

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PRÁTICAS EDUCACIONAIS
EM CIÊNCIAS E PLURALIDADE CULTURAL**

Luciene Aparecida de Oliveira Barbosa

**A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO
PAULO**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

DOIS VIZINHOS
2018

Luciene Aparecida de Oliveira Barbosa



A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO

Trabalho apresentado como requisito para a conclusão do Curso de Especialização Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade, modalidade à distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Câmpus Dois Vizinhos.

Orientadora: Prof^ª. Zinara Marcet de Andrade

EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

DOIS VIZINHOS

2018



TERMO DE APROVAÇÃO

A Trajetória da Educação Infantil na Cidade de São Paulo

Por

Luciene Aparecida de Oliveira Barbosa

Esta monografia foi apresentada às 10 h do dia 18 de agosto de 2018 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Especialização em Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade – Polo de Jardim Esmeralda, Modalidade de Ensino a Distância, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Dois Vizinhos. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Prof^a. Dra. Zinara Marcet de Andrade
UTFPR – Câmpus Dois Vizinhos
(orientadora)

Prof.^a Dra. Daniela Macedo de Lima
UTFPR – Câmpus Dois Vizinhos

Prof.^a Dra. Samara Ernandes
UTFPR – Câmpus Dois Vizinhos

Dedico este trabalho a todos que tem
sede de conhecimento.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, pela fé e perseverança para vencer os obstáculos.

Aos meus pais, pela orientação, dedicação e incentivo nessa fase do curso de pós-graduação e durante toda minha vida.

À minha família pela paciência nos momentos de pesquisa e escrita os quais necessitei ficar ausente.

À minha orientadora professora Dra. Zinara Marcet de Andrade pelas orientações ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço aos professores do curso de Especialização em Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade, professores da UTFPR, Campus Dois Vizinhos.

À amiga Sandra pelo companheirismo nos momentos de deslocamentos, contagiando com sua presença.

Enfim, sou grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

“Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades”.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

BARBOSA, Luciene Aparecida de Oliveira. Tema: A Trajetória da Educação Infantil na Cidade de São Paulo. 2018. 53 folhas. Monografia (Especialização em Práticas Educacionais em Ciências e Pluralidade). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Polo Jardim Esmeralda, Campus Dois Vizinhos, 2018.

Este trabalho teve como objetivo o estudo e a compreensão da trajetória da Educação Infantil na cidade de São Paulo. Buscou-se compreender o início dos processos de educação de crianças pequenas, equivalente à atual Educação Infantil, bem como sua transformação e organização ao longo do tempo. Assim, o estudo destaca quem são essas crianças e os trabalhadores usuários dessa modalidade de ensino, bem como os espaços atuais destinados à acomodação dessas crianças. Para tanto, fizemos um estudo bibliográfico sobre o tema, estudamos aspectos importantes da legislação inerente à modalidade de ensino em foco e, posteriormente, levantamentos de informações nas plataformas oficiais do Município de São Paulo. Nessas plataformas pudemos verificar a evolução da concepção na educação de crianças, uma vez que está disponibiliza para consulta a documentação e a legislação vigente, bem como elucida a ampliação da forma como se concebe especificamente a Educação Infantil. Além disso, é possível perceber que essa etapa de educação procura a ampliação de formação de um profissional diferenciado, que atua nesta etapa da educação, resultando na inclusão e regulação desta modalidade de ensino na educação básica. Atualmente, a educação no município encontra-se bem desenvolvida, no entanto ainda há muito o que se fazer para alcançarmos a excelência.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infância. Políticas públicas. Ensino.

ABSTRACT

BARBOSA, Luciene Aparecida de Oliveira. Theme: TheTrajectory of Early Childhood Education in the City of São Paulo. 2018.53 papers. Monograph (Specialization in Educational Practices in Sciences and Plurality). Federal Technological University of Paraná, Polo Jardim Esmeralda, Campus Dois Vizinhos, 2018.

This study aimed to study and understand the trajectory of Early Childhood Education in the city of. It was sought to understand the beginning of the processes of education of small children, equivalent to the current Infant Education, as well as its transformation and organization over time. Thus, the study highlights who these children are and the workers who use this type of education, as well as the current spaces destined to the accommodation of these children. To do so, we did a bibliographic study on the subject, we studied important aspects of the legislation inherent to the teaching modality in focus and, later, information surveys in the official platforms of the Municipality of São Paulo. In these platforms we have been able to verify the evolution of conception in the education of children, since it is available for consultation the documentation and the current legislation, as well as elucidating the expansion of the way in which Child Education is specifically conceived. In addition, it is possible to perceive that this stage of education seeks to expand the formation of a differentiated professional, who acts in this stage of education, resulting in the inclusion and regulation of this modality of education in basic education. Currently, education in the municipality is well developed, however there is still much to do to reach excellence.

Keywords: Childhood Education. Childhood. Public policy. Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1- COMPARATIVO ENTRE OS TRÊS TIPOS DE EQUIPAMENTOS EM 2000.....	36
GRÁFICO 2- REDE EM NÚMEROS, QUANTIDADE DE CRIANÇAS ATENDIDAS EM 2000.....	36
GRÁFICO 3- CAPACIDADE DE ATENDIMENTO DA REDE DIRETA EM 2018.....	48
GRÁFICO 4- COMPARATIVO ENTRE AS REDES DIRETA E INDIRETA.....	48
GRÁFICO 5- CAPACIDADE DE ATENDIMENTO EM 2018.....	49
TABELA 1 – DIVISÃO DAS CRIANÇAS POR AGRUPAMENTOS E QUANTIDADE DE PROFISSIONAIS.....	46
TABELA 2 – COMPARATIVO ENTRE TRABALHADORES DA REDE DIRETA.....	47

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL Á LUZ DA LEGISLAÇÃO	16
1.1 ASSEMBLEIA CONSTITUINTE DE 1824.....	17
1.2 NOVOS VENTOS SOPRAM NO BRASIL CONSTITUIÇÃO DE 1988.....	18
1.3 NOVA POLÍTICA: REPÚBLICA, NOVA LDB 1996.....	21
2 CRONOLOGIA DA IMPLANTAÇÃO DAS CRECHES NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	22
2.1 OS PARQUES INFANTIS.....	22
2.2 A TRANSFORMAÇÃO DOS PARQUES INFANTIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	29
2.3 A CONCEPÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEIs).....	31
3 NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO	38
3.1 NOVOS PROFISSIONAIS PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO.....	39
3.3 DOCUMENTOS E AÇÕES QUE NORTEIAM AS CONCEPÇÕES ATUAIS DE EDUCAÇÃO NA CIDADE DE SÃO PAULO.....	45
3.3.1 Projeto Especial de Ação (PEA).....	45
3.3.2 Horário Livre (HL).....	46
3.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	46
3.3.4 Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares.....	46
3.3.5 Currículo Integrador da Infância Paulistana.....	47
3.3.6 Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP).....	47
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48

INTRODUÇÃO

Sabemos que a educação, como prática social, está presente em todos os segmentos da sociedade, desde os tempos mais primitivos onde o objetivo era de propagar a cultura e os conhecimentos garantindo a sobrevivência. Essa prática social, segundo GIDDENS (2005, p.42), “Se inicia na primeira infância”.

Todavia, o estudo da história da educação no Brasil nos mostra que, por muitos séculos, não era tradição que as crianças de zero a seis anos de idade fizessem parte do sistema educacional formal, uma vez que elas não eram consideradas pessoas, e sim seres incautos. Nesta perspectiva, a educação “Como um ato de libertação se forem dadas ao homem as condições necessárias e suficientes” não era estendida à primeira infância, conforme nos relatava TEIXEIRA (2009, p.30).

De acordo com Faria (2002, p.30), após 1920 o mundo passou a aspirar por uma renovação educacional e em 1922 os participantes da Semana de Arte Moderna, deram um novo rumo à educação e às artes no país. Logo, é possível verificar que as primeiras preocupações com a Educação Infantil iniciam com o Movimento dos Pioneiros, ocasião em que, num clima de renovação, foram criados na cidade de São Paulo os primeiros parques infantis, espaços voltados para as crianças vindas das camadas populares, embora não fossem consideradas instituições educacionais, foram o primeiro indício da educação que se concebe para as crianças na atualidade.

No entanto, o que se pode constatar é que a situação geral da infância no Brasil, até 1979 não era das mais apropriadas, tendo como base o Código de Menores, Lei 6697/79, que imputava cadeia para os menores de idade.

Somente em 1988, com a promulgação da Constituição delineia-se uma nova aspiração para a educação no país, concebendo a criança como detentora de direitos, embora a classificação de quais seriam esses direitos só viessem a ser elencados em 1990 com a criação e aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, onde a criança passa a ser considerada como cidadã.

Assim, hoje, exatos trinta anos da promulgação da Constituição, como acontece a efetivação dos direitos infantis na maior cidade do Brasil? Como acontece a educação de crianças de 0 a 4 anos?

As políticas públicas contemplam todas as crianças desta faixa etária?

Os Centros de Educação Infantil (CEIs) são ambientes que privilegiam a construção da identidade, proporcionando acesso aos bens culturais da sociedade? Como?

Será possível desenvolver projetos, pesquisa e produção de conhecimento apoiando didaticamente as experiências no ensino de crianças nesta faixa etária?

Como é organizado e realizado o trabalho desenvolvido pelos Centros de Educação Infantil da cidade de São Paulo?

Assim, na busca de respostas para tais questionamentos, o presente trabalho foi realizado com o intuito de elucidar a trajetória histórica creches e Centros de Educação Infantil (CEIs).

Para sua elaboração, utilizamos a literatura acadêmica disponível, tratando do tema de maneira crítica, revelando os avanços, problemas e possíveis enfrentamentos necessários para a efetivação de uma educação de qualidade nos Centros de Educação Infantil. Por esse motivo foram utilizados autores que perceberam a educação numa visão histórico crítica, tais como: Demerval Saviani, Sonia Kramer, Anísio Teixeira, Carlos Augusto da Costa Niemeyer, Dalva de Souza Franco, José Goldemberg, entre outros.

Foi necessário também estudar os aspectos históricos da legislação educacional, principalmente a Constituição de 1988 e a LDB 9394/96 e as publicações oficiais da Educação Infantil do Estado de São Paulo

Diante do estudo de diversos autores, parte da legislação e as publicações oficiais, foi possível verificar o quanto o avanço das políticas públicas contribuiu para a evolução da educação Infantil na cidade de São Paulo.

Avaliando os dados obtidos, resultante das leituras, foi possível observar como se iniciou a educação infantil na cidade, o atual momento e as possibilidades de avanço.

Assim, por compreender que é importante conhecer a história da Educação Infantil em nosso país, o presente trabalho tem como objetivo investigar e registrar a trajetória da Educação Infantil na cidade de São Paulo, maior capital do Brasil e a sua real situação em nossos dias.

Acreditando que as crianças são o futuro da humanidade é que se faz necessário e urgente o aprofundamento dos estudos nesta etapa educativa que se constitui em base da educação como um todo.

1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL Á LUZ DA LEGISLAÇÃO

A educação de crianças pequenas nem sempre foi concebida pelos governantes como uma questão prioritária, como aponta GOLDEMBERG (1993):

Obviamente, a educação sempre foi considerada um bem em si, pelas oportunidades que oferece de enriquecimento cultural. Mas isso, por si só, não cria as condições para que a universalização do acesso à escola se transforme em prioridade das políticas governamentais. Há duas outras razões básicas que incentivam políticas públicas no sentido de promover a educação em geral e, especialmente, a escolarização básica. (GOLDEMBERG, p.65, 1993)

Na Constituinte de 1824, apenas um parágrafo é reservado à educação pública, “O XXXII, no qual consta que a Instrução primária é gratuita a todos os Cidadãos” (CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO DO BRASIL, 1824).

Pouco mais de um século depois, em 1934, uma nova Constituinte delega o direito dos pais à educação dos filhos, colocando o poder público como agente secundário nesta obrigação:

Art 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes factores da vida moral e económica da Nação, e se desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1934).

Assim, na sequência, tecemos algumas considerações sobre a educação escolar a partir da primeira Assembleia Constituinte, ainda no Brasil Império, bem como destacaremos seus principais aspectos da atual Lei de Diretrizes e bases da Educação, Lei 9394/96.

Buscamos, ainda apontar os avanços que ocorreram ao longo do tempo, analisando a formação dos profissionais que atuam neste segmento, compreendendo por quais transformações esses espaços passaram ao longo do tempo e quais os desafios propostos para que essa faixa etária continue avançando.

1.1 ASSEMBLEIA CONSTITUINTE DE 1824

Segundo SAVIANI (1996) “Ao inaugurar a Assembleia Constituinte e Legislativa em 03 de maio de 1823, D. Pedro I chamou a atenção para a necessidade de uma legislação específica sobre instrução.” (SAVIANI 1996, p.24)

Embora fosse uma preocupação legítima, considerando-se que o sistema educacional do país se encontrava completamente desarticulado com a expulsão dos jesuítas, os meios encontrados para reorganizar o ensino não foram os mais adequados.

Diante de tal demanda, os projetos mais importantes apresentados tratavam-se de um tratado de educação para a mocidade brasileira e o projeto de criação de universidades, SAVIANI (1996).

[...] o projeto propunha a concessão de prêmio a quem apresentasse o melhor tratado de educação física, moral e intelectual da mocidade brasileira[...]. Em virtude da quantidade de emendas, caiu no esquecimento não voltando mais ao plenário. (SAVIANI, 1996, p.24)

SAVIANI (1996, p.24) destacou ainda, que sorte bem diversa teve o segundo projeto, da criação de Universidades. Discutido em algumas sessões foi aprovado em 04/11/1823. Em 12/11/1823 D. Pedro I dissolve a Assembleia Constituinte e o país continua sem uma lei que validasse a instrução pública, pois o único projeto apresentado não chegou a ser aprovado.

Os únicos dois projetos apresentados, não mencionavam a ideia de um ensino organizado em torno dos interesses infantis, o termo “mocidade” sendo mencionado, nos remete a ideia de que as crianças eram seres desprovidos de direitos.

A preocupação com a criação de Universidades, um interesse particularmente restrito aos que detinham maior interesse econômico, visto que se fossem implantadas, os senhores de engenho, nobres e demais participantes da alta sociedade, não teriam que enviar seus filhos para estudos fora do país, qualificando seus herdeiros para a continuidade no poder.

CHIZZOTTI (2005) considera: “Os constituintes, porém, foram incapazes de traçar as diretrizes fundamentais da instrução pública, derivando para

inúmeras questões sobre a premiação a ser dada ao autor do melhor “Tratado”. (CHIZZOTTI; FÁVERO, 2005, p.41)

Após a constituição de 1824, tivemos as constituições de 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, entretanto sem avanços para a Educação Infantil. A educação das crianças oriundas das classes populares continuava a cargo da caridade do Estado.

Somente em 1988, momento em que o país passava por um processo de redemocratização, pós-ditadura militar, é que tivemos outro entendimento sobre a educação de nossas crianças pré-escolares, conforme veremos a seguir.

Como observado por SAVIANI (1996), o poder público demorou muitas décadas para enxergar a sua obrigatoriedade da instrução, relegando aos pais tal obrigação.

1.2 NOVOS VENTOS SOPRAM NO BRASIL CONSTITUIÇÃO DE 1988

Findo o período negro de repressão ao qual o país foi submetido por vinte e quatro anos aproximadamente pela ditadura militar, faz-se necessário a organização de uma nova configuração política. Para isso é importante que seja convocada uma nova Assembleia Constituinte para a elaboração de uma Carta Magna que represente este novo tempo social no país. Segundo PINHEIRO (2005):

Na área educacional o conflito público -privado é antigo e remota aos primórdios dos anos de 1930. Este confronto irá se manifestar através de uma disputa entre a escola pública e a escola privada pela hegemonia no campo do ensino. (PINHEIRO; FÁVERO, 2005, p. 258).

Os debates em torno do tema da educação foram bastante acirrados, cada grupo procurava defender seus próprios interesses como cita PINHEIRO (2005):

Além de unirem forças e promoverem eventos para a divulgação de suas plataformas, os movimentos pró escola pública ou privada mantinham contatos com os parlamentares eleitos para a Constituinte visando ganhar apoio para suas propostas. Esses movimentos ocuparam um espaço relevante na sociedade civil. (PINHEIRO; FÁVERO, 2005, p.260).

Alguns pontos foram considerados polêmicos trazendo discussões e dissensões como podemos observar por PINHEIRO (2005):

[...] o conflito entre o financiamento da educação pública, privada e confessional [...] oposição constante entre o poder civil e o poder militar [...]. O trabalho do Congresso deveria estar constantemente voltado para construir aquele tipo de instituição que supere essa divergência e que faça do poder civil e do poder militar [...] um só poder jurídico nacional. (PINHEIRO; FÁVERO, p.2).

Para que as discussões se dessem de maneira ampla, garantindo a exposição de todas as opiniões, foi aprovado o seguinte sistema de funcionamento para os trabalhos da constituinte, divididas em quatro etapas: as Subcomissões, as Comissões temáticas, a Comissão de Sistematização e o Plenário Constituinte. Previu-se também a participação da sociedade civil, da seguinte maneira, como nos mostra PINHEIRO (2005):

A participação da sociedade civil no processo Constituinte foi prevista de três maneiras: a primeira, através das Sugestões Populares, enviadas ao Senado Federal antes das eleições da Constituinte; segunda, por intermédio das Audiências Públicas, presença das entidades da sociedade civil em sessões das Subcomissões; terceira, através da apresentação de Emendas Populares, encaminhadas à Comissão de Sistematização. Se rejeitadas nessa etapa, as Emendas Populares teriam chances de ser enviadas ao Plenário Constituinte, desde que assumidas por um parlamentar. (PINHEIRO; FÁVERO, p.267).

Pode-se apresentar como um ponto positivo em relação as demais Constituições, a iniciativa da abertura de um espaço para se ouvir os anseios da sociedade, demonstrando assim uma estratégia de conciliação democrática.

Os direitos sociais foram regulamentados pelo Capítulo II da Constituição da República Federativa do Brasil.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados na forma desta Constituição. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988)

A escola pública também conquistou alguns ganhos com esta Carta Magna como veremos a seguir:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade,

visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...]

IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - Valorização dos profissionais do ensino [...]

VII- Garantia do padrão de qualidade. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

Esse provavelmente foi um dos dispositivos que mais trouxeram ganhos a sociedade brasileira, sendo consagrado pela primeira vez em uma Constituição. Conforme PINHEIRO (2005) relata que:

Apesar de suas limitações, a Nova Constituição, promulgada em 5 de outubro de 1988, é democrática em muitos sentidos. É uma carta de mistura, contém avanços e retrocessos. Retrata o lado retrogrado da sociedade e o lado mais moderno. Com todas as contradições é ainda a Constituição que mais consagra direitos e incorpora conquistas sociais. (PINHEIRO; FÁVERO, 2005, p.284).

A regulamentação da educação mostra-se como um ponto considerado mais criteriosamente na Constituição de 1988 como podemos observar no artigo 208, principalmente no que se refere a posição do Estado na promoção do acesso à educação:

Art.208.O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I-Ensino fundamental obrigatório e gratuito assegurada inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso em idade própria; [...]

IV-atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; [...] (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988).

Regulamenta o atendimento às crianças em pré-escolas, considerando que as crianças a partir do zero anos tem direito à educação regular promovida pelo Estado, inclusive designando quem cuidará do ensino infantil, neste caso os municípios como podemos citar o parágrafo segundo do artigo 211: “§ 2. Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.” destinando recursos para a consolidação dessas políticas como podemos citar no artigo 212:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito e os Estados, o Distrito Federal e os municípios vinte e cinco por cento, no mínimo da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de

transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.
(CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, 1988)

Embora contendo questões polêmicas, a Constituição de 1988, pode ser observada tanto pelo lado conservador como pelo seu aspecto de certa forma progressivo, no entanto, alguns grupos que se intitulavam como públicos, procuravam uma solução, uma definição para o que era público e o que era privado, não encontrando no curso de elaboração da carta constitucional, uma solução para o conflito, apenas uma incorporação, justificando-os em cada caso, sendo a primeira lei que cita e considera inclusão das crianças pequenas a educação infantil. Segundo PILATTI (2005), podemos sintetizar o sentimento em relação a Constituição de 1988: “[...] A Constituição como um instrumento de combate em favor da cidadania.” (PILATTI; FÁVERO, 2005, p.301)

1.3 NOVA POLÍTICA: REPÚBLICA, NOVA LDB 1996

Um novo governo, presidencialismo, uma nova Constituição, portanto, foi necessária uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Como nos relatou SAVIANI (1999,) que continha as propostas dos educadores para a Educação Nacional, prevendo manutenção do artigo nº 8, parágrafos 1:

§ 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.” (SAVIANI, 1999, p.165)

Temos agora como nação, a oportunidade de criar uma estrutura que permita destituir a falta de harmonia e descontinuidade que tem sido uma constante na elaboração de políticas que contemplem a educação nacional.

Nesta empreitada, foram elaborados três artigos na sessão II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação considerando a educação infantil e organizado sua distribuição desta forma:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, 1996)

Nota-se a preocupação do desenvolvimento integral da criança, chamando a responsabilidade a família e a comunidade, um importante marco na consolidação das políticas públicas com relação a educação de crianças pequenas em nosso país. Com o intuito de elaborar um sistema de ensino, organizado e coerente, a proposta de referência da nova Lei de Diretrizes e Bases, sendo promulgada em fevereiro de 20 de dezembro de 1996, trazendo consigo o direito das crianças pequenas a um sistema educacional.

2 CRONOLOGIA DA IMPLANTAÇÃO DAS CRECHES NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

2.1 OS PARQUES INFANTIS

Enquanto as leis nº 5.540/68 e 5.692/71, consideravam pouco ou quase nada a importância da constituição de políticas públicas que viabilizassem a

inserção das crianças pequenas no sistema educativo, a lei nº 9394/96 vislumbra a inserção das crianças pequenas na rede oficial de ensino por meio de abertura a manutenção de creches e pré-escolas para o atendimento a esse público. No município de São Paulo, surge a discussão de se construírem espaços de lazer destinados as massas, com o propósito de inclusão social das mesmas.

Isso se justifica a partir das considerações de NIEMEYER (2002):

As profundas transformações provocadas pela Segunda Revolução Industrial, iniciada na Europa por volta de 1870, foram tão prodigiosas quanto revolucionárias nos resultados sobre a vida e a perspectiva das populações. [...]essa radical mudança transformará o mundo do trabalho, consolidando as bases de uma sociedade urbano-industrial que, redefinirá toda a estrutura social do século seguinte. (NIEMEYER, 2002, p.23)

Diante do relato de NIEMEYER (2002) podemos perceber o quanto o mundo do trabalho influencia as demais relações sociais.

Considerando a educação como uma relação social, afetada pela transformação de uma sociedade agrícola em uma sociedade industrial, como vemos acontecer no município de São Paulo nas décadas de 1920 e 1930. As crianças menores que muitas vezes eram os ajudantes dos pais na lida diária, sendo observadas/ cuidadas de perto pelos responsáveis, com a evolução da indústria, as crianças perderam, em parte, essa função de ajudantes, sendo necessário que se criasse um espaço onde pudessem ficar, considerando que na cidade haviam poucas opções de lazer para a classe trabalhadora. Segundo NIEMEYER (2002):

Até então visto como prerrogativa de classe, o lazer tende a transformar-se cada vez mais em um fenômeno de massa, perdendo os vínculos tradicionais, amparado pelos meios de comunicação, fugindo desta maneira do controle das instituições sociais conservadoras. Esse processo será fundamental para a politização do tempo livre pela classe trabalhadora na busca de seu ideário de liberdade[...]. É partindo desse pressuposto que se valorizará o parque urbano como importante espaço apropriado ao lazer higiênico e moralizador. (NIEMEYER, 2002, p.26 e 27).

Nesse momento de profundas transformações sociais, surge a preocupação com a formação das crianças como se vê por NIEMEYER (2002):

“Considerando o mais prejudicado perante as transformações urbanas, o público infantil motivará uma atenção especial dos reformadores que viam nas ruas um ambiente nocivo”. (NIEMEYER, 2002, p.29).

Embora segundo ele “As ruas podiam ser uma continuidade do quintal das residências” (NIEMEYER, 2002, p.30), o crescimento rápido das cidades constitui um elemento ameaçador.

Desta forma, “O interesse pela organização do lazer dirigido à infância e a juventude objetivava fazer introduzir uma política social de assistência médico-pedagógica e este segmento frágil da população” (NIEMEYER, 2002, p.76).

No entanto, essa não era prioritariamente uma questão preocupante com a educação infantil na cidade, o que se temia era a desordem em que a cidade se desenvolvia, como podemos constatar por NIEMEYER (2002):

O final da República Velha, portanto, coincide com o interesse de amparar a infância desvalida, sob o ponto de vista socioeconômico, acompanhado de um outro objetivo mais velado: preservar a ordem social ameaçada pela constante insatisfação de uma massa urbana que já marcara ideologicamente sua presença no cenário político da cidade. E desta maneira, procurando assegurar respeitabilidade às novas instituições republicanas de atendimento social, formando assim, a partir dos anos de 1920, os alicerces daquilo que poderíamos chamar de sistema de bem-estar da criança. (NIEMEYER, 2002, p.76).

Como podemos notar, nasce aí a preocupação com a infância em sociedade, mas ainda não há uma iniciativa pedagógica por trás da organização deste atendimento social.

Diante disso, vamos perceber mais a frente, como o sistema educacional da cidade passou muitos anos, fazendo parte da secretária de assistência social. A concepção no atendimento às crianças pequenas era balizada apenas nos aspectos de cuidado e higiene, sem a preocupação com o ensino ou a educação dessa faixa etária, os quais faziam parte da política higienista afamada pelo mundo, pois citando o médico sanitário Saturnino de Brito (1864-1929) por NIEMEYER (2002) que afirmava que:

Entendendo que educação e higiene deveriam conciliar-se na prática, destacou que a alternativa mais convincente e duradoura para se conduzir uma efetiva política higiênica nas cidades era seu desenvolvimento pela educação. (NIEMEYER, 2002, p.79).

Podemos considerar que mesmo voltada em grande parte às questões sociais, as políticas públicas com relação à infância na cidade de São Paulo estão à frente do seu tempo. As leis em questão, não contemplavam as necessidades educacionais infantis, Fernando Azevedo como diretor geral de Instrução Pública em 1930, foi relator do Código de Educação do Estado de São Paulo Decreto nº 5.884 de 21/04/1933, “O primeiro decreto a se preocupar com a educação pública infantil voltada às camadas populares, com a tríplice função de nutrir, educar e recrear”. (NIEMEYER, 2002, p.55).

Dentre as principais iniciativas do Código de Educação (Decreto nº 5.884 de 21/04/1933) podemos citar:

A distribuição das faixas etárias, como consta no Artigo 1º[...] educação pré-primária ministrada nas escolas maternas em curso de dois anos a criança de 2 a 4 anos e nos jardins de infância em curso de 3 anos, a criança de 4 a 7 anos. [...].

A organização dos serviços, tanto das escolas maternas como no jardim de infância; [...]

Artigo 36º e 37º onde eram destacadas as finalidades do Serviço de Educação Infantil, dentre as quais podemos destacar, o incentivo ao desenvolvimento da educação, e os objetivos desta educação; o aperfeiçoamento da educação oferecida no lar. [...]

Artigo 38º onde constam as competências do chefe do serviço de Educação Infantil, dentre as quais estão; animar o movimento pedológico; incentivar a criação das instituições próximas as fabricas; [...]

Artigo 207º sobre sua finalidade em receber os filhos dos operários[...]

Artigo 208º os objetivos das escolas maternas, oferecer as crianças de primeira infância oportunidade para o desenvolvimento harmônico[...]. (CÓDIGO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1933)

Embora fosse um decreto estadual, serviu de base para as ações que viriam a considerar as questões relacionadas a infância e a educação considerando NIEMEYER (2002):

[...] à infância, segundo o manifesto escolanovista, passou a ser encarada como uma fase importante da vida humana [...]. A contribuição de Anísio Teixeira tanto na renovação dos processos pedagógicos quanto no planejamento dos novos aparelhos escolares no país é imensurável[...] pondo em prática a experiência social mais revolucionária surgida a partir do ideal escolanovista, os Parques Infantis. (NIEMEYER, 2002, p.80)

No entanto, como aponta NIEMEYER (2002),

Os Parques Infantis serão considerados como instituições extraescolares, um complemento à educação tradicional oferecidas nas escolas da rede normal de ensino, portanto complementar: colaborando na obra de preservação e previsão social, e contribuindo para a educação higiênica das crianças. (NIEMEYER, 2002, p.103).

Mesmo estando intimamente relacionado às questões de higiene, a criação dos Parques Infantis tinha por trás de sua concepção, uma política voltada ao acesso à cultura para a classe trabalhadora, trazendo um pouco de dignidade ainda que fosse por meio de uma política de cunho assistencialista.

Prevendo não apenas a sua instalação, como também sua expansão de acordo com a ampliação das escolas e bairros operários.

Sua organização e direção aconteciam da seguinte forma, como aponta NIEMEYER (2002):

A direção do Parque Infantil ficava a cargo de um higienista ou educador sanitário, auxiliados por uma comissão de técnicos [...]. Os instrutores nomeados necessariamente tinham de ser professores de carreira, com o curso de educação Sanitária, ministrado pelo Instituto de Higiene ou de Educação Física. Excepcionalmente uma outra formação correlata desde que o profissional apresentasse Especialização em Educação Infantil, curso ministrado pelo Instituto de educação da USP. Nota-se a importância dada em conjunto a higiene, a educação física e a assistência social, traduzindo o meio dinâmico da renovação da sociedade[...] ajustando o aparelho educacional aos princípios assistenciais previstos. (NIEMEYER, 2002, p.103 e 104)

Os relatos da época nos trazem informações que não eram apenas os objetivos com os cuidados pessoais como: a higiene, a promoção da saúde por meio das atividades físicas atendidos nos Parques Infantis, concomitante a isso as mais diversas atividades de lazer eram oferecidas nesses espaços, que procuravam considerar em sua concepção áreas verdes, espaços de convivência agradáveis, construídos em uma cidade que crescia rapidamente, como bem coloca NIEMEYER (2002):

Os Parques Paulistanos não tinham objetivos meramente higiênicos ou disciplinadores, apesar de todo o apelo que existia naquela época a esse favor. Pela concepção inicialmente desenvolvida o objetivo era anexar um pacote de iniciativas culturais, visando assistir os parqueanos sob os aspectos não somente físicos, mas sobretudo, expandir processos educativos e culturais desde a mais tenra idade. Não por acaso, seu programa pedagógico contará com o apoio de educadores de peso como Fernando Azevedo na organização daquele instituto, fator que diferencia ante seus congêneres estrangeiros, mais inclinados a uma assistência de caráter

pedagógico, [...] atendendo à faixa etária dos três aos doze anos. (NIEMEYER, 2002, p.107 e 108).

Os Parques eram considerados uma extensão da casa das pessoas, tornando-se importantes no cotidiano, onde eram realizadas as mais diversas atividades que eram desenvolvidas por educadores sanitários e recreacionistas, sendo divididas em físicas, lúdicas ou educativas.

Sua importância no contexto educacional da cidade também se justifica pelo fato de que “Na época só havia pré-escolar e jardim de infância no tradicional Colégio Caetano de Campos” (NIEMEYER, 2002, p.108).

Os relatos de alguns “parqueanos”, nome dado aos frequentadores dos parques, também legitimam sua importância no contexto da cidade, como poderemos confirmar pelo relato de NIEMEYER (2002):

Tinha sete anos, para mim talvez não fosse um dia tão especial como para meus pais. Porque nós crianças brincávamos na rua, agora com os Parques, meus pais podiam trabalhar tranquilos[...]. De manhã eu ia na escola, mas nas férias eu ficava no Parque dia inteiro. Minha mãe até ficava preocupada e precisava vir me buscar. Mas é que no Parque eu tinha tudo o que eu precisava: as professoras que tomavam conta, aulas de música, crochê, bordado. Era tanta coisa boa que eu ficava por aqui mesmo, nem voltava para casa. (NIEMEYER, 2002, p.62)

A partir do ano de 1942 as questões sociais tornaram-se cada vez mais importantes, desta forma cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr) com o intuito de:

[...]coordenar toda uma política nacional de assistência à infância e a adolescência [...]. Empenhar-se à desta maneira na consolidação de uma ampla rede pública de atendimento social, dirigida principalmente às mães e seus filhos, gerida tanto pelo Estado quanto pela Igreja. Instituições de grande aceitação popular como [...] Creches e lactários, jardins de Infância e os Parques Infantis. [...] A tarefa do DNCr, era preservar o núcleo familiar, procurando com isso, suspender, ou pelo menos atenuar o processo de degradação social, decorrente de uma população economicamente desajustada [...] enaltecendo no discurso assistencialista a criança como futuro da Nação. (NIEMEYER, 2002, p. 127).

Em mais uma afirmação percebemos o caráter voltado ao assistencialismo dos Parques Infantis como se lê por NIEMEYER (2002):

Como obra da assistência social e educação popular, os Parques Infantis, em seu formato oficial, procuraram seguir as orientações de praxe colocadas pelos reformadores quanto a necessidade de uso

adequado e preventivo das horas de lazer, formar o perfil ideal de futuro trabalhador nacional: exercitado e eugenizado. (NIEMEYER, 2002, p.129).

No entanto o que acontece é o esvaziamento dos Parques Infantis,” Por conta das altas taxas de evasão escolar.” NIEMEYER (2002, p.149).

Os Parques Infantis assim como todas as outras políticas públicas socialmente instituídas, que se regem por esse ou aquele interesse político, tiveram sua derrocada a partir dos anos 40. Sem investimentos adequados, viu-se este importante equipamento de lazer se sucatear sem os investimentos em manutenção e ampliação, como destaca NIEMEYER (2002):

A evolução dos Parques Infantis seguiu uma trajetória distinta das demais áreas livres públicas, seja pelo interesse que a questão social despertava na sociedade, seja pela necessidade de impor formas diferenciadas de controle social. Essa constante oscilação entre a defesa da criança e a defesa da sociedade contra o mau uso do tempo livre será um fator que determinará o empenho maior da municipalidade no oferecimento desse tipo de equipamento em detrimento das formas menos dirigidas de lazer. [...]. No entanto, o programa dos Parques Infantis com o constante desvirtuamento de sua proposta inicial e a alteração de seu programa [...] com as chamadas unidades mínimas, entrará em uma fase de aparente decadência com o surgimento de novos valores e práticas políticas [...] que redefinem as posturas de ação social, pautadas por práticas clientelistas. (NIEMEYER, 2002, p.149).

Diante da falta de investimento no projeto de manutenção e abertura de novos Parques Infantis, segundo Niemeyer (2002, p.150) coube a administração do prefeito Abrahão Ribeiro (1945-1947) a reformulação das políticas públicas na cidade. Desta forma cria por meio do decreto nº 333 de 27 de dezembro de 1945 a Secretaria de Higiene e Cultura, inaugurando um novo tempo, bem mais modesto, os Recantos Infantis, que não possuíam a área construída dos Parques Infantis, atendiam apenas crianças de três a doze anos, criados inicialmente em áreas centrais, próximos a comunidades “encortiçadas ou faveladas”.

Para as áreas mais afastadas da periferia cria-se posteriormente os Recreios Infantis.

Entre as mudanças ocorridas destacam-se:

Desdobramento da Secretária da Higiene e Cultura em duas secretárias autônomas, a Secretária de Higiene e a Secretária de Educação e Cultura. [...]

Admissão de recreacionistas (professores normalistas) [...]. As recreacionistas, por sua vez diferenciavam-se quanto á faixa etária de atuação; jardineiras, para as que trabalham com crianças abaixo dos sete anos, e os educadores para os demais. (NIEMEYER, 2002, p.151).

A educação continua em franca decadência, desarticulada, mesmo havendo sido firmado um convênio com o Estado para a ampliação das vagas, essa medida não foi suficiente para solucionar o problema, segundo NIEMEYER (2002):

O exame da situação existente permitiu verificar como causa maior da decadência do ensino público municipal a inadequação do ambiente escolar, tanto do ponto de vista arquitetônico quanto pedagógico. (NIEMEYER ,2002, p156).

O que se verifica na realidade, fica longe da pedagogia inspiradora de John Dewey (1859-1952), na qual nosso ilustre brasileiro Anísio Teixeira (1900-1971) era o propagador, “Atribuindo a escola o papel de microsociedade despertando o educando desde cedo para uma sociedade humana e solidária”. (NIEMEYER, 2002, p.156).

Certo que só se efetivaria o objetivo da consolidação de uma educação de qualidade, com o real comprometimento na reorganização da estrutura escolar, no entanto mesmo sendo um objetivo nobre, esbarra na falta de comprometimento dos gestores políticos locais.

2.2 A TRANSFORMAÇÃO DOS PARQUES INFANTIS EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Com a decadência dos Parques Infantis e a crescente expansão populacional pela qual passava a cidade, o governo sendo constantemente pressionado pelos movimentos populares para a expansão das vagas nas escolas públicas, SOUZA (2012) infere que:

Por reconhecer que o modelo escolar adotado como referência é sustentado por concepções subjacentes ao trabalho pedagógico, adotaram-se como ponto de partida, os critérios: função da escola, concepção de criança e aprendizagem e o sentido do papel do professor para o estudo da história das Escola Municipais de Educação infantil da Cidade de São Paulo [...] Cada documento

apresenta sua justificativa, tem por referência determinada compreensão da educação, em particular, da função social da educação infantil. (SOUZA, 2012, p.62).

Desta forma, a educação infantil aqui compreendida dos 3 aos 7 anos, inicia esse processo de transição, pois a criança era vista como um ser incompleto, que deveria ser moldada, completada para sua entrada na escola, onde seriam incluídos os conceitos e saberes adequados que resultariam na sua inserção em sociedade.

A concepção de criança e a organização das EMElS (Escolas Municipais de Educação Infantil), começa a conceber uma criança diferente, adotando-se novas posturas pedagógicas no que se refere ao processo de aprendizagem.

Embora segundo SOUZA (2012) outras iniciativas foram realizadas no sentido de atender as crianças em idade pré-escolar como:

[...] asilos infantis, creches, escolas maternais, jardins de infância que, responsáveis pela criança em idade anterior ao ingresso na escola, possuíam propostas diferentes, tendendo entre o educacional e o assistencial. [...] onde os Parques Infantis têm destaque como parte das políticas públicas em relação à infância. (SOUZA, 2012, p.64)

Os Parques Infantis recebem duras críticas, transformando-se em EMElS como se observa por SOUZA (2012):

[...] na década de 1970, estando ainda em atividade os Parques Infantis sofreram severas críticas. Em meio à formulação de novas políticas para a Educação Infantil foram avaliados como assistencialistas e sem diretrizes pedagógicas, críticas que embasaram a elaboração da proposta da EMEl para a cidade de São Paulo. (SOUZA, 2012, p.65)

Com o objetivo de ampliar a rede educacional, com uma proposta pedagógica coerente, os Parques Infantis são transformados em EMElS. SOUZA (2012) afirma que:

Fica evidente não só o reconhecimento social da pré-escola como também a sua superioridade com relação aos Parques Infantis tendo em vista o seu caráter evidentemente escola]: uma instituição voltada para o ensino. É esta concepção de escolarização da educação de criança em idade pré-escolar que se estabelece como diretriz da proposta da EMEl na década de 70. (SOUZA, 2012, p.67).

SOUZA (2012) define a criança da EMEl da seguinte forma:

A criação da EMEI também deve ser compreendida como uma resposta do poder público municipal à crescente demanda por vagas em Instituições de Educação Infantil, na década de 70. [...] A nova concepção trazia a possibilidade de que os equipamentos privilegiassem as salas de aula, baixando os custos das construções[...] aproveitando terrenos difíceis [...] onde há intensa pressão por atendimento. (SOUZA, 2012, p.68)

Diante dessa demanda SOUZA (2012) relata que nem sempre essas salas de aula eram concebidas em espaços adequados, as vagas em classes de Educação Infantil cresceram, em 1970 até meados da década de 80, mas funcionavam principalmente em salas de aula de escolas estaduais ociosas, laboratórios desativados, espaços muitas vezes inadequados ao número de crianças atendidas.

A preocupação da preparação das crianças para o ensino fundamental é grande como podemos observar pela construção curricular de atividades de prontidão coordenação motora, segundo SOUZA (2012):

Conclui-se que há um processo de continuidade entre o currículo de 1975 e os documentos de 1980 e 1981, mas que aprofunda a função da EMEI como um lugar de preparo para a escola, principalmente preocupada em corrigir possíveis distúrbios do desenvolvimento das crianças. A concepção natural e universal faz surgir a visão das diferenças como patológicas, o que obtém força nesses documentos e faz da aprendizagem um processo de recuperação e superação de defasagens pautadas pelo treino. (SOUZA, 2012, p.80).

Com o passar dos anos e o avanço nos estudos sobre a aprendizagem das crianças foram se intensificando, podemos perceber que as propostas educativas no município também foram evoluindo, sendo baseadas em autores que concebiam a aprendizagem infantil como um processo social, como Emília Ferreiro, como nos remete SOUZA (2012):

O documento apresenta a orientação para o trabalho de aproximação com a linguagem da pré-escola, que desenvolve uma reflexão sobre a alfabetização [...], a concepção da língua escrita como objeto social e os fundamentos para novas práticas pedagógicas na pré-escola, propondo diferentes temas [...] sugere atividades para proporcionar o contato regular com a palavra escrita. (SOUZA, 2012, p.84).

2.3 A CONCEPÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL (CEIs)

Neste capítulo nos debruçaremos mais atentamente ao estudo da constituição das creches (e posteriormente dos Centros de Educação Infantil

CEIs) no município, considerando a importância desta fase da educação e como ocorreu a transição das creches da Secretaria de Assistência Social (SAS) para a Secretaria da Educação Municipal (SME).

A constituição das creches no município deu-se principalmente pela iniciativa de pequenos grupos organizados em prol da defesa do direito das mães trabalhadoras. Segundo FRANCO (2009):

No início do século XX aparecem os primeiros registros sobre as creches no município de São Paulo. Segundo Kuhlmann Jr., em 1901 a professora Anália Franco, junto a um grupo de mulheres fundavam uma sociedade destinada ao amparo da mulher e da criança. Esta era uma entidade filantrópica. Em 1913 fundada a creche Baronesa de Limeira destinada a filhos de empregadas domésticas e operárias. (FRANCO, 2009, p.30)

Como se vê, a iniciativa do poder público, mais uma vez, demonstra-se tardia no que se refere a viabilização dos direitos sociais, “Os primeiros equipamentos fundados pelo poder público municipal datam da década de 1950, com o estabelecimento de convênios entre a Prefeitura Municipal de São Paulo e entidades beneficentes.” (FRANCO, 2009, p.30).

Foi por meio desses convênios que se assistiu à constituição do início da rede municipal de educação, desta forma, constatamos um dos motivos pelos quais a rede de educação indireta e conveniada é mais antiga que a rede direta, o que definiremos mais adiante.

Segundo FRANCO (2009, p.31) “A qualidade das creches era variável, sendo constatadas irregularidades em seu funcionamento, também não satisfaziam a demanda existente”.

Em 1969 a rede municipal contava com 28 creches conveniadas e 1 direta. FRANCO (2009) relata que:

No início do trabalho com creches na Prefeitura Municipal de São Paulo haviam apenas creches conveniadas, a partir de 1969 instituem-se três tipos de atendimento, com administrações e custos diferenciados para o poder público, que se mantém até hoje.

- 1- Creches Diretas: construídas e ou alugadas e mantidas em todos os seus serviços pela Prefeitura Municipal de São Paulo- PMSP.
- 2- Creches Indiretas: construídas e ou alugadas pela PMSP e repassadas a uma instituição privada que recebe subvenção per capita da Prefeitura para o seu funcionamento, devendo essa complementar os custos, caso ultrapassem o valor repassado pelo órgão público.

- 3- Creches Particulares ou Conveniadas: toda a estrutura da creche é de responsabilidade da instituição privada, que recebe subvenção per capita da Prefeitura do Município de São Paulo para seu funcionamento, devendo a mesma arcar com os custos que ultrapassem o valor repassado pelo poder público. (FRANCO, 2009, p.32 e 33).

Segundo FRANCO (2009, p.46) esses eram os números da rede de atendimento em 2000:



Gráfico 1 - Comparativo entre os três tipos de Equipamentos.

Fonte: Baseado em dados de FRANCO (2009) Secretária de Assistência Social gráfico elaborado pela autora do trabalho.

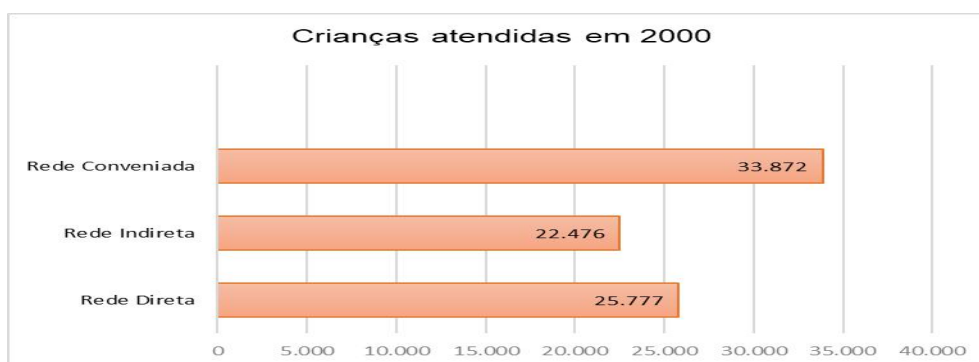


Gráfico 2 - Rede em números quantidade de crianças atendidas pelos três tipos de equipamento.

Fonte: Baseado em dados de FRANCO (2009) Secretária de Assistência Social gráfico elaborado pela autora do trabalho.

Os convênios continuam sendo incentivados, devido a configuração administrativa, bem menos burocrática que a rede oficial.

A população continua exigindo do poder público a ampliação do atendimento e que esse atendimento fosse de qualidade, como relata FRANCO (2009):

Ao final da década de 1970 as linhas norteadoras estabelecidas pelos órgãos oficiais iniciam um reconhecimento do direito das camadas populares de se apropriarem de bens e serviços públicos e de interferirem nas instâncias de poder, levando o governo municipal a tomar providências para instalar uma rede de creches construídas e mantidas por ele.

As primeiras ações tomadas para a constituição da rede direta.

No início dos anos 1980 ocasionaram uma movimentação das instituições mantenedoras das creches conveniadas que passaram a reivindicar melhorias nos convênios com a Prefeitura. (FRANCO, 2009, p.35).

A rede de creches inicia seu tímido desenvolvimento no município, porém marcada por lutas internas, tanto pelo gerenciamento como pela contratação de pessoal, como afirma FRANCO (2009):

Em algumas regiões os funcionários das Supervisões Regionais de Serviço Social acreditavam nos mesmos critérios que os Movimentos de creche e divergiam dos órgãos centrais (Gabinete do Prefeito e a Coordenadoria do Bem-Estar Social da Prefeitura). Esse conflito acabou por fortalecer os laços entre o movimento e os funcionários destas Supervisões Regionais e acirrou as diferenças entre o movimento de creches e os órgãos centrais [...] criando assim um conflito interno na Prefeitura [...] um novo conflito ocorreu quando os políticos da situação quiseram inserir para trabalhar nas creches, os seus afilhados, usando o velho mecanismo das cartas de indicação e encontraram dificuldades. Esse fato forçou novamente o movimento social a pressionar a Prefeitura com relação ao processo seletivo. (FRANCO, 2009, p.37).

Como podemos perceber, a constituição das creches, tanto sua criação com funcionamento, foi fruto de uma intensa mobilização popular e pouca vontade política e mesmo quando a iniciativa parte do governo, tende a ser acompanhada de alguma vantagem, pois nem nas regiões onde existia mais apoio político, conseguiram contemplar mais afilhados, ocasionando diferenças nas contratações por regiões. Gerando uma nova crise como se vê por FRANCO (2009):

A crise e as denúncias de corrupção no processo de contratação fizeram com que o governo municipal modificasse a forma de seleção de alguns cargos como os de pajem e para o serviço de limpeza, contratando a Fundação Carlos Chagas (FCC) para a realização das provas [...] embora a seleção dos diretores continuou sendo feita através de indicação política. (FRANCO, 2009, p.36 e 37).

Neste período as creches continuavam vinculadas a Coordenadoria de Bem-Estar Social (COBES), no entanto, havia uma preocupação com as questões pedagógicas, sendo organizado o documento “Creches Programação Básica”, que trazia entre outras orientações como aponta FRANCO (2009):

Este documento baseou-se em teorias de provocação cultural, com propostas de educação compensatória que definiam a creche como um equipamento social, auxiliar da família e destinado ao atendimento da criança de 0 a 6 anos e 11 meses em período integral. (FRANCO, 2009, p.36).

Com a implantação das diretrizes do documento, veio também a necessidade de contratar profissionais para trabalhar nesses equipamentos, desta forma FRANCO (2009) acrescenta que:

Para trabalhar com as crianças foi criado o cargo de pajem que pertencia a natureza operacional, com jornada de 40 horas, a exigência para a ocupação do cargo era que fosse mulher, que gostasse de crianças e tivesse alguma experiência com filhos, sobrinhos. Não era necessário ter formação específica, bastava ser alfabetizada. (FRANCO, 2009, p.83).

Com essa afirmação podemos considerar que, embora houvesse interesse na ampliação das vagas mesmo que ainda por conta da pressão exercida pelos movimentos populares, as questões pedagógicas e profissionais não eram consideradas, pois de acordo com as exigências para a ocupação do cargo, o importante é que as crianças fossem cuidadas, alimentadas e protegidas.

Apenas no Governo de Jânio Quadros (1987-1988), segundo FRANCO (2009):

Houve uma preocupação com a qualidade no atendimento, priorizando o investimento na informatização dos dados propiciando relatórios anuais de atividades relativos ao programa de atendimento à criança, no entanto as preocupações eram centradas nos índices de evasão, permanência, demanda e investigações sobre causas de abandono. (FRANCO, 2009, p.39).

Pouco se encontra registrado sobre as questões pedagógicas, baseando as políticas públicas no atendimento a demanda por vagas, acabando com a fila por atendimento, sem muita ou nenhuma preocupação aparente em discutir a viabilização de instituições que contemplassem a tríade cuidar, educar e ensinar.

Em 1989, com o Governo de Luiza Erundina, que é assistente social por formação, ativista dos movimentos populares, inicia-se uma nova fase para a educação, baseada nas discussões sobre a qualidade no atendimento, como registra FRANCO (2009):

[...] instaurou-se o processo de discussão e reflexão sobre as políticas assistenciais e educativas da rede de creches [...]. Pode-se destacar também, nesse processo, o constante aprofundamento da

educação continuada para os profissionais, com diversas ações de formação em serviço envolvendo todos os servidores da rede de creches direta. [...] (FRANCO, 2009, p.39).

Neste ponto, a criança começa a aparecer na elaboração de políticas públicas como protagonista, percebe-se que para que seu desenvolvimento ocorra dentro de uma perspectiva pedagógica, valorizando suas potencialidades, sem exaltar suas carências, a formação profissional de quem vai estar com ela, tanto nos cuidados como na educação é importante.

Como podemos observar por FRANCO (2009):

No período de 1989 a 1992, as creches diretas subordinadas ao sistema público do Município de São Paulo, tiveram um avanço político pedagógico significativo[...]. Foram realizados os primeiros concursos públicos para os cargos de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), Pedagogo, Cozinheira, Vigia, Zelador e Auxiliares de Enfermagem, para as creches diretas, dando início ao vínculo de contratação efetiva[...]foi instituído um Plano de Cargos, carreira e salário. Com essas novas práticas, há uma superação das práticas clientelistas com relação a esses cargos, porém, com relação ao cargo de Diretor continuou da forma anterior. (FRANCO, 2009, p.40).

Mesmo diante de avanços consideráveis desde a instalação da primeira creche em 1913, organizada pelos movimentos populares, depois de 175 anos, por volta do ano 2000 é que as concepções em relação a educação na primeira infância começam a evoluir, no entanto, cabe destacar que a promoção dessas políticas cabia apenas para a rede direta, considerando que as redes conveniada e indireta possuíam juntas 451 equipamentos contra 271 equipamentos da rede direta, para (FRANCO, 2009,p.41), essas políticas embora importantes demonstravam-se insuficientes.

Nos anos de 1993-1996 com a administração de Paulo Salim Maluf observamos por FRANCO (2009, p.41) um retrocesso nas políticas públicas, visando atender apenas as exigências legais, não se observando as questões de formação, movimentação de pessoal para outros setores da administração sem reposição dos mesmos nas unidades de creche, “Contribuindo para o abandono das práticas de valorização do trabalho com crianças”.(FRANCO, 2009, p 41.)

Destacando-se neste período:

Em 1996, no final da gestão de Paulo Maluf, houve o primeiro concurso para diretor de Equipamento Social, com a oferta de 452 vagas, com o requisito de formação inicial em Psicologia, Pedagogia ou Assistência Social. Das 452 vagas foram preenchidas 288 no ano de 1997. (FRANCO, 2009, p.41).

Ainda segundo FRANCO (2009) mesmo com o concurso o cargo de diretor de creche permaneceu como cargo de confiança do prefeito até que os aprovados no concurso de 2007 assumissem, eliminando os apadrinhamentos como prerrogativa para a ocupação do cargo, no entanto sem garantias de mudança com relação a gestão democrática, deixando explícito que indicações anteriores ao concurso deveriam atender as solicitações eleitoreiras.

As gestões de Paulo Maluf (1993-1996) e Celso Pitta (1997-2000) fizeram opções semelhantes com relação a uma política de valorização da rede de creches indiretas e conveniadas em detrimento da rede direta, conseguindo inclusive, nos dois governos diminuir em 47(quarenta e sete) unidades a rede direta[...]. (FRANCO, 2009, p.42).

Com a constituição das leis educacionais e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (lei 9394/96), institui-se a década da educação, iniciando uma acanhada mobilização na cidade com relação à necessidade de contratação de profissionais para o trabalho com as crianças pequenas, desta forma, em 1997:

[...] realiza-se um concurso público para o cargo de Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), com exigência de escolaridade de Ensino Médio completo, essa exigência muda significativamente o quadro de funcionários que lidavam com as crianças (FRANCO, 2009, p.42 e 43).

Mas ainda não era o ideal.

FRANCO (2009, p.72) nos apresenta como ocorreu essa transição no município de São Paulo: “No município de São Paulo as creches permaneceram atreladas à Secretaria de Assistência Social até 2001, ultrapassando o prazo imposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.”

Para que se cumprisse o que havia sido determinado pela Lei 9394/96 segundo FRANCO (2009):

Criou-se um Grupo de Trabalho onde por meio de Relatórios de Levantamentos da situação da rede promovendo[...] contato

sistemático entre as duas secretarias para organizar a passagem das crianças de 4 e 6 anos das creches para as Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) sem provocar descontinuidade no atendimento. [...]Decreto nº 38.896 de 20/12/1999 que dispunha, com anuência dos secretários de ambas pastas, sobre a integração das creches municipais diretas, indiretas e conveniadas, através de um Plano de Integração. (FRANCO, 2009, p. 82 e 83)

Depois de discussões acaloradas, trocas de secretários, publicações de decretos e portarias, tem-se segundo FRANCO (2009):

A última Portaria Intersectorial de 2001 que contemplava as orientações do Decreto 41.588 de 28 de dezembro de 2001. Este Decreto transferiu definitivamente os Centros de Educação Infantil (CEIs) da rede direta da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação, contendo em seus cinco artigos as seguintes determinações:

Artigo 1º- Os Centros de Educação Infantil CEIs, da rede direta municipal, com suas atribuições, pessoal, acervo, recursos financeiros e próprios municipais em que se encontram atualmente instalados, ficam transferidos da Secretaria municipal de Assistência Social -SAS para a Secretaria Municipal de Educação -SME, integrando a Rede Municipal de Ensino.

Artigo 2º- As Secretarias Municipais de Assistência Social e Educação diligenciarão visando a adoção das providências necessárias às transferências de bens patrimoniais, serviços e competências atinentes aos CEIs. (FRANCO, 2009, p.82 e 83).

Desta forma, as creches se constituíram em Centros de Educação Infantil, fazendo parte da Secretaria de educação do Município. No entanto, para que essas transformações se efetivassem, um novo paradigma educativo e profissional deveria constituir-se como veremos no capítulo seguinte.

3 NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO

Com a chegada dos Centros de Educação Infantil na Secretaria de Educação, várias mudanças em sua organização deveriam ser promovidas para que se atendessem as exigências legais transformando os Centros de Educação Infantil em espaços promotores de cultura e cidadania.

Veremos como ocorreu a transformação do cargo de Auxiliar do Desenvolvimento Infantil (ADI) em Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI) e qual é a atual denominação para esse cargo, quem são os profissionais que trabalham neste seguimento da educação e em quais concepções pedagógicas e documentais se baseiam as práticas educacionais nesses centros.

3.1 NOVOS PROFISSIONAIS PARA UMA NOVA EDUCAÇÃO

A mudança dos CEIs para a Secretaria Municipal de Educação não foi apenas burocrática, pois com Lei 9394/96 vieram exigências não só com relação a adequação da educação as necessidades das crianças pequenas como também houve a exigência de uma profunda mudança no perfil do profissional que atuaria diariamente com elas, como podemos observar no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO, 1996-Redação dada pela lei 13.415 de 2017).

Como vimos por FRANCO (2009) no capítulo anterior, a formação mínima para o trabalho era o ensino fundamental, passando pelo ensino médio, sem uma preocupação voltada para as questões pedagógicas. O cuidado, o desenvolvimento saudável, o suprimento das carências eram o bastante.

Em cumprimento a lei de Diretrizes e Bases, que admitia como mínimo de formação o magistério, a Secretaria de Educação teve que adotar algumas medidas para viabilizar o cumprimento da lei no Município, resultando na formação em exercício em nível superior.

Nos anos de 2004 a 2006 foi realizado o Programa Especial de Formação Pedagógica em Nível Superior o PEC Universitária que teve como público alvo os professores em exercício da Rede Municipal na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental e formou ao longo de três anos 4.572 professores. O Programa Especial de Formação inicial em serviço nível médio para auxiliares de desenvolvimento infantil- ADI Magistério – teve como resultado a formação de 3.716 profissionais. Esses dois Programas foram realizados com base no artigo 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que instituiu a Década da Educação,

não tendo mais respaldo legal para continuarem sendo oferecidos. (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO, 2014, p. 23 e 24).

Percebe-se que o Programa Mais Educação São Paulo, foi uma importante ferramenta utilizada no sentido de melhorar e ou iniciar a formação dos profissionais envolvidos no trato com as crianças o que conseqüentemente melhorou o atendimento oferecido.

Configura-se em elemento fundamental para que se alcance a qualidade social da educação para todos, mas não em componente único e isolado, pois compreende-se a multiplicidade de fatores que influenciam a qualidade da educação pública. (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO, 2014, p.13).

Para que as políticas de educação permanente se consolidassem a Rede Municipal de Educação (RME) cria:

O CEU-FOR, o sistema de formação dos educadores da rede municipal de ensino de São Paulo, é uma das condições para alcançar a qualidade da Educação Básica do Município. A opção pelo nome CEU é uma referência aos Centros Educacionais Unificados (criados na administração de Marta Suplicy - 2001-2005) [...]. O CEU é um espaço múltiplo que busca garantir o acesso da população à educação, à cultura e ao esporte [...]. O CEU-FOR não é um espaço físico, mas sim uma instancia de articulação das ações formativas voltadas aos educadores da Rede Municipal de Ensino, seja por meio da oferta direta [...] ou parcerias [...] afirmando seu compromisso com uma política educacional para todos, que tem foco na melhoria da aprendizagem dos alunos e compreende que a formação dos educadores é elemento central para que se atinja esse objetivo. (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO, 2014, p.12 E 13).

No tocante ao processo de formação todos os envolvidos no trabalho com as crianças têm acesso a formação, não se restringindo apenas aos professores. Diante disso, podemos observar a evolução clara nas concepções educativas implementadas na rede de Educação Municipal de São Paulo, que considera a criança como um cidadão que tem direito ao acesso à uma educação de qualidade, ministrada por profissionais capacitados, superando o paradigma que o atendimento no Centro de Educação Infantil (CEI) ou nas Escolas Municipais de Educação (EMEs), deveria ser ofertado para “ completar” a falta de cultura da crianças, e sim, melhorando a qualidade e quantidade de experiências desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil resultando no desenvolvimento de suas potencialidades.

Para que seja alcançada a excelência no atendimento à criança podemos considerar:

A Rede Municipal de Educação é constituída por professores com nível superior, mesmo sendo reconhecidas fragilidades resultantes do processo histórico da formação inicial dos educadores no Brasil, sabe-se que [...] esse ensino é baseado em concepções didático-pedagógicas variadas e muitas vezes incompatíveis do ponto de vista teórico- filosófico e prático com as concepções e diretrizes atuais da Secretaria Municipal de Educação (SME). A formação continuada em uma perspectiva reflexivo-crítica, participativa e sistêmica é, portanto, fundamental para que os educadores da Rede Municipal de Educação fortaleçam sua atuação, reconhecendo necessidades específicas do município e construindo um contexto institucional de oportunidades para a discussão dos problemas educacionais e aperfeiçoamento das práticas. (PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO, 2014, p.13)

A proposta de formação é baseada na perspectiva da construção de uma educação socializadora, valorizando a história da comunidade na qual a escola está inserida, compartilhando saberes, valorizando as diferenças étnico-raciais, de gênero e origem, promovendo uma educação que respeite e valorize a diversidade por meio de uma educação inclusiva.

Nesta perspectiva houve uma mudança significativa no quadro de trabalhadores dos Centros de Educação Infantil como vemos por FRANCO (2009):

Com a chegada dos CEIs à educação, a Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa 2 (CONAE2, responsável pela área de recursos humanos da SME, organizou o quadro de pessoal para atender a demanda desse segmento [...]. Essa organização criou cargos como o de Professor de Desenvolvimento Infantil (PDI), Diretor de Escola e Coordenador Pedagógico, com a possibilidade de transformação dos similares que vieram de SAS, no caso de ADI, Diretor de Equipamento Social e Pedagogo e de contratação de novos funcionários para os novos cargos [...]. O Auxiliar Técnico Administrativo (ATA) é um cargo utilizado em várias secretarias da Prefeitura Municipal de São Paulo para prestar funções administrativas, inclusive na Secretaria de Educação. Porém, nas unidades educacionais, por existir a carreira do magistério, não pode haver esse cargo. Quem desempenha essa função na escola é o Assistente Técnico Educacional I (ATE I). (FRANCO, 2009, p.95 e 96).

Atualmente os Centros Educacionais Infantis contam com os seguintes profissionais: Diretor de Escola, Assistente de Direção, Coordenador Pedagógico, Professor de Educação Infantil (PEI), Auxiliar Técnico de Educação (ATE), todos esses profissionais ingressam na Prefeitura Municipal de São Paulo por meio de concurso público, com exceção do cargo de

Assistente de Direção e em alguns casos o cargo de Coordenador Pedagógico, são ocupados por meio de indicação.

Os profissionais que trabalham na cozinha e limpeza são contratados por meio de contratos firmados com empresas terceirizadas.

O cargo de auxiliar de enfermagem foi extinto no CEI.

Com relação aos profissionais que lidam diretamente com as crianças temos os professores de educação infantil, divididos conforme as idades das crianças:

Agrupamento	Idade da criança	Número de crianças	Número de professores
Berçário 1	0 a 1 ano	7	1
Berçário 2	1 a 2 anos	9	1
Minigrupo 1	2 a 3 anos	12	1
Minigrupo 2	3 a 4 anos	25	1

Quadro 1 - Divisão das crianças por agrupamentos e a quantidade de profissionais que trabalham em cada um deles.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação quadro elaborado pela autora do trabalho.

Em alguns casos, o professor tem o profissional Auxiliar Técnico Educacional, com um apoio para os momentos de deslocamentos, refeições e higiene das crianças, um profissional por agrupamento, mas esse entendimento não se constitui uma regra ou consenso, ficando a cargo da direção a disponibilização deste profissional.

Podemos notar uma evolução nas contratações de profissionais do sexo masculino para os cargos de Professor de Educação Infantil, o que era impensável nos primórdios da concepção da educação infantil no município.

A revista do magistério: Das Creches aos CEIs, publicada em comemoração aos 15 anos dos CEIs de transição dos CEIs da Secretária da Assistência Social para a Secretaria de Educação, pela Secretaria Municipal de educação aponta a evolução da efetivação dos profissionais do sexo masculino como poderemos ver no quadro comparativo a seguir:

QUADRO COMPARATIVO		
DRE	FEMININO	MASCULINO
Butantã	637	5
Campo Limpo	1540	23
C. do Socorro	934	21
Freguesia	675	3
Guaianases	966	21
Ipiranga	703	5
Itaquera	824	12
Jaçanã	853	10
São Miguel	1253	23
Penha	1081	7
Pirituba	954	18
Santo Amaro	673	10
São Mateus	1167	12

Quadro 2 - Comparativo entre os trabalhadores da rede direta, sexo masculino e feminino, separados por Diretorias Regionais de Ensino (DREs)

Fonte: Revista do Magistério nº 3 /2017 dados coletados na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo 2016, p.39.

Mesmo diante da efetivação de profissionais do sexo masculino para trabalhar na educação infantil, o que não acontecia, esses números ainda não são representativos o que demonstra a falta de interesse desses profissionais pela carreira nos Centros de Educação Infantil.

Não foram apenas os profissionais que evoluíram, a rede de atendimento também foi consideravelmente ampliada como veremos a seguir:

3.2 A AMPLIAÇÃO DA CAPACIDADE DE ATENDIMENTO

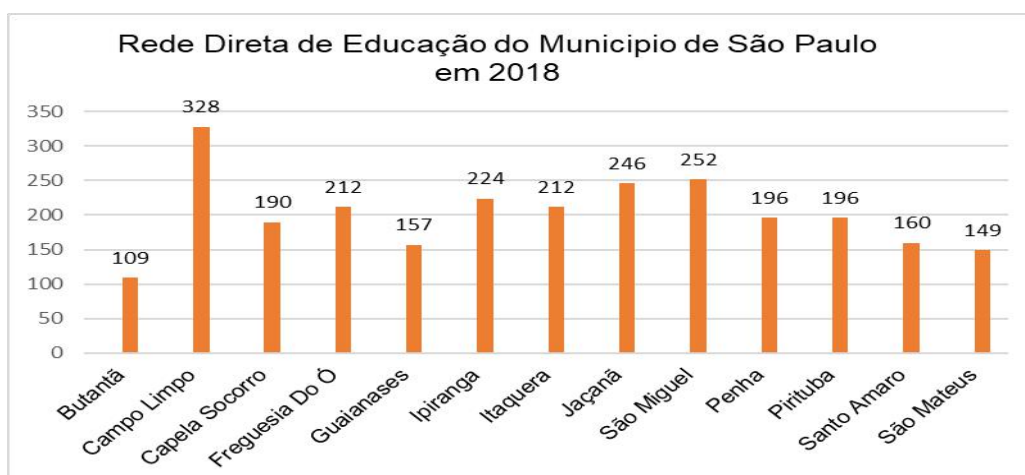


Gráfico 3- A capacidade da rede direta de atendimento se encontra da seguinte forma segundo dados do portal da Prefeitura cadastro das escolas:
Fonte: Portal de dados da Prefeitura de São Paulo. Gráfico elaborado pela autora do trabalho.

Essa é a atual situação da rede municipal de educação da cidade de São Paulo, juntando as três modalidades de atendimento (Rede Direta, Indireta e Conveniadas) temos um total de dois mil seiscentos e trinta e uma instituições prestando atendimento as crianças da educação infantil, com um total de 309.840 crianças matriculadas, segundo fonte do portal da Secretaria Municipal de Educação.

Agora compararemos o atendimento somente da rede direta, frente as modalidades indireta e conveniada, elaborado por regiões de atendimento ou as chamadas DREs (Diretorias Regionais de Educação).

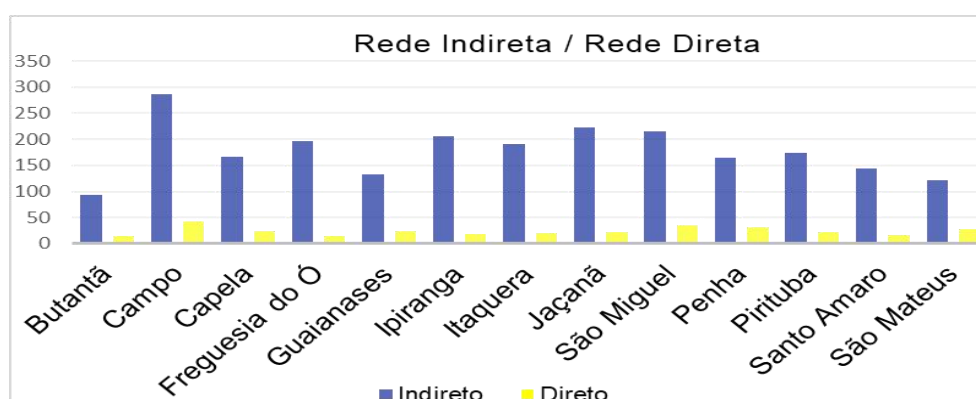


Gráfico 4 - Comparativo entre as rede direta e indireta
Fonte: Portal de dados da Prefeitura de São Paulo. Gráfico elaborado pela autora do trabalho.

Embora coexista com a rede conveniada e indireta, o que podemos considerar um avanço, pois o início da educação infantil na cidade é marcado

pela implantação da rede indireta e conveniada, no entanto o crescimento da rede direta é bastante tímido.

Com a política dos convênios sendo constantemente ampliada e incentivada existe um risco da extinção da rede direta num futuro talvez não tão distante.

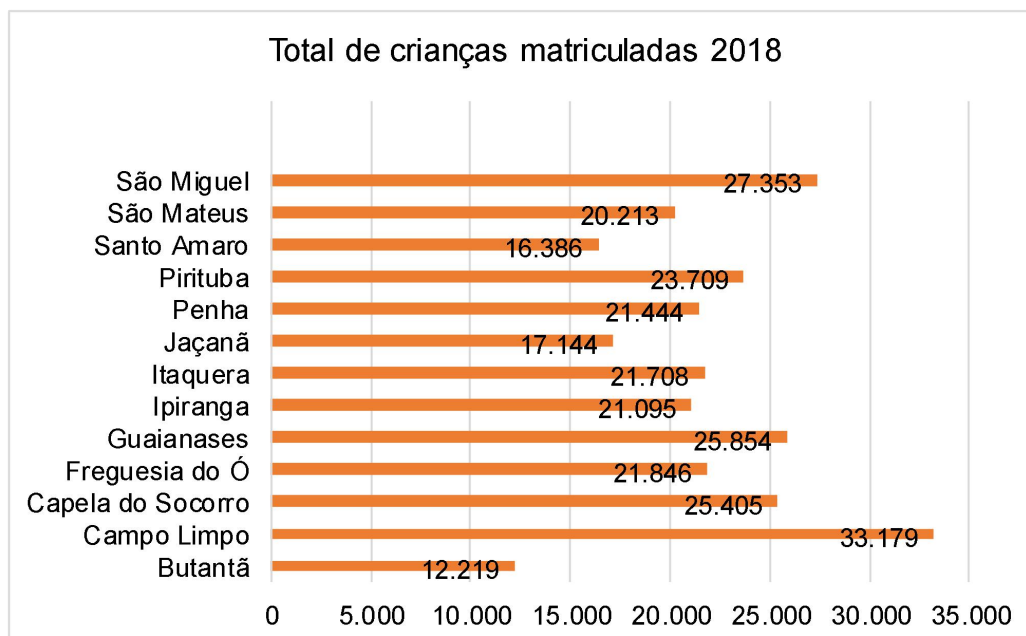


Gráfico 5 - Crianças atendidas nos Centros de Educação Infantil na cidade de São Paulo até 1º de julho de 2018.

Fonte: Dados tirados do site patiodigital.prefeitura.sp.gov.br. Gráfico elaborado pela autora do trabalho.

3.3 DOCUMENTOS E AÇÕES QUE NORTEIAM AS CONCEPÇÕES ATUAIS DE EDUCAÇÃO NA CIDADE DE SÃO PAULO

3.3.1 Projeto Especial de Ação (PEA)

A documentação pedagógica constitui-se numa ferramenta de extrema importância na organização do currículo da educação infantil, pois é ela que orienta o professor nos momentos de organização das experiências educativas que serão proporcionadas às crianças no cotidiano.

Por trás destas experiências há um estudo bem detalhado que é realizado não somente nos cursos de formação nas redes de parceria, mas também nos horários coletivos de formação que constituem a carga de trabalho dos professores que, no caso do CEI constituem-se em 30 horas, sendo que 25 são de efetivo trabalho com as crianças e 5 horas destinadas ao estudo para capacitação profissional, divididas em 3 horas reservadas para os momentos

de estudos do Projeto Especial de Ação (PEA) que se constitui em uma série de estudos que serão realizados durante o ano letivo. Cada unidade escolhe seu tema, baseando-se nas necessidades locais. O objetivo desses estudos é melhorar o trabalho em sala de aula, por meio do conhecimento da legislação vigente, favorecendo a consolidação profissional, pois também são realizados estudos de casos, trocas de experiências, elaboração de projetos, entre outras demandas, com o intuito de melhorar o trabalho educativo.

3.3.2 Horário Livre (HL)

Dentro da jornada de 30 horas, duas horas são usadas pelo professor para a elaboração dos planejamentos de atividades que serão desenvolvidas junto as crianças, redigir relatórios de acompanhamento educativo e de avaliação, onde o professor pode observar como está a evolução das crianças do agrupamento que lhe foi atribuído. Outra iniciativa que favorece a construção de uma educação com mais qualidade.

3.3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Elaborado em acordo com a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, tem por objetivos:

Estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na educação Infantil. [...]articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos[...]para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares da Educação Infantil. (DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 2009).

Tem por finalidade orientar as concepções de educação infantil com relação a matrícula, faixa etária, jornada, concepções pedagógicas, organização de espaço, tempo e materiais, propostas pedagógicas com relação à diversidade e avaliação dessas práticas.

3.3.4 Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares

Baseada na Orientação Normativa nº 01/2013, tem como objetivo servir de apoio aos educadores no momento em que estejam elaborando os relatórios avaliativos das crianças em que trata da:

Concepção de Educação Infantil; Concepção de Criança e Infância; Concepção de Currículo; Perfil do Educador da Infância; Participação da Família; Projeto Político Pedagógico; Contextualização da

Avaliação na Educação infantil; Avaliação do Processo de Aprendizagem e Desenvolvimento da Criança; Avaliação Institucional; Articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental; Registros do Processo de Avaliação; Expedindo a Documentação Educacional. (ORIENTAÇÃO NORMATIVA Nº01, 2013).

Constitui-se em um importante referencial teórico que orienta o professor nos momentos de observação e registro, organizando as observações para que no momento da elaboração do relatório individual, a evolução das crianças seja contextualizada e que o texto elaborado reflita a realidade da criança e seu desenvolvimento, favorecendo a reorganização do trabalho educativo em prol da ampliação das experiências desenvolvidas para o melhor aproveitamento dos momentos de convivência nos Centros de Educação Infantil.

3.3.5 Currículo Integrador da Infância Paulistana

Este é um documento que apoia diretamente o professor na organização das vivências infantis nos espaços dos Centros de Educação Infantil, pois baseia-se na concepção de educação democrática, onde o planejamento das ações educativas também contemple as expectativas dos bebês e crianças.

Trazendo como principal assunto, a concepção da figura de uma criança que tem potencialidade, que é capaz de atuar e transformar o seu redor, valorizando seus saberes, porque:

O Currículo Integrador reconhece a infância como uma construção social e histórica em que bebês e crianças são sujeitos de direitos, autônomos, portadores e construtores de histórias e culturas, produzem, em sua experiência com o meio e com os outros, sua identidade (sua inteligência e personalidade). [...]apontam para a necessidade de ouvir e considerar os bebês e crianças, entendendo a infância não mais como um período 'sem linguagem', marcado por ausências e incapacidades, mas como um período repleto de potencialidades. (CURRÍCULO INTEGRADOR DA INFÂNCIA PAULISTANA, 2015, p,11).

Constituindo-se em um importante aporte teórico na construção e execução das propostas pedagógicas, pois trata a criança sob uma visão bem diferente do que a concebida há anos atrás, ampliando sua forma de ver o mundo por meio das experiências educativas proporcionadas aos bebês e crianças.

3.3.6 Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (IQEIP)

Documento elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, baseado nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, documento produzido pelo

Ministério da Educação em 2009, documento que sendo adequado a realidade do município resultou em 2016 nos Indicadores de Qualidade da Infância Paulistana, que se trata de uma avaliação realizada pela comunidade educativa, pais, professores, gestores, profissionais de apoio, alunos, onde por meio de perguntas divididas em nove dimensões que são:

Dimensão 1 Planejamento e Gestão Educacional;
Dimensão 2 Participação, escuta e autoria de bebês e crianças;
Dimensão 3 Multiplicidade de experiências e linguagens em contextos lúdicos para as infâncias;
Dimensão 4 Interações;
Dimensão 5 Relações étnico-raciais e de gênero;
Dimensão 6 Ambientes educativos: tempos, espaços e materiais;
Dimensão 7 Promoção da saúde e bem-estar: experiências de ser cuidado, cuidar de si, do outro e do mundo;
Dimensão 8 Formação e condições de trabalho das educadoras e dos educadores;
Dimensão 9 Rede de Proteção Sociocultural: Unidade Educacional, família, comunidade e cidade. (INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2017).

Pode -se avaliar a qualidade da educação ofertada no município.

Para se utilizar este documento que é caracteristicamente avaliativo, as famílias e a comunidade escolar são convidadas para a reunião de avaliação, que acontecem em dois encontros, onde são consideradas as opiniões de todos os participantes.

O incentivo à participação das famílias, que em geral responderam de forma muito positiva à convocação da Rede, contrariando muitos dos temores manifestados nos primeiros momentos de apresentação da proposta de autoavaliação; A participação dos funcionários terceirizados; A dimensão formativa da experiência, tanto para os familiares como para as equipes das unidades; A contribuição da autoavaliação para o aprimoramento do planejamento das Unidades. (INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2017, p.13

Essa avaliação também contribui para o fazer pedagógico, pois por meio das demandas apresentadas o professor pode reorganizar seu trabalho melhorando a qualidade do atendimento oferecido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto em nosso trabalho, podemos concluir que a educação passou por grandes transformações desde o período do Império até os dias atuais.

A Rede Municipal de Educação de São Paulo acompanhou essas mudanças, constituindo-se como a maior Rede de Educação Infantil do país.

No entanto, percebemos que essas mudanças só ocorreram após a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, considerando a relativa jovialidade dessa Lei vinte e um anos, a evolução pode-se considerar recente, pois a transformação efetiva da educação infantil no município deu-se a partir dos anos 2000 com a passagem da educação infantil da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, fazendo agora parte do sistema de educação do município, considerando a educação infantil, não mais sobre um prisma assistencialista, mas como um direito adquirido dos bebês e crianças, agora considerados cidadãos.

Com essas novas concepções, foi necessária muita vontade governamental para a promoção de políticas públicas que viabilizassem essa transformação, por meios de decretos e portarias a constituição de uma rede de educação municipal, pensada e adequada as necessidades dos bebês e crianças.

Um novo perfil profissional começou a desenhar-se, pois diante das mudanças no paradigma educativo que ocorreram as concepções profissionais no atendimento das creches encontrava-se obsoleto e ultrapassado.

Para que houvesse esse avanço, os profissionais precisaram se dispor a mudar, sentaram-se nos bancos escolares, preparando-se para essa empreitada, um verdadeiro desafio, pois não acontece evolução sem esforço.

Com tudo isso, a constituição de documentos, voltados para um olhar diferente sobre a infância paulistana, mais apurado, interessado e investigativo, como que busca constantemente as respostas para as novas perguntas que são feitas todos os dias, o fazer pedagógico dos agora professores de educação infantil refinou-se, não se trata de um fazer acabado em si mesmo, pois somos seres profissionalmente incompletos, que buscamos nossa completude nas relações e experiências que o outro nos proporciona.

Não temos a intenção de esgotar um assunto tão fascinante em apenas essas poucas linhas, mas acreditamos que a educação das crianças pequenas

em nosso município evoluiu, não que já não haja nada mais a fazer, pois os desafios para a conquista de uma educação de qualidade, que respeite o direito de bebês e crianças considerando-os não apenas como receptores de conhecimento, mas como protagonistas da sua própria história ainda é um objetivo a ser alcançado todos os dias.

Abrçar tais concepções significa compartilhar e defender princípios que sustentam e indicam caminhos que podem ser fortalecidos, transformados e ou inventados considerando as infâncias que existem na cidade e analisando criticamente as práticas educativas vigentes. (INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2017, p.20).

Concluimos esse trabalho, com a certeza de que estamos no caminho certo, mas em um caminho que devemos continuar percorrendo, pois ainda não chegou ao fim.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 25 de abril de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de julho de 1934.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 30 de março de 2018.

BRASIL. **Lei nº 6697 de 10 de outubro de 1979.** Código de Menores. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm Acesso em 28 de março de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 04 de abril de 2018.

BRASIL. **Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. **Lei n 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em 15 de abril de 2018.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Educação Pré-Escolar e Cultura.** Editora Cortez, 2ª edição, São Paulo 2002.

FÁVERO, Osmar. **A Educação Nas Constituintes Brasileiras 1823-1988.** Editores Associados, 3ªed. Campinas SP. 2005.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Penso, Porto Alegre 2015.

FRANCO, Dalva de Souza. **Gestão de creches para além da assistência social.** 2009.154 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23092009-151933/pt-brphp>>. Acesso em 10/06/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra.p.57-76. 1996

GIDDENS, Anthony. **Cultura e Sociedade**. In: **Sociologia**. 4ª Ed, Porto Alegre: Artmed, 2005. P. 42-44.

GOLDEMBERG, José. **O repensar da educação no Brasil**. Jornal Scielo, São Paulo, v. 7, n.18, maio/agos.1993.Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004>. Acesso em 05 de abril de 2018.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil**. Editora Cortez, 5ª ed. São Paulo,1995.

MAGISTÉRIO. **Revista 80 anos educação infantil-SME-SP**. Secretária Municipal de Educação- São Paulo: SME/DOT, 2015.

MAGISTÉRIO. **Revista Das creches aos CEIs- SME-SP**. Secretaria Municipal de Educação- São Paulo: SME/DOT,2017.

NIEMEYER, Carlos Augusto da Costa. **Parques Infantis de São Paulo**. Annablume editora: Fapesp,2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Criança pequena e desigualdade social no Brasil**. Disponível em:< [http:// www.diversidadeducainfantil.org.br/](http://www.diversidadeducainfantil.org.br/)>. Acesso em 07 de maio de 2018, às 20:13.

SÃO PAULO. **Decreto nº5884 de 21 de abril de 1933**.Institue o Código de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em:< <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>>. Acesso em 28 de abril de 2018.

SÃO PAULO. **Orientação Normativa nº 01/13**. Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares. SME/DOT.2014.

SÃO PAULO. **Currículo Integrador da Infância Paulistana**. SME/DOT. São Paulo.2015.

SÃO PAULO. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. SME/DOT.São Paulo.2017.

SÃO PAULO. **Programa Mais Educação São Paulo**: SME/DOT.2014.

SÃO PAULO. **Decreto nº 5884 de 21/04/1933**. Acesso Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-588>> Acesso em 16/05/2018 às 11:38.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação.LDB Trajetória Limites e Perspectivas**. Editora Autores Associados.5ª Edição 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**. Editora Autores Associados.3ª ed. Campinas. SP.1996.

SOUZA. Irene Garcia Costa de. **Subjetivação docente: a singularidade constituída na relação entre o professor e escola**.2012. 223f.Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/.../pdf>>. Acesso em 01/06/2018.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. Editora UFRJ. 4ªed.Rio de Janeiro.2009.

_____.www.patiodigital.prefeitura.sp.gov.br. Acesso em 01/07/2018.