

José Roberto dos Santos

Secretaria da Educação do Município de Presidente Prudente/SP:
A Política Educacional em Questão (1983 a 2000)

Marília
2002



JOSÉ ROBERTO DOS SANTOS



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP:
política educacional em questão (1983 a 2000)

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP:
A POLÍTICA EDUCACIONAL EM QUESTÃO (1983 A 2000)

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista/Marília como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, Área de concentração: Ensino em Educação Brasileira, sob a orientação do Prof. Dr. Cristiano Amaral G. De Souza.

1410001376



MARÍLIA, MARÇO DE 2002

MARÍLIA, MARÇO DE 2002



JOSÉ ROBERTO DOS SANTOS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE/SP: a
política educacional em questão (1983 a 2000)

Dissertação apresentada à Universidade Estadual
Paulista/Marília como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em Educação, Área
de concentração: Ensino na Educação Brasileira,
sob a orientação do Profº. Dr. Cristiano Amaral
G. Di Giorgi.

MARÍLIA, MARÇO DE 2002

Nº cham. 37981
S235s

Nº Tombo 1376

Aquisição D

Preço 5,00

Data 6/8/02

Proced. aula

S235s

Santos, José Roberto dos.

Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/SP: a política educacional em questão / José Roberto dos Santos. - Marília: [s.n], 2002.

120 p. : graf. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado). - UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2002.

Orientador: Prof.: Dr. Cristiano Amaral G. Di Giorgi

1. Política educacional. 2. Secretaria de Educação - Presidente Prudente (SP) 3. Participação social - I. Título.

CDD. (18ª ed.) 370.981

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação
Secretaria de Educação do Município de Presidente
Prudente/SP: a política educacional em questão (1983 a
2000) defendida por José Roberto dos Santos na
Unesp/Marília em 08.05.2002.

RESUMO

Neste trabalho, procuramos contar a história da Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/SP no período de 1983 a 2000. O processo de contar a história esteve a serviço do que permitiu, na dissertação final, definir a resposta não apenas de sua política educacional, especificamente, mas também de aspectos mais gerais do processo pelo qual concepções políticas materializaram-se em práticas políticas e, por outro lado,

BANCA EXAMINADORA:

PROF. DR. CRISTIANO AMARAL G. DI GIORGI: _____
(FFC/Unesp-Marília - Orientador)

PROFa. Dra. YOSHIE USSAMI FERRARI LEITE: _____
(FFC/Unesp-Marília - Examinadora)

PROF. DR. ALBERTO ALBUQUERQUE GOMES: _____
(FCT/Unesp-Presidente Prudente - Examinador)



SANTOS, José Roberto dos. Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/SP: a política educacional em questão (1983 a 2000). FFC/Unesp-Marília, 2002 (Dissertação de Mestrado).

RESUMO

Neste trabalho, procurou-se contar a história da Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/SP no período de 1983 a 2000. O processo de contar a história esteve a serviço do que permitiu, na discussão final, inferir a respeito não apenas de sua política educacional, especificamente, mas também de aspectos mais gerais do processo pelo qual concepções políticas materializam-se em políticas públicas e, por outro lado, como políticas públicas estão embasadas em concepções políticas.

Fundamentado na legislação regulamentadora de ações educacionais na esfera municipal; na legislação produzida pela própria Secretaria Municipal de Educação; nos relatórios produzidos pelas equipes de coordenação pedagógica, pelo Gabinete do(a) Secretário(a) Municipal de Educação e departamentos vinculados a estrutura da Secretaria; em trabalhos [dissertação de mestrado e monografia] a respeito da Secretaria e em documentos do Conselho Municipal de Educação, analisou-se as administrações municipais do período destacando suas realizações no setor educacional.

Nas considerações finais demonstrou-se que a história da Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/SP apresentou contrastes quanto a concepção de política educacional. De um lado, uma que concebia a educação como um instrumento a serviço do poder político e, de outro lado, uma concepção de educação como

direito social a ser garantido e prestado pelo poder público considerando a participação da sociedade.

Com este trabalho espera-se que uma contribuição tenha sido oferecida para melhor compreensão da realidade Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP e que tenha-se obtido êxito quanto a possibilidade de trazer para o debate a sinalização de uma possível reorientação da política educacional municipal.

Palavras-chave: Secretaria de Educação (Município de Presidente Prudente/SP); política educacional; participação social.

ABSTRACT

This work tried to tell the history of the Municipal Secretariat of Education of de Presidente Prudente/SP from 1983 to 2000. The process of telling a story allowed to infer not only about the educational policy specifically, but also about more generic process in which political concepts materialize in public politics and otherwise, as public politics are based on political concepts.

Based on a legislation that rules the educational acts in a municipal level; in a legislation made by the own Municipal Secretariat of Education; in the reports made by the pedagogic coordination team, by the office of the Municipal Secretary of Education and departments linked to the Secretariat; in works – dissertations of master's degree and monograph – about the Secretariat and in documents of the Municipal Educational Council, the municipal administration was analyzed during the period highlighting its accomplishment in the educational area.

In the final considerations it was showed that history of the Municipal Secretariat of Education presents contrasts about the political educational concepts. In one hand, it faces education as an instrument at the service of the political power, in the other hand it faces education as a social right ensured and performed by the public power, considering the participation of the society.

With this work I hope to offer a contribution to better understand the reality of the Municipal Secretariat of Education of Presidente Prudente/SP, and I hope to have succeed in the possibility to start discussions about a possible reorientation of the municipal education policies.

Keywords: Secretariat of Education; political educational; participation social.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO I	
O Município de Presidente Prudente.....	14
CAPÍTULO II	
Administração Virgílio Tiezzi Júnior - 1983/1988.....	25
2.1 Antecedentes Educacionais.....	27
2.2 Criação da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer	30
2.3 Criação da Escola Municipal de Educação Compensatória.....	31
2.4 O Programa de Educação Pré-Escolar – PROEPRE -.....	37
CAPÍTULO III	
Administrações Paulo Constantino (1989/1992) e Agripino Lima (1993/1996).....	58
3.1 O Centro Integrado de Educação Municipal – CIEM -.....	59
3.2 Rede Fragmentada.....	72
3.3 SEDUC: alvo do interesse político.....	85
CAPÍTULO IV	
Administração Mauro Bragato – 1997/2000 -.....	94
4.1 Sistema Municipal de Ensino.....	95
4.2 Municipalização do Ensino.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	
SEDUC: uma história de contrastes.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	115
ANEXOS.....	121



Neste trabalho, procurar-se-á contar a história da Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/SP no período de 1983 a 2000. Contar a história porque é um modo de elaborar conhecimento. Pode-se buscar outras formulações, projetos, ações e, talvez, contribuir com realidades futuras. Contar a história da Secretaria de Educação porque é o campo de ação escolhido para dar a contribuição possível a todos que acreditam no trabalho como elemento de emancipação individual e coletiva. Contar a história da Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/SP porque é a espaço físico de referência para o estudar, o pensar, o agir e a contribuir com a trajetória pessoal e, sempre é possível, com a trajetória social. Contar a história da Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/SP no período de 1983 a 2000, porque sendo um órgão administrativo do governo municipal com meios de duas décadas de data de criação, é possível abarcar toda a trajetória e, mesmo que se tome o risco de ser reducionista, especificar e tratar de uma questão que lhe seja central.

INTRODUÇÃO

O processo de contar a história está, portanto, a serviço de um objetivo mais amplo. Por isso, discutir-se-á ao final, o que a história da Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/SP, no período mencionado, permite inferir a respeito não apenas de sua política educacional, especificamente, mas também de aspectos mais gerais do processo pelo qual concepções políticas materializam-se em políticas públicas e, por outro lado, como políticas públicas estão embasadas em concepções políticas.

A sociedade evolui, complexificou-se. Na impossibilidade de pensar e organizar todos os aspectos da vida social, necessariamente surge outro órgão, encontra-se na sectorização a alternativa para aquela função. Disto decorre o

Neste trabalho, procurar-se-á contar a história da Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/SP no período de 1983 a 2000. Contar a história porque é um modo de elaborar conhecimento. Este pode suscitar outras formulações, projetos, ações e, talvez, contribuir com realidades futuras. Contar a história da Secretaria de Educação porque é o campo de ação escolhido para dar a contribuição possível a todos que acreditam no trabalho como elemento de emancipação individual e coletiva. Contar a história da Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/SP porque é o espaço físico referência para o enxergar, o pensar, o agir e o contribuir com a trajetória pessoal e, sempre é possível, com a trajetória social. Contar a história da Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/SP no período de 1983 a 2000, porque sendo um órgão administrativo do governo municipal com menos de duas décadas da data de criação, é possível abranger toda a trajetória e, mesmo que se corra o risco de perder-se na totalidade é, possível também, especificar e tratar de uma questão que lhe seja central.

O processo de contar a história está, portanto, a serviço de um objetivo mais amplo. Por isso, discutir-se-á ao final, o que a história da Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/SP, no período mencionado, permite inferir a respeito não apenas de sua política educacional, especificamente, mas também de aspectos mais gerais do processo pelo qual concepções políticas materializam-se em políticas públicas e, por outro lado, como políticas públicas estão embasadas em concepções políticas.

A sociedade evoluiu, complexificou-se. Na impossibilidade de pensar e organizar todos os aspectos da vida social, centralizadamente num único órgão, encontrou-se na setorização a alternativa para aquela limitação. Disto decorre o

chamado setor educacional. Para que a sociedade produza os homens e as mulheres que necessita, conta com a contribuição deste setor. É neste ponto que aparece o que se denomina política educacional.

Neste sentido, estabelecer política educacional implica estabelecer qual a contribuição da educação para a formação dos homens e das mulheres que a sociedade necessita. No limite, estabelecer que sociedade pretende-se construir. Sendo assim, fica evidenciado que pressupõe seletividade, organização; pressupõe determinar a direção, o caminho a seguir para que se possa alcançar aquela finalidade. Portanto, a política educacional revela intencionalidade. Esta, por sua vez, relaciona-se com o presente e o futuro. A intenção da política educacional pode estar explicitada na forma redigida, na exposição ao debate, na discussão, nos espaços de participação. A intenção da política educacional pode ser revelada a partir da ação que a implanta, isto é, ser clara e visível; nem sempre é fato, às vezes está obscura, camuflada nos discursos e na descrição de projetos oficiais. A política educacional relacionada ao setor público, objeto deste trabalho, caracteriza-se por um elemento que a complexifica sobremaneira: está sujeita a descontinuidades dado a alternância de mandatos governamentais. Portanto, não é possível compreendê-la sem considerá-la como processo: ela se revela ou oculta-se em cada período histórico, em cada contexto, em cada momento da organização dos agentes direta ou indiretamente responsáveis por ela. Esta dinâmica expõe sua relação com os demais setores da sociedade. Certamente, uma dinâmica de influência recíproca. Certamente, a política educacional encontra na sociedade sua base de formulação, sua crítica e a necessidade de reformulação.

Neste sentido, a política educacional pode cumprir a função de assegurar a manutenção da estrutura de poder ou pode, por outro lado, cumprir a função de emancipação dos submetidos àquela estrutura de poder. Desta forma, a política educacional assume a característica de estratégia política. Como estratégia política, funciona para que a intenção de seu formulador possa concretizar-se.

Para efeito deste trabalho, política educacional está definida como sendo a formulação explicitamente declarada da concepção e do objetivo educacional e de como o órgão responsável atuará para atingi-lo. Esta conceituação é proposital à análise pretendida por este trabalho mas, também, incorpora o espírito legal no que se refere aos planos de educação, em especial ao Plano Municipal de Educação, ou seja, o conhecimento das concepções, dos objetivos e das metas educacionais não deve ser resultado de trabalho de garimpagem, ao contrário, devem ser expostas, escrita e verbalmente, à análise, ao debate, à participação dos interessados.

Este trabalho está fundamentado na legislação regulamentadora de ações educacionais na esfera municipal, na legislação produzida pela própria Secretaria Municipal de Educação e nos relatórios produzidos pelas equipes de coordenação pedagógica e outros, do Gabinete do(a) Secretário(a) Municipal de Educação e departamentos vinculados a estrutura da Secretaria. Por outro lado, está fundamentado em trabalhos a respeito da Secretaria [dissertação de mestrado e monografia] e documentos de outra natureza, como por exemplo, do Conselho Municipal de Educação.

Para compor o contexto municipal, recorreu-se a autores locais como Abreu (1972 e 1996), Leite (1972), Menin (1992) e ao GAsPERR (Grupo Acadêmico "Produção do Espaço e Redefinições Regionais"/Unesp-Presidente Prudente). Para



contextualizar as décadas de 80 e 90, recorreu-se a autores como Machado (1998), Pedroso (1991), Minguili (1995) e Moreira (1995). Para conceituar política educacional, recorreu-se às autoras Martins (1994) e Freitag (1984) e finalmente, para discutir a política educacional baseada na participação popular, recorreu-se ao auxílio de Demo (2001).

O Capítulo I deste trabalho objetivará apresentar, a partir do resgate histórico do Município de Presidente Prudente/SP, o contexto político, econômico e social a partir do qual a política educacional é formulada. O Capítulo II [administração Virgílio Tiezzi Júnior (1983-1988)], o Capítulo III [administrações Paulo Constantino (1989-1992) e Agripino Lima (1993-1996)] e o Capítulo IV [administração Mauro Bragato (1997-2000)] objetivarão resgatar as quatro administrações municipais do período 1983-2000 e apontar as realizações no setor educacional que possibilitarão a identificação da política educacional de cada período. No decorrer dos capítulos procurar-se-á caracterizar cada administração inserindo-a no contexto local, estadual e nacional apresentando elementos do contexto brasileiro das décadas de 80 e 90.

Nas Considerações Finais procurar-se-á mostrar que a história da Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/SP apresentou contrastes quanto a concepção de política educacional. De um lado, uma que concebia a educação como um instrumento a serviço do poder político e, de outro lado, uma concepção de educação como direito social a ser garantido e prestado pelo poder público considerando a participação da sociedade.

Com este trabalho espera-se que uma contribuição tenha sido oferecida para melhor compreensão da realidade Secretaria Municipal de Educação de Presidente



Prudente/SP e que tenha-se obtido êxito quanto a possibilidade de trazer para o debate a sinalização de uma possível reorientação da política educacional municipal.

Ao longo do texto, a Secretaria de Educação do Município de Presidente Prudente/SP será identificada pela sigla SEDUC.

CAPÍTULO I

O MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE



A região do Município de Presidente Prudente teve o índio como primeiro habitante. Em meados de século XIX atraiu o interesse de mineiros que com a descoberta das minas de ouro e diamante, em Minas Gerais, deslocaram-se para esta região introduzindo, por conseguinte, a subsistência e ligados com a agricultura e a criação de gado. Entretanto, foi a expansão da cultura cafeeira, a partir de 1913, a mais determinante da ocupação desta região (Alves, 1972, p. 34; Lima, 1972, p. 71).

A produção cafeeira passava ser transportada até São Paulo, o grande centro consumidor, e Santos, o centro exportador. Não necessitava ser acondicionada em vagões especiais, e assim chegava ao destino.

CAPÍTULO I

O MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE

A primeira colonização governada pelas primeiras, a expansão cafeeira e a chegada do ferro foram elementos importantes para o surgimento do proprietário de fazendas, latifundiários e o proprietário de terras com o objetivo de negociá-las. A posse da terra era obtida por meios "legítimos e ilegítimos" (Alves, 1972, p. 36) e negociada em lotes caracterizando a região com a presença do "latifúndio cafeeiro" e a pequena propriedade familiar (Alves, 1972, p. 37).

É desta época também da chegada do café pelas rotas do sistema café de São Paulo, tendo como destino a Praça de Férre Sorocaba, que se originou o povoamento de Presidente Prudente. A busca de novos vizinhos para o café e a especulação com terras e a colonização pelo loteamento de grandes glebas resultaram na organização do povoamento de São Sorocaba. Os núcleos urbanos surgiram como pontos de apoio para a exploração econômica da região (Alves, 1972, p. 40).

A região do Município de Presidente Prudente teve o índio como primeiro habitante. Em meados do século XIX atraiu o interesse de mineiros que com a decadência das minas de ouro e diamante, em Minas Gerais, deslocaram-se para esta região acreditando ser possível obter a sobrevivência e lucros com a agricultura e a criação de gado. Entretanto, foi a expansão da cultura cafeeira, a partir de 1912, a razão determinante da ocupação desta região (Abreu, 1972, p. 34; Leite, 1972, p. 71).

A produção cafeeira precisava ser transportada até São Paulo, o grande centro consumidor, e Santos, o centro exportador. Esta necessidade foi atendida com a ferrovia interligando as regiões produtoras. No caso do Município de Presidente Prudente, a ferrovia chegou em 1919 denominada Estrada de Ferro Sorocabana. Segundo Abreu (1972, p. 42) a ferrovia foi “um suporte fundamental” à expansão cafeeira. Em algumas regiões ocorreu um “sincronismo” entre ferrovia e cafeicultura, no caso prudentino, a ferrovia precedeu a cafeicultura.

A primeira colonização promovida pelos mineiros, a expansão cafeeira e a estrada de ferro foram elementos importantes para o surgimento do proprietário de fazendas cafeeiras e o proprietário de terras com o objetivo de negociá-las. A posse da terra era obtida por meios “legítimos e ilegítimos” (Abreu, 1972, p. 36) e negociada em lotes caracterizando a região com a presença do “latifúndio cafeeiro” e a pequena propriedade familiar (Abreu, 1972, p. 37).

É dentro deste contexto da marcha do café pelos espigões do extremo-oeste de São Paulo, tendo como amparo a Estrada de Ferro Sorocabana, que se coloca o aparecimento de Presidente Prudente. A busca de solos virgens para o café, a especulação com terras e a colonização pelo loteamento de grandes glebas resumem as características do povoamento na Alta Sorocabana. Os núcleos urbanos surgiram como pontos de apoio para a exploração econômica da região (Abreu, 1972, p. 42).

A busca do solo para plantar café e a especulação financeira com a venda de terras, trouxe o fazendeiro Francisco de Paula Goulart para a região. Em 14 de setembro de 1917 iniciou a derrubada do mato do lado esquerdo de uma futura estação ferroviária [a atual estação ferroviária do município]. Trouxe também, o negociante de terras, José Soares Marcondes que comprou uma fazenda do lado direito da Estação da Estrada de Ferro Sorocabana. Concorrentes na venda de terras, os dois negociantes preocuparam-se em criar uma estrutura local que desse suporte a quem viesse comprar [alojamento e sinais de futuro promissor] e a quem já havia comprado terras [abastecimento de gêneros alimentícios e instrumentos de trabalho; médico, escola] (Abreu, 1972, p. 45). Desta preocupação surgiram as Vilas Goulart e Marcondes que reunidas por ato legal, deram origem ao Município de Presidente Prudente em 28 de novembro de 1921.

Esses dois “grandes proprietários e comerciantes de terra” (Abreu, 1972, p. 82) marcaram a história do Município. O prestígio de grandes proprietários e colonizadores de sucesso; o poder de estabelecer as regras de compra e venda de terras; a iniciativa de resolução de problemas policiais, de saúde, escolares, urbanísticos e o abastecimento de gêneros alimentícios e instrumentos de trabalho através do armazém, lhes conferiam a autoridade de “donos” da cidade (Abreu, 1972, p. 82). “Desta forma, a liderança de Goulart e Marcondes era incontestável (...). Era uma decorrência natural do poder econômico, social e moral” (Abreu, 1972, p. 82).

O Município nasceu caracterizado por ter número superior de pequenas propriedades mas ter a maior área de terra concentrada no latifúndio (Abreu, 1972, p. 98). Os pequenos proprietários, por um lado, eram aqueles que haviam juntado algum

dinheiro para comprar um lote, pagavam em parcela única ou pagavam uma parte em dinheiro e o restante com o trabalho e a produção; geralmente a família compunha a mão-de-obra. Por outro lado, a relação do pequeno proprietário com a cidade baseava-se na prática do compadrismo:

Os contatos humanos que se transformavam em amizade, acabavam cimentados no momento em que o batizado unia o pai da criança e o padrinho num quase parentesco. Geralmente, ambas as partes viam com simpatia os laços compadrescos, principalmente para os políticos, pois para estes significavam alguns votos, para o comerciante, freguesia, para o médico, clientela, etc., e em contrapartida, o homem da roça esperava alcançar negócios e serviços mais em conta, proteção das arbitrariedades policiais, orientação para resolver casos na justiça, pequenos serviços como registrar uma carta, recibos ou um contrato e algum empréstimo de dinheiro (Abreu, 1972, p. 208).

A autoridade de “donos” da cidade reforçada pela ajuda, direta ou indireta, que davam à vinda e instalação na região do pequeno proprietário, do comerciante, do industrial, do profissional liberal; a “fraqueza econômica” (Abreu, 1972, p. 209) dos pequenos proprietários e a relação social do compadrismo fez surgir no Município de Presidente Prudente, o regime do coronelismo. Goulart e Marcondes não eram militares (Abreu, 1972, p. 45), mas pela posição de chefes locais, eram assim chamados, controlavam o eleitorado pelo “voto de cabresto” (Abreu, 1972, p. 217) e a cidade desenvolvia-se marcada pelas suas personalidades e disputas de poder.

Segundo Abreu (1972, p. 220), a liderança política municipal, na década de 20 esteve, inquestionavelmente, nas mãos destes dois “Coronéis”. Mesmo após se afastarem

nominalmente do poder, as relações político-coronelescas já estavam implantadas e alicerçadas na mesma estrutura econômico-social responsável por seu aparecimento, fazendo com que o regime do coronelismo ficasse como característica da vida política prudentina (Abreu, 1972, p. 208).

Além da razão econômica [estrutura econômica baseada na exploração agrária que dava expressão social e política aos grandes proprietários], o Estado também favorecia-se do coronelismo e o mantinha. O Governador do Estado atendia as reivindicações dos “coronéis” e, estes davam-lhe apoio político-eleitoral.

A partir da década seguinte, Domingos Leonardo Cerávolo dá continuidade a “um processo que vinha desde a década de 20, época dos coronéis, dos quais o médico foi um herdeiro” (Abreu, 1972, p. 291; 1996, p. 87-89). Além de herdar o “patrimônio eleitoral” e o “prestígio dos coronéis” (Abreu, 1972, p. 283), desenvolveu “qualidades” próprias que lhe renderam fama de pessoa simpática, generosa e profissional competente. Médico, prestava serviços a quem precisasse [comerciante, advogado, trabalhador urbano ou rural] e cobrava conforme as possibilidades do paciente. Diretor da Santa Casa de Misericórdia durante quatorze anos [1934 a 1947], internava e não cobrava de determinados pacientes. Segundo Abreu (1972, p. 283), esta prática lhe rendeu “um enorme círculo de amizade e gratidão que incluía pessoas da zona urbana e rural de dentro e de fora do município” e “produziu um outro tipo de coronelismo” marcado pelo “paternalismo assistencial”.

Segundo Abreu (1996, p. 9, 11, 46), Domingos Leonardo Cerávolo manteve “por cerca de quarenta anos a hegemonia da política prudentina”. Médico, médio proprietário rural e dono de cartório, foi vereador durante oito anos, prefeito por 14 anos e 10 anos deputado estadual. Exerceu seu último mandato como deputado estadual no período 1967-1971 e morreu em 1979 (Abreu, 1996, p. 189). Herdeiro do coronelismo imprimiu novo estilo de fazer política baseado no “mecanismo de prestação de serviços nitidamente paternalista-assistencialista à população local” (Abreu, 1996, p. 11, 46). No

típico modelo populista, ao final de todos os anos que foi prefeito distribuiu doces e brinquedos para crianças carentes (Abreu, 1996, p. 98); adotou o empreguismo para aumentar e manter seu prestígio eleitoral e soube explorar a gratidão da população pelos favores que lhe prestou (Abreu, 1996, p. 111).

Para Abreu as razões desta longa hegemonia do poder político local concentrado nas mãos de Cerávolo estavam na estrutura sócio-econômica do Município que favorecia o grande proprietário de terra e tornava o resto da população dependente dele (1996, p. 44); na política populista da época caracterizada pela intermediação do líder local entre a população e o Estado na obtenção de reivindicações tornando a cidade dependente deste líder para que tivesse suas reivindicações atendidas. Ante a fragilidade econômica a população sentia-se incapaz de organizar-se e reivindicar do Estado o atendimento de suas necessidades e depositava em seu líder a providência de tais necessidades tornando-o benfeitor da cidade (1996, p. 110). E, por fim, a fragilidade econômica dos municípios os colocavam dependentes do Estado para a realização de obras e melhorias reivindicadas pela população. Em contrapartida, os recursos do Estado só chegavam aos municípios que o prefeito dava suporte eleitoral ao Governador e este dava apoio às ações do prefeito no município (1996, p. 93). Segundo Abreu (1996, p. 89) foi “o apoio do Governo do Estado (...) que permitiu a Cerávolo o exercício do poder político local em Presidente Prudente”.

Presidente Prudente encontrou em Cerávolo o representante, o intermediário entre a Cidade e o Estado. Cerávolo agrada às classes médias pela condição de um de seus membros. Vencera as dificuldades da região pioneira, servindo como médico atencioso, capaz e desprendido. Satisfazia aos grandes proprietários rurais, porque era capaz de intermediar conservadoramente, entre as classes médias, o Estado e um incipiente proletariado. Para os trabalhadores rurais (colonos, empregados, arrendatários, meeiros), era o elemento afável como pessoa e competente como profissional que os atendia paternalisticamente, substituindo os coronéis. Por outro lado, o Estado tranquilizava-se por poder contar com um elemento ‘popular’ em

Presidente Prudente para atuar na intercessão a seu favor. Cerávolto exerceu, nas diversas etapas da sua carreira, o papel de intermediário entre Presidente Prudente e o Estado, pendendo sempre para o último, contendo o clamor popular, canalizando-o para reivindicações ordeiras, podando os ardores desenfreados. Pelos melhoramentos conseguidos nas suas administrações, passou como benemérito e político de prestígio” (Abreu, 1996, p. 90).

A influência de Cerávolto perdurou, materializada em mandato eletivo, até 1973 representada por Antonio Sandoval Netto no cargo de Prefeito (1969-1973). Sandoval não conseguiu ser reeleito e, segundo Abreu (1996, p. 190), iniciou-se uma “nova fase na liderança política prudentina”: a fase dos empresários.

Esta nova fase deveu-se, segundo Abreu (1996, p. 188-189), a transformações econômicas e sociais locais. A cidade cresceu: em 1960 tinha 54.055 habitantes; em 1980, tinha 127.988 habitantes. Neste último ano a zona urbana reunia 94,66% da população municipal. A economia consolidou-se nos setores secundário e terciário, principalmente neste último, característica da cidade desde a fundação, ou seja, local de comércio e prestação de serviços. A zona rural caracterizada na década de 20/30 pela produção cafeeira (Abreu, 1996, p. 54), passou pela produção algodoeira nas décadas de 40/50 (Leite, 1972, p. 75-78) e, a partir de 1960, passou a caracterizar-se pela pecuária (Leite, 1972, p. 103-108).

A população prudentina (...) cresceu significativamente depois de 1960. Proveniente da zona rural, municipal e regional, constituiu de início, massa de manobra do assistencialismo-paternalista dos (...) chefes políticos. Os recém-chegados agarravam-se ao apoio que os ajudasse nos primeiros tempos de vida urbana. Entretanto, a modernização da administração pública brasileira, incrementando, por exemplo, a Previdência Social e a Assistência Médica, desarmou significativamente (Cerávolto) no seu socorro ‘a pobreza’ que passou a ter amparo institucionalizado do Estado para as suas necessidades. (...)

A população da cidade oriunda da época da abertura e da colonização foi envelhecendo. Os ‘pioneiros’, como eram chamados os primeiros moradores, nas festas cívicas, diminuía de número com o passar do tempo, enfraquecendo as bases eleitorais de Cerávolto (...). Os descendentes viviam em outra situação econômica e emocional que os desvinculava dos compromissos dos seus antepassados, estavam ligados aos novos apelos dos partidos, dos sindicatos e das associações (Abreu, 1996, p. 189).

A fase dos empresários foi inaugurada com a eleição de Walter Lemes Soares (1973-1977) e Paulo Constantino (1977-1981). Ambos empresários do setor de transportes. Segundo Menin (1992, p. 137),

as metas políticas passam a ser traçadas dentro do “espírito de modernidade”: o político, agora visto como o empresário competente, traça planos grandiosos de modernização sendo o incremento da Indústria o objetivo maior.

Menin (1992) analisa o ambiente político de Presidente Prudente em 1988. Ano eleitoral, apresentaram-se Paulo Constantino [candidato a prefeito/PTB] e Agripino de Oliveira Lima Filho [candidato a vice-prefeito/PFL]. Agripino Lima era proprietário de uma universidade particular, já havia sido vereador na década de 70 e deputado federal na década de 80. Concorrentes, apresentaram-se os candidatos do PMDB e do PT.

O programa apresentado por Paulo Constantino prometia um governo promovedor do progresso “na forma de modernização urbana e industrialização e ‘assistência’, principalmente dando moradia à população prudentina” (Menin, 1992, p. 141). Durante a campanha apresentou uma auto-imagem de candidato onipotente fundada na fama de empresário competente e dinâmico; um candidato onisciente por auto-intitular-se um dos maiores conhecedores dos problemas da cidade; um candidato vencedor na vida pois de menino pobre, pelo seu próprio esforço, tornou-se grande empresário; um candidato enviado por Deus para salvar o povo prudentino e, por último, um candidato não-político pois sua missão é servir ao povo e não a coligações e compromissos políticos (Menin, 1992, p. 144-48).

A idéia do triunfo econômico explorada por Paulo Constantino foi apresentada através da imagem do menino pobre que, por esforço e vontade própria,

A fase dos empresários foi inaugurada com a eleição de Walter Lemes Soares (1973-1977) e Paulo Constantino (1977-1981). Ambos empresários do setor de transportes. Segundo Menin (1992, p. 137),

as metas políticas passam a ser traçadas dentro do “espírito de modernidade”: o político, agora visto como o empresário competente, traça planos grandiosos de modernização sendo o incremento da Indústria o objetivo maior.

Menin (1992) analisa o ambiente político de Presidente Prudente em 1988. Ano eleitoral, apresentaram-se Paulo Constantino [candidato a prefeito/PTB] e Agripino de Oliveira Lima Filho [candidato a vice-prefeito/PFL]. Agripino Lima era proprietário de uma universidade particular, já havia sido vereador na década de 70 e deputado federal na década de 80. Concorrentes, apresentaram-se os candidatos do PMDB e do PT.

O programa apresentado por Paulo Constantino prometia um governo promovedor do progresso “na forma de modernização urbana e industrialização e ‘assistência’, principalmente dando moradia à população prudentina” (Menin, 1992, p. 141). Durante a campanha apresentou uma auto-imagem de candidato onipotente fundada na fama de empresário competente e dinâmico; um candidato onisciente por auto-intitular-se um dos maiores conhecedores dos problemas da cidade; um candidato vencedor na vida pois de menino pobre, pelo seu próprio esforço, tornou-se grande empresário; um candidato enviado por Deus para salvar o povo prudentino e, por último, um candidato não-político pois sua missão é servir ao povo e não a coligações e compromissos políticos (Menin, 1992, p. 144-48).

A idéia do triunfo econômico explorada por Paulo Constantino foi apresentada através da imagem do menino pobre que, por esforço e vontade própria,

venceu sozinho as dificuldades da vida e tornou-se grande empresário. Para alcançar esta posição, bastou-lhe competência e esforço [o sistema sócio-econômico não precisa ser alterado, a vitória depende da eficiência individual na competição diária da vida]. Ao divulgar esta idéia de vencedor na vida, Paulo Constantino procura credenciar-se como capaz de resolver, sozinho, os problemas da cidade. Por isso, apresenta-se como homem disposto a trabalhar muito e dormir pouco, honrado, conhecedor dos problemas da cidade, bom administrador, enfim, características que o qualifica como salvador do povo prudentino (Menin, 1992, p. 162-63).

A idéia de progresso apresentada por Paulo Constantino estava associada ao incremento da indústria, do comércio, do mercado de trabalho, de moradia e lazer que resultassem em melhores condições de vida para o povo sofrido de Presidente Prudente. Paulo Constantino atribui a si mesmo esta responsabilidade tornando a população dependente de sua administração (Menin, 1992, p.163-65).

O resultado da eleição deu a vitória à Paulo Constantino com 64% dos votos. Segundo Dióres Santos Abreu, entrevistado por Menin, este resultado explica-se pelo fato de apesar de transformada a infra-estrutura econômica, os valores ideológicos dos períodos coronelístico e populista permanecem. Naqueles períodos predominava o status do proprietário de terra ou dos apoiados por ele, agora, predomina o status do empresário [também proprietário de terra] (Menin, 1992, p. 140).

O candidato do PMDB fez a campanha baseada na idéia de participação popular no governo (Menin, 1992, p. 149). Afirmou que governaria com o máximo de participação popular, estimulando diversos segmentos da sociedade, ouvindo moradores, sindicatos e demais entidades que representavam a comunidade. Isto seria

necessário para o progresso de Prudente (Menin, 1992, p. 153-54). Quanto ao programa de governo, o ponto fundamental era a intenção de atender as “classes mais pobres” mantendo bom relacionamento com as “classes empresariais” (Menin, 1992, p. 149). Esta intenção realizaria-se com o atendimento às classes mais pobres, nos bairros periféricos, através do encanamento de esgotos, pavimentação, saúde, educação e habitação; às classes empresariais através do incremento do Distrito Industrial, elevar o ICM e reinvestir na cidade e criar Secretaria específica para dinamizar o comércio e a indústria prudentina (Menin, 1992, p. 150-51).

Apresentou-se como um “soldado do partido”, idealista e sem ligações financeiras com grupos econômicos; como um ouvinte e representante do povo prudentino (Menin, 1992, p. 152-53). Apesar da promessa de uma administração democrática; do apoio do Prefeito Virgílio Tiezzi Júnior [PMDB] de quem pretendia legar a sucessão; do apoio do Governador do Estado [Orestes Quércia/PMDB] e da visita de importantes representantes do Governo Estadual (Menin, 1992, p. 153-54), o candidato do PMDB [Enio Perrone] obteve 29% dos votos não conseguindo ser eleito Prefeito de Presidente Prudente (Menin, 1992, p. 159).

O candidato do PT objetivou “politizar a população prudentina” e declarou compromisso com a classe trabalhadora. A proposta era politizar e incentivar a organização da classe trabalhadora. Denunciando os danos causados pelos grandes grupos econômicos nacionais e regionais, propunha a municipalização do transporte coletivo; moradia digna aos trabalhadores com construções barateadas através de uma usina municipal de solo e cimento e uma serralheria municipal; prioridade à assistência à saúde, saneamento básico, emprego e educação e, preservar o meio ambiente. Além

disto, propunha a defesa dos direitos do trabalhador, entre eles, o direito a greve e ao voto aos 16 anos (Menin, 1992, p. 155-57). Durante a campanha eleitoral não foi construída uma imagem do candidato mas, foi divulgada, a imagem do partido compromissado com a classe trabalhadora. O candidato do PT [Meirinaldo Orlandini] obteve 7% dos votos, não conseguindo, portanto, ser eleito Prefeito de Presidente Prudente (Menin, 1992, p. 158-59).

Menin conclui que Presidente Prudente é uma cidade conservadora política e economicamente, isto é, apresenta

idéias, atitudes, opiniões, valores, enfim, representações, que se caracterizam pelo apoio ao *status quo*, resistência a mudanças sociais e econômicas, apoio a valores conservadores e, na relação entre poder, capital e trabalho afirma-se a força do capital sobre a do trabalho (1992, p. 160).

Apesar das mudanças sócio-econômicas, os valores não mudaram. O poder político mudou de mãos, do proprietário de terra para o empresário e o restante da população continuou dependente da elite política-econômica da cidade que usou de diversas formas de fazer política: o coronelismo, o populismo, o paternalismo-assistencialista e, na fase dos empresários, o discurso da modernidade (Menin, 1992, 160-61).

O que será apresentado a seguir recebeu a influência do processo até aqui relatado.

A Administração Virgílio Tiezzi Júnior (1983-1988), eleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) é a primeira do período. Apesar do dado histórico demonstrar que, por razões econômico-financeiras [crise financeira e altos índices de inflação], em 1982 uma tendência oposicionista do eleitorado deu vitória expressiva à oposição nos estados mais industrializados do país e aumentou o número de deputados e senadores oposicionistas (Moreira, 1993, p. 153-6; Machado, 1998, p. 41), Diógenes Santos Abreu, em entrevista a Memm (1992), considerando a história política pradenense [apresentada no Capítulo 1], viu a eleição de Virgílio Tiezzi Júnior como “um fato singular (...) um acidente histórico numa cidade extremamente conservadora, dada sua raiz rural centrada no latifúndio” (Moreira, 1992, p. 137) e “marcada, desde 1964, pelo s

CAPÍTULO II

ADMINISTRAÇÃO VIRGÍLIO TIEZZI JÚNIOR – 1983/1988 -

(1992), a partir de Tiezzi [prefeito] e Mauro Bragato [deputado estadual pelo PMDB], inicia-se um estímulo à organização de base através da formação de associações de moradores de bairro e um comprometimento com causas sociais como a reforma agrária. Segundo Abreu, “foi a primeira vez na história de Pradente que um Deputado estava defendendo uma causa como essa” (Memm, 1992, p. 139).

A década de 80 brasileira é marcada pela questão, amplamente discutida, da redemocratização da sociedade brasileira (Machado, 1998, p. 41). Com a anistia política conquistada em 1979 inicia-se o denominado período de transição democrática que significou a criação de novos partidos, inclusive de oposição, a eleição direta para

A Administração Virgílio Tiezzi Júnior [1983-1988], eleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro [PMDB] é a primeira do período. Apesar do dado histórico demonstrar que, por razões econômico-financeiras [crise financeira e altos índices de inflação], em 1982 uma tendência oposicionista do eleitorado deu vitória expressiva à oposição nos estados mais industrializados do país e aumentou o número de deputados e senadores oposicionistas (Moreira, 1995, p. 155-6; Machado, 1998, p. 41), Dióres Santos Abreu, em entrevista a Menin (1992), considerando a história política prudentina [apresentada no Capítulo 1], entendeu a eleição de Virgílio Tiezzi Júnior como “um fato casual (...) um acidente histórico numa cidade extremamente conservadora dadas suas raízes rurais centradas no latifúndio” (Menin, 1992, p. 137) e “marcada, desde 1964, pelo situacionismo” (Abreu, 1996, p. 190). Entretanto, Menin e Abreu concordam que Tiezzi/PMDB tiveram uma atuação importante na cidade inaugurando uma postura de maior participação popular no governo e comprometimento com causas sociais (Menin, 1992, p. 138). Segundo Abreu, entrevistado por Menin (1992), a partir de Tiezzi [prefeito] e Mauro Bragato [deputado estadual pelo PMDB], inicia-se um estímulo à organização de base através da formação de associações de moradores de bairro e um comprometimento com causas sociais como a reforma agrária. Segundo Abreu, “foi a primeira vez na história de Prudente que um Deputado estava defendendo uma causa como essa” (Menin, 1992, p. 139).

A década de 80 brasileira é marcada pela questão, amplamente discutida, da redemocratização da sociedade brasileira (Machado, 1998, p. 41). Com a anistia política conquistada em 1979 inicia-se o denominado período de transição democrática que significou a criação de novos partidos, inclusive de oposição; a eleição direta para

governador de estado e prefeito de capital de estado; a campanha das “diretas já”; a Assembléia Nacional Constituinte; a nova Constituição da República Federativa do Brasil e o fim do regime militar com a eleição direta para Presidente da República (Minguili, 1995, p. 39).

No Estado de São Paulo, o PMDB chega ao governo do estado em 1983. André Franco Montoro é o governador eleito. Governador eleito por um partido de oposição, Montoro definiu democracia, participação e descentralização como diretrizes do seu governo (Pedroso, 1991, p. 6). O programa de governo afirmava que a democratização da sociedade era a meta fundamental do governo e era a condição para a mudança desejada pela sociedade. Para tanto, era “necessário promover a descentralização do processo decisório, (e) estimular a participação da população nas questões de seu interesse” (Pedroso, 1991, p. 51);

o valor político da descentralização da máquina administrativa e do processo de tomada de decisões só teria autenticidade se validado pela participação popular, pois sem esta ‘seria apenas um processo jurídico e formal, sem valor político’ (Machado, 1998, p. 42).

Portanto, apesar das características políticas, econômicas e sociais de Presidente Prudente, a eleição de Virgílio Tiezzi Júnior está inserida neste clima de redemocratização do país e participação social que, inclusive, estimula a ação da administração. No setor educacional, de acordo com o relato a seguir, procurou organizar institucionalmente o serviço prestado.

2.1 ANTECEDENTES EDUCACIONAIS

O serviço educacional prestado pelo município data 1976, último ano do mandato do Prefeito Walter Lemes Soares. Através de convênio com a Fundação Legião Brasileira de Assistência [L.B.A. que a partir de 1974 vinculou-se ao Ministério da Previdência e Assistência Social], o Município criou uma classe com 40 crianças em idade pré-escolar. Tratava-se de uma iniciativa experimental e funcionou com o objetivo pedagógico de preparar a criança para a alfabetização a partir da 1ª série do 1º Grau. Entretanto, o caráter da iniciativa era assistencial e não pedagógico. Foi uma iniciativa originada no setor responsável pela assistência social do município.

Em 1977, o Prefeito era o Sr. Paulo Constantino [eleito para o período 1977-1982 deixou o cargo em 14/05/82 e assumiu o Vice-Prefeito, Benedicto Aparecido Pereira do Lago, cumprindo o mandato até 31/01/83] e o setor responsável pelo atendimento social dado pelo governo era a Assistência Social Municipal [ASSOM] que ampliou a iniciativa anterior. Deixou de ser uma experiência para tornar-se um programa do governo. A primeira ampliação contou com 08 salas, depois 12 e chegou a contar com 22 salas de aula. Manteve-se o objetivo de preparar e/ou alfabetizar para o 1º Grau presente na fase experimental, porém, assumiu-se abertamente o caráter assistencial em detrimento do pedagógico. Privilegiou-se o atendimento à família carente por intermédio do filho que frequentava a classe de aula pré-escolar. Às mães ministrava-se cursos de cabeleireira, manicure, corte e costura e noções básicas para gestante, noções básicas de enfermagem e higiene. Médicos, voluntariamente, realizavam palestras nos locais onde funcionavam as salas pré-escolares dando

orientações de higiene, cuidados e bons hábitos de saúde¹ às mães convidadas e presentes.

O programa cresceu. Em 1980 o atendimento atingiu uma média de 640 crianças subdivididas em 32 classes. Neste ano o convênio com a L.B.A. termina e firma-se outro com o MOBREAL². Gradativamente, o Município foi assumindo o encargo da manutenção das salas e não parou de ampliar o atendimento. Em 1982 o programa contava com 41 salas atendendo, em média, 850 crianças. O objetivo também alterou-se. A Deliberação CEE nº 13 de 20/06/79, regulamentada pela Resolução SE nº 82 de 30/08/79, propôs o desdobramento da 1ª série do 1º Grau em dois níveis desenvolvendo um programa educacional baseado na denominada “Educação Compensatória”. O Município adotou o caráter “Compensatório” que, à luz da legislação apontada, privilegiou o aspecto pedagógico em detrimento do objetivo assistencial, isto é, à época, considerou “o fato de que grande parte das crianças que ingressam em nossas escolas públicas não dispõem das habilidades necessárias ao processo de alfabetização, exigindo particular atenção nos planos pedagógicos, da nutrição e da saúde” (Resolução SE nº 82/79). A importância dada ao aspecto pedagógico estava circunscrita ao conceito de educação compensatória abordado por Patto (1987) que refere-se a programas educacionais destinados as, então chamadas, crianças carentes em idade pré-escolar de forma a prevenir futuros problemas de

¹ Lavar as mãos, escovar os dentes, comer mastigando bem os alimentos, tomar banho regularmente, entre outros.

² Incentivado pelo MEC, o MOBREAL manteve no início da década de 80, um Programa de Educação Pré-Escolar.

aprendizagem de alunos matriculados na rede pública de ensino. Significava compensar a carência cultural da criança pobre traduzida na ausência de “atitudes, valores, habilidades perceptivo-motoras, estruturas intelectuais, hábitos de pensamento, estilos de linguagem, vocabulário ou repertório comportamental (...) tidos como necessários ao sucesso na escola” (Patto, 1987, p. 118). Segundo considerou a referida Resolução, era preciso atender “as crianças provenientes de meios sociais menos privilegiados, uma vez que a carência sócio-econômica gera, via de regra, carência cultural” (Resolução SE nº 82/79).

As referidas Deliberação CEE nº 13/79 e Resolução SE nº 82/79 autorizavam os municípios do Estado de São Paulo a organizarem o funcionamento de classes de 1ª série do Ensino de 1º Grau desdobradas em dois níveis. No caso do Município de Presidente Prudente, autorizava o funcionamento da 1ª série regular, que não fazia parte das pretensões governamentais da época e, o nível I da 1ª série do Ensino de 1º Grau, isto é, a educação pré-escolar que constituía-se num período de aquisição de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita na 1ª série regular. Segundo a Resolução SE nº 82/79, esta medida considerava “a necessidade de colocar as crianças carentes em condições de igualdade com as demais, no processo regular de escolarização, reduzindo, assim, os altos índices de retenção na 1ª série do 1º grau” (Resolução SE nº 82/79).

2.2 CRIAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, TURISMO E LAZER

Como demonstrado no item anterior, em 1976 o Município atendia 40 crianças e em 1982, 850 crianças. Por outro lado, também demonstrado no item anterior, surge uma legislação estadual [Deliberação CEE nº 13/79 e Resolução SE nº 82/79] regulamentadora de ações educacionais na esfera municipal. Tal legislação procurava responder ao cenário educacional do período marcado por altos índices de evasão e repetência de crianças das camadas carentes da população matriculadas na escola de primeiro grau (Moreira, 1995, p. 161).

Ainda, como demonstrado no item anterior, o atendimento com fins educacionais era coordenado pelo setor de assistência social do município através de convênio com órgãos federais [L.B.A. e Mobral]. Isto revela a herança paternalista-assistencial da relação Estado e população: através da execução de programas federais, o município atendia a população necessitada.

O gradativo aumento do atendimento, a legislação regulamentadora e a preocupação administrativa de adequar o atendimento educacional ensejaram, em 1983, a criação da Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer através da Lei nº 2.296 de 25 de dezembro de 1983. Com a criação da SEDUC o Município assume os encargos do atendimento já sendo prestado e atribui para si a responsabilidade de pensar a ação educacional municipal. Fato que, segundo Ferreira&Deák (1999), “estabeleceu uma diferença substancial em relação ao período anterior, no qual a antiga Coordenadoria de Educação apenas operacionalizava projetos de outras esferas de governo”

(Ferreira&Deák, 1999, p. 52). Com a criação da SEDUC, buscava-se “superar uma relação dicotômica entre ‘o pensar’ e o ‘fazer’, permitindo contextualizar a Educação na realidade social do município” (Ferreira&Deák, 1999, p. 52).

2.3 CRIAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA

Criada a SEDUC, dois acontecimentos, um em 1985 e outro em 1986 deram às ações educacionais até então desenvolvidas o caráter de oficialidade. O primeiro trata-se do Decreto nº 5.536 de 16 de maio de 1985 que dispunha sobre a criação da Escola Municipal de Educação Compensatória “Pingo de Gente” vinculada a SEDUC e “destinada ao preparo de alunos carentes com idade até (6) anos” (Decreto nº 5.536/85). Seguido a este, o Decreto nº 5.537 de 16 de maio de 1985 aprovou o Regimento da Escola Municipal de Educação Compensatória “Pingo de Gente”. Segundo o Regimento, nos artigos 2º e 3º, a

EMEC-PP tem por objetivo o desenvolvimento do programa de educação proposto pela deliberação CEE nº 13/79, regulamentada pela Resolução SE nº 82, de 30/08/79.(...) O programa de educação (...) destina-se ao atendimento preferencial e gratuito de crianças carentes que tiverem pelo menos, seis anos de idade completos ou a se completarem até 30 de junho.(...) A Escola visará ao desenvolvimento das habilidades necessárias ao processo de alfabetização, dando especial atenção aos aspectos pedagógicos, da nutrição e da saúde³.(...) Os objetivos do programa de educação estabelecidos neste regimento, deverão convergir para os objetivos do ensino de 1º e 2º graus, disciplinados pela Lei 5.692/71, e para fins e meios da educação, fixados pela Lei 4.024/61.

³ O aspecto pedagógico deveria ser atendido no espaço da sala de aula; o nutricional com alimentação fornecida pela SEDUC através da merenda escolar e, a assistência médica através de encaminhamento ao Centro de Saúde. Ainda quanto ao aspecto médico, a assistência odontológica deveria ser atendida através de trailer dentário da SEDUC (Decreto nº 5.166/84).

O Regimento estabelecia que o currículo deveria ser “organizado de acordo com o Modelo Pedagógico para o 1º nível da 1ª série do ensino de 1º Grau, proposto pela CENP, para o desenvolvimento da educação compensatória”. Estabelecia, também, no artigo 46, as condições para efetuar a matrícula. Além da certidão de nascimento para provar a idade mínima, o pai ou responsável pelo aluno deveria apresentar “comprovante de carência sócio-econômico-cultural, segundo os indicadores fixados pela Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer”. As classes deveriam ser compostas com o número máximo de 30 alunos. Estas classes funcionaram em 18 Escolas Estaduais de Primeiro Grau, 04 Centros Comunitários, 06 Creches e outras 03 instituições filantrópicas: Centro Social Urbano, Serviço Social de Obras e Casa da Amizade.

Previsto no artigo 42 do Regimento da EMEC-PP e anexo a este, o Plano Escolar, ao apresentar o diagnóstico da realidade faz afirmações que muito bem ilustram o contexto e o objetivo da educação compensatória. Por esta razão, parte do texto será transcrita:

Nossas crianças, provenientes de famílias de baixa renda, sentem desde o ventre materno as desigualdades a que estão submetidas. Moram com suas famílias em cômodos, numa promiscuidade que não lhes permite ao menos condições psicológicas para enfrentar o mundo vivendo em sociedade. Se despreparadas para a sociedade, o que dirá para o processo de escolarização formal. São estas as crianças que formarão o ‘exército’ de repetentes da 1ª série do 1º grau.

Acostumadas a se verem relegadas no meio em que vivem, sem a oportunidade de usufruir da estimulação do chamado ‘currículo oculto’, vêm diminuídas, se não eliminadas, as possibilidades do desenvolvimento das funções específicas básicas que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita.

O nosso programa de atendimento visa proporcionar-lhes meios para que cresçam e se desenvolvam por inteiro, compensando as carências que tiveram. Isto significará para elas a esperança de igualdade com as crianças sócio-economicamente mais privilegiadas.

Além disso, por mais alto que seja o custo do programa, ele evitará gastos posteriores que a repetência e a evasão provocam.

A Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, sensibilizada com o problema existente em seu município, e interessada em participar desta experiência pioneira

com a Secretaria da Educação, vem empenhar seus esforços para desenvolver o programa de antecipação da escolaridade para o atendimento da referida clientela, na expectativa de minorar ou superar, na vida escolar, os efeitos negativos de deficiências decorrentes da marginalização de oportunidades da população infantil oriunda, em geral, das camadas sociais menos favorecidas.

O segundo acontecimento a dar caráter de oficialidade às ações até então desenvolvidas, refere-se a publicação da Portaria CEI de 08/12/86 autorizando o funcionamento, a partir de 01/01/85, da Escola Municipal de Educação Compensatória “Pingo de Gente” composta por 41 classes distribuídas em 04 centros comunitários com 07 classes; 03 instituições filantrópicas com 03 classes; 06 creches com 07 classes e, 18 Escolas Estaduais [14 de 1º Grau e 04 de 1º e 2º Graus] com 24 classes. Estas classes localizavam-se, portanto, em 31 prédios públicos e privados, destes, 05 eram públicos e municipais e 01 alugado. Os demais 25 prédios, para funcionar atendendo a criança pré-escolar, exigiam que a SEDUC solicitasse anuência. Neste momento, a SEDUC contava com 42 professoras, sendo que 01 (uma) estava licenciada.

Esta Portaria autorizou também, a partir de 01/01/86, o funcionamento de mais 17 classes distribuídas em 15 locais. Reunindo as informações, constata-se que as salas de aula estavam espalhadas por 44 locais do perímetro urbano e rural do município, totalizando 58 classes. Os prédios dividiam-se pelo critério da posse, da seguinte forma: 01 alugado pela municipalidade; 09 de domínio público municipal; 07 de domínio privado e, 27 de domínio público estadual. Abordando este aspecto, Guimarães (1995, p. 28) afirma que a interpretação da Resolução SE nº 82, de 30/08/79, estabelecia que

A organização administrativa, didática e disciplinar das classes pré-escolares instaladas junto a uma escola estadual rege-se pelo Regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º grau, caso em que as classes de pré-escola do município, em sua grande maioria, se enquadravam na época. Mesmo no caso das classes



funcionarem em prédio municipal ou particular, era necessário vinculá-las à uma escola da rede estadual.

Com estes dois atos administrativos e legais oficializou-se a prestação do serviço educacional no município e configurou uma rede de ensino inicial e precária, pois as salas de aula instaladas junto a Escolas Estaduais, Centros Comunitários e Creches municipais ou particulares demonstravam a ampla dependência da anuência Estadual. Apenas 09 prédios eram de domínio público municipal. Destes, 03 centros comunitários; 02 creches; 01 entidade filantrópica [Casa da Amizade]; 01 centro de saúde e, 02 escolas municipais com apenas 01 classe cada uma delas. Ao retratar o quadro estrutural da pré-escola municipal em 1986, Garms (1993, p. 86) afirmou que as

classes eram distribuídas em salas de aula situadas no perímetro urbano e distritos. Isto por possuir poucos prédios (centros comunitários, creches e escolas municipais), a maioria das 86 salas de aula funcionavam em salas ociosas ou construídas pela Prefeitura em Escolas da Rede Estadual.

Com relação ao aspecto pedagógico, à época, a Deliberação CEE nº 13/79 e a Resolução SE nº 82/79 propunham a antecipação da escolaridade ao ensino de 1º grau e a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas [CENP], ao propor a programação específica das atividades curriculares, estabeleceu como objetivos

(a) desenvolver o pensamento, a atenção e as demais funções específicas básicas necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita e (b) compensar as deficiências de estimulação sensorio-motora, afetiva, social e verbal de crianças oriundas de famílias de baixo nível sócio-econômico (Guimarães, 1995, p. 29).

De acordo com Guimarães (1995, p. 28), “a expectativa do programa era minorar ou superar, na vida escolar, os efeitos considerados negativos de deficiências decorrentes da marginalização de oportunidades da população infantil oriunda das camadas populares”.



A oficialização não marcou o início do trabalho pedagógico apresentado acima. Segundo Guimarães (1995, p. 27), no “ano de 1984 a pré-escola do município de Presidente Prudente já mantinha o caráter de Educação Compensatória”. Ao contrário, desde o primeiro semestre de 1985 tomou forma um movimento de insatisfação com a metodologia adotada desde, pelo menos, 1980. A prática pedagógica baseada no treino de atitudes e habilidades específicas consideradas pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita na 1ª série não estava resultando no objetivo esperado. Havia resistência dos alunos e cobrança dos professores da 1ª série que alegavam que os alunos chegavam à 1ª série despreparados para a alfabetização. Por outro lado, gerou competição entre os professores separando o grupo dos “bons” professores pois obtinham “sucesso” e o grupo dos “maus” professores pois “fracassavam” na busca do objetivo proposto. Por fim, concluíram os professores que a prática pedagógica desenvolvida estava baseada no senso comum, na tradição vivenciada durante a formação, na troca de receituários e aconselhamento de professor para professor. Guimarães (1995, p. 36), descreve o cotidiano dos professores no período:

As orientações oferecidas aos professores limitavam-se às reuniões mensais previstas no Calendário Escolar, sendo que a tônica destes encontros recaía sobre os comunicados e instruções de ordem administrativa, sobre as demonstrações e a distribuição de modelos de várias atividades para serem mimeografados e sobre as trocas de outros tantos, entre os próprios professores. Tratava-se de tarefas a serem ‘dadas’ coletiva e simultaneamente, tais como: pintar, recortar e colar figuras quaisquer ou aquelas referentes às datas cívicas e comemorativas comumente veiculadas pelos calendários escolares para este nível de ensino. Também havia tarefas em que a criança deveria corresponder as letras do alfabeto entre si, enfatizando, as vogais. Outras pediam que assinalasse no papel, a partir de figuras, o maior, o menor, o quente, o frio, o grosso, o fino, etc., que copiasse várias vezes os numerais de um ao dez, as vogais e, posteriormente, as letras do alfabeto, as famílias silábicas e o próprio nome. Cotidianamente havia atividades com músicas, versos e quadrinhas rimadas abordando temas como datas cívicas e comemorativas, higiene pessoal, regras de boa conduta, letras do alfabeto, contagem do um ao dez, etc.

As atividades específicas para o ensino da leitura e escrita propunham a cópia das letras e dos numerais, exercícios tradicionalmente utilizados para exercitar a

coordenação motora fina, a recitação em coro do nome das letras, das famílias silábicas e dos numerais do um ao dez. O procedimento usual era iniciar do mais simples e fácil para a criança, segundo a decisão do professor.

O cotidiano dos professores neste período é, também descrito por Garmes

(1993, p. 86-92), da seguinte forma:

A prática pedagógica baseava-se no treino de atitudes e habilidades específicas consideradas pré-requisitos para a aprendizagem da Leitura e Escrita: linguagem bem desenvolvida, pronúncia correta das palavras, lateralização espacial, discriminação visual e auditiva, traçado das letras, etc.

A metodologia usada compunha-se de um conjunto de técnicas e suposições acerca do desenvolvimento da aprendizagem, na busca da superação das carências ou deficiências sensorio-motora, afetiva, social e verbal das crianças oriundas de famílias de baixo nível sócio-econômico. O objetivo era o de desenvolver o pensamento, atenção e demais funções específicas básicas necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita.(...)

Ao planejar, o professor devia ter presente os objetivos propostos por área de estimulação, pois atendendo esses objetivos, esperava-se que a criança desenvolvesse habilidades motoras, perceptivas, de linguagem, de orientação temporal e espacial, de lateralidade e noção de esquema corporal necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, partia-se do pressuposto de que se a criança vai bem em relação aos objetivos propostos que constituem pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita, teria sucesso na aprendizagem desse objeto do conhecimento nas séries iniciais do 1º grau.(...)

O cotidiano da sala de aula mostrava o caráter da pré-escola: adestrar a criança para identificar e reconhecer letras e numerais exclusivamente pelo ensino figurativo, isto é, através de imagens, tendo como material básico a cartilha e folhas mimeografadas.

A estratégia adotada apontava para trabalhos coletivos e individuais, feitos por toda a classe, sob a orientação e direção do professor. Portanto, a relação professor-aluno era vertical, unilateral. Assim sendo, o professor planejava e a criança executava onde o eixo do processo ensino-aprendizagem estava centrado no professor. A participação da criança estava em realizar as atividades propostas pelo professor a despeito de seus interesses.

Esta cotidiana e reiterada prática pedagógica pode ser caracterizada, de acordo com Mizukami (1986: 07-18), como sendo uma abordagem tradicional do processo de ensino-aprendizagem, isto é,

não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos (...) O ensino, em todas as suas formas (...) será centrado no professor (...). O aluno apenas executa prescrições (...) As tarefas de aprendizagem quase sempre são padronizadas, o que implica poder recorrer-se à rotina para se conseguir a fixação de conhecimentos/conteúdos/informações. (...) Não obstante constituir-se

essencialmente de uma prática transmitida de geração a geração (e não baseada em teorias empiricamente validadas de ensino, aprendizagem, desenvolvimento humano etc.), está subjacente a esse tipo de abordagem, apesar de suas diversas manifestações, uma epistemologia que consiste, basicamente, em se supor e se aceitar que o conhecimento provém essencialmente do meio, e, dessa forma, é transmitido ao indivíduo na escola.

2.4 O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR - PROEPRE -

A prática pedagógica apresentada no item anterior, oficialmente [Deliberação CEE nº 13/79 e Resolução SE nº 82/79] objetiva preparar as crianças para obter sucesso nas primeiras séries iniciais do primeiro grau, baseada no treino de atitude e habilidades específicas, consideradas pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita.

Como exposto no item anterior, esta prática pedagógica baseada no senso comum, gerou cobranças e insatisfações que impulsionaram a busca de soluções. Pelo exposto e por não ter encontrado documentos que atestassem o contrário, é possível supor que neste momento histórico da SEDUC, duas situações demarcavam um dilema. De um lado, alunos, pais, professores e responsáveis pela coordenação pedagógica sentiam-se insatisfeitos. De outro lado, a SEDUC não encontrava-se em condições de formular uma proposta pedagógica alternativa. Ante esta realidade de vácuo teórico-metodológico, foi buscar fora do município uma alternativa de resolução. Esta recaiu no Programa de Educação Pré-Escolar [PROEPRE].

Em novembro de 1985 a SEDUC contactou a criadora e coordenadora do programa, Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis, da Faculdade de Educação da UNICAMP, com a intenção de implantá-lo na rede municipal de ensino. Segundo



Guimarães (1995, p. 39), “o programa trouxe, pela primeira vez, aos professores pré-escolares da rede municipal de ensino, perspectivas de uma visão do processo de ensino-aprendizagem baseado numa orientação científica clara, no caso, a teoria piagetiana” e, segundo Garms (1993, p. 93),

mudou-se o eixo da educação pré-escolar e conseqüentemente a prática pedagógica, transformando-se em um conjunto de atividades organizadas e sistematizadas com o objetivo de acelerar o desenvolvimento da criança, isto é, conduzi-la do estágio pré-operatório para o estágio operatório-concreto, [de acordo com a teoria piagetiana].

A implantação do PROEPRE se iniciou, administrativamente, a partir do ano letivo de 1986 com o treinamento e/ou capacitação, em serviço, dos professores. Este trabalho efetivou-se através de curso de aperfeiçoamento de 240 horas/aula e atividades de supervisão pedagógica de 80 horas durante o transcorrer deste mesmo ano letivo. De acordo com Garms (1993, p. 94-97), o curso foi dividido em três módulos. O primeiro realizou-se em fevereiro reunindo os dois primeiros cursos que totalizavam 120 horas/aula. Neste módulo, o primeiro curso com 80 horas/aula, objetivou “estudar a teoria de Piaget acerca do desenvolvimento intelectual, afetivo, social e moral da criança e suas implicações para a educação pré-escolar”. O segundo curso, com duração de 40 horas/aula, “objetivou familiarizar o professor com os procedimentos do PROEPRE e a elaboração, por ele, de um plano de trabalho que aplicaria no 1º semestre”. O segundo módulo realizou-se em julho com duração de 80 horas/aula enfatizando “o processo de avaliação do desenvolvimento da criança” e a elaboração de plano de trabalho para o 2º semestre. O terceiro módulo realizou-se em dezembro com duração de 40 horas/aula. Neste, enfatizou-se questões diversas, tais como: papel do professor, dos pais, dos diretores e demais funcionários da escola, da alfabetização e,

principalmente, da avaliação: tanto a do desenvolvimento da criança quanto a da implantação do PROEPRE.

As atividades de supervisão pedagógica foram divididas em dois módulos de 40 horas e ocorreram, um no mês de maio e outro no mês de setembro. A supervisora do PROEPRE, Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis,

fez observação direta através de anotações e filmagens do trabalho desenvolvido nas salas de aula (...). Posteriormente, realizaram-se reuniões pedagógicas: supervisor e professores analisaram as experiências registradas, reorientando os trabalhos em desenvolvimento quando apontados como necessários (Garms, 1993, p. 97).

Para finalizar, ainda com o apoio de Garms, o

processo de implantação (...) deveria tornar os professores capazes de reconhecer, interpretar e guiar qualquer situação pedagógica. Com a organização em módulos, acreditava-se acompanhar a tradução da teoria na prática do dia-a-dia da sala de aula e dessa maneira minimizar a falsa dicotomia entre a teoria e a prática. Nesse processo, a supervisão pedagógica deveria assegurar ao longo do ano de implantação a assistência à execução do projeto (Garms, 1993, p. 97).

Como afirma Vasconcelos (1995, p. 244), a história do PROEPRE está intimamente relacionada com a história acadêmica/profissional da professora/pedagoga Orly Zucatto Mantovani de Assis. Em 1972 foi contratada pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), “para que ministrasse disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura (...) e incluísse Piaget em seus conteúdos” (Vasconcelos, 1995, p. 244). Na entrevista que concedeu, no mês 11/91, ao autor citado, a professora diz:

Quando comecei a trabalhar na Faculdade de Educação, eu conhecia poucas coisas de Piaget (...) tive que fazer uma pesquisa para a Universidade, e me interessei em comprovar se Piaget estava certo quando dizia que as estruturas da inteligência se constroem a partir da solicitação do meio, o que implica em dizer que quanto mais o meio solicitar, mais o indivíduo pode progredir no ritmo do desenvolvimento (Vasconcelos, 1995, p. 245).

Outra questão que apresentou-se para a professora Orly M. de Assis, foi o resultado de uma pesquisa realizada pela professora Zélia Ramozzi Chiarottino, na cidade de São Paulo, que apontou um atraso de aproximadamente dois anos no que se refere ao aparecimento do estágio ou pensamento operatório concreto em crianças, segundo a classificação de estágios/idade formulada por Piaget (Vasconcelos, 1995, p. 245). Para comprovar ou refutar tal resultado, a professora Orly M. de Assis, realizou uma pesquisa na cidade de Campinas e confirmou a existência do referido atraso, isto é, 96,3% dos sujeitos na idade padrão do aparecimento do estágio operatório concreto, ainda não o tinham atingido⁴. Baseada neste dado e no interesse de comprovar ou reprovar a afirmação de Piaget, a professora Orly M. de Assis organizou uma pesquisa, durante o período 1974-1976, cujo objetivo “foi o de verificar, experimentalmente, se é possível acelerar o ritmo do desenvolvimento intelectual de crianças de 5 e 6 anos de idade, submetendo-as a um processo de estimulação desenvolvido na pré-escola” (Assis, 1989, p. 4). Esta pesquisa caracterizou-se pela aplicação de uma proposta educacional piagetiana num programa pré-escolar envolvendo alunos matriculados em pré-escolas das redes pública e particular e, segundo Vasconcelos (1995), foi a tese de doutorado da professora Orly M. de Assis, defendida na Faculdade de Educação da UNICAMP em 1976.

O resultado da pesquisa mostrou que dos sujeitos do grupo experimental, 80,87% atingiram o estágio operatório concreto, 10,29% passaram para o estágio de transição e 8,2% permaneceram no estágio pré-operatório. Dentre os integrantes do grupo controle, 95,75% permaneceram no estágio pré-operatório e 4,25% passaram para o estágio de transição. Esses resultados confirmam a hipótese da pesquisa, pois 80,87% dos sujeitos submetidos ao processo de estimulação (grupo experimental) passaram do estágio pré-operatório para o estágio operatório concreto, enquanto que

⁴ “Piaget divide o desenvolvimento intelectual em quatro grandes estágios. Um estágio sensório-motor que vai até o aparecimento da linguagem, ou seja, até aproximadamente aos 2 anos. Um estágio pré-operatório ou da inteligência intuitiva que se inicia aos 2 anos e termina, aproximadamente, aos 7 anos. Um estágio operatório-concreto que vai de 7 aos 11 anos. Finalmente, o estágio das operações formais que se estende, aproximadamente, dos 11 aos 14 anos” (Assis, 1989, p.11).

nenhum dos sujeitos que tiveram o tratamento comum oferecido pela pré-escola que frequentavam (grupo controle), atingiu tal estágio (Assis, 1989, p. 5).

A pesquisa abordou, também, a influência das variáveis idade e nível sócio-econômico. Constatou que não há uma relação direta entre atingir o estágio operatório concreto e a variável idade ou nível sócio-econômico, ou seja, estes aspectos não influenciam aquele outro. Segundo a pesquisa, o desempenho dos alunos de nível sócio-econômico alto e os de nível sócio-econômico baixo foi igual. Para a professora Orly M. de Assis,

Isto mostra que em condições educacionais adequadas mesmo crianças oriundas de ambientes carentes, submetidas a uma dieta alimentar baixa em proteínas e vitaminas, em situação de desnutrição, e, por outro lado, a uma dieta psicológica pobre em estímulos, em situação de privação sócio-cultural, foram também capazes de desenvolver suas funções intelectuais (Assis, 1989, p. 7).

Com estes dados, resultado de pesquisa empírica, a professora Orly M. de Assis formulou as seguintes conclusões:

a- existe de fato um atraso no desenvolvimento intelectual de nossas crianças; b- esse atraso pode ser explicado pela falta de estimulação ambiental adequada. A prova (...) é dada pelo fato de que nenhuma criança do grupo controle atingiu o estágio operatório concreto e que 80,87% dos sujeitos do grupo experimental atingiram o referido estágio; c- esse atraso pode ser superado por um processo de estimulação desenvolvido na pré-escola (Assis, 1989, p. 6).

É nesse contexto particular/profissional da professora Orly M. de Assis que surge o PROEPRE. Na já referida entrevista à Vasconcelos (1995, p. 245), ela diz: “Na verdade, quando fiz o curso de Pedagogia eu tinha a intenção de criar um método de alfabetização, porque constatei que os existentes não serviam para nada, mas nunca imaginava que fosse trabalhar com a pré-escola.”

A professora Orly M. de Assis, tornou-se uma especialista em Piaget. Criou o Programa de Educação Pré-Escolar [PROEPRE] visando “formar professores e especialistas em educação pré-escolar, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento afetivo, cognitivo, social e perceptivo-motor de crianças de 3 a 7 anos de idade” (Vasconcelos, 1995, p. 244). Para que professores e especialistas favorecessem o desenvolvimento intelectual de crianças pré-escolares, elaborou uma metodologia com a denominação de Metodologia Piagetiana de Educação Pré-Escolar. Tal denominação deveu-se ao fato de ter sido fundamentada na teoria de Jean Piaget. Para a professora, metodologia é “um conjunto de atitudes, técnicas e práticas educacionais que refletem coerentemente os pressupostos teóricos nos quais se apóiam” (Assis, 1989, p. 19).

No documento elaborado pela professora Orly M. de Assis, em 1983, intitulado Projeto de Formação de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar: aperfeiçoamento de pessoal com vistas à implantação do Proepre, com o sub-título: Ojetivos - atividades e/ou conteúdos, destaca-se o seguinte, contido nas páginas 1, 2 e 5:

O programa de Educação Pré-Escolar - PROEPRE - que ora se apresenta tem como objetivo geral o desenvolvimento do pré-escolar em seus aspectos: cognitivo, social, afetivo e perceptivo-motor. Ele foi organizado de modo a enfatizar igualmente todos esses aspectos, visto que o que se pretende é o desenvolvimento global e harmonioso da criança de 3 a 7 anos.(...)

A educação pré-escolar que propomos tem como objetivo o desenvolvimento da criança. A convicção de que se pode interferir nesse desenvolvimento de maneira a favorecê-lo, está subjacente a esse objetivo. Essa convicção não resulta apenas de uma crença, mas sobretudo dos dados obtidos em nossa pesquisa, através da qual ficou comprovado que as crianças que foram submetidas ao PROEPRE apresentaram nitido progresso no desenvolvimento.(...)

A tarefa da educação pré-escolar é a de ajudar a criança construir a sua personalidade e sua inteligência, ou seja, ajudar a se desenvolver. Como se pode observar, esta tarefa é bem mais ampla do que a de preparar a criança para a escola de primeiro grau. Na medida em que a criança se desenvolve sua capacidade de aprender também aumenta. Assim sendo, se a pré-escola oferece os estímulos necessários para que a criança se desenvolva, consequentemente, suas possibilidades de enfrentar com êxito a escola de primeiro grau serão maiores.(...)

O PROEPRE destina-se às crianças de 3 a 7 anos que se encontram teoricamente no estágio pré-operatório ou intuitivo. Espera-se que tais crianças submetidas a esse programa atinjam o estágio das operações concretas no final da pré-escola.(...)

O PROEPRE destina-se a favorecer o desenvolvimento da criança. Os seus objetivos, atividades e conteúdos são inspirados na teoria de Piaget. As estratégias e procedimentos pedagógicos empregados no desenvolvimento desse programa, bem como a atitude do educador responsável por ele, devem refletir coerentemente os pressupostos dessa teoria.(...)

Ao se deparar com as atividades listadas para cada espécie de conhecimento ou para cada aspecto do desenvolvimento o educador poderá constatar que elas são muito semelhantes às de outros programas. Mas, atrás dessa aparente semelhança existem pressupostos teóricos que se traduzem, muitas vezes, no modo de conduzir as diferentes experiências para a criança e na prática pedagógica empregada para favorecer o seu desenvolvimento. São, portanto, os procedimentos pedagógicos e os objetivos que diferenciam fundamentalmente o PROEPRE de outros programas.

Em 1980, a professora Orly M. de Assis foi convidada a expor o seu programa na COEPRE [Coordenadoria de Educação Pré-Escolar], em Brasília. A partir do interesse despertado,

(em) julho de 1980 o COEPRE promoveu um Encontro Nacional e nosso programa foi apresentado. De início, visitei treze Estados brasileiros, apresentando o projeto. Logo depois, em convênio MEC/Faculdade de Educação da UNICAMP, dezenove Estados já haviam se inscrito, interessados no projeto. Assim nasceu o PROEPRE (Vasconcelos, 1995, p. 249).

A partir do convênio MEC/Faculdade de Educação da UNICAMP, o PROEPRE foi estendido às Secretarias Estaduais de Educação⁵. Até 1984, segundo o histórico apresentado por Vasconcelos (1995), o MEC manteve marcante presença no processo de implantação do PROEPRE através de convênios estabelecidos, principalmente, com os Estados. A partir desta data, arrefece-se a forma de convênios com o MEC e surge o “sistema de prestação de serviços efetuado diretamente com as Secretarias Estaduais de Educação” (Vasconcelos, 1995, p. 252). Nos anos seguintes, o sistema já era efetuado diretamente com as Secretarias Municipais de Educação⁶ e,

⁵ De acordo com Vasconcelos (1995, p. 252-53), no período 1980-1988, o PROEPRE foi implantado no Distrito Federal, nos Estados de Minas Gerais, Pernambuco, Rio de Janeiro, Alagoas, Amazonas, Amapá, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Sergipe, Mato Grosso, Pará, Roraima e Ceará. Também em vários municípios do Estado de São Paulo.

⁶ Caso ocorrido no Município de Presidente Prudente/SP em 1986 e registrado por Vasconcelos (1995, p. 253)

aproximadamente, a partir de 1990, os Estados e Municípios que deram continuidade ao PROEPRE, o fizeram sob responsabilidade própria, isto é, “sem contar com o envolvimento direto da equipe coordenada por Orly Mantovani de Assis” (Vasconcelos, 1995, p. 253).

Desde 1980 a professora Orly M. de Assis realiza, anualmente, um Encontro do PROEPRE⁷, com a participação de professores de vários Estados, inclusive do Município de Presidente Prudente/SP, “com a finalidade de trocar informações sobre as experiências realizadas, fornecer subsídios para o aperfeiçoamento do pessoal e avaliar o andamento dos projetos implantados pelo Proepre” (Vasconcelos, 1995, p. 253). Em entrevista concedida ao referido autor, em 1991, a professora diz: “É o maior Encontro piagetiano realizado no Brasil todos os anos. Os Encontros atingem larga escala, como o nosso Projeto também atingiu” (Vasconcelos, 1995, p. 254).

Com o PROEPRE a prática pedagógica passou a ser orientada por uma teoria científica sobre como a criança pensa e aprende e efetivou-se num conjunto de atividades organizadas e sistematizadas com o objetivo de conduzir o aluno do estágio pré-operatório para o estágio operatório-concreto e ao desenvolvimento da autonomia moral e intelectual⁸. De outro lado, a Lei nº 2.533 de 11/12/86 criou o Estatuto do Magistério Público do Município de Presidente Prudente que visando, “sobremaneira, ordenar as atividades educacionais em nosso Município”, estabeleceu uma estrutura de recursos humanos prevendo a função do pedagogo, do coordenador de núcleo e,

⁷ Esses encontros são realizados na cidade de Águas de Lindóia/SP.

⁸ “... de acordo com princípios do PROEPRE, é preciso criar-se na pré-escola um ambiente físico e social que, desde cedo, encoraja a autonomia, uma vez que se pretende formar personalidades intelectual e moralmente autônomas.” (Documento elaborado por Orly Z. M. de Assis intitulado Projeto de Formação de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar: aperfeiçoamento de pessoal com vistas à implantação do PROEPRE, com sub-título: Objetivos-atividades e/ou conteúdos. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação, 1983) (Mimeo)

obviamente, do professor. O pedagogo passou a coordenar, orientar e supervisionar o trabalho pedagógico da rede municipal de ensino⁹; o coordenador de núcleo a coordenar e orientar um grupo de professores sob sua responsabilidade; os professores, obviamente, desenvolviam o trabalho pedagógico nas salas de aula. Além do previsto no Estatuto, semana de planejamento no mês de fevereiro e semana de avaliação no mês de dezembro; reuniões bimestrais com a rede¹⁰ e o curso do PROEPRE para os professores iniciantes¹¹.

Extra-oficialmente, a instituição da função de coordenação pedagógica, realizada pelo pedagogo, “ocorreu no final de 1985, coincidindo sua primeira atuação com a implantação da nova metodologia” (Garms, 1993, p. 98). No caso do coordenador de núcleo, o cargo foi criado no Estatuto do Magistério como sendo um cargo em comissão eleito pelos pares, ou seja, professores de pré-escola e o corpo técnico. Poderia ser candidato o professor com habilitação específica de 2º grau com especialização em Pré-Escola e experiência mínima de três anos como professor na Rede Municipal de Ensino de Presidente Prudente. As eleições foram previstas para os anos pares, portanto, o mandato do coordenador de núcleo foi estabelecido com duração de dois anos, podendo recandidatar-se ou retornar ao exercício da docência em sala de aula pré-escolar. Entretanto, como a primeira eleição ocorreu em 1987, os coordenadores de núcleo eleitos cumpriram um ano de mandato. Com a excepcionalidade deste ano, puderam candidatar-se, professores com experiência de dois anos na Pré-Escola Municipal de Presidente Prudente que foram submetidos a uma

⁹ No período 1986-1989 a coordenação pedagógica da Rede Municipal de Educação Pré-Escolar de Presidente Prudente/SP, esteve sob a responsabilidade da professora Gilza Maria Zauhy Garms.

¹⁰ Estas reuniões tinham 8 horas de duração (Garms, 1993, p. 111).

¹¹ Instituído a partir de 1987.

prova escrita de conhecimentos gerais, específicos e testes situacionais. Somente os aprovados nesta prova concorreram à coordenação de núcleo. A equipe de coordenadores de núcleo foi constituída por sete professoras que, em média, coordenavam um grupo de doze professoras. Para atender a esta nova estrutura, a Rede Municipal Pré-Escolar foi subdividida em setores formados pelo agrupamento de professores de escolas próximas ou da mesma escola.

O coordenador de núcleo tinha um instrumento de trabalho denominado Plano de Visita. Este estabelecia quatro objetivos:

1. Observar o comportamento da professora para verificar se seus procedimentos são coerentes com os princípios pedagógicos e objetivos da pré-escola.
2. Observar o comportamento das crianças para verificar em que medida os objetivos do planejamento estão sendo atingidos.
3. Observar a organização da sala de aula e dos materiais pedagógicos existentes para verificar se isso permite uma dinâmica de trabalho que propicie a iniciativa e a atividade espontânea da criança.
4. Propor sugestões de formas alternativas que possam ajudar a professora a vencer as dificuldades encontradas, considerando-se as características da realidade em que atua (Plano de Visita, 1987, p. 2).

Estes objetivos definem o que observar e registrar, mas, segundo Garms (1993), o trabalho do coordenador de núcleo não se restringia a observar, “mas com base nos dados observados, analisar e refletir juntamente com o professor, para construir uma prática pedagógica cada vez mais coerente com os princípios construtivistas” (Garms, 1993, p. 98). A idéia era a de que o coordenador de núcleo atuasse junto ao professor trocando pontos de vista, apresentando idéias, oferecendo sugestões e questionando a ação do professor no que se referia à relação teoria e prática. Enfim, conclui Garms (1993), esta nova estrutura do pedagogo e coordenador de núcleo, objetivava “subsidiar, auxiliar e assegurar a assistência à execução do programa”, bem como, a formação dos professores coerente com os princípios do PROEPRE.

Apresentada a história do PROEPRE e de sua implantação no Município de Presidente Prudente/SP, passemos aos seus resultados. A conclusão de Garms (1993) é a de que

durante 4 anos¹², a rede pré-escolar municipal de Presidente Prudente trabalhou com a proposta elaborada por Assis. Entretanto, os resultados obtidos indicaram uma não correspondência com o constatado pela autora na pesquisa realizada em 1976. Apenas 7,06% das crianças apresentaram o alcance do estágio operatório concreto, enquanto que na pesquisa experimental levada a efeito por Assis para testar a sua proposta de aceleração do desenvolvimento cognitivo, 80,87% das crianças em estágio pré-operatório das classes experimentais submetidas ao programa, alcançaram o estágio operatório concreto (Garms, 1993, p. 3).

Este resultado, fruto da aplicação de provas para diagnóstico do desenvolvimento intelectual da criança¹³, revelou o insucesso do PROEPRE em acelerar o desenvolvimento intelectual infantil, pelo menos a sua aplicação na rede municipal pré-escolar de Presidente Prudente. As razões deste fato, na análise do programa efetuada por Garms (1993), podem ser creditadas, primeiramente, a um equívoco metodológico. A professora Orly M. de Assis, realizou diagnóstico do desenvolvimento intelectual das crianças da cidade de Campinas, em 1976, constatou um atraso de dois anos em relação a idade padrão de surgimento do pensamento operatório concreto e, de posse desse dado, criou e aplicou o seu programa alcançando o objetivo quando confrontou os dados iniciais com os dados obtidos após submeter as crianças ao programa. Diferentemente, em Presidente Prudente não realizou-se diagnóstico do desenvolvimento intelectual das crianças submetidas ao PROEPRE já que aceitou-se a hipótese do atraso geral no desenvolvimento intelectual de “nossas crianças”¹⁴. Este

¹² Não está incluído o ano de 1986, ano de implantação do PROEPRE. Este período de quatro anos refere-se de 1987 a 1990, período de análise da autora.

¹³ A aplicação das provas para diagnóstico do comportamento operatório ocorreu nos anos de 1987, 1988 e 1989 numa amostragem de 10% nos anos 1987 e 1988 e 20% no ano de 1989.

¹⁴ “... considerou a partir da hipótese do atraso cognitivo geral que todas as crianças antes dos 7, 8 anos de idade não possuem ainda a estrutura pré-operatória, não precisando portanto certificar-se se possuem ou não esta estrutura.” (Garms, 1993, p. 127)

equivoco metodológico impossibilitou avaliar o programa executado em Presidente Prudente, pois não existiam os dados iniciais necessários à comparação com os dados finais. Impossibilitou, também, a comparação da experiência realizada nos dois municípios. Em segundo lugar, devido a implicações pedagógicas decorrentes da aplicação do programa. A primeira delas refere-se ao fato de que a prática pedagógica centrou-se na aquisição do conhecimento lógico-matemático através da aplicação rotineira das atividades sistematizadas do programa, reduzindo, portanto, o processo ensino-aprendizagem a perspectiva dos mecanismos cognoscitivos, contrariando o objetivo do PROEPRE de desenvolver o pré-escolar em seus aspectos cognitivo, social, afetivo e perceptivo-motor, enfatizando igualmente todos esses aspectos e garantindo, então, o desenvolvimento global e harmonioso da criança de 3 a 7 anos. Os professores aplicavam as atividades do lógico-matemático e/ou provas diagnósticas para avaliar o desempenho “sem a preocupação de compreender a estrutura de pensamento da criança” (Garms, 1993, p.128). A aplicação de tais atividades transformou-se “num ritual metódico e cansativo, onde buscava-se apenas respostas certas” (Garms, 1993, p. 130). Por fim, o professor tinha uma “visão simplista” e um consequente despreparo “quanto aos procedimentos a serem empregados na aplicação das provas” (Garms, 1993, p. 134). O PROEPRE não propôs um curso específico para a aplicação das provas diagnósticas. Garms concluiu que ao utilizar “as provas como instrumento para diagnosticar as possibilidades intelectuais das crianças e avaliar o sucesso do programa” (Garms, 1993, p. 136), transformou em “conteúdo escolar as noções operatórias” e, consequentemente, em “objeto de ensino”. Esta prática revelou que o PROEPRE acreditou ser possível controlar o surgimento e funcionamento das estruturas cognitivas.

Ignorou “que grande parte do funcionamento das estruturas é inconsciente e consequentemente a aprendizagem terá um mecanismo que também fica fora da consciência” (Garms, 1993, p. 136). O fato de o professor obter uma resposta certa não significa que houve mudança de estrutura. Sendo assim, fica impossível o controle pretendido, mesmo que recorrendo a intervenção do professor com uma sequência de atividades com perguntas estruturadas com o intuito de provocar conflitos cognitivos que desencadeiem o processo construtivo da inteligência infantil. Para finalizar

A proposta do PROEPRE parece desconhecer que os conflitos, durante os momentos de consolidação de um sistema permanecem inconscientes e só se tornam significativos nos momentos de crise. Somente neste momento tem sentido a interferência pedagógica destinada à tomada de consciência do mesmo. Parecenos quase impossível saber qual o momento exato para fazer a pergunta, que desencadeie a atividade construtiva. Além disso os conflitos ou desequilíbrios são os desencadeamentos do processo construtivo, mas que não são suficientes, já que tem que levar em conta o conjunto da equilibração e este não é passível de controle.(...)

Finalmente, o objetivo de acelerar o desenvolvimento conduziu à proposição de que estruturas cognitivas são passíveis de modificação pelo ensino sistemático. Isto levou a padronização imbuindo o educador de um poder de controle sobre a dinâmica da aprendizagem.(...) Tanto os procedimentos de resolução de problemas quanto o efetuar a passagem de nível estrutural de conhecimento a outro, são imprevisíveis e não padronizáveis por estarem ambos na dependência de um processo de assimilação ativa que carrega em si, conflitos, erros e reformulações. Isto questiona qualquer pretensão de controlar o funcionamento do inconsciente cognitivo onde repousa a equilibração, responsável principal pela dinâmica das aprendizagens (Garms, 1993, p. 137).

A segunda implicação pedagógica decorrente da aplicação do programa proepriano em Presidente Prudente, relaciona-se com a orientação

de que deve-se respeitar o interesse e a atividade espontânea da criança e para isso o ambiente de sala-de-aula deve ser livre de tensões e coerções. Seguir tal orientação implica ao mesmo tempo dar liberdade e controlar de tal maneira a não cercear a construção da autonomia na criança (Garms, 1993, p. 140).

No entanto, segundo Garms (1993), “os professores não conseguiam entender o significado de autonomia. Também não eram capazes de estabelecer os limites entre autoridade e autoritarismo” (Garms, 1993, p. 140). Neste aspecto, a postura

pedagógica dos professores oscilou entre o autoritarismo e a não interferência nas atividades das crianças.

Ao procurar fundamentação teórica para tal prática, a autora encontrou duas situações explicativas. De um lado, Piaget afirma ser necessário o envolvimento pessoal do professor em pesquisas e experimentações para assegurar-se do entendimento da complexidade da psicologia do desenvolvimento, em particular, da conquista pela criança do julgamento moral autônomo. De outro lado, a revelação da literatura especializada de que “o professor trata o conhecimento da forma como aprendeu e ainda da maneira como vivenciou experiências escolares” (Garms, 1993, p. 141). Portanto, concluiu a autora que a

preparação pela qual os professores pré-escolares de Presidente Prudente foram submetidos não correspondeu a formação idealizada por Piaget(...) Os professores teriam que reproduzir os fatos já estudados e resolvidos pelo programa(...), dando a ilusão de serem bem mais simples do que são na realidade (Garms, 1993, p. 142),

ou seja, os professores não foram preparados através e pela pesquisa, ao contrário, atuaram reproduzindo a experiência vivenciada pela idealizadora do PROEPRE.

Outro fato elucidativo encontrado pela pesquisadora na literatura especializada refere-se a unanimidade dos autores “em afirmar que o início da conquista da moral autônoma se faz entre 8 a 12 anos de idade” (Garms, 1993, p. 145). O processo dessa conquista evolui da heteronomia à autonomia. Na idade pré-escolar, 4 a 7 anos, a criança encontra-se, portanto, na fase heterônoma do desenvolvimento moral. As regras são cumpridas e a disciplina mantida condicionalmente à autoridade do adulto, no caso, o professor. Isto explica porque, ao final da pré-escola, as crianças não eram capazes de julgamentos morais autônomos. Entretanto, a autora conclui que o

Proepre considerou o alcance do desenvolvimento cognitivo como condição suficiente para alcançar o julgamento moral autônomo. Isto porque ao considerar como único indicador do desenvolvimento da criança a conquista do pensamento operatório-concreto desconsiderou-se a evolução de seu desenvolvimento moral, porque este estaria subjacente à conquista da autonomia intelectual (Garms, 1993, p.148).

Aplicar, fielmente, os procedimentos enunciados no PROEPRE, para Garms (1993), revela, a exemplo do desenvolvimento intelectual, a crença na “possibilidade de prever e controlar como alunos e professores vão reagir durante a interação que se estabelece na relação pedagógica” (Garms, 1993, p. 142). Este controle não é possível dada a impossibilidade de controle das relações afetivas marcadas pelo imponderável, pelo imprevisto. Contrariamente, “qualquer metodologia implica ordem, estabilidade e previsibilidade” (Garms, 1993, p. 149). Sendo assim, “parecem ser de fato as reações subjetivas, em que dominam as motivações inconscientes, determinantes da natureza das relações da criança e do educador” (Garms, 1993, p. 151).

Outra importante implicação pedagógica decorrente da aplicação do programa proepriano em Presidente Prudente refere-se a alfabetização. Garms, coordenadora pedagógica da rede municipal pré-escolar da implantação até o declínio do PROEPRE, em sua dissertação de mestrado que analisou o processo de implantação do PROEPRE no Município, admite que a rede municipal pré-escolar acreditou sem contestar que

o fracasso escolar das crianças desfavorecidas poderia ser explicado pelo atraso no desenvolvimento cognitivo (...) e que a solução para eliminar tais causas estaria em acelerar o desenvolvimento cognitivo. Assim, uma vez de posse do pensamento operatório-concreto as crianças teriam condições de ter sucesso nas séries iniciais do 1º Grau.(...) A partir de 1987 a prática pedagógica decorrente centrou-se nos processos cognitivos em detrimento dos conteúdos. Ao criticar a forma treinadora e repetitiva com que a alfabetização vinha sendo feita até 1985 levou-nos a condenar a própria validade de alfabetizar na pré-escola. Consequentemente foram adotadas medidas extremas tais como: a proibição de se ter em sala de aula o caderno de linhas (Garms, 1993, p. 116).

Entretanto, a autora descobriu que Piaget, formulador da teoria que fundamenta o PROEPRE, pouco referiu-se à questão da leitura e da escrita, não pesquisou a respeito de sua aprendizagem e, também, do efeito que o analfabetismo poderia ter sobre o desenvolvimento psicogenético.

Segundo o relato de Guimarães (1995), no mês de julho de 1986, ano da implantação do PROEPRE, a equipe responsável pela implantação e supervisão do mesmo, realizou um encontro com os professores para dar as seguintes orientações:

- 1) A função do professor pré-escolar com relação à escrita seria passar à criança a idéia de que o que ela fala também pode ser escrito;
- 2) A diferenciação entre a língua falada e a escrita poderia ser experimentada pela criança e pelo professor através de atividades como escrever uma história narrada pela criança, para, em seguida, lê-la para a mesma;
- 3) O caderno de linha ou pautado era desaconselhado, porém se a criança insistisse em querer usá-lo poderia ser permitido para que escrevesse livremente o que desejasse e do modo que soubesse fazê-lo (Guimarães, 1995, p. 40).

Os dois relatos evidenciam que, de fato, a alfabetização não estava contemplada nos objetivos proeprianos. Dada a pressão dos alunos motivada pela expectativa de estar na escola para aprender a ler e a escrever, e a pressão dos pais por considerar que a leitura e a escrita garantiriam um “futuro melhor” para o filho, tolerava-se o caderno e lápis, porém, o uso deveria ser decidido pelo aluno, isto é, escreveria sem a solicitação e ajuda do professor “o que desejasse e do modo que soubesse fazê-lo”. Esta saída não satisfez os professores, pois de praticantes de uma pedagogia centrada na preparação para a alfabetização passariam à outra que a abolia¹⁵. Assim sendo, Guimarães (1995, p. 41) relata que em setembro de 1986, realizou-se outro encontro e, neste, os professores foram orientados, pela equipe de

¹⁵ Os documentos do Projeto de Formação de Recursos Humanos para a Educação Pré-Escolar: aperfeiçoamento de pessoal com vistas à implantação do PROEPRE não fazem referência a alfabetização.

implantação e supervisão do programa, a incentivar que a criança escrevesse o que havia feito, após concluir seus desenhos. Esta alternativa suscitou a prática corrente nas salas de aula em que os professores insistiam para que o aluno escrevesse “do seu jeito” ao lado dos desenhos que tivesse produzido e, em seguida, procedesse a leitura. Após, “o professor escrevia de forma convencional ao lado da escrita infantil. Os cadernos de desenho de cada aluno evidenciavam claramente a existência dessa prática” (Guimarães, 1995, p. 42).

Além de objetivar o ensino das noções operatórias, desejar julgamentos morais autônomos em crianças pré-escolares e proibir a alfabetização na pré-escola, a prática pedagógica decorrente do PROEPRE foi marcada, neste período, pela incapacidade dos professores de

organizar seu dia de aula de forma a dar conta de todos os aspectos do desenvolvimento (...) e aplicar com cada criança todas as atividades do lógico-matemático¹⁶ (...) elaborar planos de aula, registrar e avaliar todos os aspectos do desenvolvimento (Garms, 1993, p. 115).

Passados quatro anos de implantação do PROEPRE, em 1990, eclodiram as inconsistências do programa. Relembrando-as: 1) o equívoco metodológico; 2) as implicações pedagógicas referentes a) ao ensino de noções operatórias em detrimento de conteúdos, b) objetivar julgamento moral autônomo em crianças pré-escolares [ocorrência improvável] e c) proibir a alfabetização; e 3) a geração de um desempenho profissional marcado pela incapacidade de planejamento que garantisse cobrir todos os aspectos do desenvolvimento, a aplicação das atividades do lógico-matemático e a

¹⁶ Totaliza 101 atividades. Considerando a média de 25 alunos por classe, o professor deveria aplicá-las 2.525 vezes anualmente. Considerando o ano letivo de 180 dias, deveria aplicar 14 atividades diárias e, considerando e/ou supondo a duração de até 10 minutos por atividade, o professor teria que reservar 2 horas e 20 minutos diárias da jornada diária de 4 horas de trabalho. Conclui-se que a tarefa era exigente. Como organizar ou conciliar o planejamento da aula e a aplicação das atividades? Como resolver o problema da disciplina?

disciplina em sala de aula. Além destas já mencionadas anteriormente, uma outra, igualmente relevante, refere-se ao fato constatado por Garms (1993) de que foi falsa “a premissa do programa de que o processo de capacitação dos professores deveria torná-los, no final do curso, capazes de reconhecer, interpretar e guiar qualquer situação pedagógica” (Garms, 1993, p. 154). Isto é, apesar do PROEPRE inovar quanto a propor uma prática pedagógica baseada numa “orientação científica clara” do processo de ensino-aprendizagem, não foi capaz de proporcionar “uma sólida formação teórica e técnica” aos professores. Estes não tinham “o domínio teórico do processo de construção do conhecimento na criança” e não sabiam “como usar adequadamente os procedimentos e estratégias fornecidos pelo programa para conduzir a criança à aquisição do pensamento operatório-concreto” (Garms, 1993, p. 155).

A criação da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer em 25/12/83, criação [Decreto nº 5.536 de 16/05/85] e a autorização para funcionamento da Escola Municipal de Educação Compensatória “Pingo de Gente” a partir de 01/01/85, a implantação do PROEPRE a partir de janeiro de 1986 e a Lei nº 2.533 de 11/12/86 que criou o Estatuto do Magistério Municipal marcam a saída da política meramente assistencial com pretexto educacional e a entrada num período de preocupações pedagógicas. Além disso, institucionalizou uma rede de ensino municipal que no final de 1988 contava com 85 salas de aula atendendo um contingente de, aproximadamente 1.700 alunos. Em 1989, nos meses iniciais, janeiro e fevereiro, criou-se 15 novas classes, contava-se com 115 professores sendo, destes, 09 coordenadoras de núcleo; 02 professores de Artes Musicais e 02 pedagogas para atender uma rede, agora, com 2.350 alunos. Em fevereiro de 1990 criou-se mais 04 salas de aula totalizando 104

classes e um corpo de profissionais com 125 professores, 08 coordenadoras de núcleo, 02 pedagogas, 02 técnicas em arte-educação e 02 técnicos em recreação para atender, aproximadamente, 2.500 alunos na faixa etária de 04 a 06 anos de idade.

Os fatos que marcam o setor educacional municipal com a saída da política assistencial, pretensamente educacional, para a política com preocupações pedagógicas, estão relacionados com o clima político da época. No âmbito municipal o Prefeito foi eleito por um partido de oposição [antes ARENA/PDS, agora, PMDB] inaugurando uma postura de maior participação popular no governo e comprometimento com causas sociais (Menin, 1992, p. 138) procurando alterar, portanto, a postura desestimuladora da participação popular e do amadurecimento político da população, característica dos períodos anteriores da história política do município (Abreu, 1996, p. 192). No âmbito nacional a redemocratização do país inspira novas formas de fazer política pautadas na livre expressão de pensamento e organização. No Estado de São Paulo, a oposição chega ao poder e o Governador, ao definir democracia, participação e descentralização como prioridades (Pedroso, 1991, p. 6) pretendia que o Estado se tornasse a alavanca política, econômica, social e cultural das mudanças que a população brasileira aspirava e reclamava e que a estabilidade social e o vigor econômico do Estado, fossem avaliadas como essenciais para a plena democratização do país e a recuperação da economia nacional (Pedroso, 1991, p. 53). Certamente, este clima político da época influenciou a administração municipal local. Além disso, a legislação [Deliberação CEE nº 13/79 e Resolução SE nº 82/79] indicava e regulamentava, apesar de compensatórias, ações educacionais na esfera municipal.



As administrações Paulo Constantino (1989-1992) e Agripino de Oliveira Lima Filho (1993-1996), são, respectivamente, a segunda e a terceira de período em análise. No plano municipal a eleição destes dois empresários para o cargo de Prefeito Municipal está inserida no contexto de redemocratização no poder político em Presidente Prudente denominado por Abreu (1996, p. 199) como fase dos empresários. Por esta razão, suas realizações educacionais serão apresentadas neste capítulo. Como se verá adiante, a marca de suas administrações no sector educacional, foram as construções escolares. No caso de Paulo Constantino que já havia sido prefeito no período de 1977 a 14/05/82, marcou sua administração com obras de grande vulto como a construção de um estádio de futebol ["Prudentino"], o "parque do povo" com a canalização de um rio e a construção de um novo eixo de ligação entre o centro da cidade com a sua zona rural. No caso de Agripino de Oliveira Lima Filho, que

CAPÍTULO III

ADMINISTRAÇÕES PAULO CONSTANTINO (1989-1992) E

AGRIPINO LIMA (1993-1996)

No plano nacional, a década de 90 é marcada pelo fenómeno da globalização acompanhado de discurso neoliberal. A eleição de Fernando Collor de Mello para a Presidência da República sintetiza este quadro quando promete "construir o Estado" e modernizar o parque industrial brasileiro para que pudesse colocar o Brasil no primeiro mundo.

Por outro lado, a década de 90 é marcada pelo discurso da cidadania. O clima de aplicação dos preceitos de cidadania constantes da nova Constituição da República Federativa do Brasil, a aprovação do Código de Defesa do Consumidor e do Estatuto da Criança e do Adolescente e o "impeachment" de Fernando Collor de Mello

As administrações Paulo Constantino [1989-1992] e Agripino de Oliveira Lima Filho [1993-1996], são respectivamente, a segunda e a terceira do período em análise. No plano municipal a eleição destes dois empresários para o cargo de Prefeito Municipal está inserida no contexto de redimensionamento do poder político em Presidente Prudente denominado por Abreu [1996, p. 190] como a fase dos empresários. Por esta razão, suas realizações educacionais serão apresentadas neste capítulo. Como se verá adiante, a marca de suas administrações no setor educacional, foram as construções escolares. No caso de Paulo Constantino que já havia sido prefeito no período de 1977 a 14/05/82, marcou sua administração com obras de grande vulto como a construção de um estádio de futebol ["Prudentão"], o "parque do povo" com a canalização de um rio e a construção de viaduto sobre a linha férrea interligando o centro da cidade com a sua zona leste. No caso de Agripino de Oliveira Lima Filho, que tinha sido vice-prefeito de Paulo Constantino em seu segundo mandato [1989/1992], imprimiu a marca de seu mandato com a construção da polêmica "Cidade da Criança".

No plano nacional, a década de 90 é marcada pelo fenômeno da globalização acompanhado do discurso neoliberal. A eleição de Fernando Collor de Mello para a Presidência da República sintetiza este quadro quando promete "enxugar o Estado" e modernizar o parque industrial brasileiro para que pudesse incluir o Brasil no primeiro mundo.

Por outro lado, a década de 90 é marcada pelo discurso da cidadania. O clima de aplicação dos preceitos de cidadania constantes da nova Constituição da República Federativa do Brasil; a aprovação do Código de Defesa do Consumidor e do Estatuto da Criança e do Adolescente e o "impeachment" de Fernando Collor de Mello



são alguns exemplos da sensação coletiva de que os direitos estão assegurados e as reivindicações serão atendidas.

3.1 O CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL - CIEM -

Neste período a administração municipal está sob o comando de Paulo Constantino [1989/1992] que, no setor educacional, marcou este seu segundo mandato com a construção de centros educacionais. O Decreto nº 7.358 de 07/07/90 criou o Centro Integrado de Educação Municipal [CIEM] que se propôs a oferecer Educação Infantil em período integral, isto é, educação pré-escolar envolvendo a faixa etária de 4 a 6 anos de idade; Programa de Educação Suplementar subdividido em Educação Suplementar I envolvendo a faixa etária de 7 a 14 anos de idade, no período diurno contrário ao da escola regular de 1º grau que o aluno estivesse matriculado e frequentando e, em Educação Suplementar II envolvendo jovens e adultos acima de 14 anos de idade no período noturno compreendendo curso de Suplência de 1º Grau e cursos de iniciação profissional e profissionalizante¹⁷ e, por fim, o Programa denominado Resgate Cultural envolvendo alunos e comunidade com programações culturais, sociais, recreativas e artísticas nos finais de semana, feriados e férias escolares.

O Decreto nº 7.358/90 estabeleceu, no seu artigo 2º, que o CIEM teria suas atividades regulamentadas por um Regimento Específico. Este foi aprovado pelo

¹⁷ Oferecia-se de acordo com a demanda e a disponibilidade de um profissional e/ou monitor, os cursos de datilografia, marcenaria, carpintaria e consertos de aparelhos elétricos. O profissional e/ou monitor era pago com a arrecadação advinda de mensalidade do curso.

Decreto nº 7.567/91 publicado em 20/03/91. Em seu artigo 4º afirma que o CIEM “tem por finalidade promover o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, jovens e adultos, de forma regular e suplementar” e, no artigo 6º, declara que o objetivo do CIEM é “facilitar a elaboração da autonomia intelectual e moral pela pessoa, indispensáveis ao exercício de uma cidadania responsável e constituir-se num elemento irradiador de educação e cultura na comunidade em que se localiza”.

O Parecer 311/91 do CEE de 19/04/91 autorizou a instalação e o funcionamento da Escola de Ensino Supletivo e Educação Infantil Municipal “Prof. João Bohac” [Ciem do Jardim Planaltina] com os cursos de Educação Infantil e Suplência I [1ª a 4ª séries], isto é, autorizou o funcionamento da primeira unidade da instituição citada. Esta unidade foi objeto de pesquisa da professora Ondina Barbosa Gerbasi¹⁸. Este trabalho focalizou a unidade referida; no entanto, a questão central foi responder se o poder público municipal pode oferecer atendimento educacional de qualidade à criança de 4 a 6 anos concebendo este atendimento um direito da própria criança (Gerbasi, 1996, p. 7-8). O que a autora procura demonstrar é que o CIEM é a resposta para a questão formulada.

A primeira providência da autora foi construir o contexto ensejador, o qual denominou de “situação encontrada”:

uma rede de ensino municipal oferecendo educação pré-escolar dos 4 aos 6 anos em período parcial em classes cedidas pelas escolas estaduais e creches municipais.(...) A orientação pedagógica era feita pela equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, formada por uma pedagoga e coordenadores de núcleo (...) A metodologia de ensino trabalhada era o Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE) com direção da doutora Orly Zucatto Mantovani de Assis, da Unicamp, como tentativa de superação da educação compensatória que consistia em medida preventiva do fracasso de crianças privadas culturalmente.(...) Eram 1.700

¹⁸ A professora Ondina Barbosa Gerbasi foi Secretária Municipal de Educação no período 1989-1992, responsável, portanto, pela implantação do CIEM no Município. Em 1996 defendeu dissertação de Mestrado tendo o CIEM como objeto de estudo.

crianças de 4 a 6 anos atendidas pela rede municipal em 1988, com 85 salas de aula aproximadamente (Gerbasi, 1996, p. 6).

Da situação encontrada propôs-se alterar a política pré-escolar de período parcial para pré-escola em período integral e ultrapassar a fase de cessionária de salas de aula estaduais e creches municipais para adentrar na fase da rede física própria¹⁹ (Gerbasi, 1996, p.7).

A segunda providência da autora foi precisar o “fundamento” teórico de criança e escola de tempo integral, pois acredita que é o posicionamento teórico frente a questões como estas, que “determina soluções práticas” (Gerbasi, 1996, p. 16). Cidadão é “todo aquele que é sujeito de direitos” (Gerbasi, 1996, p. 15). A autora faz um “retrospecto histórico” para demonstrar que esta concepção de cidadania, por longo período, excluiu a criança. A infância pobre brasileira suscitou iniciativas de particulares, especialmente médica, dada a sua situação de abandono, morbidade, mortalidade e delinquência atribuída à negligência familiar; suscitou iniciativas tímidas do poder público no sentido de criar creches para favorecer a família trabalhadora; suscitou ações do poder público que entendeu ser necessário preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã, para solucionar determinados problemas sociais e fortalecer o Estado; suscitou política de assistência baseada no preconceito contra a pobreza e a perspectiva de interferir na luta de classes, em defesa do capitalismo; suscitou a criação de instituições de educação infantil como estratégia para disciplinar e controlar a classe trabalhadora; suscitou a origem da pré-escola em jardins de infância

¹⁹ Propôs-se, também, criar Escola Municipal de Suplência de 1º Grau. Não foi mencionado devido ser o foco deste trabalho, a educação pré-escolar.

para a elite cultural e econômica do País com qualidade e, em creches e escolas maternas destinadas aos filhos de operários, na maioria das vezes de péssima qualidade, oferecendo educação moral, religiosa e assistência social na forma de alimentos, roupas, teto e cuidados médicos; suscitou a educação compensatória para compensar as deficiências que as crianças pobres apresentam no início da escolaridade. Para a autora, o resgate histórico revela

descompromisso da cultura oficial dominante com a história da própria criança. Avanços na educação infantil representaram atendimento às necessidades da mãe trabalhadora, não da própria criança. Ela foi retratada a partir do padrão adulto burguês, capitalista, produtivo, idealista, paternalista e assistencialista (Gerbasi, 1996, p. 26).

Para a autora, a partir dos anos 80,

com o processo de abertura política e a instalação da constituinte (...) uma nova era para a criança brasileira se estabelece. A educação é vista como direito dela própria, determinado pela necessidade de desenvolvimento integral e pela mudança da concepção de infância. (...) Pela primeira vez na história, uma constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do direito da família. As constituições anteriores limitavam-se a expressões como 'assistir' ou 'amparar' a maternidade e a infância mas, a nova carta, nomeia formas concretas de garantir não só este amparo, mas principalmente a educação desta criança. O acesso à educação pré-escolar (vagas em creches e pré-escolas) é direito dos cidadãos e cidadãs de 0 a 6 anos, de todas as classes sociais, sendo dever do Estado assegurá-la para que a educação possa ser adjetivada como democrática (Gerbasi, 1996, p. 26-27).

Se ser cidadão é ter direitos, conclui-se com a autora, que a criança é uma cidadã, pois tem direitos previstos na Constituição Brasileira de 1988, em especial, o direito à educação.

A escola de tempo integral está relacionada com crianças da classe trabalhadora. A tendência é destiná-la "à educação dos filhos de trabalhadores pobres" (Gerbasi, 1996, p. 65-66). Está relacionada com a idéia de prevenção, de proteção. A autora expõe que devido aos

problemas decorrentes da urbanização acelerada e do capitalismo 'selvagem' tais como o depauperismo da população, desorganização familiar, desemprego, o trabalho da mulher fora do lar, a escola de tempo integral tem se constituído aspiração, inclusive da classe média, principalmente como forma de defesa e proteção. (...) seria a escola protetora que além de instrutora, possibilitaria à criança, encontrar segurança física e estar a salvo da violência generalizada do convívio social. Nela a criança ficaria protegida por espaço de tempo maior (Gerbasi, 1996, p. 67).

Está relacionada, por outro lado, segundo a autora, com a idéia de instrução, de emancipação da classe trabalhadora. Neste sentido, afirma que

a escola de tempo integral é conquista de movimentos sociais fortes e tem tido o sentido político de compor a estratégia de luta da classe operária para fortalecer-se como classe fortalecendo o poder popular a obter o fortalecimento cultural dos trabalhadores, que passa pela luta contra a exploração e degradação do trabalho, geradores de degradação social, intelectual e material. Trata-se de reivindicação muito mais densa do que apenas evitar que se caia no crime, no alcoolismo, na prostituição. (...) O movimento operário desejando superar os arremedos da escola democrática (...) passou a exigir a constituição de um sistema de ensino mais definido, de boa qualidade e de melhor organização (...). Uma escola integral pensada hoje, se aproxima mais desta escola constituída. Nela, o direito à educação de qualidade e a educação para a transformação são desejadas, devem ser respeitadas e aparecem como tentativas de consecução (Gerbasi, 1996, p. 68).

A terceira providência da autora foi apresentar a legislação regulamentadora da matéria. Invocou a Constituição Brasileira de 1988 para citar o estabelecimento da educação como um direito de todos e um dever do Estado que visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho [art. 205]; que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade [art. 208, IV]; que os trabalhadores urbanos e rurais tem direito a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos em creches e pré-escolas [art. 7º, XXV]; que é competência do Município, manter programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental [art. 30, VI]; que o Município atuará prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar [art. 211, § 2º];

que o aspecto da qualidade do serviço educacional prestado foi previsto, pois atribui, ao Poder Público, a autorização e a avaliação do serviço prestado por entidades privadas [art. 209]; que é competência, também do Município, proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência [art. 23, V] e que o Município deverá aplicar, anualmente, no mínimo, vinte e cinco por cento, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino [art. 212]. Invocou a Constituição Paulista de 1989 para citar que a educação da criança de zero a seis anos está integrada ao sistema de ensino e que deverão ser respeitadas as características próprias dessa faixa etária [art. 247]; que o órgão próprio de educação do Estado será responsável pela definição de normas, autorização de funcionamento, supervisão e fiscalização das creches e pré-escolas públicas e privadas no Estado [art. 248]. Invocou os Pareceres nº 599/92 e nº 600/92 para citar que estes regulamentam o artigo 248 da Constituição Paulista de 1989 ao afirmar que “uma vez que a educação infantil passa a integrar o sistema de ensino, os estabelecimentos que o ministram não podem mais funcionar como ‘cursos livres” (Gerbasi, 1996, p. 82). Invocou, também, a Lei Orgânica do Município de 1990 para citar que o Município assegurará o atendimento à criança, ao adolescente e à família, através de programas que atendam suas necessidades de desenvolvimento e crescimento, nos aspectos de saúde, educação, lazer, alimentação, segurança e assistência social (art. 233); que o sistema de ensino do Município compreenderá obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem condições de eficiência escolar aos alunos necessitados da rede municipal de ensino compreendendo garantia de cumprimento da obrigatoriedade escolar mediante auxílio para aquisição de material escolar, transporte, vestuário,

alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas eficazes de assistência familiar [art. 212, I]; que o Município atuará prioritariamente na educação infantil compreendendo as creches e as pré-escolas, e no ensino fundamental, garantindo a gratuidade²⁰ [art. 215]; que o Sistema de Ensino Municipal assegurará a criação e a manutenção de Centros de Educação Municipal com programas de Educação Infantil em tempo integral, educação suplementar dos 07 aos 14 anos e o resgate cultural [art. 214]²¹.

Tendo como contexto a “situação encontrada” que, para a autora, enquanto Secretária da Educação do Município de Presidente Prudente, imputou-lhe a tarefa de “organizar, reestruturar e definir a política educacional a ser implantada” (Gerbasi, 1996, p. 6); tendo reunido a legislação específica, portanto, conhecedora das normas reguladoras da educação infantil; tendo definido a concepção de criança como cidadã, visto que é portadora de direitos constitucionais, em especial, o direito a educação e, tendo apresentado a concepção de escola integral como sendo aquela que é conquista do movimento social, é de qualidade, é protetora, é instrutora e serve para que a classe trabalhadora possa fortalecer-se e afirmar-se enquanto classe social ávida por transformação, e ainda, tendo realizado “pesquisa nos bairros para levantamento das necessidades e aspirações da comunidade em relação ao atendimento no âmbito da educação municipal” (Gerbasi, 1996, p. 9), a autora afirma que

definiu-se a política educacional a ser implantada no município ficando claro (...) que o caminho para o atendimento à educação infantil antes dos 6 anos no município deveria ser através de uma instituição de tempo integral (...), onde todos, professores

²⁰ Embora não citado pela autora, o artigo 218 da Lei Orgânica do Município de Presidente Prudente estabeleceu que o mesmo “garantirá a assistência e educação, prioritariamente às crianças de zero (0) a seis (6) anos de idade, objetivando o seu desenvolvimento harmonioso e integral”.

²¹ A autora citou o Estatuto da criança e do Adolescente, a Lei Orgânica da Assistência Social, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Deliberação do Conselho Estadual de Educação/SP nº 26/86. As duas primeiras leis não foram referenciadas pois, concordando com a autora, reproduzem e reafirmam os dispositivos constitucionais. A Deliberação do CEE nº 26/86, não foi referenciada pois foi alterada pela Constituição Paulista de 1989 e, em parte, ratificada pelos Pareceres do CEE nº 599 e 600/92.

e demais funcionários concebessem a educação como direito da criança e não como favor do poder público dispensado à família (Gerbasi, 1996, p. 10).

Com outras palavras, a política educacional a ser implantada no município denominava-se Centro Integrado de Educação Municipal [CIEM], com regimento próprio, objetivos e programas já anunciados, organogramas e estrutura física específicos conforme os ANEXOS A, B e C.

Tendo apresentado “a idéia CIEM”, a autora iniciou a demonstração de que o CIEM ofereceria atendimento educacional de qualidade à criança de 4 a 6 anos de idade. Não é objetivo deste trabalho saber se a educação pré-escolar oferecida no CIEM é ou não é de qualidade. O que se pretende é apresentar “a idéia CIEM” enquanto realização no setor educacional que possibilite identificar a política educacional do período. Neste sentido, segue algumas constatações.

Primeira, a “idéia CIEM” parece não ter sido precedida de uma avaliação da prática pedagógica até então desenvolvida pela rede municipal de ensino. Não foi localizado documento com tal conteúdo. O ANEXO A indica a continuidade do Proepre como programa pedagógico oficial. Os problemas relacionados ao Proepre, apresentados pelos professores, a partir de 1990/91 e relatados no capítulo anterior, não foram objeto de avaliação. Segunda, apesar de Gerbasi (1996, p. 9) afirmar que houve pesquisa nos bairros para saber das necessidades e aspirações educacionais da comunidade, a escola de tempo integral não era uma necessidade geral. Para Ferreira&Deák (1999),

A obrigatoriedade do tempo integral foi bem recebido pela comunidade no caso do CIEM “Professor João Bohac”, o mesmo não acontecendo quanto ao CIEM “Professor Ditão”, no Jardim Everest, onde nem todas as famílias necessitavam do tempo integral e se opuseram à obrigatoriedade (Ferreira&Deák, 1999, p. 39). (...)



Depois os CIEM's passaram a atender também em período parcial, visto que em algumas das regiões onde se instalaram, a população na demandava e não aceitou o tempo integral (Ferreira&Deák, 1999, p. 47).

Terceira, o marco diferencial e suscitante do CIEM, enaltecido em sua inauguração [em 11/09/90], foi o atendimento educacional em período integral. Entretanto, pelas razões expostas acima, a partir do ano de 1995, a introdução de salas de período parcial, alterou esta sua característica fundamental. Quarta, o Programa de Educação Suplementar I iniciou em 1991 com duas salas e foi extinto em 1995 (Gerbasi, 1996, p. 91-93). Quinta, o Programa de Resgate Cultural foi proposto com o objetivo de resgatar a cultura popular, a história do bairro, valorizar as diversas formas de manifestação cultural local, as expressões artísticas mais significativas da comunidade, resgatar valores e prestigiar o ser humano como um todo (Revista CIEM's, 1991, p. 7 e 19). De acordo com o ANEXO D, este programa dividia-se em duas partes. A primeira, denominada iniciação às artes, teria como alvo as crianças matriculadas na unidade através de atividades de dança, expressão literária, artes visuais, música e artes cênicas. Em 1991, para atendê-la, surge a figura do professor especialista suprimida²², entretanto, em 1995 (Gerbasi, 1996, p. 91-92). Portanto, a parte de iniciação às artes funcionou durante quatro anos e foi extinta. A segunda, denominada folclore, previa o levantamento dos valores culturais populares dos bairros ao redor da unidade para incentivo e aprimoramento, divulgação ao público dos bairros e do município e objetivava o resgate e a preservação do folclore infantil, local, regional e nacional

²² A denominação Professor Especialista adotada pela autora, legalmente referia-se ao cargo de Professor de Educação Suplementar que incluía profissionais de áreas diversas como educação física, educação artística, geografia, letras e profissionais com formação técnica em dança, capoeira, música e teatro. O termo "suprimida" expressa o fato de que sendo estes profissionais concursados e admitidos em caráter efetivo, não poderiam ser demitidos. Alguns foram reaproveitados em funções burocráticas, outros transferidos para a Secretaria da Assistência Social para atuar em programas sócio-educativos e os professores graduados em educação física foram, em 2000, "transformados" em Professor III.



(Revista CIEM's, 1991, 19-20). A Coordenadoria de Cultura responsabilizou-se por esta parte do programa através do animador cultural (Revista CIEM's, 1991, p. 12) que, logo em seguida, aposentou-se e o programa, nesta parte, não desenvolveu-se. O que de fato funcionou deste programa, foi o uso da unidade, através da solicitação da comunidade, para atividades sociais como casamentos, retiros espirituais, catequese e, para atividades recreativas através do aluguel da quadra poliesportiva para realização de jogos amistosos e/ou campeonatos de futebol (Gerbasi, 1996: 88, 144, 156). Verifica-se que uma parte deste programa funcionou durante quatro anos e a outra nunca funcionou, gerando, portanto, a extinção completa do programa em 1995.

A introdução de salas de período parcial, a extinção do Programa de Educação Suplementar I e do Programa de Resgate Cultural, na prática, alteraram o Decreto de criação do CIEM, o Regimento Interno e desatendeu o disposto no artigo 214 da Lei Orgânica do Município que previa a criação e manutenção de CIEM's com educação infantil em período integral, educação suplementar dos 7 aos 14 anos e o programa de resgate cultural. Do projeto original, em 1996, o CIEM atendia o Programa de Educação Infantil com três salas de período parcial e sete salas de período integral e, o Programa de Educação Suplementar II com três salas de Ensino Supletivo noturno e os cursos livres de datilografia, manequim, ginástica e pintura em tecido (Gerbasi, 1996, p. 94). Bastariam esses fatos para concluir que o Projeto CIEM extinguiu-se em 1995. Entretanto, existem outros relacionados ao não cumprimento do Regimento Interno. O artigo 35 previa a figura do Assistente Social como apoio ao educando. Este profissional esteve lotado no CIEM durante o período 1991-1993, a partir do ano seguinte, lotou-se na SEDUC em virtude de sua vinculação a equipe técnica da SEDUC (Gerbasi, 1996, p.



92). O artigo 50 estabelecia que o professor, candidato ao cargo de Orientador Pedagógico, deveria ter licenciatura plena em pedagogia, ter no mínimo dois anos de exercício em função docente e ser professor do CIEM, no entanto, o Decreto nº 10.156/95 alterou este dispositivo remetendo a regulamentação ao que estabelecia o Estatuto do Magistério Municipal [Lei nº 2.533/86]. Desta forma, o professor candidato a orientador pedagógico deixou de ser exclusivo do CIEM e eleito pelos pares da sua respectiva unidade, isto é, a escolha passou a ser feita pelos pares de toda a rede municipal de ensino e a classificação por ordem geral de votação (Gerbasi, 1996, p. 92). Com a introdução de salas de aula de período parcial a jornada de trabalho do professor, estabelecida no artigo 59, foi alterada a partir de 1996 (Gerbasi, 1996, p. 93). O artigo 44, inciso XII, determinava que o professor acompanhasse os alunos durante o banho, atividades de recreação, almoço e jantar para que desenvolvessem hábitos sadios de higiene, alimentação e recreação. Esta determinação alterou-se a partir de 1996: o professor deixou de acompanhar os alunos nas atividades extra-classe, com exceção do almoço (Gerbasi, 1996, p. 94). O artigo 8º previa a figura do Professor Coordenador de Área, no entanto, não existiu no cotidiano do CIEM. Situação idêntica ocorreu com a nutricionista e a auxiliar de enfermagem previstas no artigo 35 como apoio ao educando.

Estes fatos demonstram a fragilidade do Projeto CIEM provocada pela sua inadequação à realidade da rede municipal de ensino exatamente por não ter-se balizado numa rigorosa avaliação do processo até então desenvolvido. Se assim tivesse procedido, a Administração Municipal teria constatado que a rede necessitava, como já haviam apontado as autoras Garms (1993) e Guimarães (1995, p. 212 e 231),



proporcionar aos professores, uma sólida formação teórica e técnica sobre o processo ensino-aprendizagem; teria constatado, como já havia apontado Guimarães (1995), que o coordenador de núcleo e/ou orientador pedagógico, também precisava dessa sólida formação teórica e técnica, pois

sendo um docente eleito entre seus pares, pela rede, possui como já dissemos, as mesmas idéias e concepções dos demais professores, o que significa terem conhecimentos similares, assim como dúvidas, incertezas e contradições que se compatibilizam com as daqueles a quem irão orientar (...) os professores e os coordenadores de núcleo não diferem em suas idéias e concepções. Esse fato, parece demonstrar que não se pode contar a curto prazo, com uma orientação segura para os docentes, já que os profissionais dela encarregados não se encontrariam, neste momento, adequadamente habilitados para efetivá-la a contento (Guimarães, 1995, p. 231, 243-45).

Ainda valendo-se da análise de Guimarães (1995), uma avaliação constataria que a rede municipal de ensino ressentia a “ausência de uma proposta pedagógica consistente” (Guimarães, 1995, p. 247). Segundo a autora, a inexistência de “uma proposta pedagógica com identidade própria, claramente definida (...) tem dificultado aos docentes, coordenadores de núcleo, pedagogos e aos demais profissionais ligados a este ensino, apontarem com segurança ‘o quê’, ‘como’, ‘para quê’ e ‘para quem’ ensinar” (Guimarães, 1995, p. 247). Está evidenciado que uma avaliação da rede concluiria pela necessidade de duas “obras” básicas para a educação municipal: 1) formular sua proposta pedagógica e 2) garantir a formação adequada dos professores. Entretanto, é compreensível o fato da Administração Municipal não avaliar, ou seja, a conclusão encaminharia uma solução prática, citada acima, que não fazia parte do programa governamental. Então, contornou o problema, remediou a necessidade providenciando a estratégia da constatação, da construção do contexto ensejador da possibilidade que não contrariaria o conceito governamental de que um

mandato só solidifica-se, o governante só é lembrado através de obras concretadas, no caso em análise, através da construção de uma instituição educacional de período integral e a construção da rede física própria. A Secretária Municipal de Educação da época, professora Ondina Barbosa Gerbasi escreveu, em 21/06/91, que

como ideal tinha o desejo intrínseco de oferecer à comunidade prudentina um ambiente adequado ao desenvolvimento de nossas crianças onde sua inteligência fosse desafiada e pudesse se desenvolver ao máximo. Nasceu daí a preocupação de se concretizar uma escola que atendesse à criança em tempo integral [o CIEM] (Revista CIEM's, 1991, p. 6).

Entretanto, a escola de tempo integral “não se tornou universal” (Ferreira&Deák, 1999, p. 38). Mas, o ideal de obter-se um ambiente adequado ao desenvolvimento infantil não implica, necessariamente, a construção de prédios como do CIEM, nem está, necessariamente, vinculada a escola de tempo integral. Não encontrou-se objeção para que este ideal da Secretária não pudesse realizar-se. Portanto, fica clara, então, a defesa da idéia de escola integral e criança cidadã como discurso justificador da marca do mandato no setor educacional. Para Ferreira &Deák (1999),

A criação de unidades próprias tira da rede a característica pulverizada, com pequenos núcleos de atendimento, para grandes unidades, com uma forma física definida e um projeto anteriormente estabelecido, e que imprimiu, inclusive, a marca desta Administração (Ferreira&Deák, 1999, p. 39).

Fato emblemático, o processo que envolveu o Congresso Nacional e os chamados setores organizados e populares da sociedade, na formulação e apresentação de emendas, nos debates e discussões que resultou na promulgação da Constituição de 1988, marcou a década de 90 pelo discurso da cidadania e da qualidade. Logo incorporado ao discurso político, aparece no caso CIEM, na providencial formulação do conceito da criança cidadã com direito constitucional a educação de qualidade. Outra

marca do discurso político presente no caso em análise, é o atendimento ao pobre, ao trabalhador contido na, também providencial, formulação do conceito de escola integral²³. Em síntese, “o CIEM (...) revela um compromisso com a formação da cidadania (...) e é o oferecimento de oportunidades educacionais às classes populares” (Revista CIEM's, 1991, p. 8). Para os pais, o CIEM os atendeu em duas necessidades: 1) ter um lugar que cuide dos filhos para que a mãe possa trabalhar e 2) educar os filhos.

3.2 REDE FRAGMENTADA

O Parecer 1.384/91 do CEE de 01/11/91 autorizou a instalação e o funcionamento da Escola de Ensino de 1º Grau, Ensino Supletivo e Educação Infantil Municipal “Prof. Ditão”, Ciem do Jardim Everest, com os cursos de Educação Infantil, 1º Grau e Suplência I. Esta, portanto, foi a segunda unidade do CIEM e que vinculou todas as classes de Educação Infantil [105 classes] até então existentes na rede municipal de ensino.

Embora tenha mencionado que a SEDUC abandonou o caráter meramente assistencial dos programas educacionais, até 1990 as creches municipais estavam vinculadas ao órgão de assistência social do município. Em função do preceito Constitucional do artigo 208, o decreto nº 7.516 de 28/12/90 subordinou à SEDUC o

²³ Em sua dissertação, a autora afirma ter decidido estudar o CIEM Prof. João Bohac “por ter-se revelado, no diagnóstico, como clientela de classe popular” (Gerbasi, 1996, p. 12).

atendimento de crianças em creches, bem como, o atendimento de crianças carentes do denominado Projeto “Crescer”²⁴. Isto significou que a SEDUC assumiu a administração de 12 creches que, desconsiderando a demanda do Projeto “Crescer”, atendia em média 80 crianças cada uma, 960 crianças no total. No ano seguinte, ainda de acordo com o preceito Constitucional, o decreto nº 7.720 de 17/10/91 alterou a denominação de Creche Municipal para Centro de Convivência Infantil Municipal.

Como já mencionado e demonstra o ANEXO F, as classes funcionavam em Escolas Estaduais nas salas cedidas pela Secretaria Estadual de Educação, em centros comunitários e creches municipais e, também, em creches particulares que mantinham convênio com o Município. Este fato, a novidade trazida pelo decreto nº 7.516/90 [subordinação das creches à SEDUC] e a criação do CIEM, possibilitou a rede municipal de ensino converter-se numa rede fragmentada, ou seja, subdividiu-se em três: uma composta pelas classes das Escolas Estaduais, centros comunitários e creches particulares, a chamada EMEI [Escola Municipal de Educação Infantil]; outra composta pelas creches municipais, a chamada CCIM [Centro de Convivência Infantil Municipal] e, uma outra composta pelas duas unidades do CIEM e assim denominada. Estas três sub-redes eram justificadas pela argumentação da especificidade do projeto desenvolvido em cada uma delas. Segundo Ferreira&Deák (1999)

A equipe pedagógica que coordenava e orientava o trabalho da pré-escola até 1989, fica restrita às EMEI's e mais duas equipes pedagógicas são criadas, uma para o CIEM e outra para o CCIM. Fragmentou-se assim a rede, de acordo com os projetos, ocorrendo inclusive tratamento privilegiado aos CIEM's, principalmente no que diz respeito à aquisição de materiais didático-pedagógicos (Ferreira&Deák, 1999, p. 39).

²⁴ Trabalho sócio-educativo desenvolvido com crianças de 7 a 12 anos no período contrário ao da matrícula na Rede Estadual de Educação. Ver histórico no ANEXO E.

Cada uma com estrutura administrativa e pedagógica próprias conforme demonstra o ANEXO G e, conseqüentemente, planos de trabalho diferenciados. Oficialmente, até o encerramento legal da Escola Municipal de Educação Compensatória “Pingo de Gente”, as classes que funcionavam nas Escolas Estaduais, centros comunitários e creches municipais e creches particulares estavam subordinadas ao Regimento daquela Escola. Este fato foi alterado com a autorização para instalação e funcionamento do CIEM “Prof. Ditão”, pois a si vinculou aquelas classes; entretanto, o Regimento deste não se aplicava àquelas classes; foi aprovado especificamente para estas unidades. Fato interessante, apesar de não aprovado pelo Executivo Municipal, em 1992, a SEDUC redigiu o Regimento dos Serviços Internos das Creches Municipais de Presidente Prudente. Isto evidencia que a SEDUC concebeu a educação municipal a partir dos programas que desenvolvia, desconsiderando a realidade municipal.

Para ilustrar esta realidade da SEDUC, no período 1991-1994, encontramos relatórios das “equipes” pedagógicas contendo informações, definições e propostas como as que seguem: “que as ‘diferentes redes’ participem juntas do mesmo curso” (Curso de Aprofundamento, jul./1991); “que ocorra, na Semana de Planejamento, uma troca de experiência entre CCIM, CIEM e EMEI” (Semana de Avaliação, dez./1991); sobre a Semana de Avaliação, “vamos realizar em dois dias e meio onde meio período (...) será feito um encontro entre CCIM, CIEM e EMEI, fazendo assim, uma avaliação enquanto rede municipal” (nov./1992); que o Curso de Aprofundamento [curso de julho] seja “realizado antes do recesso com as 3 redes, avaliando o trabalho da rede com reflexão teoria e prática” (Semana de Avaliação, dez./1992); no “período da manhã: reunião extra entre a equipe administrativa e equipe pedagógica das EMEIs, CCIMs e

CIEMs” (fev./1993); “a reunião começou com os avisos gerais da rede municipal e específicos da pré-escola nos CCIMs” (nov./1993); que no próximo ano “o calendário escolar da pré-escola seja igual para EMEI, CCIM e CIEM” (dez./1993); planejar para o próximo ano “mais momentos de trocas de experiência entre CCIM, EMEI e CIEM” (Semana de Avaliação, dez./1993); no período da manhã “os professores estarão divididos (...), por projetos: CIEM/CCIM/EMEI” (Reunião Bimestral, nov./1994). Outras situações que ilustram esta realidade: os locais das Semanas de Planejamento, Reuniões Bimestrais e Cursos de Aprofundamento eram diferentes; nos eventos que envolviam todos os professores, estabelecia-se cota de participação para cada “rede” e, avaliação e presença controladas por cada “rede”.

Certas da ocorrência desta realidade, as pedagogas Marcia Satomi Tsuda e Célia Maria Guimarães, vinculadas à EMEI, redigiram um documento, em fevereiro de 1990, focalizando o CIEM. Segundo elas o documento justificava-se e representava as preocupações com a “qualidade e valor educacional de uma Escola de tempo integral” e com a qualidade e valor do “atendimento das crianças em idade Pré-Escolar”. Assim, propõe

que os Professores Pré-Escolares vinculados ao CIEM, participem das Reuniões Pedagógicas Mensais e de Setores, bem como dos Cursos promovidos para a reciclagem dos mesmos, em conjunto com toda a Rede Municipal de Ensino (Tsuda & Guimarães, 1990).

Esta proposta deve ser contemplada porque, segundo as pedagogas, se existe

o objetivo de aplicar aos CIEMs a mesma proposta metodológica que vem sendo desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação, sabemos ser inconcebível a divisão da rede em professores dos CIEMs e da Rede, como se fossem diferentes no que diz respeito ao trabalho educativo. A Pré-Escola é um todo indissociável que visa atender à população que a vê como “a Pré-Escola da Prefeitura”. Se as orientações serão idênticas, toda a Rede Municipal de Ensino precisa recebê-las em conjunto, pois assim trabalharão posteriormente.

Qualquer tipo de divisão terá a grave consequência de perda da qualidade, pois a teoria é sustentada pela prática e vice-versa. Os professores dos CIEMs estarão aplicando a Proposta Proepriana num novo contexto e estas experiências precisam ir sendo trocadas com o restante da Rede, já que outros CIEMs estão sendo gestados. A unidade entre todos os professores da rede faz-se assim necessária para garantir a coerência da proposta Proepriana (Tsuda & Guimarães, 1990).

Na Semana de Planejamento de fevereiro de 1992, a reação e argumentação dos professores a respeito das “redes” foi semelhante ao que as pedagogas apresentaram no ano anterior, isto é, “somos uma rede apenas e não 3, (...) a metodologia é a mesma (...) o que devemos considerar são as realidades de cada uma”. Em julho do mesmo ano, o Curso de Aprofundamento reuniu os professores da EMEI, CCIM e CIEM. Reunir todos os professores foi iniciativa das “equipes” pedagógicas das “redes” coerente com a temática geral do evento: “Repensando a Educação Pré-Escolar: papel e função na educação”. Foi a primeira experiência de agrupar todos os professores, aprovada e proposta para o ano seguinte. Na Semana de Avaliação, dezembro deste mesmo ano, em reunião que contou com a presença dos professores das “redes” com a proposta de manifestarem-se a respeito “da situação em que se encontra (...) a educação municipal”, chegou-se as seguintes conclusões:

1. a divisão em 3 grupos (...) gerou 3 realidades distintas e distantes entre si;
2. a divisão dos professores (...) causou uma espécie de competição entre os 3 setores (que) impossibilitou as trocas de experiências, desuniu o grupo de professores;
3. a falta de uma proposta pedagógica única para a educação pré-escolar impossibilita a avaliação da educação municipal e não permite ao professor expor com tranquilidade suas idéias, seu trabalho. Está acontecendo um distanciamento entre CCIMs, EMEIs e CIEMs em termos do fazer pedagógico;
4. há a necessidade de planejamento comum a todas as salas de educação pré-escolar;
5. há a necessidade da elaboração de um Calendário Escolar único para as salas pré-escolares (Semana de Avaliação, dez./1992).

No decorrer do ano de 1993 os professores continuaram discutindo a estrutura administrativa e pedagógica sob a qual desenvolviam o trabalho pedagógico pré-escolar. No mês de julho ocorreu o Curso de Aprofundamento, reunindo pela segunda vez, todos os professores. Importante registrar que, em outubro, numa reunião dos professores dos CIEMs que discutiu a possibilidade de unificação das “redes”, foi indagado “como seria?” e, posteriormente concluiu-se como sendo “impossível unificar as três redes”. Noutra parte do relatório desta reunião foi registrada a argumentação de que é difícil unificar “ porque a realidade do CIEM é outra, a questão da dinâmica é complicada, a unificação para acontecer é preciso muita discussão e reflexão”. Nota-se que não há consenso entre os professores a respeito do assunto: alguns são categóricos ao afirmarem ser impossível unificar e outros admitem a possibilidade desde que preceda de muita discussão e reflexão. Segundo análise do relatório, o que preocupa os professores e justifica a divergência são os problemas que enfrentam no CIEM, assim relacionados: alguns professores [teatro, dança, música, educação artística] que deveriam ser especialistas, não são, e isto traz constrangimento perante a população; há unidade que não conta com as aulas dos especialistas; o professor pré-escolar deve acompanhar às aulas do professor especialista?; o professor especialista não aceita acompanhar o banho da criança; não há professor substituto para o caso de falta do professor titular; a dinâmica/rotina do CIEM é difícil, prende o funcionário dificultando “a oportunidade de ver outras realidades”, por exemplo, EMEI e CCIM. Neste sentido, presos à realidade do CIEM, propõe que o Regimento do CIEM seja estudado para “assegurar o que é adequado e reestruturar o que está dificultando o nosso trabalho”. Como informado no início deste parágrafo, neste ano, os professores estão discutindo a

estrutura administrativa e pedagógica da SEDUC conforme o ANEXO G apresenta e, segundo estes professores, após análise e avaliação “percebemos que há uma grande diferença entre as 3 redes, (...) a unificação realmente deve ser discutida, estudada”. O relatório conclui-se com a afirmativa de que é “difícil pensar em unificação, não dá para estudar só o Regimento (...) porque dependemos da estrutura geral” e, com a dúvida: “unificar o quê? (e) para quê?”.

Em 1994 a Semana de Planejamento reuniu todos os professores e foi avaliada positivamente por ter promovido “maior interação entre os professores da rede”. A 1ª Reunião Bimestral ocorrida em abril baseou a discussão numa pauta comum às “redes”. Apesar de estarem em locais distintos, o primeiro item da pauta foi o resgate “histórico da Pré-Escola Municipal de Presidente Prudente, com o objetivo de contextualizar a integração entre os diferentes projetos” e, o segundo, a discussão central: o que é integração e como viabilizá-la. Após esta parte, as “redes” reuniram-se para apresentarem suas propostas. A EMEI entendia que integrar significaria “avaliar a estrutura existente” de suporte às condições de trabalho relacionadas as horas de trabalho pedagógico [H.T.Ps.], a jornada de trabalho, aos regimentos e aos cursos de capacitação; de suporte aos diferentes projetos [EMEI/CCIM/CIEM]; “para definir o que vai ser integrado e o que será unificado”. Propunha uma proposta curricular “única para a pré-escola”: os princípios curriculares deveriam ser comuns aos projetos. A integração seria viabilizada através das reuniões bimestrais com cursos direcionados à elaboração do currículo pré-escolar da rede municipal de ensino; dos cursos de aprofundamento que ocorrem em julho de cada ano; das reuniões setoriais que ocorrem bimestralmente e, por fim, através de plenárias da rede municipal de ensino. O CIEM

entendia que a integração deve acontecer, ser garantida no Estatuto do Magistério Público Municipal; deve haver um regimento único e coerente com o Estatuto do Magistério; a proposta pedagógica deve ser única para a pré-escola municipal e os direitos trabalhistas assegurados no Estatuto do Magistério. Seria viabilizada com a semana de planejamento, reuniões bimestrais, curso de aprofundamento, reuniões de setores e com plenárias da rede municipal de ensino. O CCIM entendia que integrar significava “juntar [a rede] para um objetivo comum [isto é] a criança, a educação”. Entendia como objetivos comuns, questões consideradas políticas como o Estatuto do Magistério Público Municipal, as condições de trabalho, o Sindicato e reivindicações administrativas rotineiras e, também, questões consideradas pedagógicas como as “diretrizes gerais para formulação de um currículo geral para a pré-escola e um plano de unidade escolar específico por projeto”. A viabilização da integração ocorreria com a revisão do Estatuto do Magistério, reuniões bimestrais, cursos, “trocas de experiência entre os projetos” e um currículo comum à pré-escola. Esta reunião encerrou com a plenária concluindo como pontos comuns das propostas a necessidade de uma proposta curricular única para a rede pré-escolar, revisão do Estatuto do Magistério, necessidade de um regimento comum à rede municipal de ensino, necessidade de discutir as condições de trabalho [jornada de trabalho, H.T.P.], necessidade de cursos e reuniões bimestrais. Como encaminhamento, a plenária deliberou pela continuidade desta discussão nas “redes” e incluí-la na pauta da próxima reunião.

Com este relato espera-se ter demonstrado que, de fato, a SEDUC experimentou a fragmentação de sua rede de ensino.

Em resumo, a análise e inferência desta realidade possibilita algumas conclusões. Primeira, a divisão da rede municipal de ensino foi uma realidade. Segunda, o problema não era problema para todos, ou pelo menos, cada “rede” o sentia com particularidades. Pela análise dos relatórios, a EMEI sempre posicionou-se categoricamente contra a divisão defendendo uma rede e proposta pedagógica únicas; o CCIM ponderava apresentando a argumentação de que existiam projetos diferenciados e o CIEM chegou a afirmar ser impossível manter uma rede única. As razões para estas divergências, embora não seja objeto deste trabalho, incluem a história pedagógica e administrativa dos personagens na rede municipal de ensino, a formação e experiência profissional e a busca de espaços de poder e influência no contexto da SEDUC, entre outras. Terceira, o conceito de integração divergia. A EMEI o formulou expressando que integrar é avaliar a estrutura de suporte às condições de trabalho acentuando, portanto, o aspecto administrativo. É possível supor que esta formulação deve-se à convicção da rede única motivada pelo fato das salas isoladas serem a origem da rede municipal de ensino e que esta deva avançar incluindo e não excluindo e, assim sendo, seria necessário afastar as situações impeditivas desta evolução, no caso, as ações administrativas da SEDUC. O CCIM o formulou expressando que integrar é unir [as “redes”] para alcançar o objetivo comum de oferecer educação às crianças acentuando, portanto, o aspecto educacional. É possível supor que esta formulação deve-se ao contexto de consolidação do caráter sócio-educativo conferido, às creches, pela Constituição de 1988. O CIEM não formulou um conceito de integração. É possível supor que esta não formulação deva-se ao fato da recém experimentação de tal realidade e da absorção dos profissionais pela rotina do CIEM o que os levou a centrar as

preocupações no aspecto administrativo específico dos CIEMs, como demonstrado anteriormente. Quarta, houve consenso quanto à forma de viabilizar a integração. Esta deveria ocorrer com a formulação de uma proposta curricular única para a pré-escola, com a revisão do Estatuto do Magistério Público Municipal²⁵, com a elaboração de um regimento comum à rede municipal de ensino, com a reorganização das condições de trabalho, com cursos de capacitação, com reuniões bimestrais e plenárias da rede municipal de ensino. Esta última forma não aparece explicitamente formulada, mas inferida nos relatórios.

Se administrativamente a SEDUC vai construindo sua rede de ensino nestes moldes, isto é, desarticuladamente e sofrendo críticas dos profissionais que nela trabalham, pedagogicamente, os professores procuram soluções para a crise gerada com o esgotamento do modelo proepriano. O ano de 1991 foi marcado por indagações do tipo: como reelaborar o Proepre? Como avaliar o aluno? Qual o conteúdo pré-escolar? Alfabetizar: sim ou não? Em julho, os professores avaliaram que o Curso de Aprofundamento foi melhor que os anteriores porque desprende-se “dos representantes do Proepre²⁶ e [trouxe] outros profissionais construtivistas”. No primeiro semestre do ano seguinte [1992], os professores discutiram a relevância da pré-escola; os fundamentos de uma proposta pedagógica; a contribuição da psicologia, da sociologia e da antropologia para a educação; o que é e a necessidade de currículo; analisaram tendências pedagógicas e realizaram leituras a respeito do planejamento do trabalho pedagógico. No Curso de Aprofundamento [em julho] a temática “Repensando a

²⁵ O vigente, elaborado para o contexto de 1986 não contemplava a dimensão da SEDUC de 1994.

²⁶ Em 1990 a Profª. Orly Z.M. de Assis, pela última vez, esteve presente e supervisionou este curso.

Educação Pré-Escolar: papel e função na educação” objetivou, segundo relatório dos organizadores, “abordar temas que viessem ao encontro da prática pedagógica do professor (...) e em especial, que atendesse às necessidades da ‘rede’ em refletir sobre a forma como vem conduzindo a proposta pedagógica para a educação pré-escolar no município”, por exemplo: produção e leitura de texto, indisciplina, alfabetização, matemática, literatura infantil. No segundo semestre o debate abordou a relação professor/aluno; o papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem; estratégias de ensino; conteúdo pré-escolar e plano de ensino. Na Semana de Avaliação do mesmo ano [dezembro], a rede buscou responder questões do tipo: qual a proposta pedagógica que temos?; qual a proposta pedagógica que fazemos? e qual a proposta pedagógica que queremos? Os professores do CCIM responderam que a proposta pedagógica que têm é o Proepré que acabou por adestrar ou treinar as crianças para, ao encerrar a pré-escola, serem diagnosticadas no estágio operatório-concreto; em parte foi abandonada mas permaneceu a busca por uma proposta pedagógica construtivista e, para construí-la necessitam “conhecer melhor as diferentes tendências pedagógicas” e “outras propostas de trabalho dentro dessa linha (...) para termos mais elementos para construirmos nossa prática”.

Em 1993 avançou a discussão que procurava estabelecer as vinculações entre áreas do desenvolvimento [ênfatisadas pelo Proepré] e áreas do conhecimento [ênfatisadas pela CENP-SE/SP], chegando a formular uma relação de conteúdos para Estudos Sociais, Ciências e Língua Portuguesa. O Curso de Aprofundamento colocou o professor no centro da discussão com o tema “o educador em questão” e, na Semana de Avaliação concluiu-se que

para a maioria dos professores (...) estamos tentando elaborar uma Proposta Curricular para a pré-escola, pois muitos de nossos estudos tem se voltado para isso. É necessário pesquisas, estudos mais sistematizados no decorrer de 1994 para a elaboração desse currículo. Como sugestão, que se inicie sistematicamente essa elaboração, já na semana de planejamento com continuidade nas reuniões mensais. Para essa elaboração é necessário a equipe pedagógica e os professores em conjunto assessorados por profissionais da área. Uma questão importante é não perder de vista o que já construímos até este momento" (Semana de Avaliação, dez./1993).

Em 1994 a Semana de Planejamento objetivou, segundo os relatórios, "proporcionar aos profissionais da Educação Municipal, estudo e reflexão que possam fundamentar a reorganização da proposta curricular". A temática "A Construção de uma Proposta Educacional Municipal", segundo o relatório, "não apareceu ao acaso: é fruto de inúmeras discussões que já acontecem a algum tempo" na rede. Consta no relatório o entendimento dos professores que "uma proposta educacional não pode ser específica de locais de trabalho, mas sim de toda [a] rede; a construção de uma proposta educacional não se dá de um dia para outro, mas sim é fruto do estudo e reflexão da nossa prática atual, e sobretudo, da concepção e construção por todos nós". O Curso de Aprofundamento "teve por tema [a] Reorganização da Proposta Educacional Pré-Escolar: em busca de sua identidade (...) tendo como ponto de partida as discussões presentes na rede [objetivando] propiciar estudos e reflexões que fundamentem a reorganização da Proposta Educacional". Concepção de avaliação e currículo, objetivos da educação pré-escolar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Proposta de Política de Educação Infantil do MEC/SEF/COEDI/1993 e o texto "Proposta Educacional, Currículo e Avaliação" da CENP/SE/SP/1993 foram objetos de estudos no decorrer deste ano.

Pelo exposto, fica evidenciado que o ano de 1991 caracterizou um período de suspensão das convicções pedagógicas da rede municipal de ensino: refutar,

reformular ou conceber novas convicções pedagógicas? O debate entre 1992-1994 evidencia a terceira opção, sem, contudo, “perder de vista o que já construímos até este momento” (Semana de Avaliação, dez./1993). Ao final destas discussões, os professores sentiam-se em condições e propunham a sistematização desta “nova” Proposta Pedagógica. Entretanto, isto não ocorreu. Talvez, as razões deste fato sejam estas. Primeiro, as contradições relacionadas a concepção desta “nova” Proposta Pedagógica. De acordo com relatórios, “na hora de redigirmos, percebemos várias contradições nas falas dos professores”²⁷. Segundo, faltou assessoria. No período proepiano a rede contava com a supervisão da Profª Orly Z. M. de Assis. A partir de 1990 contou com o apoio de professores do Departamento de Educação da Unesp/Presidente Prudente para palestras e cursos nos eventos que realizou. As equipes pedagógica da EMEI [a partir de 1991] e do CCIM [a partir do segundo semestre de 1992] recebiam assessoria informal de três professoras do Departamento de Educação da Unesp/Presidente Prudente. A palavra apoio [no caso de palestras e cursos] e assessoria informal [no caso das equipes mencionadas] quer expressar que esta ocorrência deveu-se a relações pessoais entre as partes: por um lado, uma das três professoras que davam assessoria, antes de vincular-se à Unesp, era coordenadora pedagógica da EMEI; por outro lado, professoras da rede e membros das equipes pedagógicas eram alunas no Curso de Pedagogia da Unesp. Como ilustração, encontramos nos relatórios, registros como, por exemplo:

a Equipe (...) avaliou ser necessário receber Assessoria Pedagógica do Departamento de Educação da Unesp, sendo que esta foi possibilitada através do intermédio da Coordenadora de Núcleo (Relatório Anual/CCIM-1993)

Os cursos oferecidos foram de qualidade. As pessoas convidadas, embora sem receber pelo serviço, foram competentes e profissionais. Cabe ressaltar o que significa o não pagamento destes profissionais. Como vários nos colocaram, isto

²⁷ Ver ANEXO H.



demonstra um descaso e mesmo uma desvalorização de seus trabalhos (Semana de Planejamento/1994)

A falta de um convênio entre Secretaria Municipal e Unesp acabou criando problemas, pois não cabe aos coordenadores estabelecer contatos informais (Semana de Planejamento/1994).

No caso do CIEM, a partir de agosto de 1990 e a convite da SEDUC, passou a receber assessoria de uma professora da Unesp/Campus de Marília. Esta assessoria contou com o apoio de outra professora da rede particular do Município e encerrou no ano de 1992 quando assumiu este trabalho, uma pedagoga concursada.

Terceiro, faltou uma decisão consequente da SEDUC em relação a esta questão. Pelo exposto esta é uma conclusão possível e que demonstra um descompasso entre o administrativo e o pedagógico. Fica evidenciado que o momento pedagógico era propício, faltando, talvez, uma assessoria externa para que as “divergências, contradições, falta de clareza sobre o referido assunto” fossem sanadas. Entretanto, por razões não esclarecidas, esta decisão não foi tomada.

3.3 SEDUC: alvo do interesse político

Em 1993, assume a administração municipal, o Sr. Agripino de Oliveira Lima Filho para o mandato de 1993 a 1996. No início do seu governo, a Portaria do Diretor Regional publicada em 20/02/93, encerra, a partir do ano letivo de 1993, as atividades da Escola Municipal de Educação Compensatória “Pingo de Gente”. Esta



decisão foi tomada no governo anterior que, no ofício encaminhado ao Coordenador de Ensino do Interior em dezembro de 1991, justificou-a em virtude de ter sido concedida a autorização para instalação e funcionamento da Escola de Ensino Supletivo e Educação Infantil Municipal “Prof. João Bohac” [CIEM do Jardim Planaltina] e da Escola de Ensino de 1º Grau, Ensino Supletivo e Educação Infantil Municipal “Prof. Ditão” [CIEM do Jardim Everest] ficando, a esta última, a vinculação das 105 classes de Educação Pré-Escolar da Escola Municipal de Educação Compensatória “Pingo de Gente”. Dois meses depois, a Lei nº 3.595 de 16/04/93 criou a Secretaria Municipal de Cultura e Turismo alterando, portanto, a denominação da SEDUC e, muito mais que isso, dando-lhe competência exclusivamente educacional, uma vez que a Lei nº 2.296 de 25 de dezembro de 1983 a criou como “órgão responsável pelas atividades relativas à Educação, à Cultura, ao Turismo e ao Lazer”. Entretanto, esta alteração na estrutura administrativa do município foi motivada porque, segundo o iminente Secretário de Cultura e Turismo da época, o fomento à cultura não poderia ficar restrito a uma Coordenadoria de Cultura.

No final deste ano, a Lei nº 3.876 de 14/12/93 denomina prédio construído no Conjunto Habitacional Ana Jacinta como destinado ao Programa de Assistência à Infância Prudentina [PAIP]. Este programa é junção do CCIM e CIEM²⁸ objetivando atender crianças de 0 a 02 anos no berçário, de 02 a 04 anos no maternal, de 04 a 06 anos na pré-escola integral e parcial e crianças de 07 a 12 anos no Projeto 2.000. Conclui-se, portanto, que o programa não apresentou novidades importantes. Na

²⁸ Característica do CCIM: berçário e maternal em período integral; pré-escola em período parcial/integral e Projeto 2.000 em período contrário ao da matrícula na rede Estadual de Educação. Característica do CIEM: pré-escola em período integral/parcial.

verdade, a exemplo do CIEM, cumpriu a função de marca do governo na área educacional. Outros três PAIPs foram construídos: um denominado através da Lei nº 4.124 de 08/06/95, outro através da Lei nº 4.290 de 26/12/95 e o outro através da Lei nº 4.352 de 23/04/96. Entretanto, decorrência do processo iniciado no governo anterior, mais um CIEM foi autorizado a funcionar através da Portaria do Diretor Regional de 11/01/94. Tratava-se da Escola Municipal de Ensino Supletivo e Educação Infantil “Profa. Vilma Giannotti Martinez”²⁹ [CIEM do Parque Cedral], com os cursos de Ensino Supletivo/Modalidade Suplência I e Educação Infantil. Finalizando o período das construções denominadas CIEM, em 1993 conclui-se as obras nos Distritos de Montalvão, Floresta do Sul, Eneida e Ameliópolis que abrigaram as classes de Educação Infantil que funcionavam em salas da Escola Estadual do respectivo Distrito cedidas pela Secretaria Estadual de Educação. Estas salas, desde 1991, vinculadas a Escola de 1º Grau, Ensino Supletivo e Educação Infantil Municipal “Prof. Ditão” [CIEM do Jardim Everest] permanecem nesta condição, porém com mudança de endereço, isto é, da Escola Estadual deslocaram-se para o CIEM do respectivo Distrito. Entretanto, este manteve a denominação mas funcionou como um CCIM atendendo crianças de 0 a 7 anos.

A Portaria da Delegada de Ensino de 21/11/95 autorizou o funcionamento da Escola Municipal de Educação Infantil “Profa. Eluiza de Rezende Rodrigues” com o curso de Educação Infantil e a ela, a vinculação das classes isoladas de Ensino Supletivo/Modalidade Suplência I. Embora não encontrada nos arquivos da SEDUC, a Portaria da Delegada de Ensino autorizando o funcionamento da Escola Municipal de

²⁹ Esta Portaria vinculou a este CIEM as próximas 30 classes de Educação Infantil a serem instaladas em locais diversos.

Educação Infantil “José Carlos Pimenta”, provavelmente, a data seja a mesma que autorizou o funcionamento da Escola mencionada acima, pois a data de solicitação da autorização para instalação e funcionamento desta Escola é a mesma daquela outra. Importa o registro porque esta Escola vinculou a si, por transferência, as 105 classes de Educação Infantil, já em funcionamento, até então vinculadas à Escola de Ensino de 1º Grau, Ensino Supletivo e Educação Infantil Municipal “Profº Ditão” [CIEM do Jardim Everest] e, ainda, vinculou mais 45 classes isoladas de Educação Infantil que vierem a funcionar “conforme a demanda o exigir”. Com esta autorização, neste momento de sua história, a SEDUC compôs sua rede física própria com 03 EMEIs, 03 CIEMs³⁰, 11 CCIMs e 05 PAIPs. Conforme ANEXO I, esta rede está consolidada no decreto nº 10.642/96 informando que além destas, completa a estrutura física da Rede Municipal de Ensino, todas as classes isoladas de Educação Infantil [4 a 6 anos], Educação Suplementar [7 a 12 anos] e Ensino Supletivo/Suplência I [1ª a 4ª séries iniciais]. Manter classes em Escolas Estaduais e/ou instituições particulares não significa, necessariamente, desprestígio político/administrativo para o poder público municipal pois, esta questão pode pautar-se pela relação demanda de matrículas, ociosidade de salas e racionalidade do gasto público.

Em dezembro de 1992 a SEDUC solicitou autorização para funcionamento do curso de 1º grau regular nas unidades dos CIEMs “Prof. João Bohac” e “Profª Vilma Giannotti Martinez” tornando legal o curso de 1º grau regular na rede CIEM. Entretanto, quatro meses após assumir a administração municipal [abril de 1993], o Sr. Agripino de

³⁰ Conforme anotado em página anterior, os CIEMs dos Distritos estão considerados como CCIMs.



Oliveira Lima Filho solicitou o arquivamento do processo acima referido argumentando que

com a mudança da administração municipal no corrente ano, os planos educacionais da Secretaria Municipal de Educação foram alterados, no sentido de se dar absoluta prioridade à educação infantil, uma vez que o ensino de 1º grau já está perfeitamente atendido com a criação e instalação de novas unidades de 1º grau estaduais (Agripino Lima, 1993).

Com esta argumentação, conclui que não há “mais interesse nem necessidade de manutenção do ensino de 1º grau”. Porém, no ano de 1992, mesmo sem autorização do CEE, funcionou em cada um dos CIEMs referidos, uma classe de 1ª série do 1º Grau. Este fato obrigou a SEDUC a solicitar, em maio de 1993, a convalidação dos estudos destes alunos [25 do CIEM “Prof. João Bohac e 17 do CIEM “Profª. Vilma Giannotti Martinez”] aprovada pelo Parecer 995/93 do Conselho Estadual de Educação. Apresentando a mesma argumentação já apresentada e na mesma data, a SEDUC solicitou a suspensão temporária pelo período de dois anos do curso de 1º grau autorizado a funcionar pelo Parecer CEE 1.384/91 no CIEM “Prof. Ditão” que manteve duas classes de 1ª série do 1º Grau em 1992. Esta solicitação foi legalizada pela Portaria da Delegada de Ensino de 25 de junho de 1993.

De acordo com a Lei Estadual nº 9.143 de 09/03/95 que estabeleceu as normas para criação, composição e funcionamento e as atribuições do Conselho Municipal de Educação, combinada com o parágrafo único do artigo 209 da Lei Orgânica Municipal que determina que “deverá ser organizado o Conselho Municipal de Educação do Município (...) por Lei Complementar”, a Lei Complementar nº 26 de 14/03/96 o criou. Relacionadas a este fato, duas observações são importantes. Primeira, na mensagem de apresentação do projeto à Câmara Municipal o Prefeito Municipal

afirma ser uma medida que “visa regulamentar o disposto na Lei Orgânica Municipal” e “adaptar-se à Lei Estadual” já referida. Para o Prefeito Municipal, essas são “as razões para a apresentação do projeto”. Segunda, os membros conselheiros do referido Conselho foram nomeados a partir do Decreto 11.139 de 08/04/97³¹. Fica evidenciado que a SEDUC tratou a criação do COMED como sendo um ato administrativo desprovido de conotações políticas: não aproveitou a oportunidade para convocar a sociedade a dar sua colaboração na promoção e incentivo à educação como preceitua a Constituição Federal; não aproveitou a oportunidade para convocar as pessoas e entidades envolvidas com a educação, pública e privada, para debater a realidade educacional municipal; não aproveitou a oportunidade para expor o impacto da criação do COMED para a SEDUC uma vez ser prerrogativa do mesmo, “estabelecer as diretrizes para o desenvolvimento da política educacional do Município”.

No mesmo sentido, isto é, de acordo com a Deliberação do CEE nº 06 de 14/06/95 que fixou as normas para autorização de funcionamento e supervisão de instituições de educação infantil no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o decreto nº 10.545 de 11/06/96 designou a SEDUC “como órgão competente para autorizar o funcionamento e realizar a supervisão das instituições de educação infantil mantidas pelo Poder Público Municipal e por entidades particulares que não mantenham ensino fundamental e médio”. Como será relatado adiante, com a criação do COMED e a assunção do que especifica este decreto, a SEDUC vai formalizando o seu Sistema Municipal de Ensino.

³¹ A 1ª Diretoria do COMED tomou posse em 16/06/97 para exercer um mandato de 2 anos: 16/06/97 a 15/06/99.



Este item pretendeu expor que no período 1991-1995, a SEDUC mantinha em funcionamento três Escolas Municipais diferentes. Excluindo a Escola Municipal de Educação Compensatória “Pingo de Gente” encerradas suas atividades conforme já relatado, tínhamos: 1º) a Escola de Ensino Supletivo e Educação Infantil Municipal “Prof. João Bohac” [CIEM do Jardim Planaltina] autorizada a funcionar pelo Parecer CEE 311 de 19/04/91 com os cursos de Educação Infantil e Suplência I; 2º) a Escola de Ensino de 1º Grau, Ensino Supletivo e Educação Infantil Municipal “Prof. Ditão” [CIEM do Jardim Everest] autorizada a funcionar pelo Parecer CEE 1.384 de 01/11/91 com os cursos de Educação Infantil, 1º Grau e Suplência I; 3º) a Escola Municipal de Educação Infantil “José Carlos Pimenta” autorizada a funcionar em 1995, com o curso de Educação Infantil. Isto posto analisado pelo aspecto formal [processos de autorização distintos, denominação e cursos distintos] sugere Escolas realmente diferentes como enunciado no início deste parágrafo. No entanto, se analisado pelo aspecto dos cursos oferecidos, a SEDUC atuava respaldada pela Constituição Federal, Estadual e Lei Orgânica Municipal³². Então, a razão para que fossem criadas aquelas Escolas; para que iniciasse o Curso de 1º Grau num governo e encerrasse no seguinte; para que fossem construídas grandes obras, num governo com uma denominação, no seguinte com outra, mesmo que mantendo as mesmas características, sem, contudo, atender a demanda local, só pode ser uma: ao estilo da prática política da fase dos empresários caracterizada pela auto-imagem de “salvadores da pátria”, Constantino/Agripino procuram satisfazer a necessidade do governante de marcar sua administração.

³² C. Federal/1988: artigos 205, 208 incisos I e IV e artigo 211. C. Estadual/1989: artigo 240. Lei Orgânica/1990: artigo 215.

Isto produz o que Ferreira&Deák (1999) denominaram “descontinuidade”. Esta “ocorria nas mudanças de governo ou mesmo dentro de um mesmo governo” (Ferreira&Deák, 1999, p. 46). As autoras apresentam exemplos de descontinuidade. A Educação de Jovens e Adultos que foi extinta na transição dos governos Tiezzi/Constantino e ressurgiu com o CIEM. A Educação Infantil, apesar de ser o único programa permanente no período analisado, sofreu descontinuidade quanto ao atendimento: criou-se o CIEM para atender crianças de 4 a 6 anos em período integral, depois o CIEM passou a atender também em período parcial. Após o CIEM, criou-se o PAIP para atender crianças de 0 a 6 anos em período integral. No entanto, a segunda unidade do PAIP atendeu em período integral as crianças de 0 a 4 anos e em período parcial, as crianças de 4 a 6 anos. Salientam as autoras, que as condições do bairro onde foi construída a segunda unidade do PAIP, o Conjunto Habitacional Brasil Novo, demandava atendimento em período integral (Ferreira&Deák, 1999, p.46-47).

A descontinuidade educacional provocada por estas administrações revela, portanto, uma elevada preocupação com a imagem do governo e, ao contrário, baixa preocupação com a educação municipal.



Assim como a eleição de Virgílio Tiezzi Júnior (1983-1989), a eleição de Mauro Bragato (1997-2000) representou a vitória eleitoral de forças políticas de oposição. Assim como Virgílio Tiezzi Júnior, Mauro Bragato não chegou ao poder.

A sua eleição deve-se creditar o prestígio municipal e regional obtido no desempenho de mandato de Deputado Estadual desde o início da década de 80, o fato da disputa eleitoral não ter-se dado diretamente com os atuais expoentes da "fase dos empresários" [Paulo Constantino/Agripino Lima⁸¹]. Mas, também, deve-se considerar que apesar da cidade manter-se conservadora, apesar das relações de poder ainda expressarem os valores da tradição do coronelismo e do populismo manifestados no clientelismo, existem forças políticas na cidade [partido de oposição, sistema, movimento social] que

CAPÍTULO IV

ADMINISTRAÇÃO MAURO BRAGATO – 1997/2000 -

República

Mauro Bragato iniciou seu governo pela participação que proporcionou aos Conselhos Municipais, participação na definição de políticas públicas [por 1983, Virgílio Tiezzi Júnior proporcionou a participação das associações de moradores como intermediária da reivindicação da população dos bairros pracinhas]. No que se refere a participação popular na administração municipal, o Orçamento Participativo foi uma iniciativa importante, a população passava a ter a oportunidade de discutir o orçamento

⁸¹ Mauro Bragato disputou a eleição com Francisco Galvão, candidato apoiado por Agripino Lima. Mauro Bragato venceu a eleição com uma diferença de 4.000 votos.

Assim como a eleição de Virgílio Tiezzi Júnior [1983-1988], a eleição de Mauro Bragato [1997-2000] representou a vitória eleitoral de forças políticas de oposição. Assim como Virgílio Tiezzi Júnior, Mauro Bragato não elegeu sucessor.

À sua eleição deve-se creditar o prestígio municipal e regional obtido no desempenho de mandato de Deputado Estadual desde o início da década de 80; o fato da disputa eleitoral não ter-se dado diretamente com os atuais expoentes da “fase dos empresários” [Paulo Constantino/Agripino Lima³³]. Mas, também, deve-se considerar que apesar da cidade manter-se conservadora, apesar das relações de poder ainda expressarem os valores da tradição do coronelismo e do populismo manifestados no clientelismo, existem forças políticas na cidade [partido de oposição, sindicato, movimento social] que contribuem com o processo de mudança de mentalidade da cidade através da ação contestatória e o contra-discurso ideológico. Por outro lado, alguma influência teve o fato de Mauro Bragato ser candidato pelo Partido da Social Democracia Brasileira, o mesmo partido do então Governador de Estado e Presidente da República.

Mauro Bragato marcou seu governo pela participação que proporcionou aos Conselhos Municipais, participação na definição de políticas públicas [em 1983, Virgílio Tiezzi Júnior proporcionou a participação das associações de moradores como intermediária da reivindicação da população dos bairros prudentinos]. No que se refere a participação popular na administração municipal, o Orçamento Participativo foi uma iniciativa importante: a população passava a ter a oportunidade de discutir o orçamento

³³ Mauro Bragato disputou a eleição com Francisco Galindo, candidato apoiado por Agripino Lima. Mauro Bragato venceu a eleição com uma diferença de 4.302 votos.

municipal, definir as prioridades a serem atendidas e fiscalizar a execução do orçamento.

O Governo Mauro Bragato foi uma tentativa de romper com a tradição política da cidade não explicitamente reivindicada pela população prudentina. O que ocorreu com as eleições de Virgílio Tiezzi Júnior [1983-1988] e de Mauro Bragato [1997-2000], pode ser entendido como a possibilidade da cidade conservadora de Menin (1992) e da cidade situacionista de Abreu (1996), poder mudar de orientação política. Entretanto, para deixar a tradição de cidade dependente de seus chefes, líderes ou benfeitores, precisa continuar exercitando e ir consolidando um possível novo jeito de fazer política baseado na participação popular. Pelo retrospecto histórico, esta parece ser uma alternativa historicamente viável.

4.1 SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO

Em 1997, assume a administração municipal, o Sr. Mauro Bragato para o mandato de 1997 a 2000. Neste ano, com o objetivo de administrar, controlar e fiscalizar a concessão de vagas e a demanda reprimida de zero a 06 anos demonstrada no ANEXO J, através da Resolução SEDUC nº 12/97, a SEDUC criou uma Central Única de Vagas.

No ano seguinte, a Lei Municipal nº 5.062 de 01/04/98, denominou as unidades educacionais existentes e as que viessem a ser criadas pelo critério da modalidade de ensino oferecido. Esta foi uma atitude diferente da do período 1991-1995



que denominava as unidades escolares destacando o prédio com o objetivo político de marcar a administração [o prédio denominado CIEM/PAIP queria significar que ali estava abrigado um projeto educacional inovador]. Tendo o atendimento à Educação Infantil perdurado por todo o período analisado e o recente oferecimento de Ensino Fundamental [a partir de 1998], independentemente da característica arquitetônica dos prédios escolares, havia três situações possíveis: a unidade escolar oferecer, exclusivamente, educação infantil ou ensino fundamental ou, ainda, oferecer as duas modalidades de ensino. Assim sendo, as unidades escolares, a partir desta lei denominaram-se: ou Escola Municipal de Educação Infantil [EMEI], ou Escola Municipal de Ensino Fundamental [EMEF] ou Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental [EMEIF]. Desta forma e com a municipalização das primeiras quatro séries do ensino fundamental a configuração da rede municipal de ensino foi alterada conforme demonstra o ANEXO K.

Em 1999 dois atos administrativos consumam antigas reivindicações dos professores, atualizam e concorrem para que a SEDUC possa estar preparada para administrar os desafios presentes e os vindouros. Primeiro, o decreto nº 13.489 de 09/03/99 aprovou, com os efeitos retroagidos ao início do ano letivo de 1998, o Regimento Comum das Escolas Municipais de Presidente Prudente e, segundo, a Lei Complementar nº 79 publicada em 17/12/99, revogou o anterior [Lei nº 2.533 de 11/12/86] e instituiu a partir de 1º de janeiro de 2000, o Estatuto do Magistério Público Municipal. Neste ano, fato inédito e que demonstra a necessidade sentida pela SEDUC de preparar-se para enfrentar os desafios, a Resolução SEDUC nº 12 de 22/06/99 estabeleceu o módulo de funcionários para as Escolas Municipais e Municipalizadas.

Ainda neste ano e atendendo a necessidade apontada desde o início do parágrafo, a SEDUC através da Resolução SEDUC nº 20 de 16/12/99, homologou a Deliberação nº 01/99 do COMED que fixou normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Presidente Prudente.

Tendo a SEDUC adquirido competência exclusivamente educacional, uma vez que a Lei nº 3.595/93 criou a Secretaria Municipal de Cultura e Turismo desmembrando, portanto, esta daquela; tendo a SEDUC uma rede de ensino configurada, em 1996, como demonstra o ANEXO I incluindo as salas provenientes da municipalização do ensino fundamental [as quatro primeiras séries] a partir de 1999; tendo a SEDUC assumido, através do Decreto nº 10.545/96, a competência para autorizar o funcionamento e realizar a supervisão das instituições de educação infantil pública e privada; tendo a SEDUC aprovado, através da Lei 79/99, o Estatuto do Magistério Público Municipal de Presidente Prudente e, tendo a SEDUC constituído o Conselho Municipal de Educação com pleno exercício de suas prerrogativas a partir de 1997, encaminhou ofício ao Conselho Estadual de Educação dando conhecimento que, a partir de janeiro de 1998, instituiu o seu Sistema Próprio de Ensino. Isto significa que a SEDUC assume, em relação à educação, o que preconiza a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Constituição Estadual e a Lei Orgânica Municipal assumindo, igualmente, o desafio da manutenção e ampliação da rede escolar e o oferecimento de educação de qualidade.

Incluindo o caráter participativo que possibilitou a influência dos Conselhos Municipais da Educação e da Criança e do Adolescente na formulação de política educacional e, também, a participação do Sindicato dos Servidores Municipais em



decisões destinadas aos trabalhadores, especialmente o Estatuto do Magistério, a consolidação do Sistema Próprio de Ensino, são importantes realizações no setor educacional da administração Mauro Bragato.

Quanto à participação dos Conselhos Municipais da Educação e da Criança e do Adolescente, destaca-se resultados como a criação da Central Única de Vagas em 1997 que procurou estabelecer critérios para o atendimento da demanda; o Regimento Comum das Escolas Municipais em 1999, antiga reivindicação dos professores que sinalizou para uma autonomia limitada da unidade escolar; o estabelecimento das normas para a Educação Infantil Municipal em 1999; a coordenação do processo de municipalização do ensino desde 1998; o Programa de Combate ao Analfabetismo em parceria com a Unesp/Presidente Prudente e a Campanha “Volte Pra Ficar” com o envolvimento dos Conselhos Municipais acima citados mais o Conselho Tutelar, Promotoria da Infância e Juventude, sindicatos, entidades, voluntários e apoio de outras secretarias municipais como o da Assistência Social e da Cultura e, também, da Unesp e Diretoria Regional de Ensino.

Quanto a participação do Sindicato dos Servidores Municipais em decisões que afetassem os trabalhadores destacou-se a participação no processo de elaboração do Estatuto do Magistério Público Municipal aprovado em 1999; o processo de discussão e decisão a respeito da municipalização do ensino; a lei de autorização do afastamento de diretores sindicais elevando de 3 para 5 o número de diretores sindicais afastados do trabalho para o desempenho do mandato classista e uma falta mensal à todos os diretores sindicais para participarem de atividades relacionadas a categoria; a anistia das faltas de greve no decorrer das administrações Constantino/Agripino e

fundamentalmente, o estabelecimento do Contrato Coletivo de Trabalho que, operacionalizado através da Comissão Permanente de Negociação estabelecia o compromisso das partes em negociar permanentemente objetivando a qualidade dos serviços prestados à população através da adequação das condições de trabalho e melhoria salarial.

4.2 MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO

A Emenda Constitucional nº 14 de 12/09/96 entrou em vigor a partir de 1º de janeiro de 1997 tendo modificado artigos da Constituição Federal no que se refere às responsabilidades e financiamento da Educação Infantil e Ensino Fundamental. O artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias foi alterado estabelecendo que da receita que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios aplicam para manutenção e desenvolvimento de seus sistemas de ensino [25% da receita de impostos e transferências], “destinarão não menos que sessenta por cento (...) à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério”. O parágrafo 1º deste artigo definiu que a “distribuição de responsabilidades e recursos entre os Estados e seus Municípios” seria “assegurada mediante a criação (...) de um Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério”. Este Fundo [FUNDEF] foi criado pela Lei Federal nº 9.424 de 24/12/96. Os recursos são provenientes de quinze por cento do imposto sobre circulação de mercadorias e serviços [ICMS], do imposto sobre produtos industrializados [IPI] e do fundo de participação dos municípios [FPM]. A distribuição destes recursos aos Municípios, de acordo com o manual de orientação do FUNDEF, leva “em consideração o montante de recursos que formam o Fundo no âmbito de cada Estado e o número de alunos do ensino fundamental atendidos pelo Estado e pelos Municípios, de acordo com as informações constantes do Censo Escolar do MEC do ano anterior”.

A Emenda Constitucional nº 14/96 e a Lei nº 9.424/96 colocou os Municípios no seguinte cenário: 15% dos recursos de receitas de transferência [ICMS/IPI/FPM] comporão o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério com aplicação específica para esta modalidade de ensino e do restante da receita destinada à educação, 60% deve, obrigatoriamente, ser aplicado no Ensino Fundamental. Os 40% restantes poderão ser aplicados nos demais níveis de ensino. Este cenário passou a ser realidade a partir de 1º de janeiro de 1998.

O Conselho Municipal de Educação, incluindo a representação da SEDUC, debateu o assunto, formulou alternativas e posicionou-se como segue:

- 1- assumir todo o ensino fundamental de 1ª a 4ª série, isto é, transferir do Estado para o Município cerca de 12.200 alunos, todos os seus professores e funcionários, além dos prédios escolares;
- 2- não assumir nenhuma matrícula de ensino fundamental, apesar da nova legislação, deixando toda a responsabilidade desse nível para o Estado que, tradicionalmente, já o vem atendendo;
- 3- iniciar a instalação de uma rede própria de ensino fundamental, assumindo, num primeiro ano, algumas classes de 1ª série, atendendo às crianças já matriculadas

na pré-escola e que, por limitação de idade, não tiveram suas matrículas aceitas nas escolas da rede estadual.

Por motivos óbvios, a primeira alternativa foi logo de início sendo descartada considerados os enormes problemas e dificuldades decorrentes dela, tanto no que diz respeito às dúvidas sobre os custos dessa medida – se os recursos do Fundo seriam suficientes ou não – quanto e, principalmente, ao grande trauma que certamente adviria da absorção do pessoal da rede estadual – diretores, professores, funcionários

A Segunda alternativa, por sua vez, apresentava como principal problema a dificuldade que teria o Executivo em justificar a aplicação dos recursos destinados obrigatoriamente ao ensino fundamental sem oferecer matrículas nesse nível de ensino. Além disso, mantendo o Estado a determinação de limitar o acesso à matrícula na 1ª série utilizando-se do critério idade, um número considerável de crianças, atualmente matriculadas no último estágio da pré-escola, ficaria sem chance de efetivar sua matrícula no ensino fundamental. Sua permanência por mais um ano na pré-escola, além da provável não aceitação dos pais, acarretaria um represamento da demanda o que inviabilizaria até a abertura de novas vagas de Educação Infantil.

A criação gradativa de uma rede municipal de ensino fundamental, através da instalação de um número de classes de 1ª série que atenda à necessidade da demanda num primeiro ano, com a consequente continuidade nos anos seguintes, pareceu (...) a melhor alternativa para resolução do problema imposto aos Municípios pela legislação federal”.

O posicionamento do COMED foi adotado pela SEDUC que assumiu, em 1998, 36 classes de 1ª série funcionando, 12 em salas de Escolas Municipais de Educação Infantil, 18 em salas de Escolas Estaduais e 06 em Centros Comunitários totalizando 1.051 alunos provenientes, como já mencionado, do Curso de Educação Infantil Municipal que, pelo critério da não aceitação de matrícula de crianças que completaram sete anos após 28/02/98 não ingressaram na Rede Estadual. Para 1999, a SEDUC municipalizou 13 Escolas Estaduais com 4.688 alunos das quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

A experiência da SEDUC com o Ensino Fundamental regular ocorreu em 1992. Diferentemente daquela motivação, o FUNDEF impôs a municipalização do ensino fundamental. Obviamente, a SEDUC reduziu recursos da Educação Infantil com o agravante de ser uma modalidade exclusiva do município e, no caso do Município de

Presidente Prudente, com demanda reprimida como demonstra o ANEXO J. Com o FUNDEF a SEDUC colocou-se o desafio de, com recursos reduzidos, manter e ampliar a Rede Municipal de Educação Infantil, por um lado e, construir a Rede Municipal de Ensino Fundamental Regular, por outro, correndo os riscos da inexperiência com esta modalidade de ensino, da dúvida quanto a capacidade dos recursos, da angústia quanto aos problemas funcionais que esta ação poderia acarretar e quanto a urgente necessidade de uma estrutura pedagógica e administrativa de suporte.

Assim como a criação da SEDUC [Lei nº 2.296/83], a autorização para funcionamento da Escola Municipal de Educação Compensatória “Pingo de Gente” a partir de 01/01/85, a implantação do PROEPRE a partir de janeiro de 1986 e a criação do Estatuto do Magistério Municipal [Lei nº 2.533/86] marcou a saída da política assistencial com pretexto educacional e a entrada num período de preocupações pedagógicas, a instituição do Sistema Municipal de Ensino, incluindo o Ensino Fundamental, desvincula a SEDUC de programas assistenciais [como era no princípio], e desloca sua atenção de “preocupações pedagógicas” para, efetivamente, conduzir o serviço educacional prestado pelo município.

Neste sentido, como afirmam Ferreira&Deák (1999), a SEDUC deverá eliminar a ausência de dados sistematizados sobre o atendimento prestado. Para as autoras, disto pode se concluir que os projetos não eram pensados a partir de dados reais, sobre os quais podia-se planejar e avaliar resultados alcançados (Ferreira&Deák, 1999, p. 44). A SEDUC deverá eliminar, também, a ausência de uma proposta curricular, uma vez que experimentou alternativas, mas não as sistematizou (Ferreira&Deák, 1999, p. 48). Por outro lado, a SEDUC deverá eliminar a



descontinuidade de projetos que ocorrem nas mudanças de governo ou mesmo dentro de um mesmo governo (Ferreira&Deák, 1999, p. 46). Exemplos de descontinuidade podem ser encontrados nas mudanças CIEM para PAIP [mudança administração Paulo Constantino para administração Agripino Lima] e na implantação da educação em período integral e depois recuo, permanecendo as duas opções [caso CIEM na administração Paulo Constantino]. Descontinuidade, também, do processo pedagógico. Depois do PROEPRE a rede experimentou alternativas pedagógicas, no entanto, não as sistematizou, deixando, portanto, de avaliar tal experiência e de replanejar as ações da prática docente (Ferreira&Deák, 1999, p. 48). A SEDUC deverá eliminar também, a descontinuidade do processo de formação continuada. Primeiro a rede experimentou a formação continuada proposta pelo PROEPRE que considerando a característica de programa, procurava uniformizar a rede. No período pós PROEPRE, tornou-se pontual e descontínua com a participação em congressos, simpósios e seminários que incorporavam novos elementos ao fazer pedagógico, sem, contudo, sistematização dessas experiências. Depois, a rede cresceu, complexificou-se e a não sistematização da experiência pedagógica continuou. Com a hora de trabalho pedagógico [HTP] a partir de 1994, a rede passa a ter quatro horas semanais de trabalho pedagógico remunerado especificamente para a formação continuada. Entretanto, novas demandas de formação surgiram com a organização da rede física própria, é o caso dos diretores de unidade e a SEDUC não constitui um órgão específico para sistematizar um projeto/programa de formação (Ferreira&Deák, 1999, p. 49-50).

Ainda, segundo as autoras, a SEDUC deverá rever sua estrutura. O organograma foi absorvendo o crescimento da rede através da incorporação de divisões



e seções tornando-se extremamente hierarquizado e fragmentado, isto é, entre os departamentos, divisões e seções pouco diálogo ocorreu. Apesar de alterações ocorridas na administração Mauro Bragato, a falta de diálogo permanece, caracterizando pouca articulação entre os planos de trabalho, ação fragmentada e baixo grau de eficiência (Ferreira&Deák, 1999, p. 44-45). Por fim apontam as autoras que a autonomia das unidades escolares precisa ser considerada pois o descompasso entre o crescimento da rede e um processo organizado e intencional de descentralização gerou cobranças da SEDUC para as unidades escolares e vice-versa que com a ausência de uma política de gestão organizada, não traziam soluções para os problemas enfrentados pelas duas instâncias [órgão central e unidade escolar] (Ferreira&Deák, 1999, p.50-51).

Neste contexto de a SEDUC, efetivamente, assumir e conduzir o destino do serviço educacional prestado pelo município, o Conselho Municipal de Educação, em 1999, apresentou documento destinado a contribuir com a elaboração do Plano Municipal de Educação. Neste documento considerou-se as seguintes ações necessárias para consecução daquele Plano: definir e consolidar a política educacional do município; retomar a discussão da proposta curricular, visando a construção de um perfil próprio da rede municipal; definir uma política de formação continuada para os profissionais da educação municipal; realizar a discussão sobre o papel do professor, papel da escola, gestão da unidade escolar fomentando a discussão entre os vários segmentos da sociedade local; definir perfil e demandas dos profissionais da Educação [professores, orientadores pedagógicos e diretores], da Educação Infantil e Ensino Fundamental; realização de planejamento participativo na SEDUC e nas unidades escolares e implantar o orçamento participativo na educação.

O diagnóstico e as possíveis alternativas de resolução para as necessidades que a SEDUC apresenta, parece serem consensuais para as autoras Ferreira&Deák (1999), ao COMED, à equipe de coordenação pedagógica, aos professores e a própria SEDUC. Entretanto, o que não parece ser comum à estes seguimentos da SEDUC, é a efetiva condição e vontade política e administrativa para a resolução, isto é, o processo de busca de alternativas para atender as necessidades precisa ser desencadeado por, pelo menos, um dos segmentos mencionados. Por outro lado, não parece ser comum aos seguimentos mencionados, considerar a participação dos envolvidos como parte da resolução das necessidades que apresenta a SEDUC.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

SEDUC: uma história de contrastes

A análise das realizações educacionais das quatro administrações aqui apresentadas, revela que no período compreendido entre sua criação em 1983 até o último ano da administração Manoel Braga, em 2000, a SEDUC foi orientada por duas concepções de política educacional: uma que concebe a educação como direito social a ser garantido e prestado pelo poder público considerando a participação da sociedade e outra que concebe a educação como um instrumento a serviço do poder político.

A administração Virgílio Tieszi Júnior preocupou-se em articular, em dar organização ao serviço educacional prestado desde 1976 caracterizado pelo aspecto assistencial em detrimento do educacional. Neste sentido, preocupou-se com a criação da Secretaria de Educação reunindo, portanto,

um órgão para a política de educação municipal e definindo um papel para a Educação dentro da política municipal geral, dando maior ênfase aos projetos educacionais e administrativos. (Ferreira&Deak, 1999, p. 36)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

SEDUC: uma história de contrastes

A administração Virgílio Tieszi Júnior preocupou-se principalmente com o aspecto da qualidade do serviço prestado na medida que aprovou o Estatuto do Magistério Público Municipal e, por último, com o "início da construção de prédios próprios" (Ferreira&Deak, 1999, p. 37). O Secretário Municipal de Educação era o Professor Pedro Newton Retta que coordenou esse processo que evidenciou a necessidade de descaracterizar a educação como assistência e passar a concebê-la como direito legítimo da população prudentina.

A administração Paulo Constantino preocupou-se, basicamente, com o atendimento em período integral e "a implantação da rede física municipal, com a construção de prédios próprios, exclusivamente para educação" (Ferreira&Deak, 1999,

A análise das realizações educacionais das quatro administrações aqui apresentadas, revela que no período compreendido entre sua criação em 1983 até o último ano da administração Mauro Bragato, em 2000, a SEDUC foi orientada por duas concepções de política educacional: uma que concebe a educação como direito social a ser garantido e prestado pelo poder público considerando a participação da sociedade e uma outra que concebe a educação como um instrumento a serviço do poder político.

A administração Virgílio Tiezzi Júnior preocupou-se em estruturar, em dar organicidade ao serviço educacional prestado desde 1976 caracterizado pelo aspecto assistencial em detrimento do educacional. Neste sentido, preocupou-se com a criação da Secretaria de Educação instituindo, portanto,

um órgão gestor da política de educação municipal e definindo um papel para a Educação dentro da política municipal geral, dando assim, destino aos projetos educacionais que já funcionavam no município, ora dentro da Coordenadoria de Educação, através de convênios, ora dentro de ações assistenciais (Ferreira&Deák, 1999, p. 36)

A administração Virgílio Tiezzi Júnior também se preocupou com o aspecto da qualidade do serviço prestado na medida que aprovou o Estatuto do Magistério Público Municipal e, por último, com o “início da construção de prédios próprios” (Ferreira&Deák, 1999, p. 37). O Secretário Municipal de Educação era o Professor Pedro Newton Rotta que coordenou esse processo que evidenciou a necessidade de descaracterizar a educação como assistência e passar a concebê-la como direito legítimo da população prudentina.

A administração Paulo Constantino preocupou-se, basicamente, com o atendimento em período integral e “a implantação da rede física municipal, com a construção de prédios próprios, exclusivamente para educação” (Ferreira&Deák, 1999,

p. 38). O atendimento à criança em período integral não se universalizou ficando restrito ao CIEM e a implantação da rede física municipal caracterizou-se pela construção de prédios-padrão, isto é, o CIEM. Nestes prédios superdimensionados, centralizou o atendimento de parte das salas da “rede isolada” impondo, ao usuário, percorrer distâncias maiores e ficarem sujeitos a obrigatoriedade do atendimento em período integral (Ferreira&Deák, 1999, p. 38).

A administração Paulo Constantino, diferentemente da administração anterior que procurou dar organicidade e qualidade ao atendimento educacional, manteve a EMEI [“rede isolada”], o CIEM e o CCIM [as creches] com equipes de coordenação pedagógica distintas. Para Ferreira&Deák (1999),

fragmentou-se assim a rede, de acordo com os projetos, ocorrendo inclusive tratamento privilegiado aos CIEMs, principalmente no que diz respeito à aquisição de materiais didático-pedagógicos (Ferreira&Deák, 1999, p. 39).

A administração Agripino de Oliveira Lima Filho manteve, basicamente, as mesmas preocupações da administração anterior. Não se construiu mais CIEM's, no seu lugar, prédios-padrão denominados PAIP's.

A administração Mauro Bragato preocupou-se com a participação da população na construção da política municipal de educação [Plano de Governo]. Neste sentido, institucionalizou e passou a pensar a política educacional municipal em conjunto, especialmente, com os Conselhos Municipais da Educação e da Criança e do Adolescente. Preocupou-se com a universalização do atendimento à criança de 0 a 6 anos; com um programa de superação dos altos índices de analfabetismo de jovens e adultos e revisão do Estatuto do Magistério Público Municipal [Plano de Governo].

Verifica-se que as administrações Virgílio Tiezzi Júnior [1983-1988] e Mauro Bragato [1997-2000] preocuparam-se em dar organicidade ao serviço educacional prestado. O primeiro criou a SEDUC e aprovou o Estatuto do Magistério Público Municipal, o segundo instituiu o sistema municipal de ensino. Verifica-se, por outro lado, que as administrações Paulo Constantino [1989-1992] e Agripino de Oliveira Lima Filho [1993-1996] preocuparam-se em atender a demanda de educação infantil através de construções escolares.

O período histórico analisado foi, então, para efeito da análise pretendida, dividido em dois, agrupando as administrações de acordo com a concepção de política educacional desenvolvida. De acordo com a análise, as administrações Tiezzi/Bragato desenvolveram uma política educacional que concebia a educação como direito social a ser garantido e prestado pelo poder público municipal considerando a participação da sociedade e, as administrações Constantino/Agripino desenvolveram uma política educacional que concebia a educação como instrumento a serviço do poder político.

Certamente, o contexto local, estadual e nacional no qual estas administrações estavam inseridas, influenciaram suas ações. A administração Virgílio Tiezzi Júnior deu organicidade ao serviço educacional prestado, certamente porque o atendimento ao aumento da demanda exigia que a SEDUC tivesse uma estrutura mais apropriada, porque os órgãos estaduais de educação [Secretaria e Conselho Estadual de Educação] aprovaram legislação regulamentando o serviço na esfera municipal e porque o país experimentava o clima de cidadãos poderem tomar iniciativas não tuteladas. A administração Mauro Bragato atuou naquela perspectiva, instituindo o sistema municipal de ensino, certamente porque o aparato legal de que dispunha o município [



já mencionado no item sistema municipal de ensino], impunha-lhe responsabilidades que exigiam uma adequação no sentido de atendê-las, porque o clima social privilegiava o cidadão portador de direitos sociais que deveriam ser atendidos pelo poder público, porque o Secretário Municipal de Educação era o mesmo da administração Virgílio Tiezzi Júnior e deu continuidade ao trabalho. Todas estas razões podem justificar a ação desenvolvida por estas duas administrações. Entretanto, o que se quer demarcar é o diferencial da participação da sociedade em ambas. De forma embrionária na primeira e intencional na segunda.

Para a atuação das administrações de Paulo Constantino e de Agripino de Oliveira Lima Filho que construíram o CIEM e PAIP, as razões locais podem ser especuladas no fato de que procuravam atender a demanda; as razões nacionais poderia ser o fato da grande propaganda da escola de tempo integral através do CIEP [Centro Integrado de Educação Pública implantado no Governo Brizola (1983-1986) no Rio de Janeiro] e do Centro Integrado de Atendimento à Criança [CIAC do Governo Collor que veio visitar o CIEM “Prof. Ditão” em 1991] e as razões no nível estadual, o Projeto Escola-Padrão do Governo Fleury. No entanto o diferencial que marca estas administrações foi a forma tecnocrática como procurou resolver os problemas educacionais do período, ou seja, as soluções foram encontradas pela equipe técnica da SEDUC.

Depois de apresentadas as realizações educacionais das administrações e, agora, marcadas as diferenças no que se refere a busca de soluções para os problemas educacionais e que revelaram as concepções de política educacional subjacentes àquelas



realizações, procurar-se-á discutir a questão da participação relacionada a administração pública.

Segundo Abreu (1996), o poder político local prudentino sempre manteve “a política do compromisso, isto é, a troca de favores entre os governantes do Estado e do Município”; sempre manteve “a ausência do povo nas decisões políticas entregues às lideranças” e, com isso, “não estimulou o amadurecimento político da população”, ao contrário, revelou seu “caráter desestimulador da participação popular” (Abreu, 1996, p. 191-192). Recorrendo-se a Demo (2001) para a análise da questão da participação, encontra-se a idéia de que participação é conquista (Demo, 2001, p. 18). Conquista a ser alcançada pela população prudentina enquanto possibilidade histórica [como já mencionado].

Se a participação é fruto de conquista, para Demo (2001), não pode ser entendida como dádiva, como concessão e nem como algo preexistente. Se entendida como dádiva, deixa de ser produto de conquista, não realiza o fenômeno da autopromoção [fundamental para este autor] e torna-se uma participação tutelada e delimitada pelo doador. Se entendida como concessão, descaracteriza a conquista e esconde a necessidade do “dominante” ceder. Se entendida como algo preexistente, descaracteriza qualquer espaço de participação e este é determinado pela tendência da sociedade em organizar-se constituindo espaço de poder onde uma minoria comanda e a maioria é comandada. A participação não preexiste. Se há um espaço de participação é porque foi conquistado, pois, primeiro encontra-se a dominação, depois, se conquistada, a participação (Demo, 2001, p. 18-19).

Para Demo (2001), participação é, na essência, autopromoção. Esta em sua conceituação, caracteriza-se por “uma política social centrada nos próprios interessados, que passam a autogerir ou pelo menos a co-gerir a satisfação de suas necessidades” (Demo, 2001, p. 67). O contrário de autopromoção é o assistencialismo que estabelece entre o assistido e o doador um elo de dependência. O assistencialismo é o estilo paliativo de solucionar problemas. Não atinge as causas; não busca soluções estruturais amenizando com soluções conjunturais e tópicas como, por exemplo, a distribuição de donativos. Cria no assistido uma atitude de subserviência com a expectativa da ajuda, elimina aos poucos a capacidade de iniciativa própria, sobretudo a nível comunitário, descompromissa-o com suas próprias soluções transferindo-as para o governo. Neste centra-se os deveres [escola, saúde, moradia, transporte] aos quais tem direito, sem, contudo, assumir responsabilidades para com aquilo que deve ser reconhecido como interesse seu, por exemplo, a preservação do patrimônio público [telefones, abrigos de ônibus, placas de trânsito, etc.]. Por outro lado, cria no doador o sentimento de isenção perante o problema que encara a pobreza da população como culpa dela mesma. Entretanto, a sua condição de privilegiado é possível graças à condição de desprivilegiado dos assistidos (Demo, 2001, p. 67-68).

Expostas as idéias de participação como conquista e como autopromoção, é possível pensar que as administrações Tiezzi/Bragato procuraram abrir espaço para que a população pudesse perceber-se parte da solução do atendimento de suas necessidades. Notadamente na administração Bragato, iniciou o desenvolvimento do conceito de autopromoção [embora restrito, pelo menos inicialmente, aos membros dos Conselhos Municipais envolvidos]. Por outro lado, o fato de as administrações

Constantino/Agripino, reunirem os técnicos da SEDUC e encontrar o CIEM/PAIP como solução para o atendimento da demanda, possibilita concluir que não entenderam que exerciam o comando municipal por delegação, que estavam a serviço da população. Ao contrário, interpretaram o poder como emanado de seu prestígio pessoal e poder econômico; não estavam a serviço da base e, portanto, donos do poder podiam estabelecer as ações sem consulta ou prestação de contas (Demo, 2001, p. 86-87).

Aos desafios estruturais [apontados no final do Capítulo IV] que a SEDUC deverá buscar soluções, agrega-se o da participação social como aqui conceituada e que já esboçou uma experiência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ABREU, Dióres Santos. *Formação histórica de uma cidade pioneira paulista: Presidente Prudente*. FFC/UNESP-Presidente Prudente, 1992 (Tese Doutorado).
2. ABREU, Dióres Santos. *Poder político local no populismo: Presidente Prudente/SP 1928-1959*. Presidente Prudente: Imprensa, 1996.
3. ASSIS, Orly Zacatto Mantovani de. *Programa de educação pré-escolar: objetivos, atividades e/ou conteúdos*. Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, 1983.
4. ASSIS, Orly Zacatto Mantovani. *Uma nova metodologia de educação pré-escolar*. 6ª ed., São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1989. Coleção A pré-escola brasileira.
5. BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL. *Emenda constitucional nº 14 de 12/09/96*.
6. BRASIL. *Lei nº 9.424/96*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7. DEMO, Pedro Pablo Kuczynski. *Metodologia da pesquisa em educação*. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.
8. FERREIRA, Regina H. Peretti C., DEÁK, Simone C. Pereira. *A trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente: da concepção à mudança*. FCT/UNESP-Presidente Prudente, 1999 (Monografia).
9. FREITAS, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 4ª ed. rev., São Paulo: Moraes, 1980.
10. GARMS, Gilza Maria Zanhy. *Construtivismo piagetiano aplicado à educação pré-escolar: a vinculação teoria e prática no processo de aprendizagem*. FFC/UNESP-Marília, 1993 (Dissertação de Mestrado).

1. ABREU, Dióres Santos. *Formação histórica de uma cidade pioneira paulista: Presidente Prudente*. FFCL/UNESP-Presidente Prudente, 1992 (Tese Doutorado).
2. ABREU, Dióres Santos. *Poder político local no populismo: Presidente Prudente/SP 1928-1959*. Presidente Prudente: Impress, 1996.
3. ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. *Programa de educação pré-escolar: objetivos, atividades e/ou conteúdos*. Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas: 1983.
4. ASSIS, Orly Zucatto Mantovani. *Uma nova metodologia de educação pré-escolar*. 6ª ed., São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1989. Coleção A pré-escola brasileira.
5. BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL. *Emenda constitucional nº 14 de 12/09/96*.
6. BRASIL. *Lei nº 9.424/96*.
7. DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social*. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.
8. FERREIRA, Regina H. Penati C., DEÁK, Simone C. Pereira. *A trajetória da Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente: da compreensão à mudança*. FCT/UNESP-Presidente Prudente, 1999 (Monografia).
9. FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 4ª ed. ver., São Paulo: Moraes, 1980.
10. GARMS, Gilza Maria Zauhy. *Construtivismo piagetiano aplicado a educação pré-escolar: a vinculação teoria e prática no processo de aprendizagem*. FFC/UNESP-Marília, 1993 (Dissertação de Mestrado).

11. GASPERR (Grupo Acadêmico "Produção do Espaço e Redefinições Regionais"-UNESP/FCT-Presidente Prudente). *Conjuntura Prudente* 97. São Paulo: FFC/UNESP, 1986. Coleção Temas Básicos da Educação e Ensino.
12. GERBASI, Ondina Barbosa. *Criança do CIEM: objeto de guarda ou objeto pedagógico?* FFC/UNESP-Marília, 1996 (Dissertação de Mestrado). São Paulo: FFC/UNESP, 1996. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.
13. GUIMARÃES, Célia Maria. *Leitura e escrita na pré-escola (o processo de ensino da leitura e escrita: idéias, concepções e influências na prática educacional dos professores da pré-escola municipal de Presidente Prudente-SP)*. FFC/UNESP-Marília, 1995 (Dissertação de Mestrado).
14. GUIMARÃES, Maria Célia, TSUDA, Marcia Satomi. *Questões pedagógicas relativas ao CIEM*. Presidente Prudente, 1990 (manuscrito).
15. LEITE, José Ferrari. *A Alta Sorocabana e o espaço polarizado de Presidente Prudente*. FFCL/UNESP-Presidente Prudente, 1972 (Tese Doutorado).
16. MACHADO, Lourdes Marcelino. *Teatralização do poder: o público e o publicitário na reforma de ensino paulista*. São Paulo: Arte&Ciência, 1998.
17. MARTINS, Clélia. *Política Educacional (O que é)*. 2ª ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. Coleção Primeiros Passos.
18. MENIN, Maria Suzana de Stefano. *A construção da democracia e a escola: um estudo sobre representações políticas e interações verbais no 1º grau*. Instituto de Psicologia/USP. São Paulo: 1992 (Tese Doutorado).
19. MINGUILI, Maria da Glória. *A gestão da escola pública no Estado de São Paulo: da intenção à obra*. Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas: 1995 (Tese Doutorado).



20. MIZUKAMI, Maria da G. Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino.
21. MOREIRA, Antonio F. Barbosa. *Currículos e programas na Brasil*. 2ª ed., Campinas, SP: Papirus, 1995. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.
22. PATTO, Maria Helena Sousa. *Psicologia e ideologia: uma contribuição crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
23. PEDROSO, Leda Aparecida. *Democracia, política e administração educacional: a proposta Montoro (1978-1984)*. Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas: 1991 (Dissertação de Mestrado).
24. PRESIDENTE PRUDENTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Relatório Semana de Avaliação*, 1993.
25. PRESIDENTE PRUDENTE. ADMINISTRAÇÃO MAURO BRAGATO. *Plano de Governo: Secretaria de Educação*.
26. PRESIDENTE PRUDENTE. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Posicionamento do COMED quanto ao processo de municipalização do ensino fundamental em Presidente Prudente*.
27. PRESIDENTE PRUDENTE. *Decreto nº 11.139/97*.
28. PRESIDENTE PRUDENTE. *Decreto nº 10.156/95*.
29. PRESIDENTE PRUDENTE. *Decreto nº 10.545/96*.



30. PRESIDENTE PRUDENTE. *Decreto nº 13.489/99.*

31. PRESIDENTE PRUDENTE. *Decreto nº 5.062/98.*

32. PRESIDENTE PRUDENTE. *Decreto nº 5.536/85.*

33. PRESIDENTE PRUDENTE. *Decreto nº 5.537/85.*

34. PRESIDENTE PRUDENTE. *Decreto nº 7.358/90.*

35. PRESIDENTE PRUDENTE. *Decreto nº 7.516/90.*

36. PRESIDENTE PRUDENTE. *Decreto nº 7.567/91.*

37. PRESIDENTE PRUDENTE. *Decreto nº 7.720/91.*

38. PRESIDENTE PRUDENTE. *Lei Complementar nº 26/96.*

39. PRESIDENTE PRUDENTE. *Lei Complementar nº 79/99.*

40. PRESIDENTE PRUDENTE. *Lei nº 2.296/83.*

41. PRESIDENTE PRUDENTE. *LEI Nº 2.533/86.*

42. PRESIDENTE PRUDENTE. *Lei nº 3.595/93.*

43. PRESIDENTE PRUDENTE. *Lei nº 3.876/93.*

44. PRESIDENTE PRUDENTE. *Lei nº 4.124/95.*



45. PRESIDENTE PRUDENTE. *Lei nº 4.290/95.*
46. PRESIDENTE PRUDENTE. *Lei nº 4.352/96.*
47. PRESIDENTE PRUDENTE. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Revista CIEM's. Edição Especial, 1991.*
48. PRESIDENTE PRUDENTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Plano de Visita, 1987.*
49. PRESIDENTE PRUDENTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Relatório anual/CCIM-1993.*
50. PRESIDENTE PRUDENTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Relatório curso de aprofundamento, 1991.*
51. PRESIDENTE PRUDENTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Relatório reunião bimestral, nov./1994.*
52. PRESIDENTE PRUDENTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Relatório reunião bimestral, abril/1994.*
53. PRESIDENTE PRUDENTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Relatório semana de avaliação, 1991.*
54. PRESIDENTE PRUDENTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Relatório semana de avaliação, 1992.*
55. PRESIDENTE PRUDENTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Relatório semana de planejamento, 1992.*



56. PRESIDENTE PRUDENTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Relatório semana de planejamento, 1994.*
57. PRESIDENTE PRUDENTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 12/97.*
58. PRESIDENTE PRUDENTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 12/99.*
59. PRESIDENTE PRUDENTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 20/99.*
60. SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Deliberação nº 13/79.*
61. SÃO PAULO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº 82/79.*
62. SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer 1.384/91.*
63. SÃO PAULO. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Parecer 311/91.*
64. SÃO PAULO. COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR. *Portaria de 08/12/86.*
65. SÃO PAULO. *PORTARIA DA DELEGADA DE ENSINO DE 21/11/95.*
66. SÃO PAULO. *PORTARIA DA DELEGADA DE ENSINO DE 25/06/93.*
67. SÃO PAULO. *PORTARIA DO DIRETOR REGIONAL DE 11/01/94.*



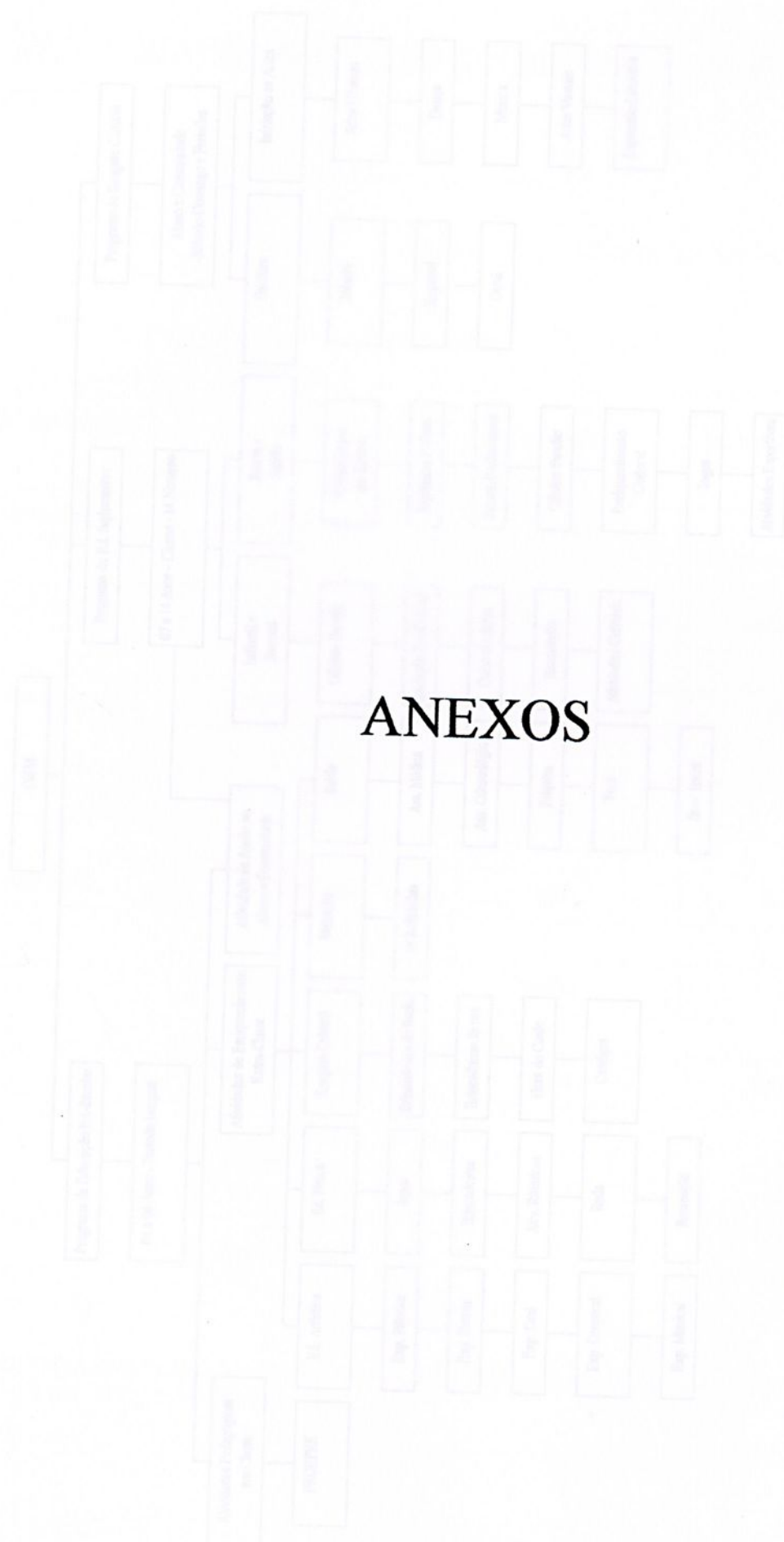
68. SÃO PAULO. *PORTARIA DO DIRETOR REGIONAL DE 20/02/1993*.

69. VASCONCELOS, Mário Sérgio. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. Instituto de Psicologia/USP, São Paulo: 1995 (Tese Doutorado).

ANEXOS



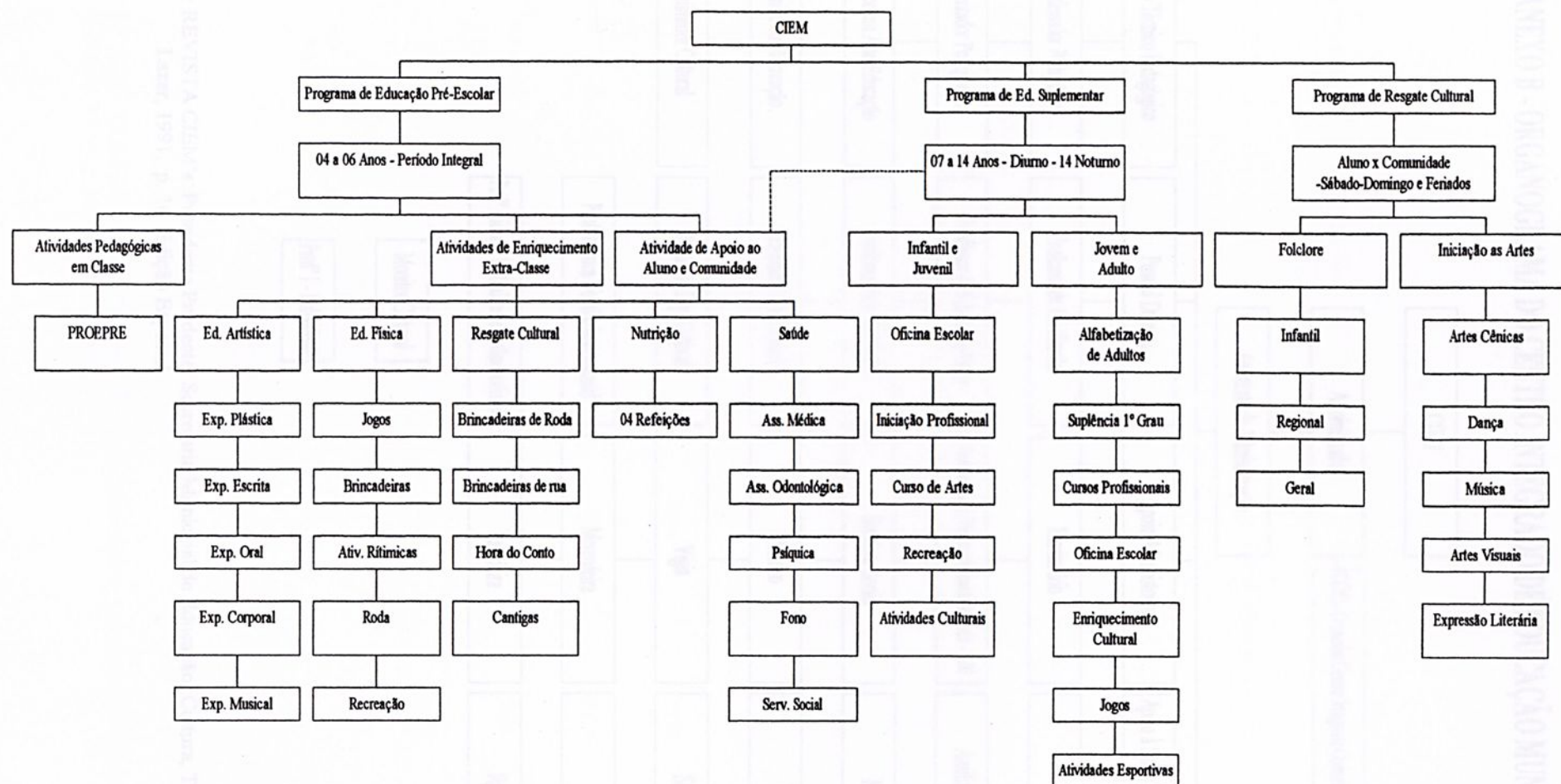
ANEXO A - PROGRAMA E OBJETIVOS DO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL



ANEXOS

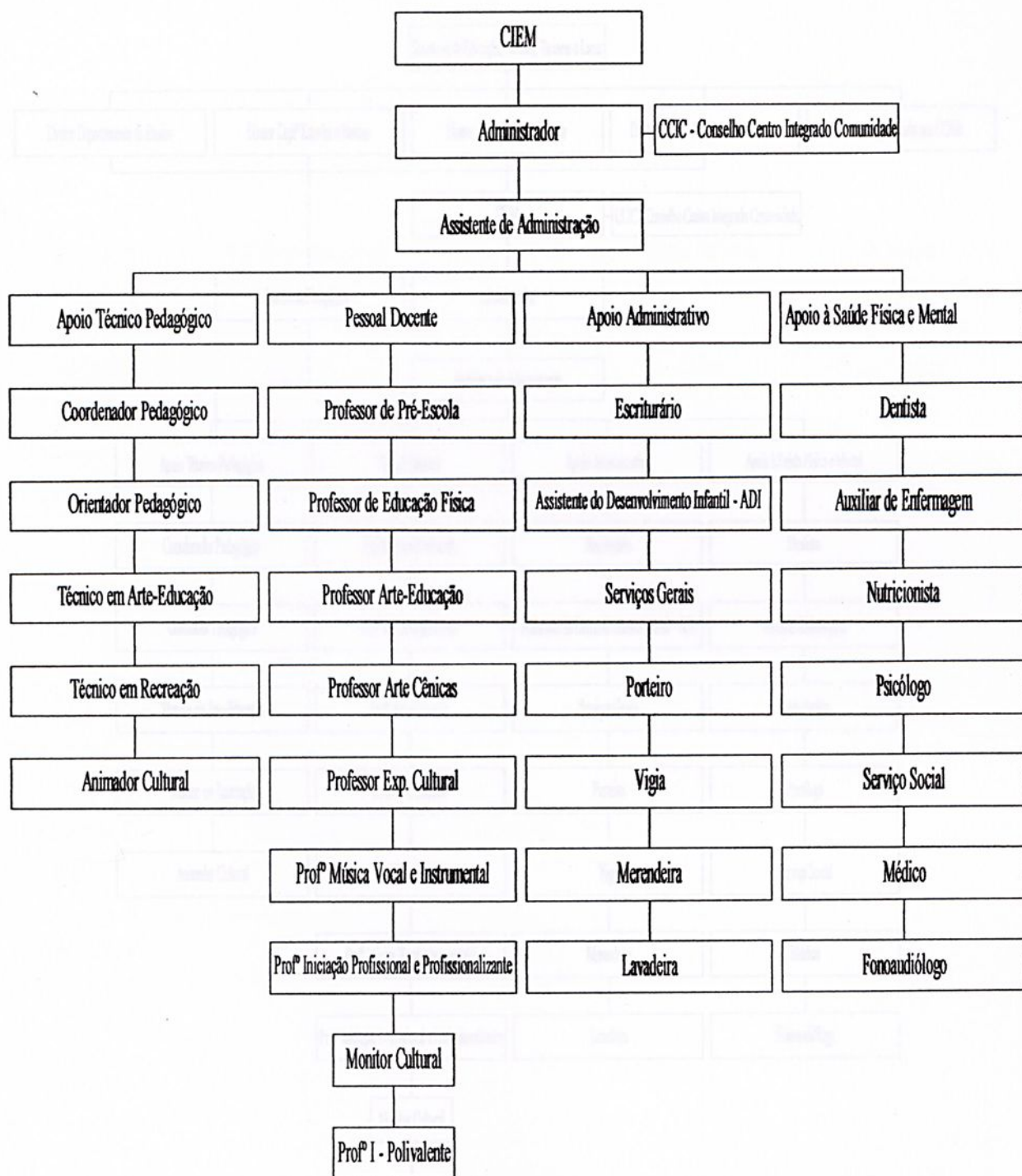
*FONTE: REVISTA CIEM's, Presidente Pyuliano, Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, 1991, p. 14. Edição Especial

ANEXO A - PROGRAMAS E OBJETIVOS DO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL



*FONTE: REVISTA CIEM's. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, 1991, p. 14. Edição Especial

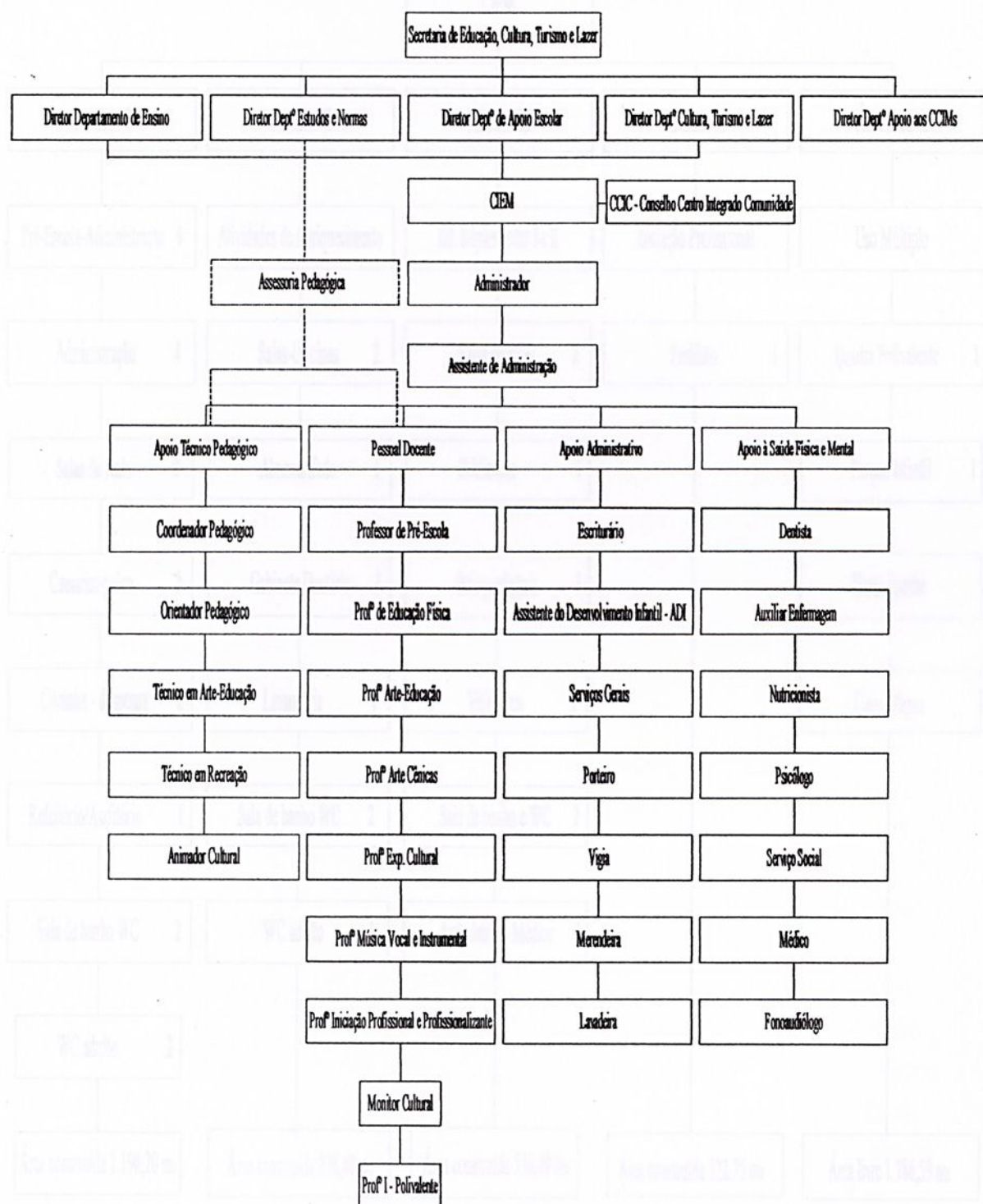
ANEXO B - ORGANOGRAMA DO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL



*FONTE: REVISTA CIEM's. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, 1991, p. 16. Edição Especial

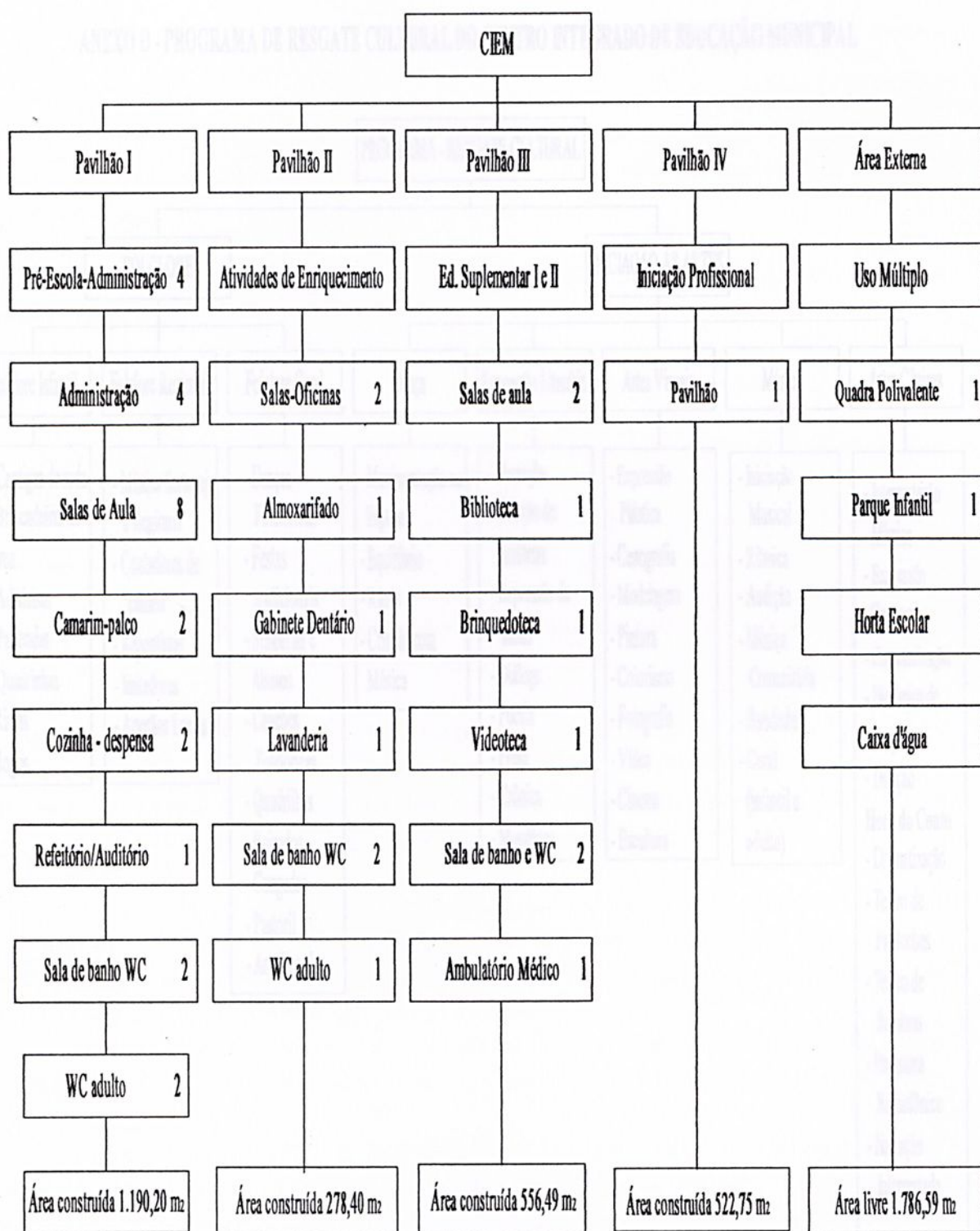
*FONTE: REVISTA CIEM's. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, 1991, p. 16. Edição Especial

ANEXO B1 - ORGANOGRAMA DO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DENTRO DA ESTRUTURA BÁSICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA, TURISMO E LAZER



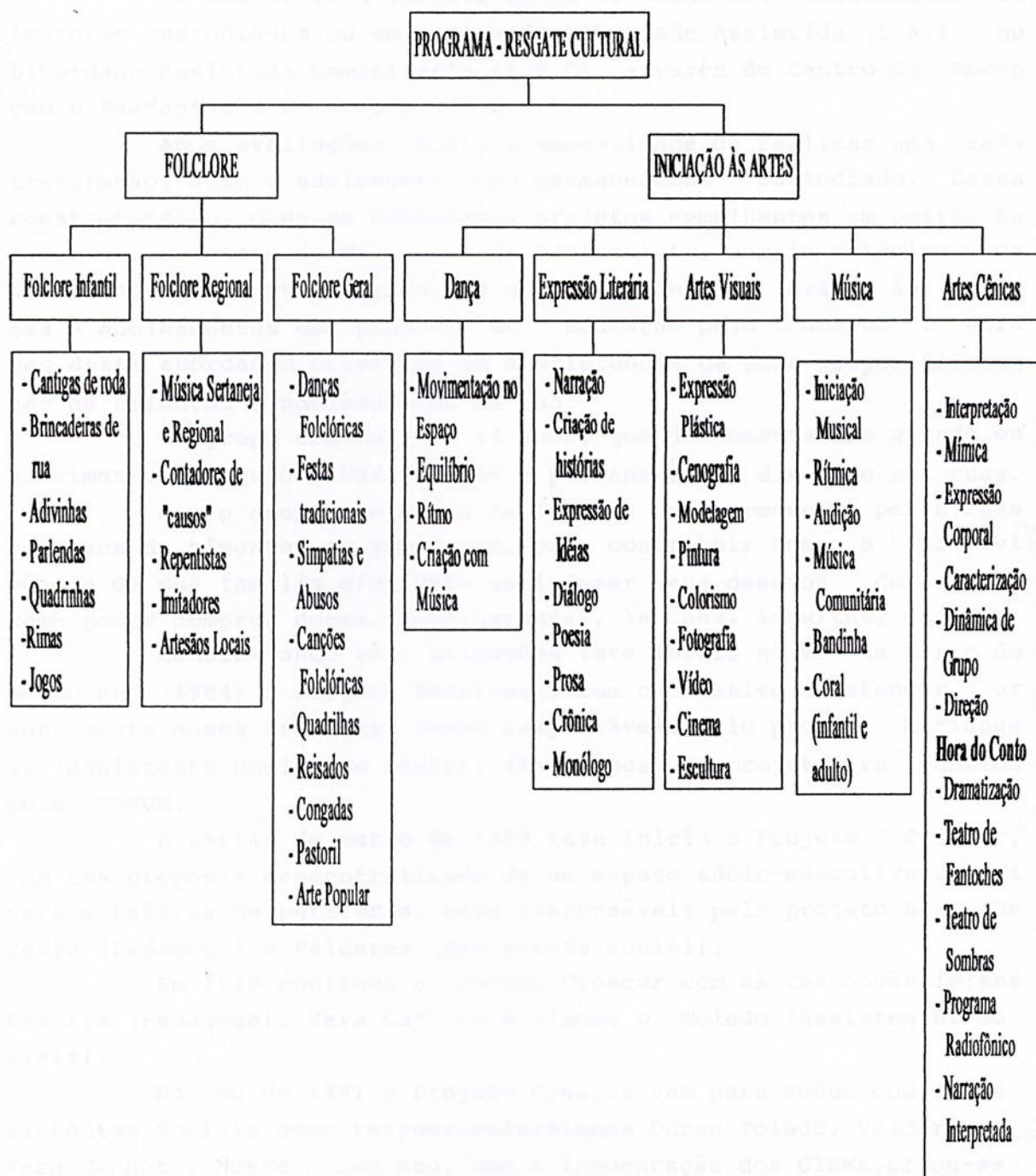
*FONTE: REVISTA CIEM's. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, 1991, p. 16. Edição Especial

ANEXO C - ESTRUTURA FÍSICA DO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL



*FONTE: REVISTA CIEM's Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, 1991, p. 18. Edição Especial

ANEXO D - PROGRAMA DE RESGATE CULTURAL DO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL



*FONTE: REVISTA CIEM's. Presidente Prudente: Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, 1991, p. 21. Edição Especial

Relatório até julho / 96

O que hoje denominamos Projeto 2000, teve diferentes nomes ao longo da sua trajetória histórica.

No ano de 1984 iniciou-se um trabalho com adolescentes infratores custodiados ou em regime de Liberdade Assistida (L.A.) ou Liberdade Assistida Comunitária (L.A.C), através do Centro de Recepção e Readaptação de Menores (C.R.R.M.)

Após avaliações, houve a necessidade de realizar uma reestruturação, onde o adolescente não permanecesse custodiado. Dessa reestruturação, onde se considerou projetos semelhantes em outros Estados e o Estatuto da Criança e do Adolescente, surgiu o Núcleo de Convivência, que se iniciava com abordagem de rua, levando às crianças e adolescentes uma proposta de " Educação pelo trabalho ". Através desta abordagem constatou-se a existência de dois grupos diferentes de crianças e adolescentes de rua.

Um grupo com mais de 14 anos, que já possuíam um grande envolvimento com quadrilhas, drogas e permaneciam o dia todo nas ruas.

Outro grupo com menos de 14 anos que permanecia pelas ruas em busca de biscates ou esmolando, para contribuir com a sobrevivência de sua família e/ou para satisfazer seus desejos de criança como poder comprar doces, refrigerantes, lanches, iogurtes, etc...

Considerando tais situações teve início no mês de março do mesmo ano (1984) o Projeto Recriação, com o objetivo de atender urgentemente essas crianças, sendo responsáveis pelo projeto Mariangela (Assistente Social) e Beatriz (Psicóloga). O projeto era mantido pelo SEPROM.

A partir de março de 1989 teve início o Projeto Crescer, com uma proposta descentralizada de um espaço sócio-educativo em diversos bairros de periferia, eram responsáveis pelo projeto Ana Bezerra (Pedagoga) e Valderez (Assistente Social).

Em 1990 continua o Projeto Crescer com as responsáveis: Ana Bezerra (Pedagoga), Vera Canhoto e Simone D. Toledo (Assistentes Sociais).

No ano de 1991 o Projeto Crescer vem para Seduc com as Assistentes Sociais como responsáveis: Simone Duran Toledo, Valderez e Vera Canhoto. Nesse mesmo ano, com a inauguração dos CIEMs, criou-se nesse espaço um projeto similar denominado Educação Suplementar. A Educação Suplementar tinha por objetivo oferecer a criança um espaço pedagógico e social que contribuísse para o seu desenvolvimento cognitivo, físico e sócio-afetivo. Eram crianças que procediam de bairros periféricos e que num período estavam na escola formal e no período contrário no Projeto de Educação Suplementar.

Na Educação Suplementar era oferecida à criança aulas de dança, capoeira, teatro, música, educação física, educação artística e oficina escolar. A assessoria pedagógica do projeto ficava na responsabilidade da Professora Drª Helena Farias de Barros e professora Maria Ines Macca.

No ano de 1992 o Projeto Crescer continuou na Seduc sob a orientação das Assistentes Sociais Vera Canhoto e Simone Duran.

O Projeto Educação Suplementar continuou nos CIEMs com assessoria da Profª Drª Helena Farias e Profª Maria Ines e orientação pedagógica da Profª Maria do Carmo Ferreira Paula.

Em 1993 o Projeto Crescer mudou a denominação para Projeto Esperança e continuou na Seduc até o mês de julho sob a orientação da Assistente Social Vera Canhoto.

No mês de agosto deste mesmo ano o Projeto Esperança foi para a SECRIFA sob a orientação da Assistente Social Maria José e coordenação pedagógica da Profª Vera Milan.

A Educação Suplementar continuou nos CIEMs sob a coordenação pedagógica da Coordenadora Maria Aparecida Fernandes Ferraz e Orientação do Prof. Edvaldo Benedito de Brito.

Em 1994 o Projeto Esperança continuou nos moldes do ano de 1993 e houve a criação da Escola Oficina que seria a iniciação profissional das crianças dos Projetos após os 12 anos. Neste período a Educação Suplementar prosseguiu nos mesmos moldes sob a coordenação pedagógica da Coordenadora Maria Aparecida Fernandes Ferraz e Orientação do Prof. Silvio Sena.

No ano de 1995 juntou-se o Projeto da Secrifa "Projeto Crescer" com a Educação Suplementar. A partir dessa junção criou-se o Projeto 2000. A Coordenação do projeto ficou sob a responsabilidade da Pedagoga Leila cristina Feitosa e a Assistente Social Rita de Cássia Gonçalves e Oliveira convidadas para assumir o projeto.

A Pedagoga Leila Cristina Feitosa permaneceu junto ao projeto até o mês de maio. A partir do dia 4 de junho de 1995 assumiu a coordenação e orientação da parte pedagógica a Pedagoga Maria do Carmo Ferreira Paula, através de um processo de eleição onde foi a única candidata.

A parte administrativa e social se manteve sob a coordenação da Assistente Social Rita de Cássia Gonçalves e Oliveira.

Durante o ano de 1995 o Projeto 2000 atendeu um total de 400 crianças distribuídas em 8 núcleos num total de 14 classes. Contava também com total de 12 professores, sendo 9 professores responsáveis pelas 14 classes e 3 professores recreacionistas. As atividades desenvolvidas nos núcleos sempre tiveram um caráter sócio-educativo e além das atividades diárias também eram oferecidas atividades de recreação no Sesi uma vez por semana para cada classe. Essas atividades ficavam sob responsabilidade dos professores recreacionistas

O Projeto 2000 dispunha de um ônibus para o transporte das crianças a passeios ou outras atividades fora dos núcleos.

O nome "Projeto 2000" foi resultado de um concurso ela



borado entre as crianças onde elegeu-se o novo nome para o Projeto.

Preocupada com a qualidade de trabalho oferecida às crianças a Secretária Municipal de Educação oferecia aos professores do Projeto 2000 juntamente com os professores da Secrifa, um curso de aprofundamento no mês de julho de 1995 com o tema: Nossas crianças e nossos adolescentes.

No início de 1996 o Projeto 2000 continuava organizado e funcionando nos moldes do ano anterior. De acordo com a avaliação feita no final de 1995 havia dificuldades em administrar e controlar o livro ponto dos professores recreacionistas que atendiam as crianças do sesi.

Considerando essas dificuldades apresentadas pela Coordenação Administrativa do Projeto, a Diretora do Departamento de Estudos e Normas elaborou um relatório da situação e apresentou a Secretária da Educação.

Em decorrência da situação criada, os professores recreacionistas foram afastados do projeto e encaminhados para a SECRIFA.

Com a saída dos recreacionistas houve um prejuízo muito significativo para o atendimento às crianças do Projeto, pois as mesmas ficaram sem as atividades de recreação no Sesi e só permaneceram com as atividades nos núcleos. No ano de 1996 houve um aumento no atendimento às crianças pois foram criadas mais classes.

Outro prejuízo para o trabalho com as crianças foi a retirada do ônibus que servia ao projeto sendo este enviado para a Cidade da Criança.

O trabalho prosseguiu deficitário por todo o ano de 1996.

As mudanças ocorridas durante 1996 foram de ordem pedagógica, social e administrativa. No início do ano houve a implantação da equipe única. A partir desse momento todos os projetos (CIEM, CCIM, EMEI e Supletivo) passaram a ser pensados por todos os coordenadores pedagógicos. No mês de junho o Projeto 2000 juntou-se a equipe única mudando assim a coordenação pedagógica.

Neste mesmo período foi eleita pelos pares uma orientadora pedagógica para o Projeto 2000, sendo que até esse momento a coordenação e orientação pedagógica era exercida pela mesma pessoa.

A orientadora eleita foi a Profª Telma Moura.

Foram elaborados pela coordenação e orientação pedagógica vários projetos de atividades extras para o Projeto 2000, como Festa Baile, Gincana, Amostra de Teatro e diferentes passeios. Todos estes projetos foram inviabilizados pela falta do ônibus para o transporte das crianças.

Além da mudança na coordenação pedagógica, também houve mudança no aspecto social. O trabalho da assistente social junto ao projeto foi dividido junto demais assistentes sociais da Equipe-técnica.

Da avaliação realizada no final de 1996 entre os professores orientador e coordenador pedagógico, considerou-se que para acontecer uma melhoria na qualidade de trabalho junto aos alunos do projeto é necessário reorganizar a estrutura física e os recursos materiais existentes.

Maria do Carmo Ferreira Paula
MARIA DO CARMO FERREIRA PAULA
Coordenadora Pedagógica
R.G. 5.679.816

**PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE**

ILMO. SR. PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

A Prefeitura Municipal de Presidente Prudente, sito à Avenida Coronel José Soares Marcondes, 1.200, Município de Presidente Prudente, representada pelo PAULO CONSTANTINO, RG. nº 6.617.581, Prefeito MUnicipal, requer de Vossa Senhoria, no sentido de providenciar a Autorização para o funcionamento dos cursos de Primeiro Grau, Ensino Supletivo (suplência I) e Educação Infantil, na Escola de 1º Grau, Ensino Supletivo e Educação Infantil Municipal " Profº Ditão " - CIEM do Jardim Everest e das 105 classes isoladas vinculadas à esta Escola, conforme discriminação abaixo e de acordo com a Deliberação do C.E.E. nº 26/86, Alterada pela Deliberação nº 11/87 - D.O.E. de 1º de Agosto de 1.987, Resolução S.E. nº 72/88 - D.O.E. de 09/04/88 e Deliberação do C.E.E. nº 33/72:-

01- EEPG Profª Clotilde Veiga de Barros	- 2 classes;
02- EEPG Profª Carmem Pereira Delfim	- 2 classes;
03- EEPG Antonio Fioravante de Menezes	- 1 classe;
04- EEPG Padre Emilio Becker	- 2 classes;
05- EEPG Comendador Tannel Abbud	- 2 classes;
06- EEPG Catarina Martins Artero	- 2 classes;
07- EEPG Carlos Castilho Cabral	- 2 classes;
08- EEPG Ocyr Azevedo	- 1 classe;
09- EEPG Arlindo Fantini	- 2 classes;
10- EEPG Profº Joel Antonio de Lima Genésio	- 2 classes;
11- EEPG Profª Fátima Aparecida Costa Falcon	- 4 classes;
12- EEPG Profº Miguel Omar Barreto	- 1 classe;
13- EEPG Profª Nirma Jorge	- 1 classe;
14- EEPG Profº João Ceribelli Pacca	- 1 classe;
15- EEPG Aparecida Alves	- 1 classe;
16- EEPG Profº José Carlos João	- 1 classe;
17- EEPG Profª Marietta Ferraz de Assumpção	- 2 classes;
18- EEPG Profª Francisca Almeida Goes Brandão	- 2 classes;
19- EEPG Profª Maria Luiza Bastos	- 1 classe;
20- EEPG Norma Clarinda Pereira Carvalhaes	- 2 classes;
21- EEPG José Carlos Pimenta	- 2 classes;





PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE

22- EEPSP João Sebastião Lisboa	- 1 classe;
23- EEPG Florivaldo Leal	- 2 classes;
24- EEPG João Franco de Godoy	- 2 classes;
25- EEPG Vereador Pedro Tófano	- 1 classe;
26- EEPG João Alfredo da Silva	- 1 classe;
27- EEPG Dr. Carlos Braga	- 1 classe;
28- EEPSP Fernando Costa	- 8 classes;
29- Polo Social Integrado Madre Nazareth Zamitt	- 6 classes;
30- Polo Social Integrado Paulo Roberto	- 5 classes;
31- Casa da Amizade	- 2 classes;
32- Centro Social São Pedro	- 2 classes;
33- Creche do parque Furquim	- 2 classes;
34- Creche do Jardim São Francisco	- 2 classes;
35- Creche Walter Figueiredo	- 4 classes;
36- Serviço de Obras Sociais (S.O.S)	- 2 classes;
37- Centro Social Urbano (C.S.U.)	- 2 classes;
38- Creche Jardim Monte Alto	- 3 classes;
39- Escola Municipal jardim Sabará	- 2 classes;
40- Centro de Saúde Cohab	- 6 classes;
41- Centro Comunitário da Cecap	- 4 classes;
42- Creche Vila Formosa	- 2 classes;
43- Creche Mei-Mei	- 2 classes;
44- UNESP	- 2 classes;
45- Creche Anita Ferreira Braga	- 2 classes;
46- Creche Clotilde Veiga de Barros	- 2 classes;
47- Escola Municipal Vila Aurélio	- 1 classe;

Presidente Prudente, 16 de maio de 1.991.

PAULO CONSTANTINO
PREFEITO MUNICIPAL



ESTRUTURA DE TRABALHO DAS EQUIPES

CIEMs	CCIMs	EMEIs
6 horas - Sala de aula; 2 horas - Estudo na escola; 4 horas - Atividades; Jornada - 44 horas obrigatória ORGANOGRAMA - Diretora de Estudos e Normas - Diretora a nível de secretaria - Coordenadora Pedagógica - Diretor de CIEM(3) - Assistente de diretor (3) - Orientador de CIEM - Orientador de Especialista - Coordenador de Educação de Adulto - Assistente Social(2) - Psicólogo(1) - Professor de Pré-Escola - Especialistas - Professores da Suplementar - A.D.I. - Serviços Gerais - Merendeiras Eleição - 1 ano só para CIEM Requisitos(Só os pares que votam em seus respectivos locais de trabalho, ter 2 anos de trabalho)	6 horas - Sala de aula 2 horas - Estudos no CCIM 4 horas - Atividades Jornada - 44 horas obrigatória ORGANOGRAMA - Diretora de Estudos e Normas - Diretor Administrativo(segret.) - Diretor do CCIM(secretaria) - Assistente social (3) - Coordenador Pedagógico - Psicólogo(1) - Orientador de CCIM(+ ou - 10) - Coordenador de creche(12) - Professor de pré-escola - A.D.I. - Serviços Gerais - Merendeiras - Fono(1/2)	4 horas - Sala de aula 4 horas - Atividades 4 horas - Sala de aula na Escola 2 horas - Estudos 4 horas - Atividades ORGANOGRAMA Secretaria da Educação - Diretora de Estudos e Normas - Diretora Geral Administrativa - Diretor Administrativo (1) - Pedagoga - Coordenadora de Núcleo(+ ou menos 5) - Professores de Pré-escola. - Psicóloga (1/2) - Fono (1/2)

A PRÉ-ESCOLA NA REALIDADE DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

No intuito de discutir o currículo para a Pré-Escola, no dia 16 de setembro, nós professores, coordenadores e orientadores da Rede, nos reunimos para refletir sobre o tema "Função da Pré-escola". Para tanto, nos dividimos em 10 grupos, onde debatemos as seguintes questões:

01. Para que serve a pré-escola;
02. Como a sociedade vê a pré-escola;
03. Que pré-escola fazemos;
04. Que pré-escola queremos.

As respostas e discussões de cada grupo, foram organizadas da seguinte forma:

01. Para que serve a pré-escola/ Que pré-escola fazemos:

- para preparar para o 1º grau;
- preparar para a alfabetização, para a leitura e escrita convencional;
- preparar a criança para vida;
- preparar a criança para ser crítica, criativa, independente;
- suprir as carências das crianças;
- preparar dentro da realidade da criança e do mundo;
- preparar para o desenvolvimento no decorrer da escolaridade;
- desenvolver a criança globalmente;
- desenvolvimento físico, social, intelectual;
- trabalhar coordenação, lógico-matemático;
- depositar as crianças, assistencialismo;
- alfabetização (diferentes formas de representação);
- das condições para a criança desabrochar;
- cuidar da criança:
 - . cuidar da higiene, saúde, formação de hábitos,
 - . atividades espontâneas, brincar,
 - . atividades não planejadas, não buscamos novidades,
 - . pré-escola como creche,
 - . vão para comer;
- formar cidadãos, pessoas críticas e criativas;
- educar;
- Pré I e Pré II, lugar para brincar;
- Pré III, intuito educacional.

02. Como a sociedade vê a Pré-Escola:

- para os pais a pré-escola é um depósito de criança, tem uma função assistencialista;
- a pré-escola tem função de preparar para a alfabetização;

- formar o indivíduo para a sociedade;
- assistencialismo, cumprir função de outros, mais forte nos programas CIEM, CCIM, PAIP.

03. Que pré-escola queremos?

- uma pré-escola que invista nas necessidades da criança, de acordo com sua fase de desenvolvimento, garantindo a aquisição de novos conhecimentos de forma criativa e crítica. Valoriza a criança, proporcionando-lhes diferentes experiências, entrar em contato com livros, revistas, etc.

- uma pré-escola que contribua para o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo da criança, dando recursos para que a criança se torne um cidadão crítico. O professor é o mediador do que a criança sabe para o conhecimento que adquirirá;

- devemos identificar a proposta pedagógica coerente com nossa prática. Formar a concepção de homem. Enfatizar o desenvolvimento da criança, obedecendo seus estágios, visando o construtivismo e o interacionismo.

- com recursos materiais, infra-estrutura que ofereça condições para a criança se desenvolver. Menos assistencialismo.

- uma pré-escola não compensatória, assistencialista, menos dirigida (um espaço ideal para a criança), democratizar, fazendo a família interagir na escola, que tenha um currículo definido e com integração com as escolas estaduais.

Melhores condições de trabalho: mais cursos para professores, professores com maior autonomia, mais consciente e comprometido, verbas para fóruns, congressos, etc., uma melhor infra-estrutura (prédio, materiais, móveis).

- Que seja mais a nível de educação, não-assistencialista:

- . que desenvolva todas as áreas do conhecimento, prepare a criança para a sociedade (cidadão), desenvolvendo a independência, respeito mútuo, interação criança - grupo;
- . que tivesse continuidade;
- . que saiba viver socialmente (convivência/regras)
- . que tenha uma função pedagógica, trabalhando conteúdos específicos da pré-escola, valorizando assim o professor.
- . Investir no trabalho com pais, orientando-o haja visto que tem uma visão assistencialista.
- . que tenha autonomia da administração local.
- . que garantam as combinações feitas com administrativo.
- . Profissionais em quantidade e qualidade (psicólogos/fono/Assistente Sociais).
- . Salas especiais para crianças diferentes (problemas psicológicamente, mentais)

- . que os professores tenham material de segurança (luvas, p. ex.) para trabalhar com a criança;
- . ADIs - trabalho informativo aos pais;
- . Salubridade - risco de vida;
- . Passeios - ampliação de conhecimentos;

- Que trabalhe com criança em todos os aspectos, vinculados com o mundo que a cerca e com a visão de transformação deste mundo. Uma escola de qualidade, menos assistencialista e com função pedagógica, que respeite as necessidades individuais dos alunos e do professor.

Valorizar a cultura das crianças, com maior participação dos pais. Uma escola que trabalhe visando a cidadania do educando, onde os profissionais sejam bem remunerados e valorizados.

Diante disto, nós equipe de coordenação, ao analisarmos o material, constatamos algumas, contradições as quais consideramos importante rediscutir:

A título de observação cabe ressaltar que as respostas à questão nº 1, ora foram entendidas como diagnóstico da realidade, ora como objetivo a ser atingido.

a) aparece constantemente a palavra "Preparação", como se a isto se resumisse o papel da pré-escola.

Preparar ao nosso ver, passa a idéia de que se vive em função de um amanhã, que é definido por uma só pessoa.

b) ainda com relação a "preparação" será que é possível alguém preparar outrem para "um dia" ser criativo, crítico, independente?

c) no que diz respeito a formação moral do indivíduo, de que moral estamos falando? Não podemos nos esquecer que a moralidade depende da história/cultura de cada um.

d) Ao dizermos que a pré-escola é um depósito, entramos em contradição, quando colocamos que a mesma tem servido para "preparar" a criança. Por exemplo, se dizemos que os pais cobram/exigem alfabetização, será que evidenciam uma função de depósito?

e) comparece frequentemente o termo assistencialismo:

- cuidar da criança é assistencialismo (higiene, saúde, alimentação, etc...)?
- a pré-escola particular é assistencialista?
- quando as atividades espontâneas, brincar são assistencialistas?
- quando outros profissionais (fono, psicólogo, assistente social) são necessários?

f) contraditoriamente também comparece uma visão de pré-escola com objetivos em si mesma:

- "trabalhar coordenação; lógico-matemático"

- "desenvolvimento físico, social, intelectual".

Além destas questões, consideramos importante rediscutir outros pontos que, por não estarem suficientemente claros, merecem nossa atenção. A saber.

- . Carência das crianças
- . diferença entre educador e professor
- . caráter formativo e informativo da pré-escola
- . caráter formal e informal.

AGUIRRE DE OLIVEIRA LIMA FILHO

Presidente Nacional

GERSON PINHEIRO DE OLIVEIRA

Secretário de Administração

MARIA VITÓRIA A. B. NABAS

Secretaria de Educação

PREFEITURA MUNICIPAL DE
PRESIDENTE PRUDENTE
DECRETO MUNICIPAL Nº 10.642/96

Dispõe sobre as unidades educacionais da Secretaria Municipal de Educação.

AGRIPINO DE OLIVEIRA LIMA FILHO, PREFEITO MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE, no uso das atribuições que lhe são conferidas por lei,

DECRETA:

Artigo 1º - A Secretaria Municipal de Educação é composta pelas seguintes unidades educacionais que formam sua rede física:

- I - EMEI "Profa. Eluiza de Rezende Rodrigues"
Rua Ribeiro de Barros, s/nº - Centro;
 - II - EMEI "Aparecida Alves"
Rua Cruzeiro do Sul, 327 - Vila Formosa;
 - III - EMEI "José Carlos Pimenta"
Rua Claudionor Sandoval, 1313 - Jardim Paulista;
 - IV - CIEM "Prof. João Bohac"
Travessa Aracaju, 174 - Jardim Planaltina;
 - V - CIEM "Prof. Ditão"
Av. Ana Jacinta, 2120 - Jardim Everest;
 - VI - CIEM "Profa. Vilma Gianotti Martinez"
Rua Noé de Azevedo, 245 - Parque Cedral;
 - VII - CCIM "Paulo Roberto"
Rua Vitória, 115 - Vila Paulo Roberto;
 - VIII - CCIM "Maria Edite Tenório Perrone"
Rua Manoel Dias Pimentel Jr., 100 - Vila Nova Prudente;
 - IX - CCIM "Lila Byington Egídio Martins"
Av. Brasil, 2843 - Vila Formosa;
 - X - CCIM "Maria Haddad Haldamus"
Rua Coaró, 432 - Vila Furquim;
 - XI - CCIM "Nair Musogante Lebrão"
Av. Rosa Peretti, 200 - Cecap;
 - XII - CCIM "Ondina Quirino Barbosa"
Rua Joaquim Peróira da Paixão, 337 - Jardim Monte Alto;
 - XIII - CCIM "Walter Marques"
Rua da Gávea, 53 - Jardim Guanabara;
 - XIV - CCIM "Luiz Alves dos Santos"
Rua 8, s/nº - Ameliópolis;
 - XV - CCIM "Carlos Alberto de Arruda Campos"
Rua da Fraternidade, 1 - Eneida;
 - XVI - CCIM "Alberto Bernardes Sotello"
Rodovia Raimundo Majolini - Floresta do Sul;
 - XVII - CCIM "Elore Marangoni"
Rodovia Raimundo Maolini - Montalvão;
 - XVIII - PAIP "Irmã Nazarena Zammit"
Rua Milton José Bissoli, 380 - Parque Alvorada;
 - XIX - PAIP "Karina Athia Krasucki"
Av. Raimundo Nonato de Lima, 1145 - Conj. Ana Jacinta;
 - XX - PAIP "Jovita Terin"
Rua Waldomiro Manzoli, 88 - CDHU Brasil Novo;
 - XXI - PAIP "Gisele Dallefi"
Parque Residencial Universitário;
 - XXII - PAIP "Profa. Ederle Marangoni Dias"
Rua João Miguel Amaral, s/nº - Jardim Santa Eliza.
- Parágrafo único - Além das unidades educacionais mencionadas no "caput" deste artigo, também fazem parte da estrutura física da Rede Municipal de Ensino, todas as classes isoladas de Educação Infantil (4 a 6 anos) em período parcial, as classes isoladas da Educação Suplementar (7 a 12 anos) e as classes isoladas do Ensino Supletivo - Suplência I.

Artigo 2º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Presidente Prudente, 09 de agosto de 1996.

AGRIPINO DE OLIVEIRA LIMA FILHO
Prefeito Municipal
GÉRON PIMENTA TOLOMEI
Secretário de Administração
MARIA VITÓRIA A.B.B. NABAS
Secretária de Educação

**CONSELHO MUNICIPAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA
E DO ADOLESCENTE**

**RUA NAPOLEÃO ANTUNES RIBEIRO HOMEN, 491
SALA DOS CONSELHOS = JARDIM MARUPIARA**

FONE 221-1044 - RAMAL 1077

CEP 19060.020 = Presidente Prudente - SP

**ASSUNTO: CRITÉRIOS PARA A CONCESSÃO
DE VAGAS NAS CRECHES MUNICIPAIS
E REDE PRIVADA CONVENIADAS**

1- Exposição efetuada pela Secretaria Municipal da Educação
na "I Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do
Adolescente de Presidente Prudente" :

Educação Infantil Municipal	Demanda Atendida	Demanda Reprimida	Ações e Metas até o ano 2.000
Berçário - de zero à 2 anos	208	869	• 1.997 = ampliação de 120 vagas no Berçário e maternal: - Vl. Formosa, Paulo Roberto, Vl. Furquim, Santa Terezinha • 1.997 (Junho) = Término da construção de novos equipamentos para atender os Bairros Universitário e Jardim Santa Eliza, com mais 63 vagas - Berçário e 222 vagas maternal. • Construção de novos equipamentos: Jd. Paraíso, Brasil Novo, Alexandrina, Eldorado, Estoril, Km 7, Itapura, Ana Jacinta, Jd. Iguaçu, Cambuci, e Jd. Cobral com 1.920 vagas Berçário e maternal.
Maternal de 02 à 4 anos	346	672	
Pré-Escola de 4 à 6 anos	5.315	1.350	• 1.997 = ampliação de vagas nos equipamentos já existentes com mais 35 classes com capacidade para atender até 1.042 crianças de 4 à 6

Arquivo

			anos. • 1.997 = criação de novas classes isoladas de pré escola: - Brasil Novo, Casa Paroquial do Watal Ishibashi para atender até 220 crianças de pré-escola. • 1.997 (junho) = Término de Equipamento para atender os Bairros Universitários e Santa Eliza com 11 classes ou seja 330 vagas para pré escola. • Construção de Novos equipamentos:- Jd.Paraiso, - Brasil Novo, Alexandrina, - Eldorado, - Estoril, - Rm 7, - Itapura, - Ana Jacinta, - Jardim Iguaçu, - Cambuí, - Jd.Cobral, com 2.040 vagas
TOTAL	5.869	2.891	AMPLIAÇÃO ATÉ O ANO 2.000 5.957

Com base no resultado apresentado na Conferência Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, e comprovado a demanda existente ser superior ao número de vagas oferecidas no município, O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Presidente Prudente propõe estabelecer critérios de concessão de vagas, estendendo se tais critérios as creches da rede privada que mantém convênio com o Poder Executivo Municipal quer seja através de subvenção ou através de repasse da merenda escolar:

2- Proposta de Atendimento:

- Criar **CENTRAL ÚNICA DE VAGAS** para as creches (Municipais e Particulares conveniadas) na Secretaria de Educação, podendo a inscrição ser feita nos equipamentos e encaminhado à central para cadastramento.
- A **CENTRAL ÚNICA DE VAGAS** administra, controla e fiscaliza a concessão e a demanda reprimida existente que busca vagas nas creches

3- Creche e Pré-escola direitos da criança:

Considerando que o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 à 06 anos é dever do Estado (Poder



Público) e portanto direito da criança, deve ser tratado pela política pública com prioridade absoluta (prefeito-criança).

4- Proposta para os critérios de concessão de vagas

A proposta para os critérios de concessão de vagas nas creches devem observar a situação da criança, respeitando os preceitos estabelecidos no E.C.A. Estatuto da Criança e do Adolescente (art.5º, IV).

Sendo assim O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente de Presidente Prudente - o C.M.D.C.A., órgão deliberador e formulador da política de atendimento à criança e ao adolescente no município, mediante o compromisso por parte do Poder Público, neste ato o Secretario Municipal da Educação; de oferecer atendimento a toda a demanda até o ano 2.000, nesta fase emergencial e de transição ao atendimento pleno delibera:

Que a concessão de vagas cumpra os critérios sociais e econômicos atendendo a criança na ordem abaixo mencionados:

- 1.º - crianças desnutridas conforme atestado médico
- 2.º - crianças portadoras de deficiência física, mental ou emocional com comprovação médica.
- 3.º - crianças em situação de risco pessoal e social detectadas pelo Conselho tutelar, Poder Judiciário, MCM, TML -
- 4.º - crianças em situação de risco pessoal e social detectadas de ações articuladas entre os demais programas do município conforme avaliação técnica.
- 5.º - crianças oriundas de famílias sem rendimento ou com rendimento per capita inferior a 50% do SM e sem moradia própria
- 6.º - crianças oriundas de famílias sem rendimento ou com rendimento per capita inferior a 50% do SM e com moradia própria
- 7.º - crianças oriundas de famílias com rendimento per capita inferior a um SM. e sem moradia própria.
- 8.º - crianças oriundas de famílias com rendimento per capita inferior a um SM. e com moradia própria.
- 9.º - crianças oriundas de famílias com rendimento per capita inferior a dois SM. e sem moradia própria.
- 10.º - crianças oriundas de famílias com rendimento per capita inferior a dois SM. e com moradia própria.
- 11.º - crianças oriundas de famílias com rendimento per capita inferior a três SM. e sem moradia própria.
- 12.º - crianças oriundas de famílias com rendimento per capita inferior a três SM. e com moradia própria.
- 13.º - ~~de acordo com a data de solicitação.~~

E ASSIM SUCESSIVAMENTE



O Atendimento no berçário deverá estimular e motivar o Aleitamento Materno, assim como na pré escola num processo educativo que deverá refletir em qualidade de vida para as crianças do município.

O Atendimento da Pré - Escola poderá ser em período parcial garantindo a todas as crianças o acesso ao processo de pré alfabetização propiciando assim um facilitador e a qualidade no ensino fundamental.

O Atendimento da Pré - Escola em período integral deverá priorizar as crianças detectadas nas primeiras prioridades de acordo com os critérios acima estabelecidos.



O IMPARCIAL

19/05/99

Publicações Oficiais

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE

SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO
DECRETO Nº 13587/99

Altera a configuração da rede municipal de ensino e dá outras providências.

MAURO BRAGATO, Prefeito do Município de Presidente Prudente, no uso de suas atribuições legais e,

CONSIDERANDO o artigo 1º da Lei nº 5.062/98, que dispõe sobre a denominação das unidades educacionais municipais, tendo em vista a modalidade de ensino oferecido por elas;

CONSIDERANDO que a alteração da denominação da unidade não implica na alteração do seu patronímico, como estabelecido no artigo 2º da referida lei;

CONSIDERANDO que o processo de municipalização incorporou à rede física de unidade escolares, mais 13 (treze) prédios,

DECRETA:

Art. 1º - A rede física municipal de unidades escolares de Presidente Prudente obedecendo o disposto na Lei nº 5.062 passa, após a municipalização, a ser composta pelas seguintes escolas:

I - EMEIF Profª. Eluiza de Rezende Rodrigues

II - EMEIF Prof. Dilton

III - EMEIF Prof. João Bohac

IV - EMEIF José Carlos Pimenta

V - EMEIF Profª. Maria Edite Tenório

Perrone

VI - EMEIF Karina Athia Krasucki

VII - EMEIF Profa. Jovita Terin

VIII - EMEIF Pe. Emilio Becker

IX - EMEIF Domingos Ferreira de Medeiros

X - EMEIF Vilma Giannotti Martinez

XI - EMEIF Ir. Nazarena Zamil

XII - EMEIF Deputado Carlos Castilho Cabral

XIII - EMEIF Prof. Ocyr Azevedo

XIV - EMEIF Dr. Pedro Furquim

XV - EMEIF Profa. Carmem Pereira Dellim

XVI - EMEIF Profª Rosy Odethy Roriz

Brandão

XVII - EMEIF Profª. Alayde Tortorella de Faria Motta

XVIII - EMEIF Dr. João Franco de Godoy

XIX - EMEIF Rui Carlos Vieira Berbert

XX - EMEIF Profª. Maria do Socorro Brito de

Almeida

XXI - EMEIF Giseli Daleli

XXII - EMEI Maria Haddad Haidamus

XXIII - EMEI Walter Marques

XXIV - EMEI Edna Carnelós Barbosa

XXV - EMEI Edson Lopes

XXVI - EMEI Profª. Nair Musegante Lebrão

XXVII - EMEI Ondina Quirino Barbosa

XXVIII - EMEIF Aparecida Alves

XXIX - EMEI Pioneiro Ettore Marangoni

XXX - EMEI Carlos Alberto Arruda Campos

XXXI - EMEI Pioneiro Alberto Bernardes

Sotello

XXXII - EMEI Pioneiro Luiz Alves dos Santos

XXXIII - EMEI Profª. Ederle Marangoni Dias

XXXIV - EMEI Santa Terezinha

Art. 2º - A EMEIF Casa da Sopa Francisco de Assis, A EMEI Igreja Presbiteriana Central e as antigas EEPG(A) Prof. João Ceribelli Pacca e EEPG(A) Profª. Nirma Jorge, constitui-se-ão em unidades vinculadas, respectivamente, à

EMEIF Profª. Jovita Terin, EMEIF Profª. Eluiza de Rezende Rodrigues, EMEIF Profª. Maria Edite Tenório Perrone e EMEIF Aparecida Alves.

Art. 3º Fica extinta a EMEI Orlando Nochetli, em consequência da transferência das classes de educação infantil desta unidade para a EMEIF Domingos Ferreira de Medeiros.

Art. 4º - Este Decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, especialmente o disposto no Decreto nº 11.784 de 24/04/98, publicado a 30/04/98.

Presidente Prudente Paço Municipal "Florivaldo Leal", 14 de maio de 1999.

MAURO BRAGATO

Prefeito Municipal

JOSÉ BAZ AVANSINI

Secretário de Administração

O IMPARCIAL

21/05/99

ERRATANº 11/99

ERRATA À PUBLICAÇÃO DO DECRETO Nº 13.587/99, NA EDIÇÃO DO DIA 19/05/99

ONDE SE LÊ

Art. 4º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, especialmente o disposto no Decreto nº 11.784, de 24/04/98, publicado a 30/04/98.

LEIA-SE

Art. 4º Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, especialmente o disposto no Decreto nº 11.784 de 24/04/98, publicado a 30/04/98, retroagindo seus efeitos à 01 de abril de 1999.

Presidente Prudente "Paço Municipal Florivaldo Leal", 19 de maio de 1999

JOSÉ BAZ AVANSINI

Secretário de Administração

