz a “ponte” para um novo direcionamento, agora construtivista, que passa a ser assumido pela SME a partir de 1984.

Dando continuidade ao relato que nossa entrevistada nos faz, nesse mesmo ano chega uma professora brasileira que havia estado no México, Regina Alcântara de Assis, que traz uma proposta construtivista, fundamentada em Freinet, Paulo Freire e Vygotsky e com a qual a equipe teve contato no meio acadêmico. O grupo das cinco orientadoras da SME encontra nesta proposta muito do que buscava e pede ao então Secr. Municipal, Prof. Enildo Pessoa, para que se faça uma experiência nas EMEIs, baseada nesta proposta construtivista. Apenas uma EMEI se prontificou a fazê-la (145). Haveriam mudanças não somente na parte física da escola, mas também na postura profissional dos professores. Foi um momento de muitos conflitos; o próprio grupo de orientadoras se dividiu: três quiseram experimentar a nova proposta e duas quiseram dar continuidade ao processo outrora iniciado.

Esta nova visão de trabalho pedagógico com as crianças de 4 a 6 anos objetivava dar à criança o direito de ser cidadão e construir sua história. Neste processo buscava-se aproximar os pais da escola envolvendo-os em diversas atividades no grupo de crianças.

De 1984 em diante, as reuniões com orientadoras e professoras passaram a ter, como pauta obrigatória, todo o embasamento psicológico e metodológico que caracterizava a nova visão de trabalho da rede municipal de educação. Nas oficinas pedagógicas, os professores que vivenciavam a prática da proposta transmitiam suas experiências.

É neste contexto que começam nas EMEIs os trabalhos com “cantinhos” e por requerer uma profunda mudança na postura do professor, exigiu bastante orientação e preparo para sua implantação.

Mas as mudanças não param por aí.

145) EMEI “Noêmia Asbar”, no Jardim Boa Esperança.

De acordo com Maria Célia Pereira ⁽¹⁴⁶⁾ entre os anos de 1983 a 1988, ou seja, período em que o Prof. Enildo Galvão Carneiro Pessoa foi o Secretário da Educação, havia uma preocupação muito grande com a ampliação de vagas (oferta), o lema era “nenhuma criança fora da escola”. Com o objetivo de democratizar a educação foram realizadas várias discussões na SME com abertura de participação em todos os níveis.

A Lei n- 5.597 de 06/09/1985 “Autoriza o Poder Executivo a celebrar convênio com o governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria da Educação, objetivando o desenvolvimento da Educação Pré-Escolar”. E em 1987 firma-se um convênio com o Ministério da Educação para o desenvolvimento do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar ⁽¹⁴⁷⁾.

A Constituição de 1988 reconhece o direito da criança à educação em creches e pré-escolas no seu período de 0 a 6 anos e isso vem reforçar a necessidade de uma proposta de trabalho séria e específica para esta faixa etária.

A Lei Orgânica do Município incorpora os preceitos constitucionais:

*Artigo 223 “O Poder Público Municipal assegurará, na promoção da educação em creche, pré-escolar e ensino fundamental, a observância dos seguintes princípios...”

*Artigo 226 “O Município só poderá atuar nos níveis mais elevados de educação quando a demanda de creches e pré-escolas e ensino fundamental estiver plena e satisfatoriamente atendida do ponto de vista qualitativo e quantitativo.”

146) da entrevista com a Prof. Maria Célia Pereira em 24/06/1996.
147) Lei n- 5.789 de 07/05/1987

*Artigo 231 “Caberá à SME, na forma da lei, elaborar normas para instalação, funcionamento e fiscalização das escolas de educação infantil, maternal, creches e internatos mantidos por particulares, obedecidas as normas gerais da educação nacional.”

*Artigo 236 “Os órgãos públicos municipais são obrigados a manter creches e pré-escolas para os filhos de seus empregados e funcionários.”

Em Campinas as EMEIs não eram reconhecidas como unidades educacionais e a rede não possuía (e ainda não possui, embora já esteja em fase de elaboração) um currículo para a pré-escola.

Em 1991, com a então secretária de educação da época, Solange Pelicer, começa o movimento para que as EMEIs fossem reconhecidas como unidades educacionais. O movimento foi feito em 1992; para a montagem do regimento formou-se uma equipe com representantes de professores, vice-diretores, orientadores pedagógicos, diretores, supervisores e assistentes sociais. O regimento foi aprovado em Julho de 1994 e é um documento que mostra a especificidade da educação infantil.

2.2.4- Localização, Modelo e Estrutura Propostos Para as EMEIs

As EMEIs eram construídas em áreas onde houvessem vilas formadas (núcleos habitacionais). Havia um trabalho de parceria entre a Prefeitura e a Cooperativa Habitacional (COHAB). A COHAB cedia o prédio e a prefeitura o equipava e fornecia os profissionais que nele atuavam⁽¹⁴⁸⁾.

148) Da entrevista com Lúcia Bonon em 10/05/1996. Ver também lei num. 4.040 de 15/10/1971, repasse à Prefeitura de financiamentos concedidos à COHAB-CAMPINAS

Não há um tamanho padrão para as EMEIs. Os prédios antigos (da época dos parques infantis) eram menores ⁽¹⁴⁹⁾, os de hoje já procuram atender a necessidade de uma sala para cada turma de crianças ⁽¹⁵⁰⁾. Aliás, esta foi uma luta dos profissionais da educação. Houve um período em que, não contando com um número de salas correspondente ao número de turmas, os professores precisavam revezar o uso das salas ⁽¹⁵¹⁾.

Por outro lado, as EMEIs cujos prédios eram da época dos PIs, possuem um amplo espaço externo, onde se encontram o parque e toda área livre.

Quanto ao quadro de profissionais que atuam em uma EMEI, em linhas gerais, a equipe é formada por professores (um para cada turma), diretor, vice-diretor, orientadora pedagógica, cozinheira, servente e guarda. O número de integrantes desta equipe varia de acordo com o tamanho da EMEI e sua necessidade. Por exemplo, se uma EMEI atua somente em meio período, não haverá cozinheira nesta unidade, pois não será servido almoço, apenas os lanches simples.

2.2.5- Alguns Desafios

O número de crianças por turma foi alvo de lutas. Defendia-se a idéia de que não adiantava superlotar uma unidade e comprometer a qualidade do atendimento ⁽¹⁵²⁾.

149) ver Anexo 2

150) ver Anexo 3

151) Da entrevista com Lúcia Bonon em 10/05/1996.

152) Ídem

E no que se refere às crianças, vale retomar o assunto referente ao período em que elas ficam nas EMEIs. Há crianças que ficam período integral e outras meio período. As que permanecem período integral o fazem por necessidade ⁽¹⁵³⁾. E o atendimento a estas crianças sempre foi alvo de preocupação, pois elas ficavam misturadas com crianças de meio período. À tarde, quando as crianças de meio período iam para casa, as de período integral voltavam para as classe com novas crianças de meio período, o que demandava um planejamento conjunto entre as professoras dos dois períodos, para que as crianças não fossem obrigadas a participar de atividade repetitivas. Foram pensadas algumas alternativas para o atendimento a esta clientela específica, mas nada que envolvesse todas as unidades porque demandavam mudanças no ritmo da escola, na postura dos professores e na flexibilidade da direção. Desta forma, cada unidade acabou por encontrar uma solução para suas crianças de período integral de acordo com sua realidade e possibilidades (da escola).

Um outro problema que as EMEIs enfrentam é a falta de vagas para atender toda a demanda (sempre crescente). Como o atendimento à criança pequena em Campinas ainda não foi universalizado, o problema permanece. Mas não é um problema exclusivo das EMEIs, mas também dos CEMEIs, e de todas as instituições de ensino público, municipal, estadual e federal.

2.3- Nascem os Centros Infantis Municipais (CIs)

A periferia de Campinas é uma região de “formação recente dentro do intenso fluxo migratória de pessoas vindas das áreas rurais do Paraná, sudoeste de São Paulo e sul de Minas Gerais. Esta afluência cada vez maior tornou Campinas a segunda cidade mais populosa do estado, com 673.835 habitantes” ⁽¹⁵⁴⁾ em 1980.

153) Das entrevistas com Lúcia Bonon (10/05/1996) e Conceição Soares, ex-coordenadora de educação infantil (07/05/1996)

154) Secretaria de Promoção Social, documento-roteiro elaborado em 1981, para financiamento de CIs pela Caixa Econômica Federal.

Somado a esta formação periférica, existe o problema do menor, cujo abandono no país é, até nossos dias, um sério problema, que ainda não alcançou a solução devida. Um dos fatores que caracteriza o abandono do menor é a necessidade de trabalho de seus genitores. Tanto o pai como a mãe de muitas crianças oriundas de camadas sociais de baixa renda buscam o mercado de trabalho no intuito de angariar os recursos necessários para sua sobrevivência e dos seus. A inserção da mulher no mercado de trabalho não vem acompanhada de uma estrutura de atendimento à criança pequena. Em Campinas especificamente, a Secretaria de Promoção Social cria os Centros Infantis Municipais (1968), no intuito de amenizar o quadro do abandono infantil e, ao mesmo tempo, atender a mãe oriunda do meio social menos favorecido economicamente. Esta mãe é a que trabalha basicamente como empregada doméstica, ou seja, mães cujos rendimentos são incompatíveis com os custos de um atendimento privado a seus filhos - em geral, vários. (155). Assim a Secretaria de Promoção Social (SPS) justifica a criação dos CIs: preocupação com o abandono de crianças, a impossibilidade de atenção da mãe trabalhadora, a possibilidade de guarda da criança pequena. Estes argumentos são utilizados para a concretização do Centro Infantil visto como um recurso social: "A Creche é um equipamento social destinado a suprir a ausência da mãe diante da criança no período em que esta criança exige cuidados permanentes especiais" (156).

É importante notar que já neste momento (1987) a creche é conceituada pela SPS como um equipamento social destinado à todas as crianças, independentemente de sua classe social: "os preconceitos sociais com relação às creches são grandes (...) . Algumas pessoas pensam que a creche é um simples depósito de crianças. Conceitualmente todo equipamento social que recebe crianças de 0 a 6 anos, não importa se ricas ou pobres ou a que classe social pertençam, devem existir em função de suprir a ausência da presença materna na satisfação das necessidades básicas da criança" (157).

155) Ídem

156) "Centro Infantil como Recurso Social" que faz parte da pasta "Atuação Técnica - Análise e Interpretação / Secretaria de Promoção Social / Serviço de Promoção do Menor" - Julho / 1987

157) Ídem

Apesar disso, o modelo ainda é o de substituição materna, o que se constata pela citação anterior. Mesmo assim entendemos que a preocupação seja avançada para a época, uma vez que a busca pela especificidade da creche ainda não era uma questão disseminada pela literatura da área.

Foi justamente para evitar idéias estereotipadas que estes equipamentos municipais receberam o nome de Centros Infantis, e não de Creches.

Assim, é neste contexto que se colocava a seguinte questão:

O que é o Centro Infantil ? “Queremos que o CI seja para a criança um local gostoso de ficar, de brincar, de comer, de dormir, assim como seja também um local onde ela aprenda coisas simples como: nome das coisas, falar, engatinhar, conversar, usar o vaso sanitário, vestir roupas, lavar as mãos, escovar os dentes, comer sozinho, dizer bom dia, com licença, obrigado e desculpe.”⁽¹⁵⁸⁾

A concepção de educação está estreitamente ligada à concepção de amor: “quem ama conhece, aceita, respeita, permite o desabrochar livre, parte da realidade, acredita no auto desenvolvimento”.⁽¹⁵⁹⁾ Em outras palavras, educar é dar condições de auto-descoberta. Assim, a educação no CI não se dava de maneira formal. As atitudes dos adultos em relação às crianças deveriam se aproximar das que caracterizam as relações mãe-filho. Cada adulto do CI era visto como um educador-estimulador, ou seja, aquele que incita o desenvolvimento na criança e dá-lhe, ao mesmo tempo, a segurança e o carinho de que a criança precisa para que se desenvolva integralmente. E esperava-se deste adulto o conhecimento das fases do desenvolvimento da criança, a fim de que não a expusesse a situações que a ridicularizassem ou que exigisse mais do que pudesse oferecer. As atividades e as ações deveriam ser planejadas e avaliadas constantemente para que estivessem sempre de acordo com o objetivo maior que é o desenvolvimento infantil.

158) “Histórico da Rede de Centros Infantis do Município de Campinas” / 1981 / para treinamento da FEAC / integrante da pasta “Atuação Técnica ...”, já citado anteriormente.

159) “Educação na Primeira Infância” / dez.1987 / da pasta “Treinamentos” / Secretaria de Promoção Social / 1977 a 1987

Acreditamos que embora a especificidade da creche ainda não fosse a tônica do modelo em pauta, os formuladores da proposta tinham consciência de que a creche se diferenciava da escola. Assim, em certo sentido, podemos perceber que, teoricamente, havia a preocupação de que o pedagógico não se restringisse apenas à guarda: “Os CIs não são escolas, nem preparação para futuras escolas; devem se constituir num local agradável para a criança ficar, comer, brincar, dormir e crescer..., e isso inclui aprender muitas coisas simples e úteis, coisas do dia-a-dia”. (160)

Os objetivos específicos dos CIs eram os de inserção da criança na sociedade e o de desenvolvimento destas crianças através do “abrigo, alimentação, recreação dirigida, orientação psico-pedagógica, assistência médica, bem como formação de hábitos de alimentação e higiene”.(161)

Segundo entrevista com Rute Campos Dall’Orto Simões (162) a primeira creche em Campinas não nasceu de uma reivindicação da comunidade organizada, mas foi uma necessidade sentida pela Secretaria de Promoção Social. Esta creche foi instalada na vila Tofanelo, no prédio de uma antiga escola (1968). Esta creche fora criada para atender a mãe empregada doméstica. Já em 1978, quando Francisco Amaral assumiu a prefeitura, havia 8 CIs no município. Sua filosofia administrativa era “o máximo benefício social e abertura para uma participação mais efetiva da população junto à gestão municipal”, segundo o documento consultado (163).

É a filosofia acima que acaba, de certa forma, motivando a participação social direta; “dentro desta filosofia, as comunidades se organizaram e iniciaram as suas reivindicações” (164).

160) Ídem

161) “Projeto de Construção e Funcionamento de um Centro Infantil” Secretaria de Promoção Social / Departamento de Promoção Social / Adm. Municipal 1977/1988 - Elaborado pelo Serviço de Promoção do Menor, Campinas, ago. 1977.

162) Assistente social que acompanhou o processo de formação da creches em Campinas.

163) Histórico da Rede de Centros Infantis do Município de Campinas” / 1988 / para treinamento da FEAC, da pasta “Atuação Técnica ...” Op.cit.

164) Ídem.

Se nos reportarmos a algumas colocações feitas na primeira parte deste trabalho, veremos que é justamente na década de 1970 e nos anos 80 que têm início as lutas por creches para a liberação da mulher pobre para o trabalho (165). E sendo assim, ousamos supor que esta movimentação popular é que acabou determinando a filosofia administrativa, ou seja, o poder público incorporou o “discurso da participação”.

Nossa entrevistada afirma que estes movimentos começam por volta de 1980, e quando uma comunidade solicitava, através de ofício, uma creche, a Prefeitura averiguava o local a fim de identificar uma área para a construção do prédio. O Secretário enviava uma ordem para que as assistentes sociais confirmassem se realmente havia a necessidade de creche na região que a houvera solicitado. Depois disso, entrava-se em contato com o Departamento de Obras. As assistentes sociais tinham um controle das comunidades que pediam creches. O fato é que no período de 04/78 a 05/82 foram inauguradas 20 unidades de atendimento à criança pequena e ainda “dando continuidade à filosofia do governo anterior, o Pref. Magalhães Teixeira, no período de 02/84 07/88, inaugurou mais 3 CIs e 6 mini-creches” (166)

Assim, é possível afirmar que este foi um período profícuo para a área e que é, provavelmente, o período em que este tipo de atendimento se consolidou como pauta programática necessária da administração local.

Por volta de 1986, “o secretário da Promoção Social começou a ser procurado pelas empresas que desejavam manter convênios com a Promoção Social para atendimento dos filhos de funcionários na rede de CIs municipais.

165) ROSEMBERG, Fulvia. “Creche”, SP, Cortez, 1989

166) Histórico da Rede de Centros Infantis do Município de Campinas / 1988 / para treinamento da FEAC, da pasta “Atuação Técnica ...” Op.cit. Obs: Mini creche é o equipamento que manteve o atendimento de crianças em prédios bem menores, uma casa comum adaptada, por exemplo.

Conhecedor da lei federal que diz que toda ‘empresa que possui mais de 30 funcionárias acima de 16 anos de idade, fica a empresa obrigada a manter um berçário para atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 6 meses’, e com a dificuldade financeira que o país atravessava, o senhor prefeito nomeou uma comissão para viabilizar às empresas a construção por conta própria de creches em terrenos municipais, beneficiando assim a população e as empresas. Após os devidos estudos, as empresas aderiram a proposta do governo, estando atualmente em construção 5 creches, chegando ao final no total de 45 unidades”.⁽¹⁶⁷⁾

2.3.1- A Clientela

A princípio, as creches atendiam somente as mães empregadas domésticas. Com o decorrer do tempo, passou-se a priorizar as famílias com renda *per capita* menor. Da totalidade das vagas, 20% deveriam ser oferecidas às demais trabalhadoras que, da mesma forma que as empregadas domésticas, deveriam apresentar constantemente um comprovante de seu emprego (como assinaturas diárias do empregador, por exemplo) ⁽¹⁶⁸⁾

Como acontece ainda hoje, na época da implantação dos CIs não havia vagas para todas as crianças. Com o intuito de garantir que as vagas fossem ocupadas pelas famílias que mais necessitassem, criaram-se algumas regras. O critério básico para conseguir-se vaga na creche era a mãe trabalhar fora de casa. Não podia ser um trabalho realizado em casa, como por exemplo lavar roupa; nem trabalhos de venda ambulante, pois este último dificultava um contato num momento de emergência. No primeiro caso (trabalhar em casa) argumentava-se que havia a possibilidade de a criança ficar com a mãe, ou seja, ela não estava entre as que mais precisavam de creche. Havia outras regras também. Uma delas, aplicada no início do surgimento dos CIs, era que a vaga seria prioritariamente oferecida à mãe solteira com apenas um filho; se ela tivesse mais filhos, poderia perder a vaga. Esta regra funcionava como uma tentativa inclusive de evitar que estas mulheres tivessem muitos filhos. ⁽¹⁶⁹⁾

167) Ídem.

168) Exemplo extraído de entrevista realizada com uma das assistentes sociais da época em que os CIs estavam sob a responsabilidade da Secretaria de Promoção Social.

169) segundo entrevista com uma administradora de creche.

Havia muita fiscalização das assistentes sociais e da administradora no que se referia ao emprego das mães das crianças. Quando as mães ficavam desempregadas, havia um prazo de 10 dias para que arrumassem novo emprego (prazo que poderia ser aumentado de acordo com o caso). (170)

Se caso algumas mães não conseguissem vagas para seus filhos, era feita uma lista de espera, onde elas aguardavam até que estas vagas surgissem.

Em outra iniciativa de assegurar o atendimento nas creches para as famílias mais necessitadas, a equipe técnica responsável pelo funcionamento das CIs realizou em Junho de 1981 (de 06 a 16), juntamente com a Assessoria Técnica de Estudos e Projetos, um levantamento das condições socio-econômicas das famílias atendidas. Este estudo permitiu a constatação de que as CIs estavam de acordo com o objetivo do projeto, ou seja, estavam atendendo prioritariamente as famílias de baixa renda. Neste levantamento foram consideradas as fichas socio-econômicas que os pais preenchem por ocasião da matrícula.

Primeiro foi feita uma amostra aleatória de 20% das mães atendidas nos CIs. Constatou-se que: a maioria era empregada doméstica (79,29%); uma parte trabalha em regime de CLT (20,41%) e 0,3% era autônoma. Quanto a renda familiar, a maior incidência estava entre 2 e 3 salários mínimos (42,31%). Quando se compara o salário da mãe e do chefe da família, percebe-se que “a remuneração do trabalho da mulher é significativamente mais baixa que a do homem, enquanto 97,64% das mulheres recebem salários entre menos de 1 salário mínimo a 2 salários mínimos, 80,16% dos homens tem seus salários concentrados na faixa entre 1 e 3 salários mínimos” (171).

No que se refere à condição habitacional, constatou-se 43,20% de casas alugadas, o que sugere para os autores que “o ingresso da mulher no mercado de trabalho é reflexo da necessidade da família de garantir sua situação de moradia em busca de melhores condições de sobrevivência”. (172)

170) Informação dada em entrevista com uma assistente social da época.

171) “Perfil da População Atendida Junto aos CIs Mantidos Pela Secretaria de Promoção Social” / SPS / DPS / Assessoria Técnica de Estudos e Projetos - Campinas, jun. 1981 - da pasta “Atuação Técnica ...” Op.cit.

172) Ídem.

Neste contexto de luta por sobrevivência, muitas das responsabilidades que a família teria com a criança são transferidas para os CIs, onde espera-se que este equipamento social preencha as lacunas deixadas pela própria condição econômico-social destas famílias.

Se olharmos para a estruturação de um CI perceberemos que, de certa forma, o atendimento por ele oferecido procurava realmente preencher as lacunas acima citadas. Aliás, aos objetivos já enumerados, podemos ainda acrescentar a preservação contra a marginalização do menor e a socialização da criança de modo “a fornecer -lhes maiores possibilidades de tornar-se adulto integrado à sociedade” (173)

O que foi exposto nos permite dizer que embora os CIs atendessem a criança, o objetivo principal era a *liberação da mão-de-obra feminina para o trabalho*: “objetivando o desenvolvimento bio-psico-social adequado à criança e ajuda à mulher que precisa trabalhar, propomos a implantação de 50 mini-creches ...” (174).

Notemos a preocupação em garantir à criança um local onde ela pudesse contar com uma *relação muito próxima à que teria com sua mãe*. Como poderemos observar mais adiante, um dos critérios para a contratação das funcionárias de creche era o carinho que estas tivessem para oferecer, o afeto. As creches tinham *a guarda da criança* (175), eram um *segundo lar*. Durante as horas em que estivessem nos CIs as crianças seriam alvo de cuidados e orientações que pudessem suprir a ausência materna e, mais ainda, criar condições de desenvolvimento que *prevenissem a marginalização infantil*.

173) “Projeto de Construção e Funcionamento ...” Op.cit.

174) Prefeitura Municipal de Campinas, Secr. de Prom. Social, proposta integrante da pasta A-Z, Serviços de Centros Infantis, nov. de 1983

175) da entrevista com a assistente social Cecília Pelegrini

2.3.2- O Pessoal em Serviço

O quadro de funcionários de um CI assim se caracterizava (176):

- uma administradora;
- uma enfermeira prática;
- uma cozinheira;
- duas ajudantes de cozinha;
- duas faxineira;
- uma lavadeira;
- uma passadeira;
- dois guardas;
- pajens -
 - para berçário* : uma para cada 5 crianças;
 - para crianças de 18 meses a 3 anos* : uma para cada 10 crianças;
 - para crianças de 3 a 5 anos* : uma para cada 15 crianças.
- duas professoras;
- uma assistente social;
- assessoria de assistente pedagógica e psicológica.

Em linhas gerais, pode-se dizer que esta equipe era formada por assistentes sociais, psicólogas, assistente pedagógica, médico, economista doméstica e demais funcionárias fazendo o serviço de enfermagem, administração, etc. (177)

176) "Projeto de Construção e Funcionamento..." Op.cit.

177) da reportagem "Prefeitura inaugura seu 8- Centro Infantil", publicado nos jornais da cidade, (1978), não constam jornal, dia ou pag.

O treinamento do pessoal que atuava junto às crianças nos CIs era feito por assistentes sociais e psicólogos. As assistentes sociais não ficavam nas creches o tempo inteiro; elas faziam a supervisão, e o mínimo que cada assistente supervisionava eram 2 unidades, podendo chegar até 5. Trabalhavam muito com as administradoras, sempre com a intenção de garantir o melhor atendimento à criança. Preocupavam-se com a orientação pedagógica e com a assistência médico-profilática. Como meios de avaliação do trabalho desenvolvido, faziam supervisões diárias e reuniões com assistente pedagógica, além de reuniões mensais com as mães e as funcionárias.

As contratações destas pessoas que atuavam nos CIs eram feitas pela Prefeitura, e quem fazia as inscrições e seleção dos candidatos eram as assistentes sociais. As candidatas passavam por uma entrevista e eram chamadas quando surgiam vagas.

Na gestão de Francisco Amaral, as próprias comunidades indicavam os nomes das candidatas às vagas para trabalho nos CIs. Estas candidatas eram selecionadas e submetidas a uma entrevista com as assistentes sociais, que contratavam as melhores candidatas após ponderações conjuntas. Às assistentes sociais cabia a última palavra para a contratação de uma funcionária e podiam demiti-la se, no decorrer do trabalho, esta funcionária se mostrasse inadequada.

Quanto ao grau de escolaridade, as funcionárias variavam de semi-analfabetas até concludentes do segundo grau. A exigência de escolarização era de primário para a administradora e a auxiliar, treinamento para a enfermeira e nível médio para as professoras. (178) As demais precisavam ser, no mínimo, alfabetizadas. (179)

O mais importante era o carinho que estas funcionárias tivessem com as crianças (como já foi colocado num momento anterior, procurava-se aproximar ao máximo a relação funcionária-criança da relação mãe filho). (180)

178) As professoras que atuavam nos CIs estavam vinculadas à Secr. Mun. de Educação, e não à Promoção Social.

179) Manual de Rotina do CI / SPS / PMC / 1977-80.

180) Segundo assistente social entrevistada.

Este número de profissionais sofria variações conforme o número de crianças atendidas por cada CI.

As pajens e as administradoras eram alvo de constantes cursos de aperfeiçoamento. Investia-se mais nelas porque eram elas que atuavam mais diretamente com as crianças. Quanto mais preparadas estivessem, tanto melhor para que os objetivos de atendimento das creches fossem alcançados. Um dos objetivos sempre presentes nestes cursos era o de orientar as pajens (hoje monitoras) a buscarem criar situações que estimulasse o desenvolvimento pleno das crianças. (181)

As administradoras e auxiliares de administração eram escolhidas entre as funcionárias que mais se destacavam entre as pajens pelo dinamismo, pelo envolvimento com o trabalho. Pode-se dizer que as administradoras eram, em geral, as líderes do grupo. A elas cabia fazer a ponte entre as funcionárias e as assistentes sociais. Não havia assistentes para todos os CIs, conforme já foi dito. Assim, as administradoras faziam o papel de chefia imediata nas unidades de atendimento, para as decisões de caráter emergencial. Em geral, os cursos de aperfeiçoamento para as administradoras e auxiliares eram ministrados pelas assistentes sociais, com o apoio do Recursos Humanos.

Além da tarefa de supervisionar os equipamentos, cabia também às assistentes sociais realizar um trabalho de conscientização junto às mães, com o objetivo de esclarecê-las com relação ao seu papel de mãe, alertá-las quanto a importância da qualidade, e não necessariamente da quantidade, de tempo dedicado aos filhos, quando estivessem juntos.

Havia também o atendimento de enfermagem, que ministrava os remédios receitados pelos médicos e acompanhava diariamente o histórico médico de cada criança. No começo do atendimento em CIs, os médicos as visitavam semanalmente. E como o objetivo dos CIs era a guarda das crianças para que suas mães pudessem trabalhar, uma criança só era mandada para casa em casos de doenças infecto-contagiosas. Caso contrário, eram cuidadas nas próprias unidades.

181) em entrevista concedida por assistente social da época.

Maria Cecília Pellegrini⁽¹⁸²⁾, ao ser entrevistada, destacou que a equipe de assistentes sociais preocupava-se com o aspecto pedagógico dos CIs, embora seu enfoque principal fosse realmente assistencial. Justamente por isso, encontramos a figura do professor nessas instituições.

Eram atribuições das pajens, entre outras, de forma resumida:

- “1- Zelar pelas crianças durante sua permanência no CI no horário determinado.
- 2- Dar as refeições diárias.
- 3- Dar banhos diários e necessários e fazer a higiene externa nos ouvidos e corte das unhas (uma vez por semana).
- 4- Manter em ordem os armários, berçários e as salas de banho.
- 5- Comunicar à enfermeira quando detectar alguma criança adoentada.
- 6- Entregar as crianças na saída ao responsável.
- 7- Seguir rigorosamente o esquema de recreação pelo CI.”⁽¹⁸³⁾

A estes itens some-se o indispensável vínculo afetivo que deveria caracterizar a relação pajem-criança, e a pajem como autoridade imediata durante o período em que a criança estivesse no CI, e tem-se aqui a substituta materna: a que zela pelo bem-estar físico e emocional, orienta e mantém o ambiente adequado ao desenvolvimento.

Apesar de haver descrições das funções de todos os funcionários, não havia função/disfunção, pois todos eram auxiliares de creche, e no caso de ausências, eram feitos remanejamentos para que tudo funcionasse a contento, independente do cargo ocupado.⁽¹⁸⁴⁾

182) Assistente social que acompanhou o processo de implantação dos CIs

183) “Projeto de Construção...” Op.cit. Consta também descrição das funções dos demais funcionários.

184) segundo entrevista com Maria Cecília Pellegrini, assistente social da época.

Como podemos perceber, a estrutura de funcionamento de um CI era complexa no que diz respeito ao quadro profissional. Ao mesmo tempo em que houve preocupação em garantir a presença de um pessoal mais qualificado tecnicamente, como é o caso das assistentes sociais, psicólogas, etc, não exigiu-se tanta qualificação escolar das pessoas que lidariam diretamente com as crianças, pois o mais importante neste caso era o afeto que estas tivessem para oferecer, ou seja, que fossem capazes de suprir a ausência da mãe.

2.3.3- Horário de Funcionamento e Alimentação

Inicialmente os CIs funcionavam de Segunda a Sexta-Feira, das 7:00 às 19:00h e aos Sábados das 7:00 às 18:00h. Dificilmente suspendia suas atividades, mesmo nos dias entre um feriado e um final-de-semana. As reuniões com os pais eram marcadas no final da tarde, pensando na mãe que trabalha fora e as reuniões com as funcionárias eram feitas em sistema de rodízio e revezamento para que não se prejudicasse o atendimento às crianças, de acordo com Rute Dallorto e Maria Cecília Pellegrini (185).

No entanto, devido a muitas lutas pelas funcionárias, o funcionamento aos sábados foi extinto.

O cardápio adotado para a alimentação das crianças era baseado em receitas (dietas) que os médicos das assistentes sociais passavam para os filhos delas (186). Mais tarde, essas dietas eram passadas em cursos para atendentes de enfermagem, equilibrando a alimentação das crianças de acordo com a faixa etária. (187)

185) informações conseguidas em entrevistas; da reportagem sobre a inauguração do 8- CI (op.cit) e dos documentos constantes na Pasta A-Z, 1992 e no Manual de Rotina do CI, SPS, PMC, Adm. 1977-80

186) da entrevista com Cecilia Pellegrini

187) Conforme documento apresentado no "II Treinamento de Atendentes de Enfermagem e Administradoras das Unidades da Divisão do Menor", da Pasta "Projeto de Construção..." op.cit.

2.3.4- Estrutura Física

Para que um CI fosse construído (188), priorizava-se áreas que não o possuíssem e que fossem próximas às famílias a serem atendidas. O CI deveria ser construído no centro do terreno, de maneira a que possibilitasse grande área livre para a criança. Previa-se uma lotação mínima de 60 crianças e no máximo de 120. No entanto, com a construção dos CIs grandes (com atendimento a crianças com até 7 anos incompletos), esta lotação extrapola os 120, chegando até a 210 em uma unidade.

Segundo as assistentes sociais o CI Eduardo Pereira de Almeida, no Jardim Nova Europa, é um dos que consideram adequado fisicamente: distribuição dos ambientes, área de circulação, tamanho, ... (189).

Segundo Rute Dallorto, havia a preocupação por parte das assistentes sociais em acompanhar as obras de construção dos CIs para assegurar a adequação física do prédio às necessidades do atendimento às crianças: garantir área livre externa, além de especificação minuciosa de espaços internos a serem ocupados não só pelas crianças como por todos os profissionais que atuariam no CI. Todas as áreas são equipadas com instrumental necessário às suas funções específicas e adequadas às crianças que os freqüentam. A lista de materiais permanentes para se construir um CI é bastante extensa (148 itens) e inclui desde o fogão industrial até grampeadores. Pode parecer exagero, mas é preciso que se leve em conta que são atendidas crianças de 0 a 6 anos, o que torna a lista não tão longa assim, embora de custo bem elevado.

Da época em que surgiram (1968) até nossos dias (1996), os CIs sofreram reformas que procuraram adequá-los cada vez mais ao atendimento que oferecem.

188) "Projeto de Construção..." Op.cit.

189) ver Anexo 4

2.3.5- Da Secretaria de Promoção Social Para a Secretaria de Educação: uma sinópsse

Os CIs mantiveram-se sob os cuidados da SPS desde que foram implantado (1968) até 1989, quando o secretário municipal de educação, visando cumprir um preceito constitucional (educação infantil de 0 a 6 anos como direito da criança e oferecido em creches e pré-escolas [190]) e também a Lei Orgânica do Município (já citada) transfere os CIs municipais para a Secr. de Educação Municipal.

Com esta mudança, houve alterações significativas no quadro profissional atuante nos CIs. As assistentes sociais foram afastadas das funções que desempenhavam junto aos CIs e tiveram início as reuniões com as administradoras e com o pessoal da SME para as discussões em torno do funcionamento e rotina do CIs.

Neste período foram estudadas as possibilidades de atuação de diretores (vinculados à SME) junto aos CIs. Em 1991, as diretoras chegam nas unidades. Neste mesmo ano chegam também os professores (embora os CIs já contassem com professores para as crianças de 4 a 6 anos antes da mudança, neste ano chegam professoras para as turmas de 0 a 3 anos). Por esta ocasião, os professores todos passam a ser chefiados pela diretora, pois até então, as professoras, que eram subordinadas à SME e só atendiam às classes de emergência (191), não eram chefiadas pelas administradoras, subordinadas à SPS.

190) Constituição Federal, Artigos 208 e 211

191) as classes de emergência eram aquelas que não podiam ser atendidas nas EMEIs.

Por ocasião da mudança, começaram a surgir diversos problemas quanto a operacionalização das creches, decorrentes da falta de experiência das professoras e diretoras com essa faixa etária e com as famílias da classe socio-econômica atendidas pelas creches. Nem tudo podia ser resolvido apelando-se apenas para o regulamento, mas era necessário um certo 'jogo de cintura', pois cada caso é um caso, e para que nenhuma injustiça fosse cometida, houveram várias reuniões entre o pessoal da SME e as assistentes sociais e as administradoras, para que, através da troca de experiências, todas as dúvidas e problemas (relativos a matrículas, lista de esperas, comprovação de ocupações, etc) fossem sanadas sem que obrigatoriamente a nova direção passasse pelas mesmas situações conflitantes (e aflitivas), que para eles eram inéditas. (192)

O aspecto pedagógico nos CEMEIs (como passou a se chamar os até então CIs) vem se configurando cada vez mais. A própria situação da educação infantil, nacionalmente alvo de tantas discussões, vem contribuindo para que esta lacuna (pedagógica, dentro do serviço prestado pela creche) seja realmente preenchida.

Ocorre que agora, estando os CEMEIs ligados diretamente à SME e tendo seus diretores cotidianamente presentes em cada unidade, contando ainda com orientadoras pedagógicas (que não ficam em uma só unidade, mas contribuem significativamente para a configuração de um trabalho pedagógico), e tendo ainda professores responsáveis por cada uma das classes, o desenvolvimento de uma proposta pedagógica funcional e eficaz vem sendo cada vez mais cobrado, não apenas pela sociedade organizada, mas também pelo próprio corpo de funcionários das creches. Mas este desenvolvimento pedagógico tem que se dar de forma responsável, harmônica, sem que as crianças, alvo principal dos objetivos que vêm sendo estabelecidos desde a fundação da primeira creche, saiam prejudicadas.

192) informações extraídas de entrevista com assistentes sociais da época.

Como toda mudança, essa foi dolorosa. Tanto para os que já estavam nos CIs, quanto para os que chegaram. Num primeiro momento, o CI foi uma área de conflito (nem sempre velado). No decorrer dos anos, o papel de cada profissional vem sendo configurado e a transformação de um equipamento social em sócio-educacional aos poucos se processa.

Ainda existem problemas: a questão das férias coletivas (inexistente, pois a creche não pára nunca e é preciso que hajam profissionais presentes, mesmo durante as férias dos professores); a diminuição da jornada de trabalho para o monitor (que luta por uma jornada de 6 horas ao invés de 8); a falta de vagas para uma clientela que aumenta cada vez mais; o número elevado de licenças de saúde (as vezes vários ao mesmo tempo); a dificuldade de um trabalho conjunto entre professor e monitor; a falta de expectativas de ascensão profissional para monitores (que antes podiam chegar a administradores); etc. Ou seja, lutas que fazem parte de uma transformação, da construção de uma identidade diferenciada, da construção de um equipamento com cunho pedagógico e também social.

2.4- Reflexos da Constituição de 1988 na Lei Orgânica do Município de Campinas

Este tópico tem como objetivo apenas informar ao leitor que a educação infantil - que a partir de 1988, conforme a Constituição Federal passa a ser de responsabilidade da SME - ganha espaço na Lei Orgânica do Município de Campinas, conforme podemos observar em seguida:

*no artigo 4. inciso VII;

“Manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental.”

*mais adiante, no artigo 223;

“O poder público municipal assegurará, na promoção da educação em creche, pré-escolar e ensino fundamental, a observância dos seguintes princípios: ...”

E há outros artigos que vêm reforçar a atribuição da educação infantil às instâncias municipais, os de número 226, 228 e 231, como já vimos num outro momento deste texto.

193) Lei Orgânica do Município de Campinas: Mesa Diretora do Poder Legislativo, 1992 - 2 ed. pag. 209.

PARTE III
Conclusão

Os dados anteriores deixaram claro que houve, de fato, uma delegação da responsabilidade pela educação infantil à competência dos municípios, mas mostraram também, na citação da Lei Orgânica, que as chamadas creches (CEMEIs) são alvo não só de um atendimento educacional pedagógico, mas daquilo que chamamos “educar e cuidar”. No entanto, as Escolas de Educação Infantil (EMEI) continuam existindo e fazem parte do quadro que caracteriza o atendimento público municipal à criança pequena, e sua clientela também merece ser educada e cuidada.

Para se evitar uma diferença qualitativa quanto ao atendimento de uma e de outra, há que se pensar em uma proposta de atendimento que seja uma proposta para a educação infantil. Esta proposta certamente não irá conseguir, por si só, delimitar e conceituar o que é creche e o que é pré-escola. Mas será um ponto de partida para um processo de qualidade, com princípios norteadores claros e comprometidos com o desenvolvimento infantil integral, para quaisquer crianças situadas entre 0 e 6 anos, independentemente de sua origem sócio-econômica. Por que independentemente ? Para assegurar que ao pobre não será destinada uma *educação pobre*.

Voltando agora ao que foi mencionado acima a cerca da delimitação e conceituação de creche e pré-escola, convém refletir um pouco sobre as EMEIs e CEMEIs de Campinas no que se refere aos principais problemas que as envolvem, ou melhor, aos principais pontos que as diferenciam.

Então retomemos:

* a estrutura de funcionamento (prédio, horários, rotinas, quadro de funcionários, formação escolar dos profissionais, quantidade de funcionários e/ou professores, clientela, etc.) de uma e de outra são diferentes,

e acrescentemos:

- * o profissional formado para atuar junto a crianças em idade pré-escolar não foi preparado para trabalhar com crianças de 0 a 3 anos (faixa etária que as creches também atende), no entanto, professores da rede municipal de ensino fundamental passam a ocupar seus cargos também nas creches.
- * há outros profissionais atuando nas creches desde antes da chegada dos 'especialista em educação'; como entrará-los sem perder o objetivo de todo trabalho, que é a criança ?
- * há creches que atendem crianças de 0 a 3 anos; outras de 0 a 6 anos. Concomitantemente, há EMEIs atendendo crianças de 4 a 6 anos. Disto ocorre a pergunta: são atendimentos iguais ?

Desta constatação decorre a necessidade de se olhar com cuidado para a própria história de uma e de outra instituição. Suas diferenças não estão aí por acaso, existe, como já foi visto anteriormente, todo um processo de formação de creches e pré-escolas. O quadro atual está convidando a todos para uma para a reorganização do atendimento à infância, uma nova organização que deve voltar o seu olhar para além da preparação da criança para o ensino fundamental, uma organização que perceba a criança como um agente social que tem sua especificidade e que, além de receber um preparo para uma futura escolarização, precisa viver o seu tempo de criança.

A situação atual não pede apenas uma proposta, ela espera medidas concretas que venham, a longo prazo, garantir um atendimento de qualidade, com profissionais conscientes de seu papel e com objetivos definidos e claros de ação.

Uma experiência vivida com professores de pré-escola dos municípios do Estado de São Paulo (194) permitiu constatar que “muitos municípios atuam sem uma linha pedagógica explicitada, não havendo clareza quanto à concepção pedagógica adotada”.

No caso de Campinas, uma das medidas adotadas para que se efetivasse uma futura melhora no atendimento foi a realização de um diagnóstico da situação da educação infantil, em abril de 1993, pela professora Maria Evelyn Pompeu da Nascimento (195), que em seu documento procura resgatar a situação da educação infantil no município de Campinas e seus determinantes. Um dos pontos levantados pela autora é o fato de as creches não terem fonte própria de recursos, para sua implantação e manutenção. Todas as despesas das creches são atendidas com verbas da SME; afinal, pela Lei Orgânica do Município, as creches tiveram reconhecidas seu caráter educacional.

De acordo com o levantamento feito pela autora, através das SARs (Secr. de Ação Regional)(196) a capacidade de atendimento, em ordem decrescente é: SAR Oeste, SAR Sul, SAR Norte e SAR Leste. A região cuja demanda ainda é bem grande é a Oeste, onde há 6.984 crianças atendidas e 4.302 na lista de espera.

Número de Equipamentos por SAR.

Região	EMEI's	CEMEI's	Total
Sul	29	13	42
Norte	12	11	23
Leste	15	8	23
Oeste	37	22	59
Total	93	54	147

Fonte: Nascimento, Maria E.P. "Diagnóstico Preliminar da Educação Infantil no Município de Campinas" Op.cit.

194) Experiências de professores no período de 1988 até 1992. Huet, Bernard. "Uma Reflexão do Papel do Professor do Pré-Escolar" in "Experiências de Desenvolvimento de Pessoal na Área do Ensino Pré-Escolar no estado de São Paulo"/ Bernard Huet ... (et.al); Jacyra Tares, Maria Luiza do Canto Benedetti, coordenadoras. SP, FDE / Diretoria Técnica, 1992 (série Idéias, num. 14)

195) Nascimento, Maria E.P. "Diagnóstico Preliminar da Situação da Educação Infantil no Município de Campinas", versão preliminar, 1993, Mimeo, circulação interna.

196) O município está dividido em quatro regiões para descentralizar os serviços.

Distribuição Percentual de Equipamentos por SAR

Região	EMEI's	CEMEI's	Total
Sul	31.2	24.1	28.6
Norte	12.9	20.4	15.6
Leste	16.1	14.8	15.6
Oeste	39.8	40.7	40.1

Fonte: Nascimento, Maria E.P. "Diagnóstico Preliminar da Educação Infantil no Município de Campinas" Op.cit.

Capacidade de Atendimento por SAR em Fevereiro de 1993

Região	Capacidade (A)	A/B (%)
Sul	4.774	26.5
Norte	3.549	19.7
Leste	2.649	14.7
Oeste	7.034	39.1
Total (B)	18.006	100.0

Fonte: Nascimento, Maria E.P. "Diagnóstico Preliminar da Educação Infantil no Município de Campinas" Op.cit.

Número de Crianças Atendidas 1992 - 1993

Região	1992 (a)	1993 (b)	Acréscimo (%)
Sul	4.250	4.543	6.9
Norte	3.262	3.382	3.8
Leste	2.624	2.324	-11.4
Oeste	6.794	6.984	0.3
Total	16.930	17.233	1.8

Fonte: Nascimento, Maria E.P. "Diagnóstico Preliminar da Educação Infantil no Município de Campinas" Op.cit.

Capacidade, Atendimento e demanda - Fevereiro 1993

Região	Capac. (a)	Atend. (b)	Deman. (c)	b / a (%)	c / a (%)
Sul	4.774	4.543	2.036	95.1	42.6
Norte	3.549	3.382	1.626	95.3	45.1
Leste	2.649	2.324	709	87.7	26.8
Oeste	7.034	6.984	4.302	99.3	61.2
Total	18.006	17.239	8.673	95.7	48.2

Fonte: Nascimento, Maria E.P. "Diagnóstico Preliminar da Educação Infantil no Município de Campinas" Op.cit.

De meados da década de 1980 até o ano de 1992 houve um aumento sistemático no atendimento de educação infantil no município, sendo que na faixa etária que envolve as crianças de 0 a 4 anos o crescimento foi maior.

Município de Campinas - 1988 - 1992

Ano	Munic.	%	Estad.	%	Partic.	%	Total
1988	16.434	61.2	1.400	5.2	9.028	33.6	26.862
1989	17.213	63.0	1.421	5.2	8.675	31.8	27.309
1990	17.258	65.3	1.337	5.1	7.834	29.6	26.429
1991	17.014	67.4	1.314	5.2	6.911	27.4	25.239
1992	20.600	/	/	/	/	/	/

Fonte: CIE - Anuário Estatístico da Educação do Estado de São Paulo, 1988 / SE . 1990-92 / Secretaria Munic. da Educação - Raio-X da Educação, 1992 . Elaboração : NEPP / UNICAMP, 1993.

O diagnóstico abrange ainda um levantamento do número de professores, funcionários e entidades conveniadas. Quanto a este último item, um documento posterior (197) elucida que, de 94 professores cedidos pela rede em 1989, houve um aumento para 154 em 1992/93.

197) Diagnóstico do Setor Educação - PMC - SME - junho 1993, mimeo, circ. interna.

A recessão acompanhada pelo empobrecimento da população contribuiu para um aumento da demanda para a educação infantil. Esse quadro exerce forte pressão sobre a administração municipal porque, por um lado há o efeito produzido pela Constituição de 1988, que delegou aos municípios o atendimento às crianças de 0a 6 anos e o direito da criança de ser atendida em creches e pré-escolas e, por outro, esta mesma Constituição não previu uma fonte de recursos para o atendimento em creches, por exemplo, cujos gastos passaram automaticamente para a SME. Em outras palavras, os recursos que a SME tem, a princípio para o atendimento fundamental, são os mesmos que proverão os gastos com a educação infantil municipal, seja ela oferecida num CEMEI ou numa EMEI.

Como se vê, a situação geral da educação infantil em Campinas apresenta seus desafios. Sabemos que não serão resolvidos de um momento para o outro, repentinamente e , como todo processo de mudança e conquista, convida todos os seus atores à ação.

ANEXOS

ANEXO 1

DEMANDA, ATENDIMENTO E FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Estas tabelas têm o objetivo de apresentar numericamente alguns dados importantes acerca da situação da educação infantil no Brasil, permitindo ao leitor uma rápida visualização das necessidades como o aumento das vagas e a qualificação do profissional de educação infantil.

As tabelas de 1 a 5 (198) apresentam o quadro de atendimento à criança pequena (0 a 6 anos) durante os anos de 1974 a 1984 aproximadamente. Através delas pode-se constatar, entre outras coisas, a significativa participação da iniciativa privada no Brasil neste setor.

TABELA 1

Ano	População (de 0 a 6 anos)	Público	Particular	Total	% Total	% Público	% Particular
1975		302.484	248.628	551.112	3,51	54,89	45,11
1980	22.593.300	714.807	617.490	1.332.297	5,90	53,65	46,35
1981*	23.135.539	829.651	690.409	1.520.060	6,57	54,58	45,42
1982**	23.690.792	1.097.734	769.134	1.866.868	7,90	58,80	41,20

Nota:

- * , ** - Os dados referentes aos anos de 1981 e 1982 foram fornecidos pelo serviço de Processamento do MEC - Sinopse Estatística da Educação Pré-Escolar/1982
- A população de 0 - 6 anos nos anos de 1981 e 1982 foi estimada a partir de projeção considerando um índice de crescimento de 2,4%

198) Estas tabelas são extraídas do texto : Jobin e Souza, Solange "Tendências e Fatos na Política de Educação Pré-Escolar no Brasil", in Cad. Pesq. n- 51, SP, FCC, nov. 1984, pag. 52 e 53.

TABELA 2

Índice de Atendimento Pré-Escolar por Região - Ano 1974 / 75

(População de 2 a 6 anos)

Regiões	% do Atendimento pré-escolar
Norte	1,48
Nordeste	1,89
Sudeste	5,69
Sul	2,72
Centro-Oeste	3,64

(Ferrari e Gasparly. Educação e Sociedade, 2(5) jan. 1980)

TABELA 3

Análise da progressão do atendimento das crianças de 0 a 6 anos, por região - ano 1980

região	População (0 - 6 anos)	Atend/o Público	Atend/o Privado	Total	% * Total	% * Publ.	% * Priv.
Norte	1.319.400	22.425	29.500	51.925	3.94	44.18	56.81
Nordeste	7.773.900	142.592	179.410	322.022	4.14	44.28	55.72
Sudeste	8.486.800	440.231	285.818	726.049	8.56	60.63	39.37
Sul	3.350.400	66.952	83.848	150.800	4.50	44.40	55.60
C.O.	1.662.800	42.607	38.917	81.521	4.90	52.27	47.73
Brasil	22.593.300	714.807	617.490	1.332.297	5.90	53.65	46.35

* - total de atendimento na população.

- percentual atendido pelo setor privado e público em relação ao atendimento total.

(Sinopse Estatística de Educação Básica 1979 / 1980 - MEC - Secretaria de Informática)

TABELA 4

Atendimento Rural em Relação ao Total

	1981	1982
Brasil	1.520.060	1.866.868
Rural	45.284	82.971
Percentual de Atendimento Rural	2,97%	4,44%

Fonte: *Sinopse Estatística da Educação Pré-Escolar - 1981 / 1982*
Serviço de Processamento de Dados - MEC

TABELA 5

Progressão do Atendimento do MOBREAL a Crianças de 4 a 6 Anos no País

	1981	1982	1983*	1984**
Num. de Unidades	6.030	17.259	22.319	25.909
Num. de Crianças	165.150	468.628	598.734	671.248
População (4 - 6 anos)	9.271.915	9.365.108	9.462.501	9.572.501
Índice de Atendimento	1.78%	5.0%	6.33%	7.01%

* até novembro de 1983

** meta prevista para 1984

Fonte: MOBREAL / DEPLA - Mapa de Posição de Conveniamento

A partir daqui as tabelas de 6 a 11 apresentam a demanda total de crianças de 0 a 6 anos que aguardam um atendimento em instituições pré-escolares e a pequena parcela que o consegue. E as mesmas não incluem as crianças maiores que 6 anos já matriculadas no pré-escolar nem as de 7 anos atendidas no ensino fundamental.

TABELA 6 Popul. de 0 a 6 anos total e matric. na pré-escola
segundo região - 1991

Região	Total	Na pré-escola *	taxa de atendim. (%)
Brasil	23.391.541	3.329.482	14.23
Norte	2.068.475	194.145	9.39
Nordeste	7.723.331	1.104.339	14.30
Sudeste	8.826.368	1.434.157	16.25
Sul	3.251.640	433.095	13.32
Centro-Oeste	1.521.727	163.746	10.76

Fonte: IBGE / Censo de 1991 e MEC / CPS / SEEC

(*) não inclui as crianças maiores de 6 anos já matriculadas no pré-escolar nem as menores de 7 anos atendidas no ensino fundamental.

TABELA 7 Popul. de 5 E 6 anos total e matric. na pré-escola
segundo região - 1991

Região	Total	Na pré-escola *	taxa de atendim. (%)
Brasil	6.871.409	2.333.659	33.96
Norte	604.968	133.705	22.10
Nordeste	2.309.191	701.302	30.37
Sudeste	2.582.247	1.066.297	41.29
Sul	934.208	310.519	33.24
Centro-Oeste	440.795	121.836	27.64

Fonte: IBGE/Censo de 1991 e MEC/CPS/SEEC

TABELA 8 Popul. de 0 a 6 anos total e matric. na pré-escola
segundo unidade da federação - 1991

Unidade da Fed.	Total	Na pré-escola	taxa de atendim. (%)
RO	216.682	21.677	10.00
AC	86.537	8.646	9.99
AM	429.888	43.204	10.05
RR	41.790	5.574	13.34
PA	1.052.087	86.756	8.25
AP	63.835	11.597	18.17
TO	177.656	16.691	99.40
MA	1.025.593	177.226	17.28
PI	490.284	85.260	17.39
CE	1.176.299	181.013	15.39
RN	426.020	96.918	22.75
PB	558.920	67.936	12.15
PE	1.201.828	186.378	15.51
AL	473.429	57.709	12.19
SE	271.760	65.248	24.01
BA	2.099.198	186.651	8.89
MG	2.405.459	363.846	15.13
ES	411.404	70.495	17.14
RJ	1.617.394	235.477	14.56
SP	4.392.111	764.339	17.40
PR	1.290.354	149.335	11.57
SC	701.693	155.954	22.23
RS	1.259.593	127.806	10.15
MS	295.074	34.838	11.81
MT	624.029	35.894	5.75
GO	357.271	50.406	14.11
DF	245.353	42.608	17.37
Brasil	23.391.541	3.329.482	14.23

Fonte: IBGE/Censo de 1991 e MEC/CPS/SEEC

TABELA 9 Popul. de 5 e 6 anos total e matric. na pré-escola
segundo unidade da federação - 1991

Unidade da Fed.	Total	Na pré-escola	taxa de atendim. (%)
RO	62.008	16.952	27.34
AC	25.045	6.652	26.56
AM	129.657	27.663	21.34
RR	12.140	4.187	34.49
PA	305.036	56.150	18.41
AP	18.340	9.431	51.42
TO	52.742	12.670	24.02
MA	301.257	124.814	41.43
PI	149.291	50.696	33.96
CE	344.604	98.181	28.49
RN	125.531	58.311	46.45
PB	165.681	45.074	27.21
PE	353.132	119.482	33.83
AL	139.123	41.413	29.77
SE	79.716	38.680	48.52
BA	650.856	124.651	19.15
MG	697.579	312.345	44.78
ES	121.217	47.397	39.10
RJ	468.532	119.380	25.48
SP	1.249.919	587.175	45.34
PR	368.043	111.425	30.27
SC	200.244	95.398	47.64
RS	365.921	103.696	28.34
MS	84.939	27.157	31.97
MT	181.849	30.191	16.60
GO	103.297	32.007	30.99
DF	70.710	32.481	45.94
Brasil	6.871.409	2.333.659	33.96

Fonte: IBGE/Censo de 1991 e MEC/CPS/SEEC

TABELA 10 Popul. de 0 a 6 anos total e matric. na pré-escola
nos municípios das capitais - 1991

Municípios	Total	Na pré-escola	taxa de atendim. (%)
ARACAJU	61.256	20.208	32.99
BELÉM	186.017	17.423	9.37
B.H.	267.730	47.643	17.80
BOA VISTA	26.724	4.152	15.54
BRASÍLIA	245.353	42.608	17.37
CAMPO GRANDE	82.625	10.450	12.65
CUIABÁ	66.896	8.916	13.33
CURITIBA	176.151	28.635	16.26
FLORIANÓPOLIS	34.090	13.651	40.04
FORTALEZA	284.552	52.766	18.54
GOIÂNIA	129.973	11.358	8.74
JOÃO PESSOA	76.092	13.216	17.37
MACAPÁ	37.084	8.087	21.81
MACEIÓ	97.727	13.640	13.96
MANAUS	172.766	24.141	13.97
NATAL	93.950	23.413	24.92
PALMAS	4.735	256	5.41
PORTO ALEGRE	152.408	23.135	15.18
PORTO VELHO	56.483	7.521	13.32
RECIFE	180.988	47.205	26.08
RIO BRANCO	36.882	3.686	9.99
RIO DE JANEIRO	612.751	93.605	15.28
SÃO LUÍS	116.287	39.393	33.88
SÃO PAULO	1.254.047	248.125	19.79
SALVADOR	296.853	28.828	9.71
TERESINA	104.701	24.923	23.80
VITÓRIA	34.055	7.273	21.36
TOTAL	4.889.176	1.440.837	29.47

Fonte: IBGE/Censo de 1991 e MEC/CPS/SEEC

TABELA 11 Popul. de 5 e 6 anos total e matric. na pré-escola
nos municípios das capitais - 1991

Municípios	Total	Na pré-escola	taxa de atendim. (%)
ARACAJU	18.276	11.370	62.21
BELÉM	54.706	10.841	19.82
B.H.	76.914	36.649	47.65
BOA VISTA	7.728	1.704	22.05
BRASÍLIA	70.710	32.481	45.94
CAMPO GRANDE	23.745	7.896	33.25
CUIABÁ	19.703	7.162	36.35
CURITIBA	50.203	18.856	37.56
FLORIANÓPOLIS	10.027	6.676	66.58
FORTALEZA	83.142	30.640	36.85
GOIÂNIA	37.426	5.761	15.39
JOÃO PESSOA	22.178	7.261	32.74
MACAPÁ	10.911	6.536	59.90
MACEIÓ	28.462	9.192	32.30
MANAUS	52.406	12.897	24.61
NATAL	27.507	14.779	53.73
PALMAS	1.341	620	46.23
PORTO ALEGRE	44.327	16.477	37.17
PORTO VELHO	16.281	5.483	33.68
RECIFE	52.984	26.397	49.82
RIO BRANCO	10.620	3.168	29.83
RIO DE JANEIRO	179.984	40.393	22.44
SÃO LUÍS	34.510	28.239	76.03
SÃO PAULO	370.629	180.579	48.72
SALVADOR	94.823	16.467	17.37
TERESINA	31.087	14.633	47.07
VITÓRIA	10.207	4.319	42.31
TOTAL	1.440.837	555.476	38.55

Fonte: IBGE/Censo de 1991 e MEC/CPS/SEEC

As tabelas 12 e 13 vem apresentar numericamente uma ilustração do que Kramer coloca acerca dos diferentes graus de formação dos profissionais de educação infantil que atuam junto às crianças de 0 a 6 anos (199)

TABELA 12

Pessoal Docente por Grau de Formação e Dependência Administrativa

Dependência Administrativa	Total	I Grau Compl. e Incompl. (*)	II Grau Completo (**)	III Grau Completo
Federal	653	162 (24.81%)	424 (64.93%)	67 (10.26%)
Estadual	35.684	2.999 (8.40%)	24.440 (68.49%)	8.245 (23.11%)
Municipal particular	75.723	19.995 (26.41%)	42.666 (56.34%)	13.062 (17.25%)
	54.857	8.429 (15.37%)	39.313 (71.66%)	7.115 (12.97%)
Total	166.917	31.585 (18.92%)	106.843 (64.01%)	28.489 (17.07%)

Fonte: IBGE/Censo de 1991 e MEC/CPS/SEEC

* Inclui 2- Grau Incompleto.

** Inclui 3- Grau Incompleto.

199) KRAMER, Sônia. "Currículo de Educação Infantil e a formação do Profissional de Creche e Pré-Escola: Questões Teóricas e Polêmicas" in "Por uma Política de formação do profissional de educação Infantil". MEC/SEF/COEDI, Brasília, 1984, pag. 20 - 28.

TABELA 13

Pessoal Docente por Grau de formação

Segundo Região - Percentual.

Região	Total	I Grau Incompl. e Compl. (*)	II Grau Completo (**)	III Grau Completo
Norte	100	33.32	64.85	1.83
Nordeste	100	37.08	58.93	3.98
Sudeste	100	4.28	68.26	27.46
Sul	100	12.74	62.66	24.60
Centro-Oeste	100	15.49	69.40	15.11
Brasil	100	18.92	64.01	17.07

Fonte: IBGE/Censo de 1991 e MEC/CPS/SEEC

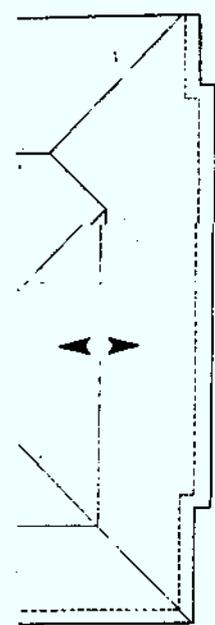
* Inclui 2- Grau Incompleto.

** Inclui 3- Grau Incompleto.

PLANTA DE PRÉ-ESCOLA PADRÃO

EMEI DO JARDIM VISTA ALEGRE

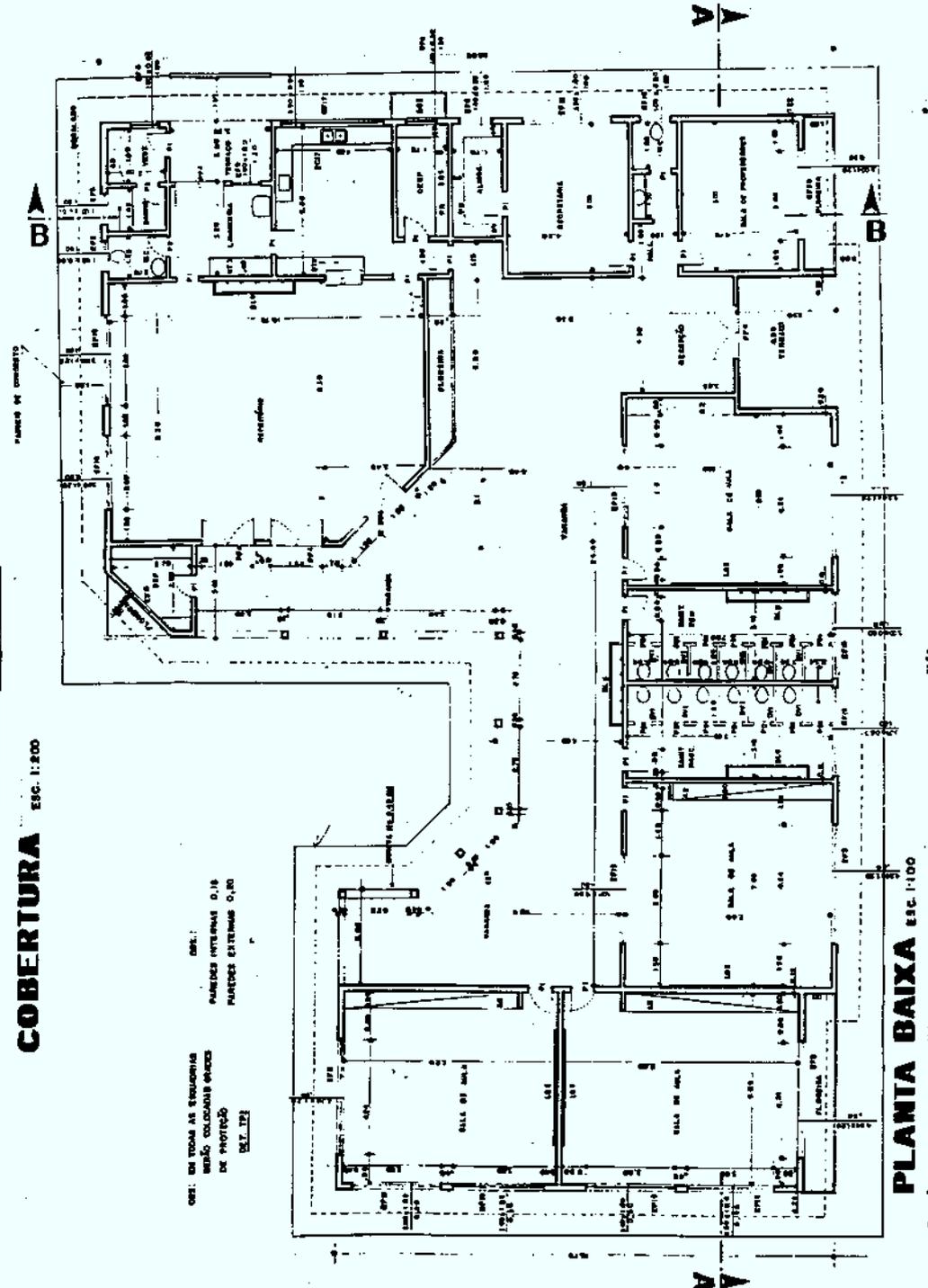
125	126	127	128	129	130
131	132	133	134	135	136
137	138	139	140	141	142



COBERTURA ESC. 1:200

Obs: em todas as estruturas
 serão colocadas grades
 de proteção
 (Art. 172)

Obs: 1
 PAREDES INTERNAS 0,15
 PAREDES EXTERNAS 0,20



PLANTA BAIXA ESC. 1:100

12/08/2014
 08
 10/08/2014

ANEXO 5

Fotografias

Abaixo, a indicação de algumas fotos gentilmente cedidas por D. Antonia Abdalla sobre as atividades dos Parques Infantis. Não consta registro de datas nas fotos:

Foto 1 - Feira do Clube Agrícola de um Parque Infantil

Foto 2 - Professoras na plantação de trigo em explicação para as crianças

Foto 3 - Apresentação das crianças numa festa no Ginásio do Taquaral

Foto 4 - Granja do Clube Agrícola

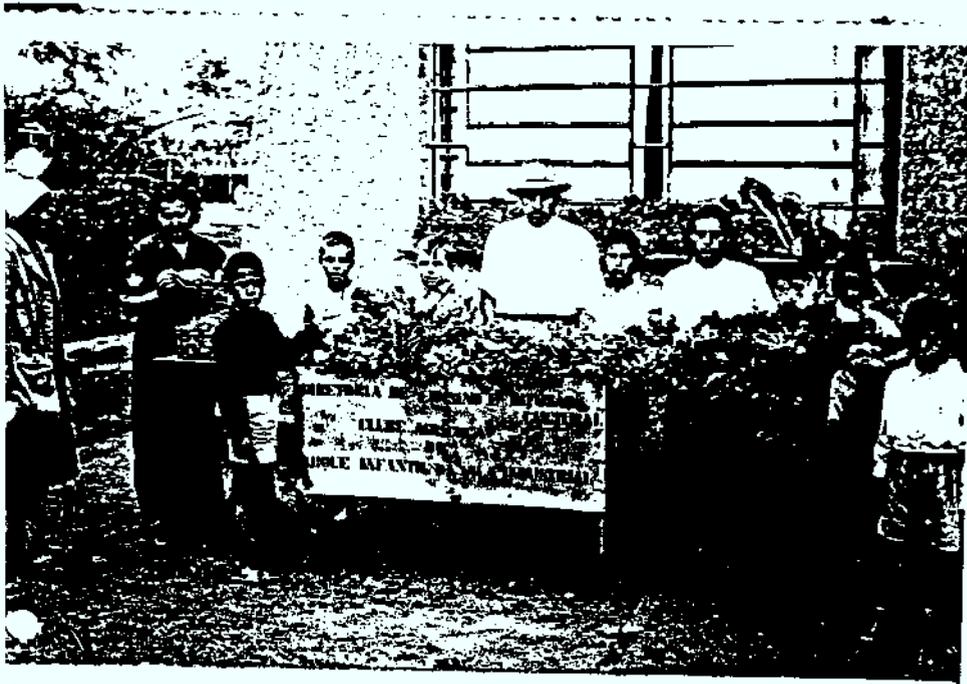
Foto 5 - Crianças regando canteiros

Foto 6 - Apresentação de ginástica rítmica no Ginásio do Taquaral (homenagem às mães)

Foto 7 - Secretário Mário Gianini plantando árvore no PI “Violeta Doria Lins” (à frente de D. Antonia Abdalla)

Foto 8 - Granja do Clube Agrícola

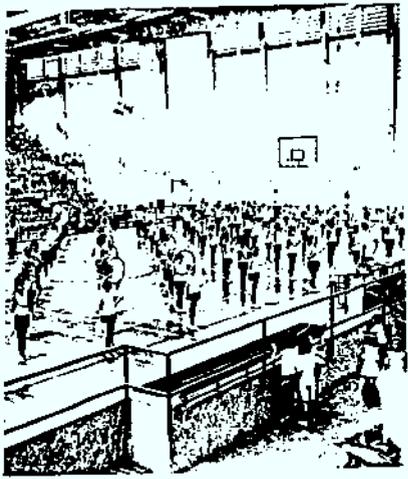
Fotos 9 e 10 - Festa junina no Recanto Infantil N-1 - Chapadão



1



2



3



4



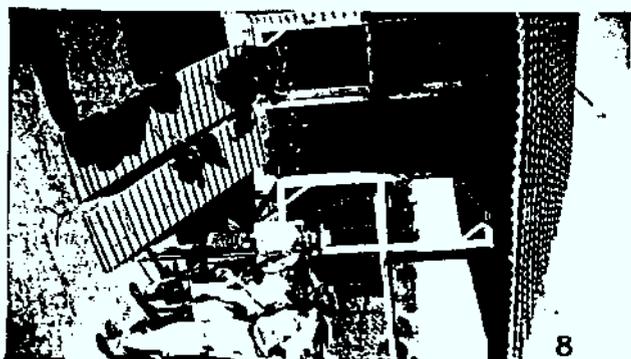
5



6



7



8



9



10

Bibliografia

Bibliografia Citada

ARIÈS, P. "História Social da Criança e da Família", 2a edição, RJ, Dois Pontos, 1987.

BADINTER, E. "Um Amor Conquistado: O mito do amor materno", RJ, Nova Fronteira, 1985.

CAMPOS, M.M.M. "Atendimento à Infância na Década de 80: As políticas federais de financiamento", in Cadernos de Pesquisa No 82, SP, FCC, Agosto 1982.

CAMPOS, M.M.M.; PATTO, Maria H.S. ; MUCCI, Cristina. "A Creche e a Pré-Escola", in Cadernos de Pesquisa No 39, SP, FCC, Novembro 1981.

CIVILETTI, Maria V. P. "O cuidado à crianças pequenas no Brasil escravista". Cad. de Pesquisa n- 76, SP, FCC, fev. 1991, pag. 31-40.

COEDI/MEC "Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil". Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994.

_____ "Por uma política de formação do profissional de educação infantil". Brasília, MEC/SEF/COEDI, 1994.

CRECHE/PRÉ-ESCOLA/SECR. DO MENOR, Publicada pela Secr. do Menor (SP), 1992.

FARIA, Ana Lúcia. "Direito à infância: Mario de Andrade e os Parques Infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)" - Tese de Doutorado FE USP 1993.

FERREIRA, A. Gonçalves. "Clube Agrícola - Instruções Sumárias de Sua Organização", SP, Secr. de Estado dos Negócios da Agricultura - Departamento da Produção Vegetal - Serviço de Assistência à Família Rural. Secção de Divulgação, 1958.

HERON, Alastair. "Cuidado e Educação do Pré-Escolar nos Países em Desenvolvimento", in Cadernos de Pesquisa No 38, SP, FCC, Agosto 1981.

IDÉIAS/Fundação para o Desenvolvimento da Educação n- 2(1988) A pré-escola e a criança, hoje, SP, FDE, 1988.

JOBIM E SOUZA, Solange. "Pré-Escola: em busca de suas funções". in Jobim e Souza, Solange e Kramer, Sonia "Educação ou Tutela", SP, Loyola, 1990.

"Tendências e Fatos na Política da Educação Pré-Escolar no Brasil", in Cadernos de Pesquisa No 51, SP, FCC, Novembro 1984.

KRAMER, Sônia. "Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce", 3a edição, RJ, Dois Pontos, 1987.

KISHIMOTO, Tizuko. "Os jardins da infância e as escolas maternais de São Paulo no início da república". in Cad. de Pesquisa n- 64, SP, FCC, fev. 1988, pag. 57-60.

KULHMANN Jr., Moysés. "Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922)", artigo extraído da dissertação de mestrado do autor. Cad. de Pesquisa n- 78, SP, FCC, ago. 1991, pag. 17-26.

✱ NASCIMENTO, Maria E. P do. "Diagnóstico preliminar da situação da educação infantil no município de Campinas", abril 1993 (mimeo, circulação interna).

"Educação infantil: legislação, diretrizes e política".
Documento apresentado no I Simpósio de Educação Infantil,
UNESP/UNICAMP, Marília, SP, nov. 1992, (mimeo).

"A pedagogia Freinet. Natureza, educação e sociedade".
São Paulo, edit. da UNICAMP, 1995.

NICOLAU, M. L. Machado. "A Educação Pré-Escolar: Fundamentos e didática", 4a edição, SP, Ed. Ática, 1988.

POLÍTICA de educação infantil - Proposta. Ministério da Educação e Desporto - Secretaria de Educação Fundamental (1993).

PROPOSTA Para a Educação Infantil - Cap. VIII - Da Educação Infantil (ainda não aprovado).

ROSEMBERG, Fulvia. "Creche", SP, Cortez, 1989.

"A Educação Pré-Escolar Brasileira Durante os Governos Militares", in Cadernos de Pesquisa No 82, SP, FCC, agosto 1992.

Ainda Foram Consultados

AGUIAR, Carmem. "Educação, Cultura e Criança". Campinas, Papirus, 1994.

CAMPOS, Maria M. M. "Educação infantil no primeiro mundo: uma visão daqui debaixo do Equador" in Rosemberg e Campos (org.) "Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte" SP, Cortez e FCC, 1984.

"A questão da creche - a história da sua construção na cidade de São Paulo", R. Bras. Pedag. Bras. 71 (169) 212-231, set/dez 1990.

CAMPOS, Maria M. M. e HADDAD, Lenira. "Educação infantil: crescendo e aparecendo". Cadernos de Pesquisa nº 80, SP, FCC, fev. 1992, pag. 11-20.

CARVALHO, Ana M. A. e BERALDO, Katharina E. A. "Interação criança-criança: ressurgimento de uma área de pesquisa e suas perspectivas". Cad. de Pesquisa n-71, SP, FCC, 1981, pag. 55-61.

FARIA, Ana Lúcia. "Impressões sobre as creches no norte da Itália: bambini si diventa"
in Rosemberg e Campos (org) "Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte"
SP, Cortez e FCC, 1984.

GHEDINI, Patrícia. "Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na
Itália". in Rosemberg e Campos (org) "Creches e Pré-Escolas no Hemisfério
Norte" SP, Cortez e FCC, 1984.

GUATTARI, Felix. "As creches e a imitação". in *Revolução Molecular*.

GUNNARSON, Lars. "A política de cuidado e educação infantil na Suécia". in
Rosemberg e Campos (org) "Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte" SP,
Cortez e FCC, 1984.

KISHIMOTO, Tizuko. "Recuperando a história da educação infantil em São Paulo".
Escola Municipal, ano 18, n- 13, 1985 (Secretaria Municipal da Cidade de São
Paulo).

LEITE, Miriam L. M. "A Roda de Expostos: o óbvio e o contraditório da instituição".
Revista resgate, pag. 66-74.

LURIA, A. R. "A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais". in
Curso de Psicologia Geral cap. 3.

MOTT, Maria L. de B. "A criança escrava na literatura de viagens". Cad. de Pesquisa n-
78, SP, FCC, ago. 1991, pag. 17-26.

NUDELMAN, Clea. "Piracicaba: educação numa prefeitura de oposição". *Ande* n- 2 ,
1981, pag. 57-60.

OLIVEIRA, Zilma M. R. e FERREIRA, Mario C. R. "Propostas para o atendimento em
creches no município de São Paulo - histórico de uma realidade". Ced. de
Pesquisa n- 56, SP, FCC, fev. 1986, pag. 39-65.

PASCAL, Christine et. al. "Mudanças no contexto da formação do educador infantil na Europa". in Rosemberg e Campos (org) "Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte" SP, Cortez e FCC, 1984.

RIBEIRO, Maria L. S. "História da educação brasileira : a organização escolar". 11ª Ed., SP, Cortez - autores associados, 1991.

RODRIGUES, Neidson. "As relações entre Estado e Sociedade no Brasil: a rebeldia por dentro", in Hermann, João. "Piracicaba: democracia feita em casa", Brasília, Câmara dos Deputados, Centro de Informação e Documentação, 1984.

ROSEMBERG, Fulvia. "Educação: para quem ?" *Ciência e Cultura*, 28 (12), dez. 1976, pag. 1466-1471.

"O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso da creche - 1984". *Cad. de Pesquisa* n- 51, SP, FCC, nov. 1984, pag. 73-79.

"Raça e educação inicial". *Cad. de Pesquisa* n- 77, SP, FCC, maio 1991, pag. 25-34.

VIEIRA, Livia M. F. "Mal necessário: creches no Departamento Nacional da Criança (1940-1970)". *Cad. de Pesquisa* n- 67, SP, FCC, nov. 1986, pag. 3-16.

Documentos

ATUAÇÃO Técnica - Análise e Interpretação, Secr. Prom. Social/Serv. de Prom. ao Menor, Campinas, 07/06/1984 (equipe de planejamento e programação do Serv. de Prom. ao Menor).

BRASIL / 1987 - Relatório sobre a situação social do país. NEPP, UNICAMP, 1989.

CONSTRUÇÃO e Funcionamento de um Centro Infantil, documento da Secretaria de Promoção Social, Serviço de Proteção ao Menor, Campinas, ago. 1977, mimeo.

DEFINIÇÃO de Centro Infantil, Secr. Prom. Social/Serv. de Prom. ao Menor,
09/06/1988.

DEPARTAMENTO de Cultura, Divisão de Educação e Recreio. Regimento interno dos
Parques Infantis.

DIAGNÓSTICO do Setor Educação, Pref. Municipal da Campinas/Secr. Munic. de
Educação, junho de 1993.

DOCUMENTO roteiro para financiamento pela Caixa Econômica Federal, Pref.
Municipal de Campinas/Secr. de Promoção Social, 1981.

A EDUCAÇÃO no município de Campinas, Pref. Municipal da Campinas/Secr. Munic.
de Educação, sem data.

HISTÓRICO da rede de Centros Infantis do município de Campinas, 1988, para
treinamento da FEAC, Secr. Prom. Social/Serv. de Prom. ao Menor, Campinas.

LEVANTAMENTO e análise de dados obtidos referentes ao funcionamento dos Centros
Infantis Municipais, Secr. Prom. Social/Serv. de Prom. ao Menor, Campinas,
20/08/1982.

MANUAL de Rotina do CI, Secr. de Promoção Social, Campinas, administração 77/80.

PERFIL da população atendida junto aos Centros Infantis mantidos pela Secr. de
Promoção Social, Secr. de Promoção Social/Depto. de Promoção
Social/Assessoria Técnica de Estudos e Projetos, Campinas, junho/1981.

RELATÓRIO de avaliação de treinamento dado às pajens contratadas com a seleção
realizada em julho de 1977, área de psicologia, Secr. de Promoção Social/Depto.
de Promoção Social, Campinas, 26/07/1977 (Nale Amélia Tair - Psicóloga)

REQUISITOS Técnicos para Instalação e Funcionamento de uma Creche de Empresa, de Bairro ou Distrital.

RESPOSTAS às questões elaboradas à Secretaria de Promoção Social, Campinas, 23/03/1977, pasta AZ 1992.

II TREINAMENTO de Atendente de Enfermagem e Administradoras das Unidades da Divisão do Menor, Secr. Prom. Social/Depto. de Prom. Social/Div. do Menor, Campinas.

UMA Clientela que Aumenta, Secr. Prom. Social/Serv. de Prom. ao Menor.

Legislação

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n- 4.024, de 20/12/1961, dedica os artigos 23 e 24 do Cap. I, Título VI à Educação Pré-Primária
- Lei n- 5.692, de 11/08/1971 fixa diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus e dá outras providências. os artigos n- 23 e 24 da LDB, supracitados, são revogados por esta Lei. O Cap. III, Do Ensino de Primeiro Grau, fixa que:
- Indicação n- 45, do Conselho Federal de Educação, de 04/06/1974 sobre o artigo 19 da Lei n- 5.692 e a Educação Pré-Escolar de Conselheira Eurides Brito da Silva.
- Parecer n- 2.018, do Conselho Federal de Educação, aprova em 05/07/1974 a Indicação n- 45/74 e acrescenta recomendações.
- Parecer n- 1.600, do Conselho Federal de Educação, aprovado em 09/05/1975 Habilitação a nível de Segundo Grau para o magistério pré-escolar.
- Parecer n- 2.521, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, aprovado em 02/07/1975: Interpretação do Art. 19, §1- da Lei n- 5.692/71 - programas antecipatórios da escolarização regular.

- Parecer n- 1.038, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, aprovado em 13/04/1977 sobre a Nova Redação do § 2- do Art. 19 da Lei n- 5.692/71.
- Parecer n- 1.600, do Conselho estadual de Educação de São Paulo, aprovado em 10/05/1978: Consulta sobre qual habilitação exigida para se ocupar a direção de uma escola de educação infantil.

Constituição de 1988 fixando o direito à educação infantil: o Artigo 6; o Art. 7; o Artigo 30; o Artigo 203; Artigo 205; o Artigo 208; o Artigo 211; o Artigo 212; o Artigo 227;

A Constituição do Estado de São Paulo também delega a educação infantil aos cuidados dos municípios: no Artigo 235; nos Artigos 239, 240, 247, 248, 257 e nos Artigos 277 e 278.

Leis Municipais:

número 4.040 de 15/10/1971, repasse à Prefeitura de financiamentos concedidos à COHAB-CAMPINAS

número 4.494 de 26/05/1975 autoriza um convênio entre a PMC e a UNICAMP

número 4.891, de 29/05/1979, “institui o Quadro de Ensino da Prefeitura Municipal de Campinas ...”. No Artigo 6º, parágrafo 4º encontramos a exigência de habilitação em educação infantil para os professores de classe de educação infantil.

número 5.157, de 10/11/1981 “autera a denominação dos estabelecimentos municipais de ensino”. Diz o Artigo 1º desta lei: “os estabelecimentos municipais de ensino, atualmente denominados ‘Parque Infantil’, passam a denominar-se ‘Escola Municipal de Educação Infantil’”.

número 5.597 de 06/09/1985 “Autoriza o Poder Executivo a celebrar convênio com o governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria da Educação, objetivando o desenvolvimento da Educação Pré-Escolar”.

A Lei Orgânica do Município (1992) incorpora os preceitos constitucionais:

no artigo 4. inciso VII; “Manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental.”

assegura o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas no Art. 223,

item V

Artigo 226 “O Município só poderá atuar nos níveis mais elevados de educação quando a demanda de creches e pré-escolas e ensino fundamental estiver plena e satisfatoriamente atendida do ponto de vista qualitativo e quantitativo.”

Artigo 231 “Caberá à SME, na forma da lei, elaborar normas para instalação, funcionamento e fiscalização das escolas de educação infantil, maternal, creches e internatos mantidos por particulares, obedecidas as normas gerais da educação nacional.”

Artigo 236 “Os órgãos públicos municipais são obrigados a manter creches e pré-escolas para os filhos de seus empregados e funcionários.”

Periódicos

Jornal “Correio Popular” (Campinas)

“Educação e Ensino”, 05/07/1950.

“Educação Infantil em Nossa Cidade”, 14/07/1978.

“Parques Infantis de Campinas”, 21/09/1969.

“Parques Infantis: Primeiros Passos Para um desenvolvimento Integral”, 21/09/1980.

“Parques Infantis: Recantos de Sol e de Alegria”, 22/12/1963.

“O Parque Infantil da Vila Industrial e sua Magnífica Organização Escolar”, 05/09/1956.

“A Pré-Escola é Mais Importante do que se Imagina”, 05/10/1979.

Jornal “Diário do Povo” (Campinas)

“Ainda os Parques Infantis: Educação e Assistência à Criança”, 23/07/1962.

“Funcionamento Ininterrupto dos Parques Infantis”, 23/03/1957.

“Realizada a Primeira Reunião Técnico Pedagógica das Professoras de Parques Infantis e Recantos Municipais”, 07/05/1961.

Jornal “A Gazeta” (São Paulo)

“O Clube Agrícola de Um Parque Infantil”, 16/ ? / 1951.

“Instalação de Novos Parques e Recantos Infantis”, 19/02/1957.

“Pela Merenda Escolar: Beneficiadas 4 mil Crianças de Parques e Recantos Infantis em Campinas”, 10/05/1958.

“Um Programa Realizador: Assistidas nos Parques e Recantos Infantis 12.589 Crianças”, 02/10/1958.

Jornal “A Gazeta Esportiva” (São Paulo)

“Campinas Prima Pela Organização de Seus Parques Infantis”, 11/10/1956.