



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS - RIO CLARO**



---

**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

---

**Glacielia Bernardes**

**AS MONITORAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM  
CRECHES NA REDE MUNICIPAL DE RIO CLARO**

A large, abstract graphic in the bottom right corner of the page, consisting of overlapping light blue and white geometric shapes that form a stylized, multi-faceted pattern.

Rio Claro  
2017

GLACIELIA BERNARDES

AS MONITORAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL EM CRECHES NA  
REDE MUNICIPAL DE RIO CLARO

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Raquel Fontes Borghi

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciada Plena em Pedagogia.

Rio Claro  
2017

372.218 Bernardes, Glacielia

B522m As monitoras e o atendimento educacional em creches na rede municipal de Rio Claro / Glacielia Bernardes. - Rio Claro, 2017

37 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) -  
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de  
Rio Claro

Orientador: Raquel Fontes Borghi

1. Educação de crianças. 2. Políticas educacionais. 3.  
Educação infantil. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP  
Campus de Rio Claro/SP

*Agradeço a todo corpo docente, em especial á Professora  
Doutora Raquel Fontes Borghi.*

*Glacielia Bernardes*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir as políticas públicas do município de Rio Claro/SP, o qual prevê atendimento às crianças de 0 a 3 anos, em creches municipais e tem como objetivo promover a educação nessa faixa etária. Nesse sentido há documentos oficiais tais como: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Referencial Curricular Nacional e outros documentos, como os que revelam as atribuições dos monitores de creche, nos editais dos concursos públicos. Para discutir estas questões, será realizada uma pesquisa documental, com os documentos federais supracitados, além do Diário Oficial, o qual consta o edital do concurso público para monitor de creche de Rio Claro, constando suas atribuições e também serão pesquisadas outras bibliografias da área.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais; Educação; Educação infantil.

## Sumário

INTRODUÇÃO .....	7
CAPÍTULO 1 – BREVE RETROSPECTO NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO	
BRASILEIRA.....	9
1.2 Os Grupos Escolares.....	12
1.3 A Arquitetura dos Grupos Escolares .....	15
1.4 A Organização Administrativa e Pedagógica dos Grupos Escolares.....	17
1.5 Os Grupos Escolares em Rio Claro/SP .....	18
CAPÍTULO 2 - AS CRECHES NO BRASIL .....	21
2.1 Legislações sobre Educação .....	24
2.2 As Creches Rio-clarenses.....	31
2.3 A Pré-escola em Rio Claro Hoje.....	33
CONCLUSÃO .....	35
REFERÊNCIAS .....	36

## INTRODUÇÃO

O interesse por este tema começou quando estava estudando políticas públicas e desenvolvimento infantil nas disciplinas da licenciatura em pedagogia, alguns fatores contribuíram para uma busca de mais informações sobre o assunto.

O objetivo geral desta pesquisa é discutir e refletir sobre a responsabilidade do ensino aprendizagem em crianças de zero a dois anos de idade nas creches do município de Rio Claro.

Os objetivos específicos são: Discutir a relação entre a legislação vigente e qual a garantia dos direitos quanto à educação no Brasil.

Este trabalho constitui em uma pesquisa bibliográfica e documental. Pretende-se fazer um levantamento de dados que leve a compreender esses direitos e os deveres do poder público para com essas crianças, sendo assim, a pesquisa será em documentos que contenham esses direitos.

Também se faz necessário um breve levantamento histórico social das creches brasileiras nas últimas décadas para que se possa compreender sobre a creche e contexto social educacional em que está inserida, contudo não se pretende aprofundar tais fatos históricos por não ser este o enfoque da pesquisa.

Neste trabalho será utilizado a metodologia de pesquisa qualitativa por entender que está corresponde as nossas expectativas no que se refere as observações e indagações do nosso trabalho.

As características da abordagem qualitativa examinam a fonte direta de dados é o ambiente natural constituindo o investigador o instrumento principal.

A investigação qualitativa é descritiva, os dados recolhidos são em forma de palavras imagens e não de números. Os investigadores da abordagem qualitativa se interessam mais pelo processo do que pelo resultado da investigação. Tendem a analisar seus dados intuitivamente.

Desta forma este trabalho terá como enfoque a pesquisa qualitativa descritiva. Já a análise documental, ainda pouco usada em pesquisa qualitativa na educação, a análise documental pode ser muito valiosa na aquisição de informações de um tema ou um problema, neste caso serão utilizados documentos oficiais por se tratar de direitos.

Como na análise documental pode ser usado qualquer documento escrito que possa ser usado como fonte de informação. Em nossos procedimentos metodológicos faremos uso da Constituição Federal Brasileira de 1988 (C.F), Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Estatuto do Menor e Adolescente (ECA), Referencial Curricular de crianças de 0 a 3 anos, as leis municipais da cidade de Rio Claro, Diário Oficial da cidade de Rio Claro, jornais, Revistas, Circulares Memorandos e outros que se fizerem necessários.

Este estudo justifica-se pelo material investigado que será de grande utilidade para os alunos de Pedagogia, pois entendemos que tais documentos nos trarão entendimento para futuras reflexões.



## **CAPÍTULO 1 – BREVE RETROSPECTO NO CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

A educação no Brasil se inicia logo após o seu descobrimento por Portugal em 1500. Os jesuítas que vieram para o Brasil e aqui ficaram, catequizando os nativos e aqueles brancos que aqui nasciam. Isto por volta de 1549. Esses jesuítas foram expulsos pelo Marquês de Pombal em 1759 (CASTANHO, 2006).

Esta expulsão deixou um enorme vazio na educação Brasileira, devido à falta de políticas voltada para a educação e também por falta de professores para substituir os jesuítas para ministrar as aulas.

Somente no início do século XIX com a vinda da família Real Portuguesa para o Brasil que a educação ganhou novo impulso, mas somente, na educação superior pois nas primeiras letras continuava as aulas avulsas, no antigo modelo das aulas regias (BUFFA, 2002).

Contudo, devido a demanda nasce uma enorme preocupação com as escolas normais e uma forte discussão com outras modalidades de ensino e em diferentes níveis. Começam a pensar em reformas e planos de educação

Todas essas discussões culminaram em saldos positivos. Que sucedeu a independência do Brasil e precedeu a reforma constitucional de 1834. Este período embora tenha mudado alguns pontos, na educação brasileira, mas, no entanto, foram mudanças nada muito significativas (RIBEIRO, 1993).

O final do império é descrito sobre a abolição dos escravos, o fim do tráfico dos escravos (1850), o fim do ensino religioso, com os governos liderando a educação, o desenvolvimento econômico (que eram os problemas fundamentais do país) etc.

Na transição do Império para República, como os senhores ficaram sem “mão de obra” começaram a exportar trabalhadores, com isso, começou a surgir imigrantes no país. “A sociedade brasileira não era um conjunto, mas uma hierarquia, com camadas diferentes e desiguais, divididas em escravos e índios e a massa dos homens livres e pobres, além da classe senhorial dos proprietários” (HILSDORF, 2003, p. 41).

Segundo apontamentos de Costa (2008) apud Abreu (2013) acreditavam que a escravidão era a vontade de Deus onde alguns nascessem nobres, outros vilões, uns ricos, outros pobres, uns livres e outros escravos. De acordo com essa teoria, não cabia

aos homens modificar a ordem social. Assim, justificada pela religião e pelo Estado-representantes de Deus na terra, a escravidão não era questionada. A Igreja limitava-se a recomendar paciência aos escravos e benevolência aos senhores.

Com a chegada dos imigrantes, que sabiam ler, escrever, contar, naturalmente grande parte deles não era trabalhadores rurais, mas urbanos, e chegavam com um pequeno pecúlio que lhes permitia estabelecer-se nas cidades tornando-se pequenos e médios proprietários (HILSDORF, 2003).

A vinda de estrangeiros para o Brasil era como uma escravidão, com os negros já em “liberdade” os senhores traziam os estrangeiros para o Brasil, com uma pequena dívida, onde compravam as passagens para toda a família, e antes mesmo de começarem a trabalhar já estava devendo ao seu patrão. Para a família se alimentar e ter moradia para todos, os senhores ofereciam terras, sendo assim, as dívidas só aumentavam.

Romanelli (1978, p. 43) explica que: “Para uma economia de base agrícola, a educação realmente não era considerada como fator necessário.” As escolas não eram para todos. Havia poucas construções escolares, pois geralmente a escola era na casa do professor, sem condições de comodidade. Eram pequenas, abafadas, sem iluminação adequada, o que desmotivava os alunos.

Nesta fase, as escolas continuavam ainda não serem para todos, havia poucas construções escolares. A escola geralmente era na casa do professor, em uma sala com pouca luz, com tempo prolongado, o que causava a fadiga dos alunos. Além de uma simples cadeira para cada estudante, uma sineta, uma palmatória ou vara de marmelo (RIBEIRO, 1994 apud WOLF, 2004, p. 178).

Uma nova questão é lançada na história da Educação, pois a Constituição Republicana de 24 de fevereiro de 1891, instituiu-se o sistema federativo de governo pela estrutura de União, Estados e municípios, estabelecendo-se a descentralização do ensino. As escolas primárias particulares começaram a ser fiscalizadas pelo Estado.

Esse movimento ganha toda sua consistência: é a sua juventude, a fase de plena confiança, a crença em que as novas ideias transformarão radicalmente o país, depois é arrastar-se desse movimento, as primeiras reações sérias contra ele, até que a guerra de 1914 abrisse os olhos da humanidade – e com os dela, até certo ponto, os do Brasil, para novos problemas, novas realidades (BARROS, 1986, p. 8),

O período de 1890 a 1931 foi marcado pela criação das escolas primárias nos estados brasileiros, na forma de grupos escolares, devido a ideologia republicana. Este fato modernizou a educação no Brasil.

Somente no início da República, com o positivismo de Benjamim Constante (1890), Epitácio Pessoa (1901), Rivadávia Correia (1911) e Carlos Maximiliano (1915), foram períodos de grandes conquistas para as reformas na educação.

Ao longo dos anos de 1890 a 1900, republicanos recriam e produzem todo o sistema de ensino público paulista, realizando a escola ideal para todas as camadas sociais. Criam ou reformam as instituições, da escola infantil ao ensino superior (jardins da infância, grupos escolares, escolas reunidas, escolas isoladas, escolas complementares, escolas normais, ginásios, escolas superiores de medicina, engenharia e agricultura e escolas profissionais), e definem a pedagogia que nelas será praticada (HILSDORF, 2003).

Segundo Souza (1998) desde a segunda metade do século XIX, a questão política da educação popular envolveu em todo o Ocidente, as discussões sobre as funções da escola elementar e o conteúdo da escolarização para o povo. Neste processo esteve em debate a ampliação dos programas do ensino primário, a defesa da inclusão de conhecimentos úteis fundamentados nas ciências naturais e nas noções de moral e educação cívica.

Contudo, a renovação pedagógica e a constituição de currículos modernos não alteram o caráter de distinção de classe próprio da educação burguesa: o ensino secundário de cultura geral para a formação das elites e o ensino primário voltado para a formação dos trabalhadores (ABREU, 2013).

Em que pesem as particularidades nacionais e locais, o processo de universalização da escolarização, configurado a partir da segunda metade do século XIX, apresentou muitos aspectos comuns de abrangências global, entre eles: a obrigatoriedade escolar, a responsabilidade estatal pela educação, a secularização do ensino e da moral, a formação para a cidadania, a educação popular concebida como um projeto de integração ideológica e política, a nação e a prática como componentes imprescindíveis da cultura escolar (ABREU, 2013).

A classe dominante que seria a burguesia continuava tendo os direitos de um

estudo melhor em quanto à classe baixa só com o ensino primário. A educação, no entanto, deveria ser o primeiro dever do estado, para as escolas primárias, o ensino se baseava em leituras, escritas, cálculo e doutrina cristã, esse projeto tinha como objetivo construir a nação.

## 1.2 Os Grupos Escolares

No final do século XX, nos países europeus e nos Estados Unidos já estava praticamente implantado o ensino primário, sendo uma grande característica para os países em desenvolvimento.

Com o advento da República, em São Paulo, políticos e educadores passaram a defender um projeto de educação popular por entender que a própria consolidação da República dependia da difusão do ensino primário. Esse projeto assentava-se na criação de uma escola primária graduada, com várias classes e vários professores, e na criação de Escolas Normais para formar esses novos professores (BUFFA, 2002, p. 43).

Assim, foram criados os grupos escolares com o objetivo de reunir em um só prédio várias salas de aulas, ou seja, as chamadas cadeiras isoladas ou escolas isoladas.

Dessa forma, os grupos escolares compreenderam uma modernização educacional no Brasil, já que propiciaram a superação da organização precária das cadeiras isoladas.

Todavia, esta modernização ultrapassou o âmbito educacional, haja vista que “os grupos escolares marcaram a nova feição urbana em pleno processo de mudança [nos centros urbanos] e serviram, por conseguinte, para embelezar a cidade e dar-lhe novo ar de modernidade” (PINHEIRO, 2002, p.147).

Carvalho (1988, p. 33) explica que o ideário republicano democrático vislumbrava a educação popular que era muito importante para a consolidação do novo regime, ou seja, da república:

Um regime político que se defendia como sendo do povo, exigia para realmente existir, uma sólida organização escolar que oferecesse formação política para todos os cidadãos, sendo primordial a compreensão fundamental dos seus deveres. A difusão da educação popular deveria ser portanto, o primeiro dever do Estado.

No interior do contexto republicano, no qual permeia a ideia de construção/ transformação da nação brasileira como projeto eminentemente educacional, sobressai o objetivo de difundir o ensino à toda população.

Por todas as regiões do país verificam-se semelhanças nas representações e nas práticas discursivas em torno da importância política e social da instrução pública vinculada às expectativas de desenvolvimento econômico, de progresso, de modernização e de manutenção do regime republicano (FARIA FILHO; SOUZA, 2006, p. 29).

Estuda-se que a escola para a população deveria ser responsabilidade do Estado, em todo o Brasil e principalmente com o ensino primário.

Os grupos escolares, portanto, passaram a caracterizar um novo modelo organizacional de escola que corroborava com as ideias de disseminação do ensino a toda a população. Ideias estas difundidas por intelectuais da época para possibilitar o desenvolvimento nacional. Este novo modelo, tratava-se de um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular. Ao implantá-lo, políticos, intelectuais e educadores paulistas almejavam modernizar a educação e elevar o país ao patamar dos países mais desenvolvidos (SOUZA, 2006, p. 35).

No entanto, a responsabilidade do ensino primário ficou com a responsabilidade dos estados, onde deveriam legislar e promover esse nível de ensino. Este novo modelo de organização no ensino introduzida no Brasil, teve a influência da organização escolar instalada em países considerados civilizados, como Estados Unidos e vários países europeus, Alemanha, França e Portugal.

Os grupos escolares foram instituições propulsoras e difusoras da escola graduada no Brasil, integrando a realidade urbana e “fundaram uma representação de ensino que não apenas regulou o comportamento, reencenando cotidianamente, de professores e alunos no interior das instituições escolares, como disseminou valores e normas sociais (e educacionais)” (VIDAL, 2006, p. 9).

A implantação dos grupos escolares se constituiu em marco na educação do país, “um momento crucial de produção da necessidade de refundar a escola pública, uma vez que aquela que existia era identificada como atrasada e desorganizada” (FARIA FILHO, 2000, p. 39).

Foi em 1893 que houve a primeira implantação deste modelo de organização de ensino primário no Brasil, no estado de São Paulo. O resultado desta implantação decorre da organização do Sistema Público de Ensino no citado estado, pelos republicanos. Assim como no estado de São Paulo outros estados brasileiros incorporaram este novo modelo de organizar o ensino primário.

Segundo Vidal; Faria Filho (2005) o processo da escolarização primária no Brasil, tem diferentes pontos de vista de FAZER A e DO FAZER – SE da escola e de seus sujeitos.

Pode-se observar que o ensino, já fez e ainda faz parte de uma “ordem social”, espaços e tempos, assim dizendo que o ensino é composto por: Pessoais e institucionais, individuais e coletivos, horários, relógios, campainhas, salas específicas, pátios, carteiras individuais ou duplas.

Nos séculos XVIII e XIX, no período colonial havia um número muito reduzido de escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras, com alguns professores reconhecidos ou nomeados pelo órgão de governos responsáveis pela instrução, este tipo de escola geralmente funcionarão nas igrejas, sacristias, nas câmaras municipais, prédios comerciais ou na própria residência dos mestres (HILSDORF, 2003).

Quando o educador ministrava suas aulas em suas casas eles tinham uma ajuda no pagamento do aluguel, os alunos tinham o período escolar de quatro horas dividido em dois períodos: 10 às 12 horas e das 14 às 16 horas (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

A preocupação sobre o espaço para abrigar a escola pública primária começou a partir da segunda década do século XIX, com a independência de muitas províncias do Império, onde intelectuais e políticos colocou em debate sobre a necessidade de um novo método de ensino nas escolas brasileiras (método mútuo) (FARIA FILHO, 2000).

Os políticos e os intelectuais falavam em uma escola mais rápida, mais barata e com um professor mais bem formado (usando o método da Europa), segundo os gastos que este ensino mútuo estava dando para os políticos, através das compras de mesas para todos os alunos, quadros negros, campainhas e matracas para os sinais etc., foi o fim do ensino mútuo em 1840 e ali começado o ensino simultâneo (método misto) ou até mesmo a substituição pelo ensino individual (FARIA FILHO, 2000).

A questão do espaço para o ensino ainda era debate entre vários profissionais interessados na educação (educadores, médicos, políticos etc.). Eles argumentavam

sobre a precariedade escolar, o espaço onde era situado o ensino de primeiras letras, principalmente as públicas, onde eles realmente queriam mudanças, com espaços mais organizados para se ter realmente um lugar para a realização da educação primária (FARIA FILHO, 2000).

Pode-se perceber que este problema era visto, e com isto passava a ser um problema administrativo, que por hora não era fiscalizado, não tendo indicadores confiáveis do desenvolvimento do ensino, com um consumo significativo das verbas relacionadas para o pagamento de alugueis da “casa de escola” e dos professores, também a atuação dos professores não era controlada e os educadores acabavam misturando educação com outros tipos de atividades curriculares, sendo assim as escolas literalmente acabavam não funcionando.

Na segunda metade do século XVII, não era somente discutido o espaço escolar em si, mas também o tempo de permanência dos alunos nas escolas, esta discussão foi até a última década do século XIX, com o surgimento da proposta dos “grupos escolares” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

No final do século XIX, a universalização do ensino primário era um fenômeno consolidado, pois a escola primária foi “(re)inventada”: novas finalidades, outra concepção educacional e organização do ensino. O método individual cedeu lugar ao ensino simultâneo; a escola unitária foi paulatinamente, substituída pela escola de várias classes e vários professores, o método tradicional dá lugar ao método intuitivo, a mulher encontrou no magistério primário uma profissão, os professores e professoras tornaram-se profissionais da educação (SOUZA, 1998, p. 39).

Os Republicanos passaram a deixar os valores do Império para trás e começou uma nova fase, os grupos escolares projetavam novo um futuro, para que o povo não só tivesse um ensino de qualidade, mas sim modelando e disciplinando todos aqueles que frequentavam os grupos escolares.

### **1.3 A Arquitetura dos Grupos Escolares**

Os grupos escolares foram erguidos como monumentos, com as arquiteturas específicas, quem ali passasse saberia que aquele edifício se referia a um grupo escolar “templo do saber”.

Este nome era dado pelo propósito de que ali dentro havia um conjunto de saberes, com projetos políticos-educativos, colocando em ciência o modelo definitivo do século XIX (escolas seriadas).

Quanto à organização das salas e outros espaços, Vidal; Faria Filho (2005, p. 54) explicam que:

As carteiras eram fixas no chão e a posição central da professora pareciam indicar lugares definidos para alunos e mestra em sala de aula. O pátio era o local de distribuição das crianças. Atividades como ginástica ou canto ali realizados pretendiam conferir usos apropriados ao espaço.

Os autores ainda comentam que a rígida divisão dos sexos, a indicação precisa de espaços individuais na sala de aula e o controle dos movimentos do corpo na hora do recreio obtinha uma coordenação motora que distinguia o aluno escolarizado da criança sem escola (VIDAL; FARIA FILHO, 2005).

Nos grupos escolares as classes das séries iniciais tinham um tamanho maior do que as últimas séries do curso primário, tanto os alunos como o professor tinham o lugar definido, as carteiras pregadas no chão e a mesa da educadora na posição central. O pátio era utilizado com aulas de ginástica ou canto.

Os grupos escolares, em sua maioria, eram monumentais. Construídos baseados em plantas-tipo em razão do número de alunos, em geral 4, 8 ou 10 classes, em um ou dois pavimentos, com nichos previstos para biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Edificados simetricamente em torno de um pátio central, ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e de meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando rigidamente e evitando a comunicação entre os dois lados da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para cada sexo. Apesar de padronizadas em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas (VIDAL; FARIA FILHO, 2005, p. 51).

Os autores ainda explicam que muitos projetos propunham uma variação do tamanho das salas em virtude da seriação do ensino. Assim, as salas das séries iniciais possuíam dimensões maiores que das séries finais do curso primário. Geralmente os banheiros não faziam parte do prédio, pois eram ligados por corredores cobertos (VIDAL; FARIA FILHO, 2005).



#### **1.4 A Organização Administrativa e Pedagógica dos Grupos Escolares**

A República queria que o povo tivesse uma visão de educação, na qual se referia um ensino ideológico e cultural. No entanto, as escolas tinham que ser adaptadas conforme a rotina das pessoas, com toda esta mudança as escolas que se diziam isoladas, queriam também ter esse tipo de instituição, com horários, com um local apropriado etc.

A primeira mudança feita no ensino simultâneo foi a divisão de classe entre os alunos, em um mesmo nível de conhecimentos e idade, com uma professora, e em alguns casos acompanhada de uma assistente, onde foi proposta tarefas individual, em duplas ou mais ao mesmo tempo (VIDAL; FARIA FILHO, 2005).

Estas aulas teriam de 10 a 25 minutos, de acordo com uma rígida grade de horário, em cada três aulas havia um intervalo de 10 minutos, com duração de 30 minutos no intervalo.

Não só faziam parte as mesas, carteiras dos alunos e professores como material básico dos grupos escolares, mas também as campainhas elétricas ou sinetas, relógios etc. (VIDAL; FARIA FILHO, 2005).

Com estes recursos, as pessoas que ali estavam trabalhando ou estudando teriam como possibilidade de saber se eram trocas de aulas ou intervalos, este toque era prolongado ou por uma campainha elétrica ou sineta, e o dever de acioná-las era geralmente do diretor.

Na primeira década do século XX a procura por vagas nas escolas aumentou muito, a Secretaria teve de aumentar para dois turnos as aulas no grupo escolar: turno das 7h00 AM às 11h00 AM e das 12h00 PM às 16h00 PM. Sendo que anteriormente os grupos escolares eram divididos da seguinte maneira: 10h00 AM até às 14h00 PM ou 15h00 PM (isso no inverno) e de 9h00 PM até às 14h00 PM (no verão).

Foram muitas a demanda de alunos querendo uma vaga nos grupos escolares era excessiva, a diretora apresentava como desculpas que os dois grupos davam prejuízo em questão à higiene e à disciplina.

Entre muitos outros problemas relacionados ao grupo escolar, estava o novo horário a ser cumprido, que atrapalhava a alimentação (almoço), que de costume dessa

época almoçar das 9h00 AM às 10h00 AM, prejudicando a saúde física e mental das crianças.

Apesar de toda a resistência, o novo horário foi se impondo e já no final da década de 1910 todos os grupos funcionavam em dois turnos, o que não quer dizer que os horários fossem cumpridos. Há que se observar que os tempos escolares como que materializaram, tanto quanto outros dispositivos, a gradual passagem ou transição da escola para uma dinâmica muito mais racionalizada característica das sociedades capitalistas (VIDAL; FARIA FILHO (2005, p. 58).

Apesar de todos tentarem ser resistentes à nova escola, nos “grupos escolares” aos poucos tudo foi ficando em seu devido lugar, apesar de ainda ter os alunos “fantasiosos” no final do ano, pois era momento de muitas festas e radicalmente as escolas ficavam vazias, como as diretoras e professoras afirmavam em seus relatórios.

Os grupos escolares foram referências básicas para uma organização seriada das classes, para um bom uso do tempo e espaço, um controle grandioso do trabalho das educadoras entre outros.

### **1.5 Os Grupos Escolares em Rio Claro/SP**

No final do império, por volta de 1843, já havia em Ribeirão (antigo nome da cidade), um grande número de crianças em idade para o início das primeiras letras. Assim, os moradores da cidade reivindicaram à Constituição, a criação de uma escola.

A primeira escola foi criada em 4 de março de 1843, com o regente Tito Correa de Mello, que tomou posse somente em 7 de fevereiro de 1844. Mas as famílias de fazendeiros e dos mais abastados, entregavam a instrução de seus filhos a professores particulares.

Em 1852 o município exportava açúcar, café e fumo. Prosperavam os engenhos e os estabelecimentos de café. Em 1857, São João eleva-se à cidade. Mesmo assim, a instrução caminhava lentamente, como em qualquer Província da época.

Em 1873 foi fundada a escola protestante ou Colégio Americano, pelo Reverendo João Fernandes da Gama, de naturalidade portuguesa. Surgem novas escolas particulares, suprimindo a escassez das escolas públicas.

Em 1877, foi inaugurado o Colégio Santa Cruz, na Avenida 4, dirigido pelo Capitão-Mor Carlos da Silva Araújo. Mais tarde surge o Colégio Esperança, na rua 6,

entre as avenidas 2 e 4, através de um professor baiano de nome Dyonisio Caio da Fonseca.

No ano de 1883, devido aos imigrantes alemães que trabalhavam nas fazendas e também dos filhos de colonos que vieram da Suíça, a Igreja Evangélica de Confissão luterana contratou o Professor Theodor Koelle que deu início às aulas da Escola Alemã, atualmente o Ginásio Koelle.

Com a estrada de ferro, a luz elétrica, muitas casas de comércio, grandes residências nas últimas décadas do século XIX, havia a necessidade de escolas para atender o crescimento da população.

Um ano após a Proclamação da República, em 1893, Cesário Mota através da Instrução Pública do Estado de São Paulo, difundiu o ensino no município de Rio Claro, com a abertura dos Grupos e Escolas Isoladas. Mesmo assim, essas escolas não foram suficientes para a grande população escolar.

A criação e expansão da rede escolar no município foi a partir de 1900, com a criação do primeiro Grupo Escolar, posteriormente chamado de “Cel. Joaquim Salles”.

Em seguida surgiu o grupo “Barão de Piracicaba” e depois o “Marcelo Schmidt” e outras escolas isoladas que mais tarde foram disseminadas pelos distritos de Itirapina, Santa Gertrudes, Corumbataí, Ipeúna, Ferraz e nos bairros Quilombo e São Vicente.

Com o início do declínio da cafeicultura, muitos dos trabalhadores vieram para a cidade. Tanto a Companhia Paulista de Estradas de Ferro como a Cervejaria Rio Claro absorviam muita mão de obra.

Para o estudo dos filhos desses trabalhadores, em 1915, o Colégio Minervino possuía uma escola comercial, chamada de Escola Profissional Masculina. Hoje é o Centro Estadual Interescolar “Armando Bayeux da Silva”.

Surge também a escola Arthur Bilac em 1921. Em 1926, o Professor Joaquim Ribeiro dos Santos criou a atual escola de 2º Grau “Joaquim Ribeiro.” No início o curso era comercial, depois o ginasial. Em seguida, no ano de 1925, foi criado o Grupo Escolar “Irineu Penteadó”.

As Irmãs da Congregação do Puríssimo Coração de Maria, radicadas no município desde 1909, trabalhavam com uma escola primária e em 1928, fundaram a Escola Normal Livre, que contribuiu na formação dos professores normalistas para as escolas primárias.

No ensino religioso, em Rio Claro foram instalados dois colégios: Santa Cruz, com a direção dos Padres Stigmatinos e o Colégio Apostólico “Beato Claret”, dirigido pelos Padres Missionários.

A partir de 1930, os efeitos desastrosos da crise cafeeira na cidade, refletiram na estagnação do crescimento da rede escolar. Nessa mesma época, dois cursos voltados para o trabalho são criados: o Curso de Ferroviários, que atualmente é a Escola Senai e a Escola Profissional Municipal Feminina.

Entre o decênio de 40 a 50, Rio Claro retoma seu crescimento populacional, devido à industrialização. Nessa época foi fundada a organização Escolar Além e o Estado implantou novos cursos no Ginásio Estadual “Joaquim Ribeiro”: o Curso Científico e Clássico em 1943 e o Primário e o Normal em 1947 (ABREU; CAMPOS, 2014).

No entanto, é na última década que houve uma grande criação de novas escolas estaduais de ensino primário e secundário.

## CAPÍTULO 2 - AS CRECHES NO BRASIL

Recorrendo aos estudos históricos da educação brasileira, vê-se que o atendimento às crianças de zero a seis anos se reveste de um caráter social e assistencial, era organizado por entidades religiosas, para atender somente crianças órfãs e crianças abandonadas, ensinavam várias coisas, mas o objetivo principal era ensinar um ofício. Essa mesma característica marca os asilos infantis instalados no Brasil a partir do século XVIII (PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO, 1994).

A ideia do amparo às crianças tem um contexto histórico, pois a sociedade brasileira do momento era dividida basicamente entre os senhores e os escravos. Isso permitia a promiscuidade e os resultados foram desses senhores que tomavam como prostitutas as mulheres pobres e as escravas. Dessa forma, houve muitas crianças abandonadas. Isto na época da escravidão.

Com um número imenso de crianças não desejadas, o Padre Romão Mattos Duarte em 1738, criou a Casa dos Expostos, também conhecida como Casa dos Enjeitados e Casa da Roda.

A roda era uma referência ao mecanismo onde se depositavam as crianças: um cilindro oco de madeira, com uma pequena abertura, que girava em torno de um eixo horizontal. A criança era colocada na abertura, pelo lado de fora da instituição. Girando-se a roda, ela passava para o lado de dentro, de tal modo que o depositante não podia ser visto, impedindo-se, assim, sua identificação. Antes de servir a essa finalidade, esse mecanismo era incrustado nos muros dos conventos e permitia que neles fossem depositadas cartas, alimentos e outras coisas destinadas aos frades ou às freiras. Com o tempo passou a receber também bebês enjeitados (MERISSE, 1997, p. 28).

As creches eram mantidas pelas entidades filantrópicas, atendiam as crianças de famílias carentes, mães solteiras e viúvas, eram de cunho assistencial e paliativo não valorizavam a parte educacional.

Entendidas como “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares. Para multiplicaram-se os convênios com instituições filantrópicas afim de promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil. No imaginário da época, a mãe continuava sendo a dona do lar, devendo limitar-se a ele (OLIVEIRA, 2002, p. 100).

As creches tiveram um aumento significativo com a vinda dos imigrantes europeus contratados para a mão de obra, pois eram mais politizados e organizados. Em 1920, houve um movimento de protesto contra as condições de trabalho e entre as reivindicações estava a implantação de creches para os filhos de funcionários.

Para lutarem pelos seus direitos e protestarem contra as condições precárias de trabalho e de vida a que se achavam submetidos: baixos salários, longas jornadas de trabalho ambiente insalubre, emprego de mão de obra infantil. Entre as reivindicações de parte do movimento operário, na década de 20 e no início dos anos 30, por melhores condições de trabalho e de vida estava a da existência de locais para o atendimento das crianças durante o trabalho das mães (OLIVEIRA, 2002, p. 96).

Também em 1920 houve a criação das creches modelares, para os filhos de operários, cujo objetivo era o combate às doenças e o atendimento médico e sanitário.

Em decorrência dessa preocupação com higiene e saúde, surgem diversos estabelecimentos que prestam atendimento à criança pré-escolar tais como: Dispensários, Gota de Leite ou Lactários, Clínicas Infantis, Postos de Saúde. Tais organizações oferecem serviços médicos e sanitários à população em idade infantil, propiciando a distribuição do leite esterilizado, ingredientes para sopa, roupas e garantindo a assistência médica e sanitária gratuita aos pobres (KISHIMOTO, 1988, p. 26).

Essas creches fazia o atendimento às crianças de zero a sete anos, mas não havia a educação pré-escolar. Houve ainda a criação de outras instituições, como os “Centros de Puericultura”, com o mesmo objetivo, ou seja, a prestação médica, sanitária e alimentar aos pobres.

Tais centros agregaram às suas atividades algumas preocupações educativas voltadas às mães, mas, essas preocupações estavam voltadas para a melhoria das condições sanitárias e de saúde das famílias atendidas, ou seja, os objetivos eram claramente médicos e sanitários e não educacionais (SPDA, 2006, p. 4).

A história das creches mais especificamente, estava ligada ao fato da entrada da mulher no mercado de trabalho com o aumento da industrialização no início do século XX, e a necessidade que as mulheres tinham de alguém para ficar com seus filhos menores, nesta época a sociedade tinha uma concepção da mulher voltada para o lar.

Como a saúde pública, defendiam as creches como agência de bem-estar social e a preocupação maior era com alimentação, higiene, e segurança física, em 1923, a primeira regulamentação sobre o trabalho da mulher e a instalação de creches previa a amamentação próximas do ambiente de trabalho e estabelecimentos comerciais e industriais deveriam facilitar amamentação durante a jornada das empregadas (OLIVEIRA, 2007, p. 97).

A situação foi amenizada em 1919, com a criação do Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade era do Estado.

As autoridades governamentais que haviam permanecido inertes em termos de realizações objetivas a favor da criança pobre e abandonada, começavam a proclamar a necessidade de seu atendimento. Por ocasião dos preparativos para a comemoração do Centenário da Independência, em 1922, o Departamento da Criança no Brasil organizou o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, congregando homens ligados à iniciativa particular e à vida pública (KRAMER, 1984, p. 55).

No período de 1930-1980, passa a existir o conhecimento médico sobre a educação da infância, pois “via-se na medicina preventiva uma maneira de remediar e socorrer a criança e sua família, genericamente concebida como família moderna, que era considerada como o foco do problema” (KRAMER, 1984, p. 61).

Neste mesmo período houve uma diversidade de órgãos estatais voltados ao atendimento da infância, com o principal objetivo, o desenvolvimento nacional. “Verifica-se aí a multiplicação de órgãos estatais destinados ao atendimento da criança de zero a seis anos (KRAMER, 1984, p. 49). O setor privado também tinha envolvimento neste sistema, sendo que o maior controle fosse do setor público.

Em 1940 foi criado o Departamento Nacional da Criança (DNCr), vinculado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, que centralizou o atendimento por quase trinta anos.

Segundo Spa (2006, p. 27), “o DNCr não estava diretamente vinculado à área educacional, bem como a distribuição de verbas e sua utilização, não haviam sido regulamentadas, prevalecendo uma certa desorientação no trabalho desenvolvido.”

Em 1941 foi criado o Serviço de Assistência a Menores (SAM), para o atendimento de menores de 18 anos, abandonados e delinquentes.

As creches começaram a contar com ajuda financeira de órgãos como a Legião Brasileira de Assistência (LBA), uma entidade filantrópica fundada em 28 de agosto de 1942, com o objetivo de ajudar as famílias dos soldados enviados para a 2ª guerra

mundial. Foi fundada pela primeira Dama, D. Darci Vargas, esposa do Presidente Getúlio Vargas e a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor - FUNABEM, através da Lei 4.513 de 1º de dezembro de 1964.

Em 1966, a LBA inclui a adolescência em seu quadro de atendimento. Em 1974, a LBA, no cumprimento de suas atribuições estatutárias, se propôs a executar o Projeto Casulo, inserido no Programa de Assistência (Subprograma Assistência ao Menor), objetivando, “com pouco gasto”, atender ao maior número possível de crianças (KRAMER, 1984, p. 75)

As creches passam a ser reconhecidas como espaço educativo a partir de 1970, com a entrada de crianças da classe média filhos de profissionais liberais, que entendiam que o trabalho educativo era importante nesta faixa etária para o desenvolvimento infantil, e em 1988, com a nova constituição as creches passam ser da área da educação e não mais da assistência social.

## **2.1 Legislações sobre Educação**

Vários fatores contribuíram para uma maior demanda do atendimento da educação infantil no país, inclusive o reconhecimento da criança como sujeito com direitos e também em seus primeiros anos de vida.

Constata-se que a Constituição Federal de 1988 dedicou à educação a Seção I do Capítulo III do Título VIII – Da ordem social. O art. 205 da Constituição Federal estabelece que:

“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.”

Com efeito, o direito à educação vem melhor detalhado, no âmbito constitucional, nos incisos do art. 208, que disciplina a efetivação do direito à educação mediante a garantia de:

“I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de



idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009), (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009);

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996);

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.”

A Constituição Federal de 1988, em relação às políticas de atenção à infância, inaugurou um novo momento na história da legislação infantil ao reconhecer a criança como cidadã. Ao contemplar o direito das crianças pequenas à educação estabeleceu, como dever do Estado, a garantia do atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos. Dessa forma, as creches começaram a fazer parte das políticas públicas enquanto instituições educativas (ANDRADE, 2010, p. 23).

Além disso, a educação tem suas diretrizes e bases estabelecidas pela Lei Federal n. 9.394 de 1996, conhecida popularmente como LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A educação infantil através da LDB passou a ser oferecida em espaços educacionais com propostas de caráter pedagógico, cabendo à União a coordenação da Política Nacional de Educação e ao município o oferecimento da educação infantil em creches e pré-escolas, mas ambas as instâncias mantêm como prioridade o ensino fundamental. Ao Município compete também baixar normas complementares às leis maiores, bem como autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos de seus sistemas de ensino, e aqueles mantidos por particulares (DUARTE, 2012, p. 6).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê o direito à educação e o dever de educar, nos seguintes termos:

“Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

- a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
- b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);
- c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).”

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 4º, inciso IV, confirmou o atendimento gratuito em creche e pré-escola como dever do Estado. Também estabeleceu que o atendimento a essa faixa etária está sob a incumbência dos municípios (artigo 11, inciso V), determinando que todas as instituições de Educação Infantil, públicas e privadas, estejam inseridas no sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Interpretando-se os referidos dispositivos legais, constata-se que a legislação atual assegura o direito à educação às crianças de zero a cinco anos de idade, que deve ser garantido através do acesso a creches e/ou pré-escolas. Também se extrai da legislação supracitada que não há garantia de educação infantil em período integral, embora temos visto decisões judiciais nesse sentido nos nossos Tribunais Superiores (NASATO, 2015, p. 4).

Verifica-se que é direito da criança de 0 a 5 anos de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola, pois a Constituição criou uma obrigação para o sistema educacional, nos termos do inciso IV do art. 208 da Constituição.

Em 2014, houve a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE, através da Lei Federal n. 13.005 de 2014, com vigência por dez anos, visando o cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

O referido plano, nos moldes da disposição constitucional, tem por objetivo articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (NASATO, 2015, p. 3).

O art. 214 da Constituição Federal determina que as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação devem conduzir a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País”;

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).”

Dessa forma, hoje há dispositivos legais que garantem à criança em idade de Educação Infantil, através da legislação vigente como a Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 9.394 de 1996.

O Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 estabeleceu que "é dever do Estado assegurar [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade (ECA, artigo 54, inciso IV) (BRASIL, 1990).

Verifica-se que é direito da criança de 0 a 5 anos de idade e dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola, pois a Constituição criou uma obrigação para o sistema educacional, nos termos do inciso IV do art. 208 da Constituição.

A oferta de vagas em creches e pré-escolas em período integral, destaca-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9.394/1996 – alterada pela Lei n.

12.796/2013, onde trouxe significativa alteração na educação infantil, porque estabeleceu em seus artigos 30 e 31 que:

“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 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013);

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013);

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013);

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).” Dessa forma, as alterações na LDB de 2013, estabeleceu a jornada parcial ou integral para a educação infantil.

Se a própria Lei Federal estabelece o turno parcial para a educação infantil, não há como obrigar o Poder Público a fornecer vagas em período integral, tendo em vista que tal oferta depende da disponibilidade e discricionariedade da administração pública, que precisa administrar os seus escassos recursos para atender o maior número possível de crianças e garantir o direito à educação de todas, com base nos princípios da razoabilidade e proporcionalidade (NASATO, 2015, p. 5).

A Constituição também determina que é prioridade dos Municípios quanto ao ensino fundamental e na educação infantil (art. 211, § 2º, CF). E o acesso ao direito constitucional à educação inicia com a educação infantil, que deve ser ofertado em creches e pré-escolas, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.

Sobre as metas previstas no Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/14, destaca-se:

“Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. [...]

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.”

Assim, essa lei definiu como estratégias para o cumprimento dessas metas, entre outras, as seguintes:

“1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais; [...]

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.”

Assim, a Lei Federal que disciplina o Plano Nacional de Educação, ao estabelecer diretrizes para a universalização da educação infantil até o ano de 2016, esclarece que as medidas serão alcançadas com o apoio da União, entre todas as esferas do governo.

A respeito dessas estratégias, a partir da vigência da Lei n. 13.005/14, novos programas devem ser implementados pelo Governo Federal, a fim de viabilizar a criação de novos estabelecimentos e com isso o aumento de número de vagas nas creches e pré-escolas.

Já o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

É um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica (EDUCAR PARA CRESCER, 2008).

Sua vigência foi estabelecida para o período de 2007 a 2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do Fundo atingiu o patamar de 20% (EDUCAR PARA CRESCER, 2008).

O sistema educacional do nosso país não prevê a necessidade da oferta pelo Poder Público de educação em período integral, embora tenhamos metas nesse sentido. Conforme registrado neste artigo, não apenas carece de previsão legal, atualmente, a educação infantil em período integral, como a previsão ora existente é no sentido de que o período integral na educação infantil é uma meta a ser atingida pelo Poder Público futuramente, nos moldes do Plano Nacional de Educação - Lei n. 13.005/14, que requer a participação de todas as esferas de governo (NASATO, 20115, p. 4).

Atualmente, a educação infantil no Brasil, etapa inicial da educação básica, atende crianças de zero a cinco anos. Na primeira fase de desenvolvimento, do zero aos três, as crianças são atendidas nas creches ou instituições equivalentes. A partir daí até completar seis anos, frequentam as pré-escolas (BRASIL, 2012).

## 2.2 As Creches Rio-clarenses

A cidade de Rio Claro, sempre foi pioneira do estado nas questões culturais e sociais foi a primeira cidade a ter luz elétrica, água encanada, transporte pela estrada de ferro, gabinete de leitura, jornais como o Diário de Rio Claro.

Com a vinda dos imigrantes italianos, alemães e suíços, Rio Claro em 1949 possuía uma população de 47.000 habitantes dos quais 35.000 na cidade. Isto fez com que abrissem muitas escolas na cidade.

Entre elas, a Escola Americana, fundada em 1873, Colégio Santa Cruz, fundado em 1877, e muitas outras escolas inclusive escolas particulares como, escola alemã Koelle em 1883, hoje Colégio Koelle, além do Puríssimo Coração de Maria em 1909, em 1928 a Escola de Comércio Prof. Arthur Bilac, em 1921 a Organização Escolar Além, 1944, e a partir de 1950 se multiplicam as escolas em todos os bairros de Rio Claro.

Em 7 de maio de 1949 com o então prefeito, Benedicto Pires Joly, pela lei nº 93, foi criado o primeiro Kindergarten de Rio Claro, jardim de infância municipal, localizado no bairro de Aparecida.

Este termo Kindergarten foi criado pelo pedagogo alemão Friedrich Froebel em 1837, que dizia que o crescimento das crianças apesar de contínuo e sob forma de fases e etapas, chamava a atenção para o desenvolvimento de crianças de 4 a 6 anos, que deveria se dar de forma natural e espontânea.

Porém devesse ter a orientação um estímulo do professor, criava-se assim em 1840, o primeiro Kindergarten da Alemanha ou jardim da infância, que vinculou uma série de atividades com brinquedos coloridos, de encaixe, quebra cabeças, que até hoje se usa nas escolas infantis, de Rio Claro.

Para trabalhar nesses jardins de infância, para a vaga de professores, seriam nomeadas as normalistas com curso de especialização neste setor e que tenha conhecimento do ensino pré-primário, e o ingresso só poderia ser através de concurso público, perante banca examinadora convidada pela prefeitura com elementos da cadeira de educação de escolas normais.

Foram nomeadas por portarias; Noélia Cerri Milleo, Cecília Muça Pires e Carminha Mazziote nesse aspecto três fatos marcaram o início da pré-escola em Rio

Claro, primeiro foi a primeira cidade do interior de São Paulo, a implantar a pré-escola, segundo o professor que assumisse a cadeira deveria ter especialização em pré-escola, e terceiro o cargo deveria ser preenchido por concurso público.

A partir desta data, cada prefeito constrói e inaugura novas pré-escolas, hoje designadas EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil) dentre essas escolas inauguradas estavam: Dr. Paulo Koelle, D. Pedro I, Prof. Victorino Machado, Dante Egreggio, João Rehder, Benjamim Ferreira, Prof. Ephraim Ribeiro dos Santos, Antônio Maria Marote, Lygia C. Polastri Vendramel, Elpídio Mina, Clara Freire Castelano, Prof. José Martins da Silva e no Distrito de Ajapi.

Os objetivos das EMEIs rio-clarenses comparados com as de Froebel diferem na nomenclatura, mas mantém em comum muitas diretrizes, dos ideais daquele pedagogo, principalmente o desenvolvimento físico, psíquicos e cognitivos as EMEIs em Rio Claro foram construídas em bases sólidas permitindo um crescimento não só numérico, mas também pedagógico que teve um salto de 20 classes com 818 alunos em 1976 para 124 classes com 3780 alunos em 1985 dados fornecidos pela secretária de educação (PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO, 1994).

No que se refere às creches especificamente, nos dados fornecidos pelo centro histórico de Rio Claro, as primeiras creches eram mantidas por órgãos filantrópicos, a creche Primavera, fundada em 4 de julho de 1953, Comecinho de Vida fundada em 18 de abril de 1964, que foi encampada pelo poder público em 30 de abril de 1992, Santo Antônio também filantrópica fundada em 4/ de março de 1978, Santa Rosa fundada em 1 de maio de 1983 encampada pelo poder público em 26 de dezembro de 1991.

Na administração de Lincoln Magalhães inauguram-se as Creches: Francisca Coan em 26 de abril de 1986 e Arlindo Ansanello em 27 de abril de 1986.

Na administração de Luiz Carlos Kal Lamondi Machado em julho de 1988, foi feita a creche no Jardim Boa Vista. O próximo prefeito, Nevoeiro Júnior, em 24 de junho de 1993 inaugurou a creche Moura Guimarães e em 01 de julho de 1994, Caic Mitiko Matsushita Nevoeiro.

De 1953 a 1994 foram abertas nove creches e quatro filantrópicas que foram encampadas posteriormente pelo poder público. Em 1994 no Primeiro Simpósio de Educação de Rio Claro haviam dez creches vinculadas com a prefeitura, nas quais estavam matriculadas 1.200 crianças, e apesar de não ter mais o foco assistencialista,



as palavras chaves para o quadro de funcionários, professores, monitores, psicólogas, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogas, merendeiras e serventes eram: amor, carinho, alimentação e higiene.

### **2.3 A Pré-escola em Rio Claro Hoje**

Atualmente, a gestão e a organização do trabalho educativo realizado nas escolas municipais seguem as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, sendo que cada escola tem o planejamento das atividades, pois é respeitada a participação dos Órgãos Colegiados instituídos na Unidade.

Os dois órgãos colegiados, Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola, respondem pela fiscalização e pelo acompanhamento de cada unidade, cujo objetivo é o fortalecimento da integração escola-família-comunidade, prestar assistência aos alunos, aprimorar o processo educacional, contribuir para a manutenção das condições físicas da escola, ampliar e enriquecer os recursos materiais da Unidade Escolar, para um melhor ensino.

Com relação ao corpo docente, é contemplada a formação continuada dos educadores que se reúnem nos encontros de Planejamento, Replanejamento, H.T.P.C.s (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) e H.T.P.I.s (Horário de Trabalho Pedagógico Individual), Hora de estudo para as monitoras, Reuniões Pedagógicas e a Avaliação Final de Semestre para o aprimoramento da equipe escolar e para redimensionamento de ações pedagógicas (ABREU; CARVALHO, 2014, p. 10).

O Conselho Municipal de Educação de Rio Claro (COMERC), foi criado através do artigo 261 da Lei Orgânica do Município e reorganizado pela Lei Municipal nº 4.006 de 15 de dezembro de 2009. Suas reuniões são mensais, com o propósito de fiscalizar e propor melhorias para a rede.

A Rede Municipal de Educação em suas cinquenta e cinco unidades, atende um total de 39.000 alunos. São aproximadamente 7.431 crianças de 0 a 5 anos (Educação Infantil- Etapas I e II), 10.150 crianças de 6 a 10 (Ensino Fundamental I), 190 crianças e adolescentes de 11 a 14 anos (Ensino Fundamental II), projetos, Ensino Médio. Na EJA atende a 531 alunos com idade a partir de 15 anos, distribuídos em seis unidades de ensino. A Rede Municipal de Educação possui ainda 2.348 servidores, entre comissionados e concursados. Desses, 134 atuam na estrutura da Secretaria Municipal de Educação, e os demais nas unidades educacionais, sendo 55 diretores, 53 vice-

diretores, 58 coordenadores pedagógicos, 2.176 professores e funcionários (ABREU; CARVALHO, 2014, p. 11).

A Prefeitura Municipal oferece transporte escolar para alunos residentes a mais de 2 km da escola. Conta com 77 linhas de ônibus, 68 das quais são de fretamento e 9 de frota própria, que circulam pela cidade, buscando os alunos em pontos próximos de suas residências.

As escolas possuem diversos casos de inclusão e buscam na parceria com outros profissionais e entidades específicas o auxílio para melhor atender esses alunos. As unidades escolares possuem uma sala de recurso com materiais diferenciados onde um professor especialista atende crianças da escola e também da comunidade. Das cinquenta e cinco (55) escolas existentes na rede, vinte e seis (26) dispõem de sala de recurso, atendendo 320 alunos já com laudos, e 80 crianças na estimulação e na detecção da deficiência. São responsáveis por esse trabalho 28 profissionais da área da Educação Especial. Outro fato importante a ressaltar é que a rede oferece polo de atendimento para crianças surdas. Atualmente, esse trabalho acontece nas escolas Clara Freire – na modalidade de educação infantil – com 04 surdos e no Armando Grisi – na modalidade do ensino fundamental I – com 11 surdos e 01 surdo-cego (ABREU; CARVALHO, 2014, p. 16).

Desde 2014, houve a inclusão no currículo, do ensino da língua inglesa para os alunos de quartos e quintos anos.

## CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo, discutir as políticas públicas do município de Rio Claro/SP, a qual prevê atendimento às crianças de 0 a 3 anos, em creches municipais, além de promover a educação nessa faixa etária.

Estudou-se que a creche foi tentando substituir o paradigma de assistencialismo pelo paradigma educacional e começaram a adotar uma prática voltada para uma visão de criança como um ser ativo em desenvolvimento que precisava de espaço e de estímulo.

A constituição brasileira foi de grande importância pois, ela afirma o direito da criança em educação saúde e lazer, portanto, a criança tem direito a uma educação de qualidade, esses devem ser garantidos pela família ou pelos órgãos públicos, sobre esses direitos que serão tratados posteriormente e para que haja uma educação de qualidade tem que haver planejamento.

Verificou-se que a legislação existente, garante a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, com asseguramento de oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade correta.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Daniela Cristina Lopes de. **Escola primária paulista**. Propostas de mudanças nos anos 1970 a 1980. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

ABREU, Daniela Cristina Lopes de; CAMPOS, Maria Teresa de Arruda (Orgs.). **Escolas municipais de Rio Claro**. Rio Claro: Estúdio Panda Pix, 2014. Disponível em: <<http://www.aphrioclaro.sp.gov.br/site/wp-content/uploads/2016/06/Escolas-Municipais-de-Rio-Claro-produ%C3%A7%C3%A3o-do-APH.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

BARROS, Roque Spencer Maciel de. **A ilustração brasileira e a ideia de universidade**. São Paulo: Editora Convívio, 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao\\_Compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao_Compilado.htm)>. Acesso em: 17 set. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 18 set. 2016.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 17 set. 2016.

BUFFA, Éster. **Arquitetura escolar**. São Paulo, Brasília: EdUFSCAR/INEP, 2002.

CASTANHO, Sérgio. **Educação e trabalho no Brasil colônia**. Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR). Campinas: UNICAMP, 2006. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigo\\_frames/artigo\\_099.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigo_frames/artigo_099.html)>. Acesso em: 6 ago. 2016.

CARVALHO, C. P. O difícil acesso à escola pública. **Doutorado**. Campinas: FE/Unicamp, 1988. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/tycho/CurriculoLattesMostRAR?codpub=67A0B5B5A856>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo, RS: EdUPF, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782000300016](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000300016)>. Acesso em: 24 jun. 2016.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./ago, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03.pdf>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Loyola, 1988.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2 ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.

MERISSE, A. (et al). **Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato**. São Paulo: Arte & Ciência, 1997.

NASATO, Graziela. O direito à educação infantil na legislação atual. *Âmbito jurídico.com.br*, fev. 2015. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/36688/o-direito-a-educacao-infantil-na-legislacao-atual>>. Acesso em: 17 set. 2016.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO CLARO. Histórico da pré-escola de Rio Claro. **1º Simpósio de Educação pré-escolar de Rio Claro**, mai. 1994, Volume I.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**. Ribeirão Preto, SP: fev./jul. 1993. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X1993000100003>>. Acesso em: 5 jul. 2016.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE RIO CLARO. **Conheça a secretaria**. Disponível em: <<http://www.educacaorc.com.br/index.php?r=pagina&identificador=secretaria>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**. A implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Alicerces da pátria: escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976). **Mestrado**. 367f. Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, SP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP, 2006.

SPDA, Ana Corina Machado. A educação infantil no contexto da creche - Um estudo sobre a educação, o cuidado da criança de zero a três anos e a formação de professores no município de Marília/SP. **Mestrado**. Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos escolares**. Cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história**: Estudos de história e historiografia de educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

WOLF, Silvia Ferreira Santos. O ensino público e sua arquitetura em São Paulo: 1870 – 1930. In: **Trajetória e perspectivas da formação de educadores** (Org.). São Paulo: Unesp, 2004.

---

Glacielia Bernardes

---

Raquel Fontes Borghi

