

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS
MARLI TEREZINHA SOLTOVSKI**

**PESQUISA DE OFERTA DE ATENDIMENTO NO CENTRO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
CURITIBA – PARANÁ (2000 - 2010)**

**CURITIBA
2011**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS
MARLI TEREZINHA SOLTOVSKI**

**PESQUISA DE OFERTA DE ATENDIMENTO NO CENTRO
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE
CURITIBA – PARANÁ (2000 - 2010)**

Monografia apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Especialização no Curso de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná.

Prof^a Doutora Catarina de Sousa Moro

**CURITIBA
2011**

AGRADECIMENTOS

Para minha irmã Ana pelo incentivo educacional,
Para meu esposo Marcos,
Para minha filha Herika.
Minha vitoriosa netinha Isabelly.
Minhas colegas de trabalho e amigas Iraci e Sonia
pela motivação.

INTRODUÇÃO	06
CAPÍTULO I	08
DA REVISÃO LITERATUTA.....	08
1.1 História da Educação Infantil no Brasil.....	11
1.2 Histórico das Creches no Brasil.....	13
1.3 A educação Infantil após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96.....	23
CAPÍTULO II	29
2.1 A Educação no Município de Curitiba.....	29
2.2 Políticas Públicas de 2000 à 2010 de atendimento no Município de Curitiba.....	33
CAPÍTULO III	35
História do Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba.....	35
3.1 Pesquisa de atendimento no Centro Municipal de Educação Infantil de Curitiba no período 2000 à 2010.....	37
3.2 Gestão Compartilhada com as Famílias no Centro Municipal de Educação Infantil.....	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	45

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo realizar um levantamento de atendimentos realizados a crianças de três meses a seis anos de idade no Centro Municipal de Educação Infantil em Curitiba – Pr, no período de 2000 à 2010.

Estarei realizando um breve histórico da Educação Infantil no Brasil, em Curitiba e no Centro Municipal de Educação Infantil, discorrendo alguns processos de construção da história de atendimento da primeira infância.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa busca ampliar e aprofundar a discussão sobre a política de integração da Educação Infantil aos Sistemas de Ensino. A inclusão da Educação Infantil no sistema educacional, como primeira etapa da educação básica retoma e intensifica discussões dos diversos segmentos da sociedade (pais, professores, funcionários, pesquisadores) que anseiam pela democratização deste nível de ensino.

Esta luta pelo direito da criança à educação de qualidade vem sendo travada, historicamente, por meio de fóruns, congressos, encontros e movimentos organizados por grupos comunitários e instituições públicas. É por meio dessas organizações que a sociedade passa a exigir do Estado políticas educacionais que priorizem a educação de 0 a 6 anos.

Como marco deste movimento pode-se destacar a década de 1980, pois em 1988, com a forte mobilização nacional em busca de conquistas sociais, a Constituição avança no que corresponde à Educação Infantil, como direito da criança e dever do Estado, ainda que não obrigatória. Esse fato pode ser constatado no seguinte:

A Constituição de 88 tem sido considerada um marco para a área de educação infantil pelo fato de ser uma lei que prevalece sobre as demais e que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação em creches e pré-escolas. Pela primeira vez uma constituição brasileira inclui no Capítulo da Educação (Artigo 280, inciso IV) "o atendimento em creches e pré-escolas" como dever do Estado e direito da criança de 0 a 6 anos, criando para o sistema educacional uma obrigação de responder a esta nova responsabilidade: a de conferir às instituições que atendem crianças pequenas um caráter educacional (CERISARA, 1999, p.19).

A partir dessa Constituição, vários instrumentos legais foram criados com a intenção de garantir os direitos de cidadania das crianças brasileiras de 0 aos 6 anos, dentre os quais se podem destacar o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8069/90); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - (DCNEI/99).

Com a implantação da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, faz-se necessário pensar como integrar a educação infantil ao

sistema de ensino. Mas o que significa integrar a Educação Infantil ao Sistema de Ensino?

É importante que fique claro que se integrar ao Sistema de Ensino significa fazer parte deste; seguir suas normas e regulamentações para credenciamento e funcionamento, sem perder suas características históricas e o respeito às suas diversidades culturais; estar sujeito à supervisão, ao acompanhamento, ao controle e à avaliação do Sistema de Ensino.

Pertencer ao Sistema Estadual, Municipal ou do Distrito Federal não é uma opção das instituições. Se o município tiver constituído seu Sistema de Ensino todas as instituições de educação infantil deverão vincular-se a ele (BRASIL, 2002, p.12).

Essa definição de integração reflete a busca incessante da identidade e da função que deve ocupar a Educação Infantil na sociedade. Nessa visão, fazer parte do Sistema de Ensino significa, entre muitos pontos, garantir o direito da criança e da família a esta etapa da Educação Básica e para isso é preciso que o poder público efetive as condições necessárias para a sua oferta e manutenção.

Questões sobre o financiamento público, a formação e remuneração adequada dos profissionais da área e a discussão e elaboração coletiva da proposta pedagógica deverão ser contempladas nesse processo.

CAPITULO I

DA REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo será abordada a história da educação infantil no Brasil, das creches e a sua evolução, as transformações mais intensas na educação infantil brasileira ocorreram no século passado. O marco de consolidação foi definido na Constituinte de 1988 e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96.

É com um olhar mais voltado às políticas para a infância, adotando uma nova visão e concepção de criança como sujeito de direitos, que esta pesquisa assume a análise das políticas educacionais tendo em vista a garantia do direito à educação para a primeira infância. Destas inquietações surgiram outras intrinsecamente relacionadas ao foco do direito à educação e a efetividade da política em assegurar a todos o direito garantido em lei.

O objetivo desta pesquisa é analisar como a Prefeitura Municipal de Curitiba, no período de 2000-2010, enfrentou as demandas existentes na área da Educação Infantil em relação à adequação da educação infantil à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), à sua incorporação como primeira etapa da educação básica, as exigências de formação do professor e a resposta à demanda da ampliação de vagas.

Assim, tendo em vista os pontos mencionados e as inquietações levantadas, acerca do objeto e tema desta pesquisa, algumas questões se mostram prementes e centrais:

- Qual a peculiaridade do direito à educação infantil?
- Tendo em vista esta peculiaridade, qual é o conceito de infância que deveria nortear a proposição e efetivação das políticas públicas para a etapa?
- Se todos têm direito à educação, por que boa parte dos cidadãos não tem este direito garantido?
- As políticas educacionais respondem e/ou atendem a demanda por atendimento na educação infantil da população?

A política de atendimento, ou seja, a cobertura da demanda de 0 a 6 anos foi priorizada nesta pesquisa com o intuito de promover a análise da dimensão material e imediata (atendimento na educação infantil) das políticas educacionais para a etapa. É uma face importante da política porque revela uma maior dificuldade ou maior facilidade e vice-versa na tomada de decisões para a educação infantil pelo poder público. Nesta premissa adentra a indicação de um dos maiores entraves para o poder público local que é o atendimento pleno da demanda latente, ou seja, todas as crianças da idade referente à educação infantil.

Que criança... Que infância?

Os conceitos de criança e infância contribuem para o entendimento das políticas que são adotadas, visto que estas trazem na sua concepção entre outras questões a compreensão que a sociedade faz do segmento aos quais se destinam. No Brasil, as políticas adotadas para a criança, especialmente a pobre ou abandonada, traz implícita a concepção que a sociedade faz da mesma, sendo considerada por vezes um problema social, outras um vir a ser a esperança do futuro.

As contribuições discutidas permitem olhar a infância hoje, empreendendo um esforço para percebê-la na sua concretude, no seu contexto vivido, entendendo-a como sujeito de direitos, direito de se expressar, manifestar vontades, interagir em diferentes espaços e culturas, construir a sua história. Sanches (2004) destaca que o desenvolvimento de uma cultura em que a visão de criança adquire novos significados, sendo considerada cidadã de direitos, deixando de ser apenas propriedade da família, mas também componente da nação, de responsabilidade de todos, cria condições para emergência de novas posturas em relação a esta etapa de vida humana.

Despontam daí novas concepções de infância, novas posturas em Educação, nas ciências sociais e da saúde. Essa questão perpassa as preocupações de pesquisadores, políticos, ativistas, tendo como um dos marcos o Diagnóstico Nacional da Educação Pré-escolar de 1975, (...) passando pelo Ano Internacional da Criança (1979), pela Constituinte e Constituição de 1988,

desabrochando no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e mais recentemente nas posturas consolidadas na nova LDB (1996).

Frente às considerações da criança considerada “sujeito de direito”, o atendimento a ela também precisa ser de qualidade, garantindo-lhe o direito a igualdade e efetivo exercício da cidadania. Nesse sentido, os cuidados e o educar são confrontados no sentido mais amplo possível, considerando-se o direito de brincar, estar em contato com a natureza, higiene, saúde, alimentação sadia, capacidade de expressão, afeto, desenvolvimento de sua identidade.

Tal proposta é permeada por indefinições, marcada por preconceitos, que para serem superados exigem o rompimento com a concepção assistencialista tradicional, que desvela um quadro de desigualdades sociais, no qual a criança pobre freqüenta a creche, e a criança de classe média freqüenta uma instituição educacional. Sanches (2004) indica que a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas sim diferentemente construída, evidenciando as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história.

Nessa perspectiva, para superar a cultura de subalternidade faz-se necessário ver a criança como ser social, histórico e concreto, a qual não deve ser adaptada à sociedade, sendo moldada, a fim de ser conformada. Para tanto, a concepção de criança precisa ser construída pelos envolvidos com a criança, numa perspectiva interdisciplinar, capaz de compreender a diversidade dos fatores que constroem a infância.

As instituições de educação da criança pequena, segundo Kuhlmann (2004) estão relacionadas com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho, das relações de produção e com a história das demais instituições educacionais. Desta forma é preciso considerar todo o período de infância, como condição de criança, com limites etários, subdivididos em fases de idade, para as quais se criam instituições educacionais específicas, nas quais: “infância tem um significado genérico, e como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade, e a cada uma delas é associado um sistema de status e papel”.

Constata-se, que as concepções de criança e infância apresentam variações de acordo com o enfoque do estudo e do interesse do segmento que está abordando a questão. No Brasil historicamente, a conceituação de criança,

especialmente no que se refere às políticas públicas, está permeada pela marca assistencial e direcionada aquela considerada pobre, desamparada e que necessita da intervenção de terceiros para que venha a se constituir em um cidadão capaz de atender as necessidades da sociedade em que está inserido. As leis atuais asseguram a condição de sujeito de direito às crianças, remetendo a superação de tais conceitos.

Nessa perspectiva, encontra-se no documento, Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação, elaborado pelo MEC (Ministério da Educação), que as formas de ver as crianças vão aos poucos se modificando. Atualmente, “emerge uma nova concepção de criança como criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido”. (MEC, 2006). Observa-se que historicamente as concepções de criança e infância alteram-se de acordo com o espaço que ela ocupa na sociedade.

1.1 História da Educação Infantil no Brasil

Podemos definir a Educação Infantil em um sentido bastante amplo, envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade e na sociedade. Mas, outro significado, mais restrito, refere-se à modalidade específica das instituições educativas para a criança de 0 a 6 anos de idade.

Na sociedade brasileira atual, a educação infantil apresenta uma organização no sistema educacional e uma legislação própria, tendo características bem definidas, diferentes no ensino fundamental;

De acordo com o ROCHA,

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno. E como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas de 0 a 6 anos de idade [ou até o momento em que entra na escola] (1999, p.62)

No Brasil, a educação das crianças menores de 7 anos tem uma história de cento e cinquenta anos. Seu crescimento, no entanto, deu-se principalmente a partir dos anos 70 do século XX e foi mais acelerado até 1993. Em 1998, estava presente em 5.320 Municípios, que correspondem a 96,6% do total. A mobilização de organizações da sociedade civil, decisões políticas e programas governamentais têm sido meios eficazes de expansão das matrículas e de aumento da consciência social sobre o direito, a importância e a necessidade da educação infantil.

A partir de 1993, as matrículas quase estacionaram no patamar de 4,2 milhões, certamente não por ter alcançado a satisfação da demanda, uma vez que o déficit de atendimento é bastante grande. Considerando o aumento do número de famílias abaixo do nível de pobreza no Brasil, que vem se verificando nos últimos anos, conclui-se que há uma demanda reprimida ou um não atendimento das necessidades de seus filhos pequenos. O Poder Público será cada vez mais instado a atuar nessa área, o que, aliás, é dever constitucional, determinado pelo art. 208, IV da Constituição Federal.

As particularidades da criança nos primeiros anos de vida, antes de ingressar no ensino fundamental, exigem pensar em objetivos que contemplem também as dimensões de cuidado.

Segundo KUHLMANN JR,

Uma caracterização da educação infantil há pouco adotada em nossa área é a que atribui a essas instituições o papel de educar e cuidar, [...] a caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado e educação, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas. [...] a expressão tem o objetivo de trazer à tona do núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la. (1999, p.60)

Como podemos perceber a educação infantil tem especificidades próprias, contudo os cuidados ministrados nas creches e pré-escolas não se reduzem ao atendimento de necessidades físicas das crianças, deixando-as confortáveis em relação ao sono, à fome, à sede e a higiene, incluem a criação de um ambiente que garanta a segurança

física e construção de sentido pessoais, que se preocupe com a forma pela qual elas estão se percebendo como sujeito. Nesses ambientes de educação, a criança se sente cuidada.

Nesse sentido, a Educação Infantil como:

A primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei 9394/96, artigo 29)

A Educação Infantil mudou a forma de compreensão ao longo da história da educação. Nesta pesquisa entendemos a Educação Infantil, como a educação da criança de 0 a 6 anos, em instituições educativas.

1.2 Histórico das Creches no Brasil

A história da creche vincula-se às modificações do papel da mulher na sociedade: sua inclusão no campo de trabalho capitalista, sua inserção no crescente processo da industrialização e setor terciário (de serviços) fez com que se organizassem movimentos reivindicatórios para criação de locais de abrigo para seus filhos.

Até o início do século, as creches tinham por objetivos abrigar filhos de mães solteiras; com a industrialização, as mães, que trabalhavam na indústria, pagavam às pessoas de confiança para cuidarem de seus filhos. Num passo posterior, fruto de reivindicações operárias, as próprias indústrias passaram a construir creches e escolas maternais para tal finalidade.

Nas décadas de 60 e 70, com a onda da "educação compensatória", tendo como pano de fundo a teoria da deficiência cultural, atribuiu-se um significado educativo à creche: um local onde a criança pudesse estar em contato com uma diversidade de estímulos que compensassem sua carência cultural, suposta característica da classe social de baixa renda.

Na segunda metade da década de 70, houve um aumento de creches mantidas pelo poder público, além de "creches domiciliares" ou "lares vicinais" com apoio governamental.

Apenas nos últimos anos, a creche tem sido redefinida como um espaço educativo que contempla o desenvolvimento da criança nos aspectos cognitivo, emocional, afetivo, social e físico (SABBAG, 1997p14).

A constituição brasileira aprovada em 1988, traz um dado novo na problemática do atendimento infantil.

Pela primeira vez, uma lei, no caso aquela que prevalece sobre todas as outras, reconhece, como um direito da criança pequena, o acesso à educação em creches e pré-escolas.

Este direito confirmado em partes diversas da Constituição, como se verá a seguir, encontra-se incluído no capítulo sobre a Educação. Ou seja, o dever do Estado em relação à educação efetiva-se também mediante a garantia do "atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade" (Cap. III, Art. 208, inciso IV).

Reconhecendo que creches e pré-escolas integram o sistema educacional, junto aos demais níveis de ensino, embora não em caráter obrigatório, a nova Constituição consagra, no plano da lei, o que os movimentos sociais já vinham reivindicando em várias partes do país", (Campos, Creches e pré-escolas no Brasil, 1993).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990, também conhecido como ECA, explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. Determinou ainda a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares. Os Conselhos devem traçar as diretrizes políticas e o Conselho Tutelar deve zelar pelo respeito ao direito das crianças e dos adolescentes, entre os quais o direito a educação, que para as crianças pequenas incluirá o direito a creches e pré-escolas.

A questão do atendimento à infância pobre e as políticas que são adotadas para enfrentamento da situação da criança pequena são pontuais. Considerando que no Brasil a situação de pobreza apresenta níveis muito elevados, segundo dados do IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, no ano de 2004, a parcela da população que vive abaixo da linha de pobreza, representam 33,575%. Tal situação, demanda a necessidade das famílias disporem de um local para que suas crianças permaneçam e recebam cuidados e atenção necessários para seu desenvolvimento. De outro lado, muitas mães necessitam do espaço para deixar os filhos enquanto trabalham fora.

Apoiando-se nas referências históricas, Didonet (2001) afirma que as instituições denominadas creches foram criadas para cuidar das crianças pequenas, cujas mães saíam para o trabalho, estando então vinculadas ao trabalho extradomiciliar da mulher. Fatores históricos, sociais e econômicos determinaram as principais características do modelo tradicional de creche. O atendimento institucional às crianças menores de seis anos aparece no Brasil no final do século XIX e apresenta diferentes fases compreendendo o modelo filantrópico durante o período colonial, o higienista durante o século XIX e início do século XX, onde se amplia a parcela de crianças atendidas, e surgem as instituições educacionais (os jardins de infância) que atendiam crianças de famílias das classes médias e superiores.

A visão assistencialista marca a origem das creches e a sua vinculação às Secretarias de Bem-Estar Social. Sanches (2004) destaca que as creches não tinham preocupação com a educação da criança. As escolas maternas inicialmente eram instituições de assistência à infância, após, com a absorção da proposta pedagógica, transformaram-se em unidades pré-escolares, oferecendo educação e assistência social.

Entretanto, os jardins de infância eram tipicamente escolares e destinados às crianças de famílias abastadas.

Em 1942 é criada a LBA – Legião Brasileira de Assistência, que tinha por objetivo promover todas as formas de serviços de assistência social, prestados diretamente ou em colaboração com o poder público e as instituições privadas, principalmente à maternidade e a infância. A LBA consolidou sua posição entre as obras assistenciais brasileiras durante vinte anos. A partir da sua atuação surgem

centros de proteção à criança e à mãe (creches, postos de puericultura, hospitais infantis e maternidades). (KRAMER, 1992).

Define-se um marco legal inicial para as creches a partir da promulgação da CLT – Consolidação das Leis do Trabalho – Lei 5.452 em 1943, que preconiza os direitos da mãe trabalhadora que amamenta (art.389). Após o término da segunda guerra mundial, no início dos anos de 1950, segundo Moro (2002) houve uma intensificação da organização civil, preocupada em conquistar mudanças sociais e estruturais, sendo que em relação ao papel da mulher já ocorriam importantes transformações perante a família, relações conjugais e a sociedade como um todo, surgindo conseqüentemente novas concepções e práticas em relação à infância. Tais avanços são marcados pela repressão governamental nos anos de 1960, mudando também a política voltada para a infância e a adolescência.

Em 1964, foi criada a FUNABEM – Fundação Nacional de Bem-estar do Menor, estratificando o atendimento dado a esse segmento. Moro (2002), salienta: “os conceitos de privação, carência cultural, passam a exercer influência sobre as políticas de atendimento, justificando a indicação oficial de uma proposta de educação compensatória”. O modelo educacional instituído baseava-se na idéia da privação cultural, como responsável por várias deficiências (motora, lingüística e social) apresentadas pelas crianças pobres, sendo determinante do fracasso escolar das mesmas.

Rosemberg (2002) aponta que até o final dos anos de 1960 havia uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos com variações nacionais na Educação Infantil. Ao final da década de 1960, a Educação Infantil passa a integrar a agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social elaborada pelos organismos vinculados à Organização das Nações Unidas – ONU, para os países subdesenvolvidos, nestes ampliam-se o atendimento em virtude da contenção dos gastos públicos, constituindo-se numa educação para a subalternidade.

Despontam também na década de 1960 agências internacionais desenvolvendo ações em favor das crianças, como o UNICEF e a OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-escolar. Entretanto, não havia uma uniformidade de políticas nos trabalhos financiados pelo UNICEF, em decorrência da estratégia de atuação de acordo com o país assistido.

Na década de 1970, as iniciativas originadas nas parcerias do Departamento nacional da Criança – DNCR são consolidadas através da implantação do sistema de creches conveniadas da LBA. Nessa perspectiva de atendimento, a vaga era distribuída por indicadores de pobreza e não apenas pelo vínculo empregatício da mãe, a criança continuava sendo abordada como portadora de carências.

Também na década de 1970 surgem em São Paulo, os movimentos de base, onde as mulheres participavam ativamente através de organizações próprias, como clubes de mães, amigos de bairro. Desta forma diferentes grupos de organizam em torno da solicitação por creches, constituindo inicialmente grupos isolados evoluindo posteriormente num movimento unitário: o Movimento de Luta por Creches. No início da década de 1980 o movimento cresce e se desenvolve, tendo como base de sustentação as mulheres de operários, atuantes geralmente em clubes de mães e que reivindicavam creches para poderem trabalhar fora. (ROSEMBERG, 1989).

Destaca-se que na década de 1980, a Educação Infantil ganha espaço por meio de três instâncias: práticas sociais, políticas públicas e sistematização acadêmica de conhecimentos. As políticas tinham com eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática centrada na formação do cidadão. Nesse sentido é que se encaminham novas propostas para a Educação Infantil, e nova concepção de criança.

A partir da Constituição Federal de 1988, se expressam avanços e conquistas no campo da educação para a criança pequena. Tais avanços acontecem em meio a uma efervescência democrática que se estende até início dos anos de 1990, quando se dá a primeira fase de elaboração da LDB 9394/96, com a participação da sociedade civil. Em relação a garantias de direito para as famílias e as crianças, segue-se a aprovação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8069/90 que determina “É dever do estado assegurar à criança e ao adolescente atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”. Também propõe e regulamenta a criação dos Conselhos de Direito da Criança e do Adolescente, e dos Conselhos Tutelares, órgãos responsáveis por zelar pelo cumprimento de políticas públicas de atendimento aos direitos da criança e do adolescente.

Os direitos conquistados para a Educação Infantil até então, são reafirmados na LDB 9394/96, que se configura em meio à conjuntura econômica e política

porque passava o país durante este período. A LDB expressa que a Educação Infantil é um direito da criança e dever do Estado, sendo este responsável por prover as vagas onde haja famílias interessadas em partilhar com o Estado a educação de seus filhos.

De acordo com a LDB, as instituições de Educação Infantil deverão fazer parte da Educação básica, desligando-se das secretarias de assistência social. Embora passe a fazer parte da Educação Básica, não tem caráter obrigatório, o que está assegurado apenas para o Ensino Fundamental. Conforme o art. 11 da LDB item V cabe ao município oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, entendendo que oferecer significa propiciar na medida em que haja condições para isso.

O artigo 30 estabelece que a Educação Infantil seja oferecida em creches para crianças até três anos de idade e pré-escolas para crianças de quatro a seis anos.

Entende-se que, com tal distribuição a LDB altera a compreensão dos termos creche e pré-escola, como forma de desvincular o uso dos termos ao tipo de atendimento prestado. Entendido muitas vezes como assistencial, em instituições públicas e para um segmento da população mais carente nas creches, e o atendimento para classes de maior poder aquisitivo, geralmente em meio período, em instituições conhecidas como pré-escolas. A partir da definição na LDB entende-se a Educação Infantil desvinculada de regime de horário, classe social, instituição pública ou privada. Paralelamente a redefinição dos termos está à passagem das creches da área da assistência social para as secretarias de educação.

A LDB 9394/96 no inciso V prevê como responsabilidade do município oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, as quais farão parte do sistema municipal de ensino, quando este existir, ou então deverá integrar-se ao sistema estadual de ensino junto com a rede de escolas municipais. Kuhlmann (2004), afirma que na medida em que as creches passam a fazer parte do sistema educacional deixam de ser uma alternativa para os pobres, e passa a ser apresentada como uma ação complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima.

No entanto, destaca que “a passagem para o sistema educacional não representa a superação dos preconceitos sociais que envolvem a educação da criança pequena, o que também não representa a universalização do atendimento a

toda a população de 0 a 6 anos”. Ao se reconhecer o termo educação, aponta-se para a sociedade, que o cuidado e a atenção para com a criança pequena estão inseridos num processo mais amplo com outros significados, onde o educativo e o lúdico, o educar e o cuidar são envolvidos no processo pedagógico. Entende-se também que a Educação Infantil não pode esquivar-se da transmissão de conhecimentos sobre o mundo, sobre a vida, e tampouco, deixar de lado a articulação com o Ensino Fundamental, especialmente para a faixa etária que estará em pouco tempo na escola.

Destaca-se que a integração das creches na esfera educacional carrega impasses como o do financiamento, visto que este era feito pelas áreas de Assistência e Promoção Social, não estando definida na mudança, a cargo de quem fica o ônus da Educação Infantil. Com o estabelecimento da Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF se estabelece a prioridade de atendimento ao Ensino Fundamental, compreendendo as matrículas de 1ª. À 8ª. Séries, significando em outras palavras que não há previsão de verbas para a Educação Infantil.

Dentre as questões que requerem a destinação de verbas para a Educação Infantil está a formação dos profissionais que atuam nessa faixa etária. Neste sentido a LDB define no art. 62 que “a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”.

Referindo-se à formação, Kramer (1992) aponta que se vive um impasse após a criação de documentos como Diretrizes e Referencial pelo MEC no sentido de delinear uma política de formação. A sua ação tem sido omissa em relação a essa questão, no que se refere à destinação de recursos para a formação pelos municípios, ou ainda, porque a liberação dos recursos não tem implicado mudanças de carreira ou salário.

Sendo assim, atrela-se formação à questão de verbas e resulta a necessidade fundamental para implementação de políticas públicas de formação, a destinação de recursos, ética, vontade política e respeito à liberdade.

O estudo das políticas públicas definidas para a Educação Infantil permite a compreensão dos rumos que toma a Educação Infantil no município, visto que, as políticas presentes decorrem de questões que a antecedem, ou seja, a política atual não está desligada do passado, embora novos fatos sejam acrescentados, o presente traz em si marcas de uma história.

Curitiba pensando a criança

O atendimento à educação infantil pelo município só ocorre a partir do final dos anos sessenta, sendo que é mencionada nos Planos de Ação da rede municipal de ensino nos anos de 1968, 1975, 1980 e 1983, como atendimento pré-escolar, e considerada preparatória para o Ensino Fundamental. O Plano educacional de 1975 estabeleceu como objetivo para a educação pré-escolar, a prevenção da retenção de crianças na primeira série, situação atribuída à carência alimentar e à ausência de estimulação.

A concepção era a de suprir as deficiências da criança, tinha caráter compensatório e visava o treino de habilidades, atitudes e exercícios de coordenação motora. No ano seguinte surgiram as primeiras iniciativas do poder público municipal para a construção e manutenção de creches. A iniciativa coincide com um período de intensa modificação na estrutura social da capital, as quais são decorrentes da migração campo/cidade e do crescimento industrial verificado com a implantação da CIC – Cidade Industrial de Curitiba.

A administração começa a “preocupar-se com a criança de 0 a 6 anos que já não é mais tarefa exclusiva da família. O conjunto da sociedade começa a reconhecer a sua parte de responsabilidade, diante da difícil situação social de nosso país” (IPPUC, 2005). Em 1976 surgem as primeiras iniciativas do poder público em relação ao atendimento da criança pequena através do plano de desfavelamento voltado principalmente ao atendimento de pessoas oriundas do meio rural, a Prefeitura Municipal de Curitiba – PMC, começou também a considerar como sua responsabilidade a construção e manutenção de creches.

A PMC toma como medida a implantação de centros sociais, compreendendo creches em todos os conjuntos habitacionais, visando atender as crianças, e ao mesmo tempo, liberar as mães para o trabalho remunerado. A medida adotada aponta para uma visão assistencialista do serviço prestado pelas creches à

população, processo que ocorre da mesma forma que as demais iniciativas nessa área no restante do país, visando atender a população de baixa renda e a melhoria da condição de vida da população.

A partir de 1978, aumentam-se as creches em construção através do programa do governo federal, com recursos da FUNABEM – Fundo Nacional do Bem-estar do Menor. Somente em 1980 a prefeitura volta a discutir o processo de criação de uma rede oficial de creches (entende-se por creche oficial a unidade construída, gerida e mantida pela PMC). Pela primeira vez definem-se critérios e parâmetros para a expansão do número de creches. Sebastiani (1996) destaca que na história das creches no município, na década de 1980, ocorre um movimento de Associações de Curitiba, que encaminha diversas reivindicações junto à Prefeitura, entre elas, a da construção de creches, dando origem ao Movimento de Creches. Esse movimento é contemporâneo ao Movimento de Luta por Creches em São Paulo.

Em 1983, paralelo ao Programa Creche surge o Programa Mãe Solidária que se consistia numa alternativa de baixo custo, tendo como intenção aumentar a capacidade de atendimento do município. Era realizado por uma mãe em sua própria casa, a PMC entrava com o apoio oferecendo serviços de saúde e provendo alimentação em espécie dentro de um per capita estipulado. Esse programa é descontinuado ao final desse mesmo ano. Em 1985, realiza-se o primeiro concurso público para contratação dos funcionários para atuação em creches sendo: babá, administrador, cozinheira, auxiliar de cozinha e lavadeira; até então esses trabalhadores eram contratados sem critérios definidos e sob o regime da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho).

No período de 1986 a 1988 a PMC estabelece convênio de cooperação entre Estado, Município e Universidade Federal do Paraná, visando a melhoria no atendimento pedagógico, de nutrição e saúde. Segundo Sebastiani (1996), pela primeira vez na história das creches do município definiram-se conceitos sobre o trabalho a ser desenvolvido com as crianças, presente no documento Manual de Orientações Técnico-administrativas do Programa Creche, elaborado em 1986 pela equipe técnica do Departamento de Atendimento à Criança e ao Adolescente. Destaca-se que a concepção de creche presente no documento está voltada ao atendimento emocional.

O Programa Creche em Curitiba consolida-se entre 1989 a 1992 com a estruturação da Secretaria Municipal da Criança. A gestão é iniciada no período em que o atendimento à criança de 0 a 6 anos tem expressão na Constituição Federal de 1988, do direito da criança e o dever do Estado do atendimento em creche e pré-escola. A creche então considerada como espaço de educação exigiu a capacitação dos profissionais.

Criam-se então oportunidades de cursos, palestras, encontros e debates com profissionais de várias áreas de trabalho dentro da Educação Infantil. O programa de capacitação dava-se através do convênio com o projeto Araucária em parceria com a UFPR. Os profissionais até então tinham como exigência de formação mínima o primeiro grau. Nesse período para atuar com as turmas de Jardim II a Secretaria Municipal da Educação disponibiliza professores para atuarem por meio período nas creches, os quais tinham como formação mínima o segundo grau com habilitação em magistério.

Quanto à implantação de creches considerada prioridade na área de política social no município, colocava o crescimento da rede física em pauta pela administração.

Os critérios da expansão priorizavam áreas mais necessitadas compreendendo pontos como a densidade populacional, nível de renda familiar, considerando a existência de favelas e assentamentos de baixa renda. Mesmo com a expansão têm-se de acordo com dados do IPPUC (1992) que apenas 33% da população estaria contemplada como prioridade de atendimento pela rede pública. Paralelamente ao programa da rede oficial desenvolvem-se programas em parceria entre a Comunidade e Empresas particulares sediadas no município. Salienta-se que, ainda hoje o critério definido para atendimento em creches se mantém muito próximos dos parâmetros definidos em 1992, posto que a prioridade de atendimento é para a população carente, considerando a renda familiar de até três salários mínimos, mães que trabalham fora, e acrescido o atendimento à população em situação de risco como pais usuários de drogas, alcoolismo, etc.

A partir de 1998, a Secretaria Municipal da Criança em parceria com a Secretaria de Estado da Educação desenvolvem projeto de Escolarização, a fim de possibilitar aos educadores de creche a conclusão do Ensino Médio em regime supletivo, baseado na definição da LDB 9394/96. Também na perspectiva de adequação do município às determinações da LDB, que no capítulo I consolida a

Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, direito de toda criança, determina-se a integração das creches e pré-escolas aos respectivos Sistemas de Ensino, iniciando-se o processo de integração dos CMEIS à Secretaria da Educação.

Inicia-se em 1999 a passagem gradativa das turmas de pré-escola (crianças com 6 anos) para as escolas municipais, as quais passam a ser atendidas em meio período ou integral de acordo com a característica de funcionamento da escola. Tal alocação se dá em função da implantação dos ciclos de aprendizagem pela Secretaria Municipal da Educação, sendo que a pré-escola passa a constituir a etapa inicial do Ciclo I. Com vistas à ampliação do atendimento na Educação Infantil, no ano de 2002 algumas escolas municipais iniciam o trabalho com as crianças na faixa etária de quatro a cinco anos.

Com o processo de transição dos Centros Municipais de Educação Infantil para a Secretaria Municipal da Educação, passam a fazer parte do quadro funcional dos CMEIS pedagogas por um período de quatro horas diárias. Em 2005 adota-se pelo município uma postura de legalização dos CMEIS quanto ao reconhecimento deste espaço de Educação junto à Secretaria de Estado da Educação – SEED. Definem-se também as Diretrizes Curriculares, são concluídas Propostas Pedagógicas de cada Centro e Regimentos, estando em tramitando também o processo para regularização e funcionamento dos mesmos junto a SEED.

1.3 A Educação Infantil após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, veio regulamentar a Educação Infantil no Brasil.

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

A Educação Infantil será oferecida em:

I - creches ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade;

II- pré-escolas para crianças de quatro a seis anos de idades (Cap. II, Art.30º, Sessão II).

O advento da Constituição Federal - CF de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, N.9394/96, criou novas perspectivas e abriu novos horizontes para a educação, no âmbito dos municípios brasileiros.

A Constituição Federal no seu artigo 211, dispõe sobre a criação dos Sistemas Municipais de Ensino determinando que eles se organizem em regime de colaboração, com o Sistema Estadual, com o objetivo de assegurar a universalização do ensino obrigatório. Estabelece também, que os Municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Em 1998 o Ministério da Educação e do Deporto, atendendo às determinações da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI9394/96), lançou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacional. O Referencial são três volumes que abordam:

- Um documento de introdução que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil;
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças;
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo, que abordam os diferentes eixos de trabalho: o Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

O Plano Nacional da educação, (Lei 10.172), de 09 de janeiro de 2001. Faz um diagnostico da Educação Infantil no Brasil. A educação das crianças de zero a seis anos em estabelecimentos específicos de educação infantil vem crescendo no mundo inteiro e de forma bastante acelerada, seja em decorrência da necessidade da família de contar

com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos, principalmente quando os pais trabalham fora de casa, seja pelos argumentos advindos das ciências que investigaram o processo de desenvolvimento da criança. O plano Nacional propõe que a oferta pública de educação infantil conceda prioridade às crianças das famílias de menor renda, situando as instituições de educação infantil nas áreas de maior necessidade e nelas concentrando o melhor de seus recursos técnicos e pedagógicos. Deve-se contemplar, também, a necessidade do atendimento em tempo integral para as crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa. Essa prioridade não pode, em hipótese alguma, caracterizar a educação infantil pública como uma ação pobre para pobres. O que este plano recomenda é uma educação de qualidade prioritariamente para as crianças mais sujeitas à exclusão ou vítimas dela. A expansão que se verifica no atendimento das crianças de 6 e 5 anos de idade conduzirá invariavelmente à universalização, transcendendo a questão da renda familiar.

No ano de 2008 o Ministério da Educação e o MEC lançaram os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil – Volume 1 e 2, com o desejo de que este documento e a forma como ele foi produzido contribuam para um processo democrático para implementação das políticas públicas para as crianças de 0 até 6 anos.

Lei nº. 11.700, de 13, junho de 2008, acrescenta inciso X ao **caput** do art. 4º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar vaga na escola pública da educação infantil ou de fundamental mais próximo de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Pensar uma Proposta Pedagógica para educação infantil envolve organizar condições para que as crianças interajam com adultos e outras crianças em situações variadas, construindo seus conhecimentos, em clima de autonomia e cooperação.

A elaboração de uma Proposta Pedagógica requer a valorização da criança, devendo priorizar o desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e da linguagem, como instrumentos básicos para a criança

se apropriar de conhecimentos elaborados em seu meio social. Além de ter suas necessidades básicas reconhecidas, recebendo cuidados de saúde e higiene, cumprindo a função da educação infantil de educar e cuidar concomitantemente.

Nos anos de 1990, do ponto de vista legal, foram estabelecidas diretrizes nacionais para a Educação Infantil, cabendo aos Estados estabelecer as regulamentações. No Estado do Paraná, a Deliberação 003/99, estabeleceu a normatização para esta modalidade de ensino.

Este documento é composto de nove capítulos dentre os quais destacamos o capítulo um (da Educação Infantil); o capítulo dois (da finalidade e dos objetivos); o capítulo cinco (do espaço, das instalações e dos equipamentos); o capítulo seis (da proposta pedagógica); o capítulo sete (dos recursos humanos) e o capítulo nove (das disposições finais e transitórias).

No primeiro capítulo, temos uma afirmação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, o que vem sendo uma das inovações é a nomenclatura usada quando a instituição que mantém simultaneamente o atendimento a crianças de zero a três anos e de quatro a seis foi chamada Centros de Educação Infantil.

No capítulo dois, da finalidade e dos objetivos, percebemos uma educação voltada para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, uma das particularidades desse capítulo são as funções indispensáveis e indissociáveis da educação infantil: o educar e o cuidar. Segundo KUHMAN JUNIOR, “a expressão tem o objetivo de trazer AA tona o núcleo do trabalho pedagógico conseqüente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la” (2003, p.60)

O capítulo cinco: vida abordar o ambiente escolar onde a criança está inserida; este necessariamente deve ser exclusivo para a faixa etária de 0 a 6 anos, tendo condições de acesso, segurança, salubridade, saneamento e higiene.

O mobiliário e os equipamentos devem ser adequados à idade da criança; recomenda-se que as áreas cobertas tenham no mínimo um metro quadrado por aluno.

O documento deixa a critério das instituições e organização de atividades que garantirão o respeito aos princípios do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas.

Ao referir-se à proposta pedagógica, este documento afirma no artigo 38: “não tendo a Educação Infantil como objetivo central a leitura e a escrita de forma sistemática, a alfabetização não poderá sobrepor-se às demais atividades.

O importante na educação infantil é estar utilizando o jogo e o brinquedo nas atividades educativas. Segundo SOUSA, “o desafio presente em cada atividade da proposta educativa está na busca da competência fundamentada na interpretação crítica da realidade e na capacidade de manejar e produzir conhecimento, em constante renovação”(2000, p.32)

O capítulo sete trata dos recursos humanos; é um dos pontos a ser discutido do que é real o que é ideal. O docente, para atuar na educação infantil, deverá ser formado em curso de nível superior (licenciatura de graduação plena), admitida como formação mínima o curso normal ou equivalente em nível médio, com habilitação específica para a educação infantil. Mas o que percebemos é o descaso dos municípios onde a exigência é mínima para atuar nesta modalidade de ensino é o ensino médio, desrespeitando o que a lei 9394/96 prescreve.

Segundo Sanches,

A habilitação para o magistério Ensino Médio está centrada na chamada pré-escola, que envolve crianças a partir dos 06. O trabalho educativo com bebês e crianças de 1 a 2 anos reduz-se à orientações difusas, extraídas de manuais de puericultura ou rotinas de atividades inspiradas em modelo hospitalar(2004, p. 31)

A educação da primeira infância é tão importante quanto os outros níveis de ensino, pois é nesta etapa que a criança constrói sua identidade, portanto, nada mais justo do que ter profissionais qualificados para cumprir tal função.

O capítulo nove discute as disposições finais e transitórias. O artigo 49 da Deliberação Estadual 003/99, estabelece que a partir de 2007 somente seriam admitidos professores habilitados em nível

superior ou formados por treinamento em serviço, para atuarem nas instituições de educação infantil, público e privado. O documento é obscuro em relação do que é formado por “treinamento em serviço” Segundo KRAMER “enquanto as políticas de formação se mantiverem desarticuladas de um avanço profissional evidente, sua efetividade se manterá bastante reduzida” (1994, p.24). Se, com formação em nível superior os profissionais ainda têm dúvidas e dificuldades para o trabalho com a criança pequena, questiona-se o que será dos profissionais que fazem apenas a formação em serviço. A rigor, é preciso estabelecer cursos de graduação que dêem conta da especificidade da Educação Infantil, bem como políticas de formação permanente em serviço.

CAPITULO II

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

2.1 A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

Para compreender a educação do Município de Curitiba é necessário percorrer a trajetória e as políticas implantadas para o atendimento a crianças de três meses a seis anos de idade. Conseqüentemente esta unidade apresentará o contexto histórico que foi percorrido as concepções que permearam a sua trajetória e as políticas implantadas. em que foi os direitos a educação estão explícitos na Constituição Federal de 1988, na maioria dos municípios brasileiros há um déficit de atendimento das crianças gerando angustias nas famílias . Portanto, esta unidade apresentará o contexto histórico em que foi construído o atendimento à infância de 3 meses a seis anos no município de Curitiba, e as concepções que permearam a sua trajetória e as políticas implantadas.

Curitiba teve uma trajetória de constituir Instituições Públicas de atendimento, a partir de uma complexa rede de fatores. Uma das principais seria transformar a cidade em modelo de forma urbana no país, o programa de desfavelamento, fez parte do processo de reforma urbana da cidade, pensado em 1960, porém implantado em 1970 através do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba (IPPUC), órgão criado em 1965 composto por engenheiros e arquitetos, pelo Prefeito Arzua Pereira, para planejar reforma e planejamento urbano de Curitiba.

Foi Jaime Lerner, ex-presidente do IPPUC, que ao assumir a prefeitura em 1971 realizou as reformas urbanas previstas no “Plano Diretor da Cidade”. Curitiba passou a ter destaque no cenário nacional através da implantação das obras de infra-estrutura e reforma urbana. segundo Sanches (2003, p.158), “os interesses dominantes delinearão as ações na reforma de urbanização na capital, priorizando: o planejamento tecnocrático, a tentativa de industrialização gerida pelo capital local, a competitividade e a otimização dos custos com as políticas sociais e o movimento de internacionalização do capital”.

Esse projeto de desfavelamento foi implantado a partir do projeto urbanístico, financiado pelo Banco Mundial, que previa remodelar a cidade de Curitiba, implementando uma política de zoneamento. A cidade seria dividida em eixos que atenderiam as demandas localizadas, transferindo as famílias para lugares cada vez mais distantes do centro da cidade. Essa estratégia é comumente usada na sociedade capitalista para esconder as mazelas sociais e, ao mesmo tempo, atender os interesses empresariais, liberando áreas centrais mais valorizadas. O processo de internacionalização do capital é, desde esta época, encaminhado no Plano Diretor de Urbanização. Os interesses do grande capital são atendidos e o Município passa a realizar obras de infra-estruturas com o objetivo de tornar a cidade harmoniosa e organizada.

A educação da prefeitura Municipal de Curitiba no setor educacional formalizou-se em 1955, época em que houve uma reestruturação administrativa no município e a criação do departamento da educação, cultura e turismo, com o objetivo de identificar, nos diversos bairros da cidade, os locais apropriados a construção de prédios escolares. Os prédios construídos, eram cedidos ao governo do estado, que assumia a contratação de professores e a efetivação do trabalho pedagógico.

Em 1963, o município de Curitiba passou a atuar no campo da prática pedagógica com a construção do centro Experimental Papa João XXIII.

Gradativamente o município foi assumindo a educação escolar. A partir dessa atuação, começaram a se delinear os programas de educação da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Que revelam diferentes tendências educacionais a cada momento histórico. A Educação Infantil, mencionado nos Planos de Ação da Rede Municipal de Ensino, nos anos de 1968, 1975, 1980 e 1983, como atendimento a pré-escola, era considerada preparatória para o Ensino Fundamental. As primeiras iniciativas de atendimento a crianças de zero a seis anos surgiu com creches municipais a partir de 1976.

Nos últimos trinta e um anos, o atendimento e a educação das crianças de com idade entre zero a seis anos na rede pública em Curitiba foram pensadas e organizadas por duas estruturas da Prefeitura Municipal de Curitiba: uma ligada a assistência e a outra a educação, em 2003, houve a integração dos Centros Municipais de Educação Infantil à Secretaria Municipal da Educação. O Plano Educacional de 1968 elaborado pelo Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano

de Curitiba (IPPUC), registrava que apenas uma pequena parcela da população residente em regiões centrais recebia atendimento pré-escolar. A Educação Infantil era considerada preparatória para o Ensino Fundamental, baseava-se em atividades de brincadeiras, desenvolvimento de habilidades de coordenação motora e aprendizagem de hábitos e atitudes.

Em 1975, o Plano Educacional elaborado pela Diretoria estabelecia como objetivo para a educação pré-escolar a prevenção da retenção de crianças na primeira série, situação esta atribuída a carência alimentar e à ausência de estimulação. A Educação Infantil, nessa perspectiva, encontrava-se estruturada sob a concepção da criança com carências a serem supridas, de caráter compensatório esse modelo visava também ao treino de habilidades, atitudes e exercícios de coordenação motora.

No ano seguinte, no âmbito da Assistência (Departamento do Bem Estar Social), surgiram as primeiras iniciativas do poder público municipal para construção e manutenção das creches, no plano de desfavelamento e relocação das famílias para conjuntos habitacionais na periferia da cidade. Até 1979 haviam sido construídas 10 creches, favorecendo as mães para trabalharem, focalizando a necessidade da mãe, tendo em conta as necessidades socioeconômicas baixa remuneração e elevado número de crianças na composição familiar.

No início da década de 80, a Prefeitura Municipal de Curitiba, por meio do Departamento de Desenvolvimento Social desenvolveu parâmetros e critérios para a expansão do número de creches, o Programa de Atendimento Infantil (1982) estabeleceu como objetivo a qualidade do atendimento, entendida como melhoria dos serviços realizados para as crianças, busca de novas estratégias de atuação e investimento em capacitação para os profissionais.

A dinamismo é de fundamental importância para desvelar o cenário de interdependência de políticas públicas que alicerçam a educação pública municipal e apontam novas ações que possibilitam profundos avanços.

Nosso município – capital do Paraná desde 1853 e pólo da Região Metropolitana – localiza-se na região leste do Estado e concentra uma população estimada, para 2005, de 1.748.361 habitantes. Essa população, somada à população do primeiro anel metropolitano de nosso município, composto pelos municípios de Almirante Tamandaré, Araucária, Campo Largo, Campo Magro,

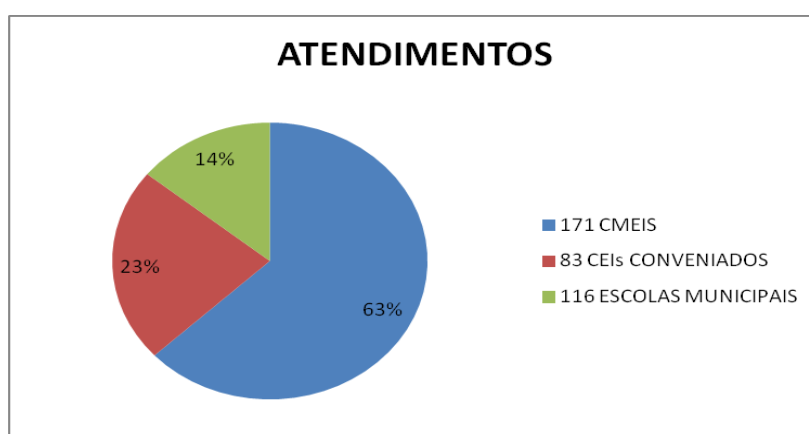
Colombo, Fazenda Rio Grande, Pinhais, Piraquara e São José dos Pinhais, representa 92,4% da população total da Região Metropolitana.

Em relação à população do Estado, esse percentual representa 17,04% de uma população de aproximadamente 10.135.388 habitantes (IPARDES, 2004).

Entre os anos de 1995 e 2000, Curitiba acolheu 158.166 habitantes, vindos de municípios do interior do Estado e de outros estados do Brasil, assim como de outros países. No mesmo período, os municípios do primeiro anel metropolitano receberam 190.002 habitantes, principalmente de outros municípios da região, sendo entre os anos de 1995 e 2000, Curitiba acolheu 158.166 habitantes, vindos de municípios do interior do Estado e de outros estados do Brasil, assim como de outros países.

As políticas públicas na rede Municipal de Curitiba em relação ao atendimento a crianças se dá em três modalidades; Centros Municipais de Educação Infantil oficiais, mantidos pela mantenedora com recursos públicos, Centros de Educação Infantil Conveniados, administrados pelas Entidades Privadas conveniada com a Prefeitura, os recursos são públicos e privados e Escolas Municipais atendendo crianças de 5 anos de idade mantidos com recursos públicos.

A rede de educação infantil em Curitiba atende 41.058 crianças. São 171 CMEIs Oficiais onde estudam 25.891 alunos. Nos 83 Centros de Educação Infantil Conveniados estudam 9.342 crianças. A rede ainda conta com 116 escolas municipais com turmas de educação infantil que atende 5.825 alunos.



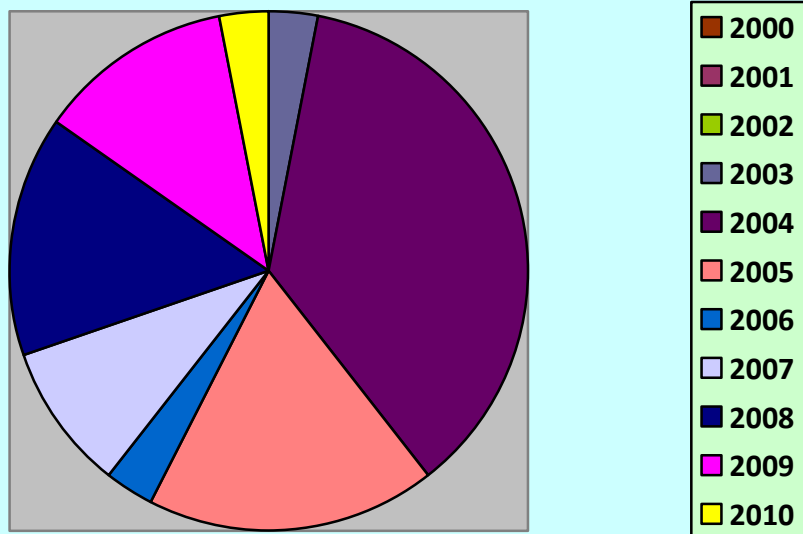
Sendo 63% em CMEIs Oficiais, 23% CEIs Conveniados e 14% em Escolas.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE 2001 A 2010 DE ATENDIMENTO A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA

No período de 2000 a 2010, foram construídos 32 Centros Municipais de Educação Infantil Oficiais em Curitiba, entre o ano de 2000 a 2002 nenhum CMEI foi construído, na gestão Cássio Taniguchi em 2003 o CMEI Dona Berta (Pinheirinho), já em 2004 foram construídos doze CMEIs, cinco no Pinheirinho, CMEI Moradias da Ordem, CMEI Santa Rita, CMEI Caximba, CMEI Monteiro Lobato e CMEI Coqueiro, dois no Bairro Novo, CMEI Xapinhal e CMEI Novo Horizonte, dois no Cajuru, CMEI Autodromo e CMEI Moradias Iguazu, um no portão, CMEI Vila Leão, um na Boa Vista, CMEI Nossa Senhora de Fátima, um na Cidade Industrial, CMEI Porto Belo.

1º Gestão do Carlos Alberto Richa foram construídos quinze CMEIs sendo seis em 2005, um no Bairro Novo, CMEI Lala Schneider, um no Boqueirão, CMEI Pantanal, um na Boa Vista, CMEI Irmã Dorothy Mãe Stang, dois na Cidade Industrial, CMEI Vila Verde-Pré-Escola e CMEI Cons. Quielse Crisóstomo da Silva, um em Santa Felicidade, CMEI Butiatuvinha, um em 2006, no Pinheirinho, CMEI Rurbana, em 2007 três CMEIs, um no Cajuru, CMEI Osny Dacol, um no Pinheirinho, CMEI Erondy Silvério, um no Portão, CMEI João Baptista Fontana, em 2008, cinco CMEIs, dois no Bairro Novo, CMEI Dr. Arnaldo Carnasciali e CMEI Ciro Frare, um na Cidade Industrial, CMEI Hugo Peretti, um no Cajuru, CMEI Teruko Beltrão/Moradias Iraí, um em Santa Felicidade, CMEI Nelson Bufara.

2º Gestão Carlos Alberto Richa, quatro CMEIs em 2009, três no Bairro Novo, CMEI Sylvia Orthof, CMEI Hermes Macedo, CMEI José Carlos Pisani, um no Portão, CMEI Carlos Alberto Pereira de Oliveira e um CMEI em 2010 na Cidade Industrial, CMEI Vitória Régia.



ANO	CMEIs CONTRUIDOS
2000	00
2001	00
2002	00
2003	01
2004	12
2005	06
2006	01
2007	03
2008	05
2009	03
2010	01
TOTAL	32

CAPITULO III

HISTÓRIA DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA

As crianças da comunidade, antes da construção da creche, eram atendidas em espaços cedidos pela Igreja e posteriormente pela Associação de bairro.

O terreno onde foi construída a creche era do município, destinado para fins de atendimento social o qual estaria incluído no projeto da COHAB para a construção de habitação popular.

A Creche Municipal foi inaugurada oficialmente em 10 de março de 1992, no então prefeito em exercício Sr. Jaime Lerner sob a responsabilidade da Secretaria Municipal da Criança a instituição já estava atendendo crianças desde dezembro de 1991. A primeira família oficialmente matriculada é datada em 5 de dezembro de 1991.

A instituição foi construída para atender 150 crianças de 3meses a 6anos. A partir de 1992, as crianças de 6anos foram para a pré-escola nas escolas devido a pouca demanda na creche para esta faixa etária.

As organizações pedagógicas eram feitas pelo Departamento de Educação Infantil, a qual pertencia a SMC. O acompanhamento, orientações e estudos pedagógicos eram realizados pela supervisora deste departamento que permanecia na creche durante meio período, uma vez por semana ou conforme a necessidade.

Em 14 de março de 2002, atendendo ao Decreto Municipal de nº 55, de creches arroladas no decreto 220/1992, alterou-se a nomenclatura da creche para Centro Municipal de Educação Infantil permanecendo seus números, nomes de identificação e respectivos titulares.

A partir do ano de 2003, a Secretaria Municipal da Criança foi extinta e o CMEI passou a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação cujo acompanhamento pedagógico é realizado por um pedagogo atuando 4horas no período da manhã no CMEI.

Atualmente o CMEI atende 150 crianças de 3meses a 5anos de idade, distribuídas em 06 turmas de acordo com a faixa etária: Berçário I e II, Maternal I, II, III e Pré. A distribuição dos educadores/professores é realizada por turma, seguindo

às normas e critérios estabelecidos pela legislação vigente (Deliberação 003/99) e orientações da OPA de acordo com o quadro abaixo:

<i>Turma</i>	Nº de crianças	<i>Faixa etária</i>	<i>Nº de educadores</i>
Berçário I	18	De 3 meses a 9 meses	03
Berçário II	18	De 10 meses a 1 anos e 6 meses	03
Maternal I	22	De 1 anos 7 meses a 2 anos e meio	03
Maternal II	30	De 2 anos e meio a 3anos e 11meses	03
Maternal III	30	De 4 anos a 4 anos e 11 meses	02 educadores e 01 professora (manhã)
Pré	32	De 5 anos a 5 anos e 11 meses	01 educador e 02 professoras (01 manhã e 01 tarde)

3.1 PESQUISA DE ATENDIMENTO NO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CURITIBA NO PERÍODO DE 2000 À 2010



ANO	Nº DE ATENDIMENTOS
2000	49
2001	59
2002	72
2003	69
2004	76
2005	61
2006	65
2007	48
2008	52
2009	62
2010	63
TOTAL	676

Média de 67,6 atendimentos por ano, anualmente são encaminhadas trinta e duas crianças para escola.

3.2 Gestão Compartilhada com as Famílias no Centro Municipal de Educação Infantil

Segundo o autor a Constituição brasileira de 1988 incorpora no capítulo sobre Educação a Gestão Democrática como princípio do ensino público na forma da lei, que veio institucionalizar práticas que já vinham ocorrendo em vários sistemas de ensino estaduais e municipais. A gestão democrática do ensino foi reivindicação de entidades educacionais em defesa da democratização da educação pública, indo além da escola para todos. Não basta uma escola para todos, essa escola tem que ser democrática de fato, com uma administração participativa. Conquistou-se uma gestão democrática na forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino, o que amplia o ordenamento constitucional, e ficou determinado que as normas de gestão democrática atendessem as peculiaridades locais e os princípios de participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola pelos **conselhos escolares**, formados pela comunidade escolar.

A escola pública no Brasil, por questões mesmo culturais, é vista como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha. Diretores, professores e funcionários ainda monopolizam os foros de participação, em nome da competência pedagógica. Os professores agem com se fossem donos de seus cargos, de seus alunos e de suas classes e o diretor age como se fosse o guardião dessa concepção, evitando interferências dos servidores e de pais de alunos. O diretor escolar tem grande poder para dificultar ou facilitar a implantação de procedimentos participativos.

A Rede Municipal de Educação de Curitiba conta hoje com 183 CMEIs, Centros Municipais de Educação Infantil. Desde a década de 80 que a Prefeitura de Curitiba vem fazendo ações conjuntas com as famílias das crianças que eram atendidas nas Creches Municipais, como por exemplo, uma comissão de pais e funcionários que reuniam se para selecionar as crianças para ingresso nas Creches. Este contato

com as famílias foi gradativamente aumentando com reuniões informativas, troca de experiências, participação das famílias em eventos festivos e outras atividades como datas comemorativas.

A partir de 1997, iniciou gradativamente a implantação das APPFs – Associações de Pais e Funcionários das Creches, com personalidade jurídica regulamentada por estatuto próprio com objetivos que visavam à legitimidade dos interesses das famílias da unidade de Educação Infantil. Oportunizando a tomada de decisões conjunta no trabalho educativo e a efetivação da co-responsabilidade no desenvolvimento da educação das crianças. A participação de representantes das famílias e de profissionais da Educação Infantil deu início a um processo de integração e cooperação na ação educativa desenvolvida em cada unidade.

Em dezembro de 2006, os CMEIs, Centros Municipais de Educação Infantil tiveram um avanço significativo na Ação Compartilhada com as famílias, a implantação dos Conselhos de CMEIs que conta com representatividade de todos os seguimentos da comunidade escolar, Pais, Equipe Pedagogia-Administrativa, Professores, Educadores, demais funcionários das equipes de apoio e Unidade de Saúde.

O Conselho de CMEI atua diretamente em todas as decisões e ações garantindo um atendimento de qualidade as crianças matriculadas no CMEI.

O conselho de Escola é a instituição que cotidianamente coordena a gestão escolar. Ou seja, é o Conselho o órgão responsável pelo estudo e planejamento, debate e deliberação, acompanhamento, controle e avaliação das principais ações do dia-a-dia da escola tanto no campo pedagógico, como administrativo e financeiro. Assim como o Conselho Municipal, este Conselho é um órgão de democracia representativa e dele fazem parte representante dos diversos segmentos da escola (professores e funcionários, alunos seus familiares) diretamente eleita. (Souza –2008).

Os CMEIs recém inaugurados estão iniciando sua caminhada para regularização de toda a documentação da instituição: Proposta Pedagógica, Regimento Interno, Conselho do CMEI e APPF,

Assim uma das dificuldades em evidencia é trazer as famílias para participar da implantação desta Gestão Compartilhada, nos encontros que realizados a participação ficam em torno de 50%, é necessária uma maior e mais efetiva participação nas decisão no cotidiano do CMEI. Pensando na educação infantil e compreendendo-a como processo de formação humana e não apenas como um espaço de cuidar e educar a criança. A participação do colegiado demanda, em primeiro lugar, que a comunidade tenha conhecimento e consciência de seu espaço e poder, e de que a “escola pública” pertence aos cidadãos.

Portanto é necessário buscar alternativas para fortalecer a parceria da comunidade escolar com as famílias e métodos que reforce o vínculo, promovendo reuniões sistemáticas, objetivas com a participação de todos na elaboração do cronograma, assuntos a abordar, ações voltadas para o interesse comum. Há diferentes alternativas sendo experimentadas nas escolas públicas e nas redes e sistemas de ensino, país afora, que têm apresentado resultados muito interessantes para a ampliação da democracia na educação. O modelo a seguir descrito não objetiva apresentar-se como “a” alternativa capaz de dissolver todos os problemas relacionados ao tema, mas é sim fruto de análises dessas boas experiências que podem ser ampliadas.

Entendendo que as escolas públicas estão organizadas em redes de ensino (municipais e estaduais) e em sistemas de ensino (normalmente estaduais), é preciso buscar ampliar a democracia em todas as esferas educacionais, da escola ao sistema.

Assim, para a democratização da gestão do sistema, vemos como fundamental que se organize pelo menos quatro diferentes alternativas, que vem sendo experimentadas nas escolas públicas e nas redes e sistemas de ensino, país afora, que têm apresentado resultados muito interessantes para ampliação da democracia na educação:

- **Conferência da Educação:** é uma organização conduzida pelo gestor do sistema, com o intuito de reunir toda a população e/ou seus representantes interessados na educação daquele sistema, para

debater, estudar, planejar, decidir, avaliar as ações principais referentes à educação.

- **Conselho Municipal da Educação:** é uma instituição de democracia representativa, através da quais representantes diretamente eleitos nos diversos segmentos da cidade (profissionais da educação, governantes, população em geral) se reúnem para estudar, deliberar, acompanhar e avaliar, acerca das questões educacionais de forma mais cotidiana.

- **Orçamento Participativo (na Educação):** a legislação (Constituição Federal, artigo 212) estabelece que parte do orçamento público resultante de impostos esteja vinculado à educação (18% no caso da União e 25% nos casos dos Estados, Distrito Federal e Municípios). Uma parte deste dinheiro é para manter em funcionamento o(s) sistema(s) de ensino, enquanto que outra parte é dedicada a novos investimentos. Esta última parcela deve receber a avaliação da comunidade sobre os seus destinos. Isto é, os investimentos educacionais não podem ser realizados à revelia das intenções e dos projetos que a sociedade cultiva. Assim, o Orçamento Participativo é uma alternativa muito importante para, uma vez ao ano, reunir as pessoas da cidade para discutir no que se devem aplicar aqueles recursos de investimentos.

- **Eleições de Dirigentes Escolares:** A democratização da educação pública também exige que tomemos uma posição muito clara quanto ao processo de escolha dos dirigentes escolares. A direção das escolas públicas deve sempre ser preenchida através da escolha direta – eleições entre os integrantes da comunidade escolar, que devem indicar soberanamente o profissional da educação que será o seu representante junto ao poder constituído e junto à sociedade.

A gestão democrática ou compartilhada nas empresas tem um enfoque voltado para a participação, satisfação, bem estar, desenvolvimento humano, o empreendedorismo, o autoconhecimento dos funcionários.

Segundo Capela (2008), O Mundo empresarial está mudando. E isso não é um fenômeno tão recente quanto alguns podem pensar. A

própria idéia de “lucro primeiro, felicidade depois” está sendo revista por empresários de grande porte. As empresas com novo perfil têm em comum os horários flexíveis, a possibilidade de se divertir, relaxar e até dormir no local de trabalho, além de uma administração que leva em conta a individualidade de cada um, a forma como cada um consegue produzir. É a adoração da autenticidade.

Ricardo Semler é um dos visionários desse novo protagonismo empresarial. Brasileiro, professor de MIT, Harvard e de uma escola rural para crianças no interior de São Paulo, ele defende a gestão democrática, na qual o próprio subordinado elege seu “patrão”. No mesmo sentido, o indivíduo não tem horários fixos, mas sim metas específicas que são, surpreendentemente, escolhidas pelo próprio trabalhador. Perguntado sobre a eficiência, ou melhor, deficiência que essa falta de liderança instituída gera, Semler diz que o lucro não é nem deve ser o foco principal. Em algumas ONGs, fundações ou até instituições filantrópicas seu discurso parece normal, diria que lembra até o senso comum, mas no mundo empresarial essa perspectiva vai de encontro frontal com toda a ideologia capitalista de busca incessante por lucro. A ideologia de Semler dá enfoque especial à qualidade de vida, que é, hoje, uma das principais pautas das empresas estadunidenses. Assim, se há uma ligação direta entre bem-estar e aumento de capacidades gerais – liberdade individual - é imprescindível que o trabalhador se sinta livre para trabalhar. Assim, o trabalhador escolhe trabalhar e só trabalha para outro se quiser. Logo, surge a idéia de que o Capitalista, o Empresário, deve atrair e, de certa forma, conquistar seu empregado.

Nesse contexto, o direito não deve ficar para trás. Empresas, como as mencionadas acima, são só as mais conhecidas que utilizam esse novo *prospectus*. A tendência é um aumento brutal do tipo de gestão administrativa que leva em conta a felicidade e a qualidade de vida de seu empregador. Existem, inclusive, estudos que comprovam que o trabalhador feliz, descansado e relaxado produz mais e melhor, vide os números invejáveis da Google.

O que é democracia segundo Borón (2001);

Uma democracia (...) remete a um modelo ascendente de organização do poder social. (...) O mercado, ao contrário, obedece uma lógica descendente: são os grupos beneficiados por seu funcionamento (...) que têm a capacidade de 'construí-lo', organizá-lo e modificá-lo à sua imagem e semelhança.(p.176 e 177).

Pode-se dizer que a verdadeira culpada dessas novas perspectivas é a cultura democrática que se instala nos países. Democracia como participação e capacidade de decidir os rumos da vida social. É a interação entre os interesses individuais e os anseios coletivos. A vida social, seja no aspecto que for, gera um sentimento bipolar quando o trabalhador vive em uma sociedade que requer sua participação e que preza por seu engajamento e, ao mesmo tempo, o submete a um ambiente totalitário e opressor (o trabalho).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa possibilitou uma visão ampla do processo de políticas públicas no Município de Curitiba em relação ao atendimento a crianças de 3 meses a 5 anos de idade, bem como o CMEI pesquisado nos da uma idéia de como esse processo de atendimento ocorre e quais as necessidades de investimento para que se possa atender a demanda reprimida.

Podemos concluir com esta pesquisa de que é extremamente necessário um maior investimento e políticas públicas mais eficazes para melhorar esta modalidade de atendimento, pois temos sofrido incidências das políticas neoliberais que tem determinado fortemente políticas educacionais no Brasil.

O estudo constata ainda que o município tem efetivado ações na busca da superação do caráter eminentemente assistencial, tomando medidas que proporcionam ênfase também no educativo. Neste sentido cita-se a criação de conselhos dos CMEIS descentralizando a tomada de decisões, possibilitando a participação da comunidade e dos segmentos de profissionais dos CMEIS, traduzindo-se na Gestão Democrática.

Destaca-se a construção das Diretrizes Curriculares, da Proposta pedagógica e do Regimento próprio para cada CMEI, e o estabelecimento de parcerias para a formação dos educadores e diretores.

Revela também na compreensão de todos os segmentos de profissionais que a formação mínima necessária para atuar na educação infantil, precisa ser considerada nas definições políticas do município, destacando que esta deve ser de qualidade e não apenas como certificação dos profissionais. A questão da formação é expressa no sentido de se definir critérios para contratação de profissionais. A valorização do profissional é evidenciada como necessidade na política salarial do município para os educadores, evitando disparidades entre o profissional do Magistério e o Educador.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Maria Malta. **Creches e pré-escolas no Brasil** / Maria Malta Campos, Fúlvia Rosemberg, Isabel M. Ferreira - São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1993.

SABBAG, Sandra Papesky: **CRECHES, Surgimento, Evolução e Perspectivas**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte Minas Gerais V.3 N. 14 p. 13 e 14, Mar e Abr, 1997.

CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA. Constituição, Brasil (1988). 2 Emenda Constitucional, Brasil.

Ministério de e Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998, Vol I,II,III.

VEIGA, Marcia Moreira. **Creches e políticas sociais**, 2005.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba–vol. 2 Educação Infantil–2006.

CMEI. **Proposta pedagógica para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos**. Centro Municipal de Educação Infantil. Curitiba, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. (1988). Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Política Nacional de Educação Infantil: Pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf Brasília: INEP, disponível em 16/02/2006.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Lei nº9394/96, de 20 de dezembro de 1.996. MEC: Brasília, 1997.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes Curriculares: O currículo em construção. SME/Curitiba, 2004.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... Em Aberto, Brasília, V. 18 n. 73, p. 11-27, jul.2001.

IPPUC. Equipamentos Urbanos. CMEI – Centro de Educação Infantil. Curitiba, IPPUC/Banco de dados, 2005.

KRAMER, Sônia. A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN JR., Moysés, Infância e educação Infantil: Uma abordagem histórica. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MORO, Catarina de Souza. Infância e educação infantil pública: concepções maternas. Dissertação (Mestrado em psicologia) Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil. In Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, nº 115. P. 25-63, mar.2002.

_____. (Org.). Creche. São Paulo: Cortez, 1989.

SANCHES, Emilia Cipriano. Creche: realidade e Ambigüidades. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.