

MARIA NEVES COLLET PEREIRA

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA, NOVAS POLÍTICAS,
NOVOS RUMOS.

CURITIBA
2004

MARIA NEVES COLLET PEREIRA

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA, NOVAS POLÍTICAS,
NOVOS RUMOS

Monografia apresentada como requisito parcial
à obtenção do grau de Especialista no Curso
de Organização do Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Andréa Barbosa Gouveia

CURITIBA
2004

DEDICATÓRIAS

Dedico esta monografia aos meus familiares, que aceitaram abrir mão do tempo que poderíamos desfrutar juntos, em prol da realização da mesma.

Dedico também aos professores que colaboraram para a minha formação durante o curso.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de forma especial a orientadora da Monografia Andréa, pela colaboração no desenvolvimento da mesma.

Agradeço as pedagogas que gentilmente compartilharam os seus conhecimentos e suas percepções, que foram fundamentais para a realização deste estudo.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

1.0 – Introdução.....	2
1.1 – A Educação Infantil no contexto das políticas públicas.....	4
1.2 – A legislação Nacional, Estadual e a concepção da educação Infantil.....	9

CAPÍTULO II

2.0 – História da educação Infantil no Município de Curitiba.....	19
---	----

CAPÍTULO III

3.0 – Situando o problema.....	30
--------------------------------	----

CAPÍTULO IV

4.1 – O papel do pedagogo.....	35
4.2 – O pedagogo e o CMEI em Curitiba.....	37

CAPÍTULO V

4.0 – Considerações Finais.....	45
Referências Bibliográficas.....	47

CAPÍTULO I

1.0 – INTRODUÇÃO

No decorrer da história a educação infantil vem se construindo inicialmente como forma de atender as necessidades da população carente, no entanto a mobilização de organizações da sociedade civil, decisões políticas e programas governamentais tem propiciado a expansão de matrículas e do aumento da consciência social sobre o direito, a importância e a necessidade da educação infantil.

A partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, a educação infantil vem tomando novos rumos, no entanto, somente a partir da LDB 9394/96, é que medidas efetivas vem sendo tomadas em relação ao enfoque e condução da educação infantil no país. Neste contexto Estados e Municípios passam a efetuar mudanças na política de atendimento à infância.

Assim, sendo uma profissional atuante numa unidade de educação infantil no Município de Curitiba, e vivendo as mudanças e transformações que se fazem presentes, percebo a necessidade de questionamentos quanto ao encaminhamento que o Município vem dando. É preciso entender que política é essa, que prioridades tem se estabelecido, que possibilidades temos como profissionais envolvidos no sentido de incorporar as mudanças propostas, sem no entanto perder de vista o nosso papel.

Dessa forma o estudo faz um levantamento da situação da educação infantil no contexto das políticas públicas como forma de entender como estas vem se colocando até o momento presente. Em seguida faz-se necessário retomar o histórico da educação infantil considerando a legislação nacional, estadual e a concepção de educação infantil que permeia todo o processo.

Como o estudo é realizado tomando-se como referência o município de Curitiba, desenvolve-se no capítulo dois um histórico da trajetória da educação infantil em Curitiba enfocando os direcionamentos que se colocam nos diferentes momentos políticos vividos até a situação atual.

No capítulo seguinte situa-se a necessidade de compreender o que cabe ao pedagogo como profissional que entra na educação infantil no município de Curitiba, representando a mudança do assistencialismo para o educativo. Na busca dessa compreensão fez-se necessário levantar com as colegas através de uma pesquisa, as suas percepções, necessidades, dificuldades, bem como os desafios encontrados no momento em que elas passam a integrar o quadro de pessoal efetivo nas unidades de educação infantil.

Para compreender o papel do pedagogo recorre-se as contribuições de Muramoto que contribui com elementos que possibilitam entender o que cabe ao profissional que está na posição de coordenação/supervisão.

Por fim faz-se uma análise das pesquisas realizadas, procurando sintetizar o que pensa o profissional, as contribuições teóricas, e a legislação, no sentido de contribuir para que se possa refletir sobre os vários fatores que permeiam a educação infantil no momento.

1.1– A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Ao falar da política de educação infantil atualmente é necessário recorrer as diretrizes que foram se construindo a partir da Constituição de 88, do ECA de 90 e a LDB 9394/96, porque é a partir delas que vão se colocando desafios e perspectivas, é necessário ainda pensar que nos anos 90 as políticas de educação infantil se reorganizam e modernizam seus discursos, os quais serão explicitados nas diferentes tendências do debate e da prática do processo de descentralização política e administrativa do sistema de ensino.

O processo de descentralização é uma tendência presente nas reformas educacionais no Brasil nos anos 90 que se articula com a perspectiva de globalização econômica. Nesse processo os organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI, ditam as regras sobre as quais os países pobres devem renegociar suas dívidas. Assim os países pobres devem planejar os seus gastos e investimentos, pautados na diminuição dos gastos públicos, inclusive a educação. Assim a proposta neoliberal implica no corte no gasto social e desativação dos programas sociais públicos.

“A necessidade de integração aos mercados internacionais determinará um redirecionamento dos gastos sociais e a educação é um dos campos onde se legitimaria a intervenção do poder público, na medida em que ela possibilitaria fomentar a equidade entre indivíduos, na busca de oportunidades no mercado. No redirecionamento dos gastos é que se garantiriam as reformas sociais sobre as quais se construiria a agenda de políticas sociais.”(NUNES, pag.5).

A descentralização da educação, apresentada pelos discursos oficiais – nacional e internacional – como uma tendência moderna dos sistemas educativos mundiais, tem sido não só um objetivo preferencial das políticas na área (...) como também tem dado coesão ao conjunto das políticas educacionais nas últimas duas décadas. (KRAWCZYK, pag.59).

O movimento de globalização e descentralização tem sua expressão na reforma educacional. “O novo modelo de gestão dos sistemas educacionais exclui, dentre os princípios de organização da educação pública, o sentido

político de sua associação com o Estado nacional e, ao mesmo tempo, propõe uma organização descentralizada, “de soluções simples e eficientes”, que tende à atomização dos espaços e instituições e à delegação de competências ao setor privado”.(KRAWCZYK, pag.61) Tal movimento justifica-se na afirmativa de que rompem-se as fronteiras nacionais em virtude do desenraizamento da produção nacional, da globalização da economia e das culturas, e de que a realidade local e a participação da comunidade constituem a garantia da satisfação de suas demandas. Nessa perspectiva a vida social e econômica está determinada por processos globais e locais.

Nessa proposta o estado é promotor de câmbios educacionais, porém “não é o único ou principal responsável do fornecimento de condições adequadas de ensino e/ou de um planejamento centralizado, mas pela institucionalização no governo federal de novos mecanismos de avaliação e controle”.(KRAWCZYK, pag. 62).

O modelo de organização e gestão da educação que instaura a reforma educacional no Brasil está definido pela descentralização em três dimensões que se complementam, gerando uma nova lógica de governabilidade da educação pública, sendo: Descentralização entre as diferentes instâncias de governo – municipalização, descentralização para a escola – autonomia escolar e descentralização para o mercado – responsabilidade social.

A municipalização do ensino no Brasil data da década de 80, “após o período centralizador do regime militar, surge a necessidade de encontrar uma nova lógica de financiamento da educação que levasse em conta a necessidade de aumentar e garantir recursos para educação pública e de revigorar o sistema federativo do país”.(KRAWCZYK, pag. 64). Todavia outros caminhos se redefiniram quanto a responsabilidade na gestão da educação entre as diferentes esferas do poder público, transferindo para a esfera municipal a administração direta da escola fundamental.

Nessa lógica de descentralização e municipalização, abre-se a questão das parcerias, na solução das questões locais, com possibilidades de criar formas alternativas de atendimento as demandas locais, por exemplo a

transferência de áreas de responsabilidade governamental para o setor privado não lucrativo como entidades filantrópicas, comunitárias, ongs.

De outro lado, reconhecendo a necessidade de reforma do Estado no sentido de sua democratização, defende-se a descentralização política como garantia de democratização do Estado, onde na descentralização dos sistemas educacionais estaria se garantindo a democratização da escola e da sociedade. “A descentralização garantiria o fortalecimento da sociedade civil, através da reforma dos mecanismos de decisão política e, com isto, reescalando-se o papel do Estado na tomada de decisões.” (NUNES, pag.6)

No Brasil, a experiência de municipalização do ensino surge como uma das possibilidades de concretização do processo de descentralização. Nesse campo de tendências e experiências políticas de atendimento a criança é que se forma a incorporação ao sistema municipal de ensino. “A descentralização das políticas públicas é que vem a ser o elemento ordenador das principais linhas de reforma do estado que se tornaram necessárias à implementação de um novo pacto social, articulado à redução de sua atividade regulatória e produtiva. Complementando a consolidação desse projeto societário temos a construção de um ideário em que o Estado é responsabilizado pelas desigualdades sociais e associado à ineficiência, burocratização, má administração das verbas públicas. Assim a incorporação da educação infantil aos sistemas municipais de educação ocorre dentro deste duplo ideário: o de um Estado socialmente reconhecido como ineficaz e de um mercado glorificado.”(NUNES, pg.8)

Nesse contexto um ponto que merece destaque é o financiamento para a educação infantil, cabe ao Ministério da Educação a cooperação financeira a Estados e Municípios, tendo papel redistributivo e supletivo, visando diminuir as desigualdades sociais e regionais no que se refere a educação básica como um todo, dando-se prioridade ao ensino fundamental.

Desta forma não existe uma política de financiamento específica para a educação infantil, como existe para o ensino fundamental por meio do FUNDEF (fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental), “criado a partir da Emenda Constitucional nr. 14, e que marca a política de financiamento

da educação pública no Brasil a partir de 1998, ano em que se tornou obrigatória a sua implementação em todo o país” (GOUVEIA & SOUZA, 2001 pag.37).

A emenda Constitucional nr. 14 estabelece que: nos dez primeiros anos de sua promulgação, os Estados, Distrito Federal e Municípios destinarão 60% dos 25%, previstos no artigo 212 da Constituição Federal de 1988, à manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental, e a União o equivalente a 30% dos 18%, e regulamenta que os recursos que constituem o Fundo serão distribuídos entre cada Estado e seus Municípios, proporcionalmente ao número de alunos nas respectivas redes de ensino fundamental, sendo complementado pela União quando o valor por aluno/ano não atingir o mínimo definido nacionalmente.

Assim a política de financiamento da educação pública no país está direcionada ao ensino fundamental, não contemplando a educação infantil, a qual pode estar inserida na verba destinada a Manutenção do ensino fundamental, sem previsão de um montante de recursos específicos, ficando por conta do Município administrar e destinar as verbas necessárias a educação infantil. No entanto há entendimento de que automaticamente a educação infantil poderia ser contemplada com os recursos não vinculados ao FUNDEF, de acordo com Oliveira¹, na medida em que o MEC assume despesas com o ensino fundamental, como a merenda escolar e o livro didático, e outras específicas da educação de Jovens e Adultos, possibilita a utilização dos recursos que não estão vinculados ao ensino fundamental.

No município de Curitiba com a integração da educação infantil pela Secretaria de educação, de acordo com a Lei ordinária 10644/03, fica determinado que os recursos aprovados pela Lei orçamentária destinadas à Secretaria Municipal da criança serão geridos pelo secretário Municipal da Educação e pelo Presidente da Fundação de Ação Social, e no artigo 8º a Lei define que em decorrência da alocação das atribuições da Secretaria Municipal da Criança para a Secretaria Municipal da Educação e para a Fundação de

¹ Stela Maris Lagos Oliveira, Coordenadora de Educação Infantil do MEC, palestra proferida no Seminário Internacional da OMEP, Organização Mundial de Educação pré-escolar em julho/2000. Síntese publicada na Revista Criança nr. 34 dez/2000.

Ação Social, fica o poder executivo autorizado a proceder os ajustes orçamentários necessários. Tal definição dá a entender que os recursos destinados à Secretaria da criança poderão de acordo com os ajuste procedidos pelo executivo serem destinados à manutenção da educação infantil.

Outro aspecto destacado por Oliveira, refere-se à necessidade de tomar a criança como um todo, promovendo o seu desenvolvimento integral o que implica uma atuação articulada entre educação, saúde e assistência, o que torna fundamental identificar recursos em nível municipal e estadual e a buscar parcerias, para garantir a ação compartilhada com a participação do setor público e da sociedade.

Considera-se também a formação do profissional diante da intencionalidade educativa e não mais à guarda e o cuidado da criança, cabendo aos sistemas de ensino garantir aos educadores acesso aos cursos de habilitação, o que demanda mobilização dos sistemas de ensino e das instituições formadoras a fim de oferecer condições para desenvolvimento e valorização desse profissional.

Nesse quadro de municipalização e redefinição do papel do Estado, o que se percebe é uma tentativa de adaptação de uma situação existente seguida de algumas mudanças, que são colocadas pelo poder público, deixando muitas lacunas a serem resolvidas no dia a dia, cabendo aos profissionais envolvidos darem conta dos pormenores que estarão influenciando diretamente o seu trabalho com a criança.

1.2 - A LEGISLAÇÃO NACIONAL, ESTADUAL E A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL.

Para falar de educação infantil é preciso entender como ela vem se constituindo, as referências históricas afirmam 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.

A “consolidação e a expansão da creche como instituição de cuidados a criança estão associados a transformação da família, de extensa para nuclear”(Didonet, 2001, pg.12). Nesta situação onde os pais precisam sair para trabalhar e não dispõem de lugar para deixar as crianças, ocorrem situações de mortalidade infantil elevada, desnutrição, acidentes domésticos, o que passa a chamar a atenção de religiosos, empresários e educadores. Nessa perspectiva a criança começa a ser vista como problema pela sociedade despertando o sentimento filantrópico, caritativo e assistencial de atendimento fora da família.

No Brasil, em 1940 é criado o “Departamento Nacional da Criança - DNCR, subordinado ao Ministério da Educação e Saúde Pública, que pretendia unificar todos os serviços relativos ao atendimento à mãe e à criança pequena. A orientação era liberal higienista, o DNCR inaugura o princípio da subsidiariedade que irá fomentar muitas das iniciativas que daí surgiram e que será a matriz sobre a qual se estabelecerá as parcerias entre o Estado e as iniciativas privadas na área de assistência”. (NUNES, pag.3). Neste período o governo dá completa autonomia as instituições não governamentais que atuam sem uma direção política e jurídica.

A partir da CLT Consolidação das Leis do Trabalho de 1943, há determinação para que empresas com mais de trinta mulheres trabalhadoras providenciem lugar para guarda das crianças no período de amamentação.

Tais fatores históricos e sociais é que determinam as principais características do modelo tradicional de creche (Didonet, 2001 pg.12).

Enquanto famílias abastadas pagavam uma babá, as famílias pobres necessitavam de um lugar para deixar as crianças ou as deixavam sozinhas. Para os filhos das mulheres operárias o atendimento precisava ser integral e gratuito ou a um custo muito baixo, havia a necessidade do cuidado com a saúde, hábitos de higiene e alimentação das crianças, sendo que a educação permanecia assunto da família. Tal origem determina a associação creche/criança pobre e o caráter assistencialista.

No artigo 397 da CLT define-se que entidades como o “SESI, SESC, a LBA e outras entidades públicas destinadas à assistência à infância manterão ou subvencionarão, de acordo com suas possibilidades financeiras, escolas maternais e jardins de infância, distribuídos nas zonas de maior densidade de trabalhadores, destinados especialmente aos filhos das mulheres empregadas.

No artigo 399 diz que se conferirá diploma de benemerência aos empregadores que se distinguirem pela organização e manutenção de creches e de instituições de proteção aos menores em idade pré-escolar. Assim a legislação é benevolente ao condicionar a manutenção de instituições pré-escolares pelo SESI, SESC e LBA às possibilidades financeiras, e ainda estabelece um prêmio a quem cumprir a lei não havendo de outro lado qualquer punição quanto ao descumprimento.

Assim que na década de 70 as iniciativas originadas nas parcerias do DNCR são consolidadas através da implantação do sistema de creches conveniadas da Legião Brasileira de Assistência – LBA. A qual inaugura um sistema descentralizado de gestão abrindo um campo de trabalho junto a iniciativas populares, através do sistema de creches casulos. Nessa perspectiva de atendimento a vaga é distribuída por indicadores de pobreza e não apenas pelo vínculo empregatício da mãe. A criança passa a ser abordada como portadora de carências.

“Aqui abre-se o debate no campo político para a defesa das iniciativas populares e a necessidade de ampliação da luta por creches, movimento social de impacto que surge no final da década de 70. Nesta conjuntura serão gestadas as primeiras experiências que repercutirão no avanço tanto do debate teórico quanto das práticas que buscam construir um sentido pedagógico e não mais assistencial/higienista.”(NUNES, pag.3)

Apesar de a LBA sinalizar um discurso de uma proposta pedagógica, o que fez foi a tentativa de integração de programas assistenciais na área materno infantil dentro de uma proposta de combate a pobreza e desnutrição das famílias de baixa renda. Como resultado ocorre a desprofissionalização dos técnicos (educadores e recreadores), a dispersão e a precarização das instituições destinadas a atender a criança pequena, através dos chamados programas alternativos (creches domiciliares, mães crecheiras, centros comunitários infantis etc). O programa de atendimento da LBA tinha por objetivo atingir a família da criança integrando-a em treinamentos e fornecendo-lhes orientações específicas sobre saúde, nutrição, higiene e atitudes de um bom relacionamento, em benefício de seu lar (...) e, conseqüentemente da comunidade.(NUNES, pag.3)

A LDB 5692/71 trata da educação pré-escolar genericamente, no artigo 19 parágrafo 2º, que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam convenientemente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes”, e no artigo 61 “Os sistemas de ensino estimularão as empresas que tenham em seus serviços mães de menores de sete anos a organizar e manter, diretamente ou em cooperação, inclusive com o Poder Público, educação que preceda o ensino de primeiro grau”, ficando evidente o descompromisso do Poder Público com a educação infantil, já que não há evidências de dever do estado para com a educação infantil.

As vezes se fundem a legislação educacional e a trabalhista, estabelecendo-se em lei da educação obrigações das empresas em relação à educação infantil. (MENESES, JG et all, pag. 221), pode-se concluir que o setor educacional não assumiu a tarefa da educação infantil, sendo que as ações foram desenvolvidas de forma isolada, sem articulação, nem integração.

Na atuação da LBA destaca-se a profissionalização da assistência social, paralelamente a desprofissionalização dos recreadores e educadoras. A ação isolada dos médicos higienistas será gradativamente substituída por equipes multiprofissionais, formadas por profissionais especializados. *Essa profissionalização é decorrente da lógica dominante no projeto*

desenvolvimentista construída pela necessidade de se acelerarem as respostas ao agravamento da pobreza e ao crescente número de crianças de crianças em estado de abandono social". (NUNES, pag.3). O atendimento à criança pequena deveria ser acompanhado por um rigoroso programa educativo junto à família através da intervenção de profissionais em especial de serviço social, desenvolvendo programas na área de higiene, organização doméstica, aleitamento, cuidado com as crianças. Este tipo de atendimento vem conciliar assistencialismo com o higienismo.

"Muitos órgãos foram criados, ao longo da história, para atuarem na educação infantil, geralmente de caráter mais assistencial. O Departamento Nacional de Atendimento à Criança criado em 1940, em 1970 transforma-se na Coordenação de Proteção Materno Infantil. Em 1941, foi criado o Serviço de Assistência a Menores, transformado em 1964 na Fundação Nacional do Bem estar do menor. Em 1972, foi criado o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, no Ministério da Saúde, enquanto funcionava, no Ministério da Educação, desde 1955, a Campanha Nacional de Alimentação Escolar. Em 1974, na Legião Brasileira de Assistência, foi criado o Projeto Casulo para atender à criança pré-escolar. Em 1975, cria-se, no Ministério da Educação e Cultura, a Coordenação de Educação Pré-Escolar (Coepre). Segundo Kramer, o quadro de atendimento à criança no Brasil é constituído por uma rede, que envolve três diferentes ministérios: o da Saúde, o da Previdência e Assistência Social e o da Educação, além do Ministério da Justiça, nos casos de menores infratores. Na história desse atendimento percebe-se a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que acarreta a superposição do atendimento e redundância na existência de órgãos diversos com a mesma função. Essa multiplicação do atendimento não é um problema meramente organizacional ou de caráter administrativo. Ela expressa sobretudo, a forma estratificada com que a criança é encarada: o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões de saúde, ora do bem estar da família, ora da educação. (MENESES, JG et all, pag. 222).

Ressalte-se ainda que além do aparelho estatal, havia também o esforço realizado por agências internacionais em favor das crianças, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização Mundial de Educação Pré-escolar (Omep).

Na década de 80 a educação infantil ganha espaço através de três instâncias: práticas sociais, políticas públicas e sistematização acadêmica de conhecimentos.

Até 1988 predomina a idéia de educação compensatória, pois estava compreendida como uma ação social vinculada a programas de assistência social.

A Constituição federal de 1988 pela primeira vez vem definir claramente como direito da criança e como dever do Estado o atendimento em creche e pré-escola, conforme o artigo 208 inciso IV, diz 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”.

A partir de então o governo se vê obrigado a elaborar legislação complementar, formular políticas sociais e estabelecer prioridades orçamentárias como forma de expandir o atendimento em creches e pré-escolas.

Pode-se verificar a influência dessa nova visão a partir do ECA, Estatuto da Criança e do Adolescente que no capítulo IV – do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer – art. 54 diz “É dever do estado assegurar à criança e ao adolescente: atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”. Estas leis determinam a educação infantil como direito da criança e da família.

A LDB 9394/96, Seção II da Educação Infantil, artigo 29 diz: *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.* A partir da LDB 9394/96 entende-se que a educação Infantil é um direito da criança e dever do estado, sendo este responsável por prover as vagas onde hajam famílias interessadas em partilhar com o estado a educação de seus filhos. Outro objetivo proclamado é que as instituições de educação infantil deverão fazer parte da educação básica, em vez de permanecerem ligadas às secretarias de assistência social. *Na passagem das creches para as secretarias de educação dos municípios está articulada a compreensão de que as instituições de educação infantil têm por função educar e cuidar de forma indissociável e complementar das crianças de 0 a 6 anos.* (CERISARA, pg.331/Referencial Curricular...)

Este ponto é fundamental para a democratização deste nível de ensino, visto que a educação infantil até então estava relacionada à educação compensatória para as crianças da classe trabalhadora e tinha como finalidade combater o fracasso escolar. Vale lembrar também que a compreensão da

especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil vem sendo historicamente construída a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por diferentes segmentos da sociedade civil organizada, educadores, pesquisadores em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho.” (CERISARA, pg. 331).

A LDB organiza a educação nacional delimitando as áreas de atuação e competências da União, estados e Municípios. No artigo 11 estabelece que cabe ao Município organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos estados. 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. Neste capítulo a LDB prevê ainda, no artigo 12, que cabe aos estabelecimentos de ensino elaborar e executar sua proposta pedagógica, o que entende-se também como extensivo à educação infantil já que estas estão por determinação legal vinculadas ao sistema municipal de ensino.

Tal tratamento unitário à educação básica é um avanço, visto que “A vinculação administrativas aos órgãos de assistência é um dos elementos sustentadores da concepção educacional assistencialista, pois desde o início já define o atendimento como exclusivo aos pobres que, por serem pobres, não teriam condições de educar adequadamente os seus filhos. Assim o reconhecimento das creches e pré-escolas como parte do sistema educacional na Constituição e na LDB pode ser caracterizado como a superação de um obstáculo necessário”(KUHLMANN, 1998, pag.204). Na medida em que as creches passam a fazer parte do sistema educacional deixa de ser uma

alternativa para os pobres, e passa a ser uma ação complementar a ação da família, tornando-se uma instituição legítima. No entanto, segundo Kuhlmann, *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.* (KUHLMANN, 1998, pag.204).

De acordo com a proposta para o Plano Nacional de Educação - PNE, elaborada pelo INEP, Conselho Nacional de Secretários da Educação CONSED, União Nacional dos Dirigentes de Educação (UNDIME), "A nova relevância atribuída à Educação Infantil corresponde ao reconhecimento do papel crucial dos primeiros anos de vida no desenvolvimento das potencialidades intelectuais cognitivas e também do equilíbrio emocional e a sociabilidade, que são essenciais à formação da pessoa e do cidadão." (www.adusp.org.br)

A proposta acrescenta também duas outras ordens de preocupação quanto a organização da educação infantil, sendo, em primeiro lugar, as relativas as profundas transformações por que passa a sociedade moderna e as condições de socialização por que passa a criança em função dessas transformações. E em segundo lugar, a preocupação com profundas desigualdades sociais que caracterizam a sociedade brasileira.

A proposta do PNE tem entendimento que a pré-escola em geral sempre esteve como parte integrante do sistema escolar, ao contrário as creches sempre estiveram subordinadas ao sistema de assistência social, o que as coloca numa situação onde nem dados estatísticos precisos existem, já que estas não eram mencionadas no Censo escolar.

Neste contexto os cuidados físicos constituíam a preocupação central de muitas dessas instituições, raramente considerando-se as necessidades afetivas e cognitivas das crianças. Assim a inclusão das creches na Educação infantil, como parte do sistema educacional constitui um passo para a superação das limitações de muitos destes estabelecimentos.

No entanto a legislação manteve a distinção entre creche e pré-escola , o que segundo o PNE se justifica em função das necessidades diferenciadas

de atendimento associadas às diferentes faixas etárias, o que pode ser melhor contemplado através do estabelecimento de metas específicas para as creches e para a pré-escola.

Nessa perspectiva o tratamento dado à educação infantil na proposta do PNE, incorpora a idéia de que a dimensão educativa da creche está indissolavelmente ligada ao atendimento das necessidades físicas mais elementares, já que as crianças pequenas dependem integralmente dos adultos. Assim as instalações físicas por exemplo devem diferir daquelas que atendem as crianças com mais idade. Por outro lado necessitam do relacionamento efetivo para que desenvolvam suas capacidades sensório-motoras, cognitivas, comunicativas, emotivas, o que caracteriza um atendimento integral, muito diferente daquele que caracteriza a relação professor-aluno. Assim ressalta-se que tanto quanto é importante transformar a creche numa instituição educativa, é igualmente essencial que se evite escolarizá-la, ou seja a criança precisa desse espaço que lhe proporcione condições de desenvolvimento de forma integral no entanto deve se respeitar o seu tempo, o espaço do brincar, de forma natural, sem o controle e delimitações impostas pela escola.

A proposta do PNE defende a idéia de que é muito importante a permanência da criança junto à mãe especialmente no primeiro ano de vida, considerando a sua dependência afetiva e a importância atribuída ao aleitamento materno, o que torna o ambiente doméstico uma alternativa desejável em relação à creche. Defende assim que programas de assistência materno-infantil são necessários, e que precisam ser estimulados através de programas de apoio e orientação materno-infantis., os quais devem ser desenvolvidos mediante cooperação entre Secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social, de forma integrada ou paralela ao atendimento nas creches.

Reconhece também que as creches não devem ser submetidas a um modelo único mas respeitadas as suas especificidades, no entanto faz-se necessário estabelecer um programa de controle e orientação para evitar que iniciativas já existentes se transformem em meros depósitos de crianças.

A proposta tem entendimento de que as creches contemplam as dimensões de assistência social e saúde especialmente aqueles que atendem a população de menor renda, entende também que os recursos não devem estar restritos a área da educação, mas integrem contribuições dos setores de saúde e assistência social. No entanto as pré-escolas que atendem crianças com maior grau de autonomia em relação à higiene, comunicação verbal, alimentação e sociabilidade, podem funcionar dentro de um padrão mais propriamente escolar e com pessoal com formação específica de magistério, e cabendo a manutenção exclusivamente à educação.

Em relação ao atendimento e buscando a integração de atividades e cuidados essenciais das crianças no período de educação infantil, é instituído em 1998 o referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que tem por objetivo “contribuir como guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos”. O documento é considerado uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, que poderá subsidiar os sistemas educacionais, que assim o desejarem, na elaboração ou implementação de programas e currículos condizentes com suas realidades e singularidades.

No estado do Paraná, o Conselho Estadual de Educação na Deliberação 003/99 trata da Educação Infantil. No Capítulo I define normas para funcionamento da educação Infantil entendendo que esta poderá ser oferecida em creches para crianças de zero a três anos e pré escolas para crianças de 4 a 6 anos, ou ainda poderá atender ambas as faixas etárias constituindo-se em Centros de Educação Infantil. Em relação a finalidade afirma o desenvolvimento integral da criança como objetivo, sendo que dadas as particularidades do desenvolvimento nessa faixa etária a educação infantil deverá cumprir duas funções indispensáveis e indissociáveis a do educar e cuidar.

A legislação estadual vem cumprir o que determina a LDB 9394/96, no entanto um dos problemas que se detecta é a separação das faixas etárias, onde as crianças na faixa etária de pré-escola podem estar inseridas nas

escolas que ofertam o ensino fundamental . Conforme relata o artigo 31 parágrafo único, quando esta situação ocorrer deverão ser reservados espaços adequados para a educação infantil, porém o que tem ocorrido na prática é o deslocamento dessas crianças para o espaço já existente nas escolas de Ensino Fundamental, sem a devida adequação.

CAPÍTULO II

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA

A necessidade de atendimento às crianças em idade pré-escolar foi mencionada nos quatro Planos de Ação da Rede Municipal de Ensino nos anos de 1968, 1975, 1980 e 1983. O plano Educacional de 68, elaborado pelo IPPUC, Instituto de Planejamento e pesquisa Urbano de Curitiba, registrava que apenas uma pequena parcela da população residente em regiões mais centrais da cidade recebia atendimento pré-escolar. A educação infantil era considerada preparatória para o Ensino Fundamental, estava baseada em atividades de brincadeiras, desenvolvimento de habilidades de coordenação motora e aprendizagem de hábitos e atitudes.

Em 1975, o Plano Educacional elaborado pela Diretoria de Educação estabeleceu como objetivo para a educação pré-escolar, a prevenção da retenção de crianças na primeira série, situação atribuída a carência alimentar e à ausência de estimulação. A concepção que estruturava a educação Infantil 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, no âmbito da Assistência (Departamento do Bem estar Social), surgiram as primeiras iniciativas do poder público municipal para a construção e manutenção de creches.

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, ainda mais presente diante da difícil situação social de nosso país. (IPPUC, 1992, pag. 1).

A iniciativa do Município está de acordo com o que se vinha propondo em termos de Nação, ou seja é necessário que se destinem espaços que venham atender as necessidades das crianças de mães trabalhadoras que não

dispõem de condições para deixá-las aos cuidados de uma babá, e tampouco para pagar uma escola particular. A iniciativa destina-se ao atendimento da população de baixa renda, tal como no restante do país, de outro lado é necessário a melhoria da condição de vida da população, enfatizando o caráter assistencialista na educação infantil.

Desta forma o Município assume parte da responsabilidade pelas crianças nessa faixa etária, implementando programas com objetivo de propiciar maior qualidade de vida a essa parcela da população. A justificativa estava no fato de que a mulher foi se inserindo cada vez no mercado de trabalho, ocasionando uma necessidade de existirem locais adequados para a guarda e orientação dos seus filhos, o que leva o governo a aumentar a oferta de vagas e aperfeiçoar o serviço.

A afirmação de guarda das crianças nos coloca na situação de visualizar o serviço prestado pelas creches na condição de assistencialismo a população que precisa de um local para deixar os filhos enquanto trabalham. Apesar de colocar adiante que já não pensa apenas em guardar a criança, mas sim educá-la.

O histórico da construção de creches em Curitiba data de 1976, quando a prefeitura inicia o plano de desfavelamento para atender principalmente pessoas oriundas geralmente do meio rural, além da moradia esta população necessitava do espaço para abrigar suas crianças, assim a partir de 1977 inauguram-se algumas unidades de creche. Em 1978 aumenta-se as creches em construção através de um programa do governo Federal. Tal programa muda o perfil de atendimento das crianças que era na faixa etária de 0 a 6 anos, passando a atender em sua maioria crianças de 3 a 12 anos no CEMICs.

No ano de 1980 a prefeitura volta-se a discutir o processo de criação de uma rede oficial de creches. Pela primeira vez definem-se critérios e parâmetros para a expansão do número de creches. Esse trabalho denomina-se “Módulo de Atendimento Infantil”, tendo por objetivo garantir atendimento às crianças carentes com idade entre 0 a 3 anos, que apresentavam riscos de sobrevivência, e atingir maior número possível da população de 3 a 14 anos através de vários programas e formas de atendimento.

“Cada módulo de atendimento Infantil era organizado para uma área de abrangência de 10 mil habitantes e composto de uma unidade central (atendimento a crianças de 0 a 6 anos, com prioridade para berçário), quatro creches recreio (de menor porte, com atendimento a crianças de 3 a 6 anos), dez creches de vizinhança (atendimento feito por uma mãe em sua própria casa a um grupo de crianças de 0 a 6 anos) e cinco áreas com programação de rua (atendimento a crianças de 7 a 14 anos)” . (IPPUC, 1992 pag.3).

A responsabilidade por essas formas de atendimento seria de uma equipe de técnicos lotada na unidade central, a quem caberia igualmente a direção, o treinamento e a supervisão de todo o projeto.

Essa proposta não chegou à sua última forma, o IPPUC trabalhou na realização das suas diretrizes, porém não chegou a implantá-las na sua totalidade. Outro destaque nesta época, foi a dos Centros Sociais Urbanos. A proposta tinha por base a política de atuação voltada à comunidade, era um projeto de âmbito nacional tendo como finalidade promover a integração das comunidades circunvizinhas aos equipamentos, envolvendo-os em atividades comunitárias nas áreas de educação e cultura, saúde e nutrição, desportos, trabalho, previdência e assistência social, recreação e lazer. Dentre os programas um deles referia-se ao atendimento materno-infantil. Estas creches distinguiam-se das demais por terem sua gestão realizada pela comunidade, geralmente por uma associação de moradores da região.

Em 1983 com a mudança de gestão, assume o Prefeito Maurício Fruet do PMDB e, é elaborado novo Plano de Governo para Curitiba. No item “Atendimento do Menor Carente”, aparece uma proposta específica para atendimento as crianças de 0 a 6 anos, onde se prevê duas formas de atendimento: através do Programa Creche e do Programa Mãe Solidária.

O primeiro programa tem como meta a ampliação física das creches de menor porte, ampliação do número de vagas através da desvinculação das crianças de 7 a 12 anos que permaneciam durante meio período na creche e a ampliação do número de creches. O atendimento estava voltado a satisfazer as necessidades de alimentação, higiene, atendimento médico e odontológico, além de orientações em atividades que ajudariam no desenvolvimento físico, intelectual e afetivo de forma integral.

O programa Mãe Solidária consistia-se numa alternativa de baixo custo, tendo como intenção aumentar a capacidade de atendimento do município. O atendimento era realizado por uma mãe em sua própria casa, e a PMC apoiava essa iniciativa que já parecia ser uma prática nas comunidades oferecendo serviços de saúde e provendo alimentação em espécie dentro de um per capita estipulado. Em 1983 atuavam 25 mães atendendo a 120 crianças. Ao final desse mesmo ano o programa foi avaliado e por apresentar inúmeros problemas foi descontinuado.

Em 1985 realiza-se o primeiro concurso público para contratação dos funcionários para atuação em creches, tais como: babá, administrador, cozinheira, auxiliar de cozinha e lavadeira.

Ainda em 1985, no Departamento de Educação, teve início, a revisão da proposta pedagógica desenvolvida nas escolas, com a “definição de uma política educacional denominada “Escola Aberta”, sendo as orientações para as pré-escolas organizadas em módulos voltados para o desenvolvimento cognitivo, motor, perceptivo e a linguagem oral. Tal proposta ainda não contempla as creches.

De 1986 a 1988, na administração seguinte, assume a prefeitura Roberto Requião, priorizando a construção de creches, o que contribui para a expansão da rede. A Secretaria Municipal do Desenvolvimento Social dá continuidade ao Programa Creche, e a Secretaria de educação ampliava a rede pré-escolar buscando melhoria no atendimento pedagógico, de nutrição e saúde, estabelecendo convênios de cooperação entre Estado, Município e Universidade Federal do Paraná. rede.

No período de 89 à 1992, a gestão é assumida por Jaime Lerner. No ano de 1989 a organização do Programa Creche em Curitiba foi consolidado com a estruturação da Secretaria Municipal da Criança. A Secretaria Municipal da Criança ao apresentar sua proposta de atendimento à criança de 0 a 6 anos nas creches, define cinco objetivos a serem alcançados sendo:

estruturar a rede de creches de modo a dar cobertura de atendimento; tratar prioritariamente o atendimento à faixa etária de 0 a 2 anos, considerando a demanda e visto que esta fase é determinante no processo de desenvolvimento da criança; assegurar um espaço de educação e de desenvolvimento da criança, superando a perspectiva de

guarda e dos cuidados físicos; ampliar a função sócio-educativa da creche junto às famílias e comunidade, enquanto espaço de participação social; apoiar iniciativas comunitárias na área de atendimento infantil, como forma de assegurar as condições básicas de atendimento e ampliar a oferta de vagas.” (IPPUC, 1992 pag. 7).

Com base nessas diretrizes a PMC desenvolve uma proposta pedagógica que contempla cada momento do desenvolvimento infantil com ações básicas de estimulação e psicomotricidade.

A proposta de atendimento à criança de 0 a 6 anos nas Creches pela Secretaria Municipal da Criança, foi lançada em 1990, para orientação do processo educativo nas creches oficiais. A proposta pedagógica contemplava cada momento do desenvolvimento infantil com ações básicas de estimulação e psicomotricidade.

A linha pedagógica adotada nas creches da PMC oferece às crianças momentos de atividades individuais, em pequenos grupos e coletivos, possibilitando as mais diversas interações criança/criança e criança/adulto. Outro encaminhamento para os educadores é a promoção da autonomia e da auto-imagem positiva das crianças”. (IPPUC, 1992 pag. 11).

Para viabilizar a proposta os educadores trabalhavam hábitos de rotina como higiene, calendário, hora da novidade, alimentação etc., fazendo a criança refletir sobre o porquê e para quê de suas ações.

Para ampliar o atendimento foram efetivados convênios de cooperação técnico- financeira com entidades mantenedoras de caráter filantrópico que atuavam com Educação infantil, iniciativas que se estenderam até abril de 2003.

A proposta Pedagógica de 0 a 6 anos é reelaborada em 1994, propondo o desenvolvimento infantil com ações educativas. Nesse documento constam encaminhamentos pedagógicos específicos por faixa etária. Sendo que para crianças de zero a três anos, as orientações consistiam nos programas de Estimulação Essencial e Massagem para bebês. Concomitantemente houve a implantação do jogo integrativo para a faixa etária de dezoito meses a quatro anos, uma proposta adaptada da Psicomotricidade relacional de André Lapierre. Para crianças de três a cinco anos e meio eram propostos temas

estabelecendo relações com as áreas do conhecimento, com crianças das turmas de pré-escola era desenvolvida a proposta do currículo básico.

A creche então considerada como espaço de educação exigiu a capacitação dos profissionais. Neste sentido criaram-se oportunidades de cursos, encontros e debates com profissionais de várias áreas de trabalho dentro da educação infantil por meio do Projeto Araucária. Os profissionais até então apresentavam o primeiro grau como formação mínima exigida.

Desenvolve também um programa de capacitação através do convênio com o Projeto Araucária. Implanta o ensino pré-escolar nas turmas de Jardim II realizando um trabalho integrado com Secretaria Municipal de Educação, a qual disponibiliza professores para atuarem por meio período nas creches.

O projeto Araucária consistia-se num Programa de Extensão da Universidade Federal do Paraná, o qual recebia suporte financeiro da Fundação Bernard Van Leer, da Holanda. Inicialmente, a equipe de Coordenação Central do projeto utilizou, como metodologia para o trabalho com crianças de 4 a 6 anos, a proposta desenvolvida pela equipe da Universidade Del Norte (Barranquilla, Colômbia), em seu projeto Costa Atlântica. (IPPUC, 1992 pag. 14).

O Projeto Araucária que neste período já se encontrava numa segunda fase, teve como ações à implantação da proposta pedagógica em escolas municipais e espaços alternativos existentes nas comunidades e cedidos pelas instituições participantes.

Nesse ponto a avaliação dos resultados evidenciou a capacitação de recursos humanos como condição essencial à garantia da qualidade do atendimento pedagógico oferecido às crianças, o que resulta num redimensionamento das linhas de atuação do Projeto, em uma primeira fase de extensão (janeiro de 1989 a dezembro de 1992). Assim o Projeto Araucária transformou-se num Centro de Apoio à Educação Pré-escolar, desenvolvendo ações como: Curso de aperfeiçoamento para as diferentes categorias profissionais que atuavam com educação infantil, elaboração e implantação da proposta pedagógica de 0 a 6 anos, produção de materiais didático-pedagógico, realização de pesquisas. (IPPUC, 1994 pag. 1)

A disponibilização de professores para atuar com as crianças do pré-escolar e a parceria com o Projeto Araucária possibilita a elaboração da proposta pedagógica.

Nessa proposta de organização das creches a atendente infantil que passa em média 11 horas por dia com as crianças tem como formação obrigatória o primeiro grau. Há um corpo técnico, o qual deve ter formação

universitária. Este corpo técnico é composto por nutricionista, pedagogo, psicólogo e assistente social, os quais não atuavam diretamente na unidade. A estes profissionais cabia a função de orientar e supervisionar os trabalhos realizados nas unidades, prover instrumentalização técnica dos servidores através de treinamentos globais e específicos. O trabalho na unidade é acompanhado por um diretor que tem formação em nível de segundo grau, a ele cabe garantir o desenvolvimento das propostas pedagógicas, orientar e supervisionar as atividades em geral, promover treinamento global e específico. Na época a PMC garantia um supervisor técnico para cada três creches, dado que foi se alterando na medida em que aumentaram os números de creches em funcionamento.

As turmas de jardim II contavam com professores pré-escolares tendo como formação obrigatória o 2º grau com habilitação em magistério, este atuava por um período de 4 horas diárias.

Nessa perspectiva a implantação de creches vinha se colocando como prioridade na área de política social no município, sendo que o crescimento da rede física estava em pauta na administração.

O planejamento da rede física era realizado pelo IPPUC de forma integrada com a SMCr, considerando a definição de políticas e metas para a elaboração do plano de atendimento Infantil da SMCr, as prioridades de novas construções, reformas e ampliações, indicação de áreas mais necessitadas da cidade, acompanhamento das pressões imediatas de demanda, bem como previsões de demandas futuras quanto a novos assentamentos como loteamentos populares e conjuntos habitacionais de baixa renda". (IPPUC, 1992 pg. 19).

Os critérios que direcionavam a expansão da rede, na cidade, priorizavam áreas mais necessitadas compreendendo pontos como a densidade populacional, nível de renda familiar, considerando a existência de favelas e assentamentos de baixa renda, por bairro e por vila. Considerava também a acessibilidade à creche de forma que esta estivesse o mais próximo possível da residência familiar, e ainda a localização próxima a um Centro de saúde e odontologia visualizando a integração dos serviços. Outro fator era a ausência da oferta de creche na área. O atendimento nessa perspectiva é feito eminentemente de forma assistencial.

Em relação ao atendimento da demanda por creche nesse período, são estabelecidos critérios e prioridades para o atendimento, considerando famílias com renda até três salários mínimos como prioritárias de acordo com a tabela abaixo:

ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO DE 0 A 6 ANOS, PROVENIENTES DE FAMÍLIAS COM RENDA ATÉ TRÊS SALÁRIOS MÍNIMOS EM CURITIBA – 1991

FAMÍLIAS COM RENDA DE ATÉ 3 SM (%)	POPULAÇÃO ESTIMADA	
	TOTAL	0 A 6 ANOS
33,0	547.783	79.976

FONTE: IPPUC – Pesquisa domiciliar, 1984; Estimativa de população, 1985-1991. Percentual de 0 a 6 anos sobre a população total – 14,6%

De acordo com os dados constantes no documento Creches em Curitiba espaço de educação, pag. 21, cerca de 12.445 crianças são atendidas em creches oficiais da Prefeitura e nas de vizinhança, somando-se ainda ao atendimento em creches comunitárias 7.231 perfazendo um total de 19.676 crianças atendidas conforme tabela abaixo:

CRECHES E VAGAS OFERTADAS PARA FAIXA ETÁRIA DE 0 A 6 ANOS EM CURITIBA – MARÇO/1992

TIPO DE CRECHE	No. DE CRECHES	VAGAS OFERTADAS
OFICIAL	111*	12.185
VIZINHANÇA	04	260
COMUNITÁRIA	76	7.231
TOTAL	191	19.676

FONTE: SMCR

* Desse total, cinco creches seriam implantadas até o final de 1992.

Percebe-se que de acordo com os dados acima o atendimento para a faixa etária de 0 a 6 anos nesse período era de apenas 24,6%, apesar de toda

a mobilização do município no sentido de construir e ampliar o atendimento. Considerando ainda que o universo atendido estava restrito a famílias classificadas de baixa renda, o regulador de vagas ainda pauta-se pelo assistencialismo a população carente. O foco do atendimento não é a criança em si, mas o atendimento as necessidades da população pobre que não dispõe de meios para atender os filhos enquanto saem para o trabalho. O atendimento é muito aquém da necessidade, posto que apenas 33% da população estaria contemplada como prioridade de atendimento pela rede pública e destes apenas 24,6% tinha a real possibilidade de dispor de uma vaga na creche.

Ressalta-se que hoje o critério de atendimento ainda se mantém próximo aqueles parâmetros definidos em 1992, posto que a prioridade de atendimento é para a população carente, sendo considerada renda de até três salários mínimos, mães que trabalham fora e necessitam de um lugar para deixar os filhos, acrescido o atendimento à população em situação de risco, como pais usuários de drogas, alcoolismo, etc. Ou seja apesar de a educação infantil ser considerado direito da criança, o sistema ainda não consegue sequer cobrir o atendimento a necessidade da população carente, que precisa aguardar, meses uma vaga para a criança numa creche. Quase todas as creches do município, principalmente as de bairros periféricos contam com uma demanda reprimida, sendo a incidência maior para as crianças na faixa etária de 0 a 3 anos.

A partir de 1998, a Secretaria Municipal da Criança em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, desenvolvem o Projeto de Escolarização a fim de possibilitar aos profissionais a conclusão do ensino médio em regime supletivo. Ressalta-se que a formação foi aligeirada, como forma de atender ao disposto na LDB 9394/96. Em 2002 o projeto tem continuidade, neste ano 120 profissionais iniciaram a habilitação em Educação Infantil em nível médio, tal processo tem continuidade prevista.

Nessa perspectiva de adequação do município às determinações da LDB 9394/96, que no capítulo I consolida a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, direito de toda criança, determinando a integração

das creches e pré-escolas aos respectivos Sistemas de Ensino, o município de Curitiba dá o primeiro passo em direção à integração.

O processo inicia-se em 1999 com a passagem gradativa das turmas de pré-escola (crianças de 6 anos) para as escolas municipais. A partir de então algumas turmas de pré-escola dos Centros Municipais de Educação Infantil, são absorvidas pelas escolas municipais, as quais passaram a funcionar em meio período ou integral de acordo com a característica do atendimento da escola. A alocação das crianças de seis anos das turmas de jardim III para as escolas, se dá em função da implantação dos Ciclos de Aprendizagem pela Secretaria Municipal da Educação, na condição em que, a pré-escola passa a constituir a etapa inicial do Ciclo I. Com a mudança os professores que atuavam com as turmas de jardim III nas creches, passam a atuar com as turmas de jardim II sendo as crianças na faixa etária de cinco anos.

De 1999 a 2001, o Departamento de Atendimento Infantil da Secretaria Municipal da Criança deu início a um processo de discussão acerca da revisão e reescrita da proposta pedagógica com a equipe técnica que atuava com a supervisão e capacitação dos profissionais da educação Infantil.

Na perspectiva de 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, ou seja com as turmas de jardim II. O atendimento é feito novamente de acordo com as características da escola em meio período ou integral.

Em abril de 2002, teve início o processo de transição para integrar os Centros Municipais de Educação infantil à Secretaria Municipal da Educação, o qual foi concluído em abril de 2003. Assim 135 Centros Municipais de Educação infantil que eram de responsabilidade da Secretaria da Criança, passaram à responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação.

O processo é feito através da Lei ordinária 10644/03 alterando os dispositivos da lei 7671/91. A lei recém aprovada prevê no artigo 24 que as competências e atribuições relacionadas à política de atenção à criança e ao adolescente passam a ser da Fundação de Ação Social – FAS, com exceção das unidades educacionais que passam a ser vinculadas à Secretaria

Municipal da Educação. No artigo 21 define que será de competência da Secretaria Municipal da Educação a viabilização dos processos educacionais no ensino fundamental e na educação infantil ofertados pelo município.

Com a integração, pedagogos passam a atuar num período de quatro horas diárias nas unidades oficiais de educação Infantil, para a orientação pedagógica dos profissionais que trabalham com a criança de zero a seis anos.

CAPÍTULO III

SITUANDO O PROBLEMA

Ao se fazer uma retrospectiva histórica de como vem se constituindo a educação infantil no que tange a legislação em nível de País e no Município de Curitiba, nos deparamos na situação atual, com propostas no sentido de cumprimento de Lei, ajustes e adequações ao sistema seja para aquisição de verbas, seja para estar cumprindo o que determinam organismos de financiamento internacional, conforme descritos nos capítulos anteriores.

Nesse panorama de constituição da educação infantil, especialmente no caso de Curitiba, coloca-se o pedagogo como figura símbolo de mudança na educação infantil, cabe entretanto levantar qual é o trabalho do pedagogo na educação infantil na cidade de Curitiba, neste contexto.

Como pedagoga iniciando o trabalho na Educação Infantil, foi possível vivenciar o momento, de transição e incertezas provocadas pela mudança da Secretaria da Criança para Secretaria da Educação. É claro que não se trata apenas de mudança de secretarias, acompanha também, mudanças no pensar a educação infantil, na concepção, no fazer.

Em meio a tantas incertezas faz-se necessário uma reflexão sobre o papel de cada envolvido na educação de crianças ainda muito pequenas, é necessário também uma retomada do que já se construiu, entretanto é preciso pensar que caminhos tomar dentro da situação que se apresenta no momento, e do que se espera construir em termos de avanços na educação infantil.

Para falar do papel do pedagogo na educação Infantil é preciso entender inicialmente, em que contexto este profissional chega ao espaço denominado CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil. (Creches):

A alocação dos pedagogos para atuação nas creches ocorreu com a abertura de vagas para os CMEIS por ocasião do remanejamento² de vagas no final do ano de 2002, cabendo aos profissionais interessados optarem pelas vagas abertas.

² Processo para escolha de vagas feito anualmente para os profissionais da Rede Municipal de Curitiba

Em fevereiro de 2003, os pedagogos que optaram pela vaga nos CMEIS, iniciaram o trabalho nas creches. Ressalte-se que a maioria desses profissionais nunca havia trabalhado com educação infantil, de outro lado a Secretaria de Educação, órgão ao qual estão vinculados estes profissionais, não propiciou um momento de discussão, de integração, com as pedagogas no sentido de capacitá-las para a nova situação de atuação.

Coube dessa forma as pedagogas buscarem conhecer as especificidades da faixa etária, bem como do grupo de profissionais que lhe cabia trabalhar, lembrando que quase a totalidade das profissionais de educação infantil são educadoras com formação em nível médio, e que já atuam a vários anos na área, exceção alguns profissionais também com formação em nível médio que iniciaram nos CMEIS a menos de um ano por conta do concurso para educadores realizado em 2002.

Para muitas pedagogas o ambiente creche era totalmente desconhecido enquanto espaço com especificidades, quanto ao trabalho a ser desenvolvido com educação infantil, acrescido do fato de que para muitas havia ainda carência de conhecimento acadêmico sobre a faixa etária, visto que em muitos casos a sua formação não contemplava esta discussão. Aliado a isso muitas enfrentaram resistências quanto ao seu papel nas unidades, visto que este espaço foi historicamente construído naquele padrão assistencial e uma mudança assustava a quem já estava lá há muito tempo.

Após esse primeiro impacto da chegada das pedagogas nos CMEIS, os núcleos regionais iniciaram encontros com as pedagogas da região a fim de situar as profissionais, integra-las, orientá-las, e realizar estudos em grupo, indicar leituras. Os encontros inicialmente foram realizados com a supervisão e orientação das técnicas ligadas a Secretaria da Criança, visto que neste momento o processo de integração à Secretaria de Educação ainda não estava concluído. O qual vem a ser finalizado somente em abril com a aprovação na Câmara Municipal de Curitiba da Lei ordinária 10644/2003.

Após a mudança de Secretarias, uma nova equipe técnica é constituída nos núcleos regionais, o pessoal técnico que realizava o trabalho de acompanhamento nas unidades de creche é alocado para outras áreas, sendo

constituída nova equipe com pessoal na maioria vindo da Secretaria de Educação, tendo uma pedagoga responsável em cada núcleo regional, a qual dá continuidade aos encontros e estudos com as pedagogas de sua região.

Os encontros com as pedagogas do núcleo regional do Portão são realizados mensalmente por decisão do grupo de pedagogas e técnicas do núcleo, quanto as demais regionais não é possível dizer como se organizaram por conta de delimitação da área de pesquisa.

Nesse ínterim, o Departamento de Atendimento Infantil - DAI da Secretaria Municipal da Criança, havia iniciado em 1999 a discussão sobre a proposta pedagógica, e por conta dessas discussões emerge a necessidade de se estabelecerem diretrizes para o trabalho educativo. As discussões para o estabelecimento das diretrizes deram-se inicialmente com os técnicos da Secretaria de Educação e após, esboçado uma primeira versão, foi colocada em pauta para discussão com grupos de pedagogos e diretores divididos em grupos de acordo com os núcleos regionais em que atuam.

Após foi sugerido que essa versão preliminar fosse levada para as unidades de atuação de cada pedagogo para que se fizesse uma discussão com o grupo de funcionários que lá atuam. Vale lembrar que o período para discussão foi muito curto e contava ainda com um período de recesso no mês de julho, sendo que após as conclusões e alterações decorrentes do estudo seriam entregues ao núcleo regional, o qual também tinha um tempo reduzido de dois à três dias para reunir-se com alguns representantes eleitos pelo grupo, para formatação e levantamento dos pontos principais estudados pelas unidades, reunindo todas as informações em um único documento final para ser encaminhado para instâncias superiores para avaliação, revisão e uma composição final do documento.

Cabe ressaltar que para se fazer a discussão com os profissionais das creches foi necessário marcar encontros fora do horário do expediente de trabalho por não se dispor de um momento apropriado para isso, sendo agravado pela questão da urgência para a entrega do mesmo, outra situação é que a prática de estudo e discussão de texto não é habitual para as educadoras, em alguns casos ocorreu apenas leitura da proposta sem

argumentação e reflexão por parte dos envolvidos. Há relatos de que em algumas unidades nem se abriu um espaço sequer para a leitura do documento, restringindo-se o estudo a pedagoga e a diretora.

O questionamento que cabe na situação é que sendo as diretrizes um norte, para o encaminhamento do trabalho na Rede municipal, e que este é realizado diretamente pelas educadoras, pedagogas, diretores, enfim aqueles que estão no dia a dia com a criança, da forma como ocorreu, num processo aligeirado, sem espaço para aprofundamento das reais necessidades, acaba sendo um documento que não corresponde ao que se espera, e vem a ser mais uma imposição de cima para baixo, mascarando os problemas reais.

Ressalta-se também que a LDB 9394/96 prevê a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico, tal procedimento estaria propiciando um primeiro passo em direção a construção do processo educativo.

Tecidas as considerações quanto ao contexto em que as pedagogas iniciaram o trabalho nos CMEIS, e de como vem se encaminhando o direcionamento que a SME vem dando à educação infantil quando propõe a construção das diretrizes curriculares para o município por exemplo, cabe-nos perguntar que papel tem o pedagogo ao estar atuando nessa faixa etária, o que é possível fazer enquanto articulador do processo pedagógico e ao mesmo tempo sendo ponte entre SME que representa o poder no sentido de instituir a política que está adequada ao momento em que vivemos e as pessoas com quem trabalha no cotidiano seja a criança, a família, os profissionais que compõem a sua equipe de trabalho.

No intuito de buscar respostas a estas inquietações como profissional e ao mesmo tempo como forma de reflexão quanto ao papel a desempenhar num momento em que se está buscando mudanças na área da educação infantil, é que se pretende realizar este estudo, de outro lado como forma de contribuir para que se tenha um instrumento que sirva de reflexão também para outros profissionais interessados.

Como forma de compreender melhor as facetas das mudanças no interior da creche, buscou-se informações com outras pedagogas que estão

atuando na educação infantil, para tal, elaborou-se um questionário como instrumento de pesquisa, e delimitou-se a área para aplicação do mesmo.

Dado a dimensão da rede Municipal, optou-se por aplicar o questionário com pedagogas que atuam num mesmo núcleo regional, sendo escolhido o núcleo regional do Portão, o qual conta com 29 unidades de CMEIS. Os questionários foram enviados para cada uma das pedagogas da região. Desses enviados retornaram 10 questionários respondidos, os quais servirão de amostragem para o estudo realizado.

CAPÍTULO IV

4. 1 - O PAPEL DO PEDAGOGO

De acordo com Muramoto no contexto do capitalismo em que vivemos cabe ao pedagogo sair do burocrático, das rotinas fragmentadas que se impõe por conta do sistema de produção capitalista, que se realizam com o propósito de comunicar ordens e orientações de cima para baixo, aproveitando esses momentos de forma a superar essa prática e buscar a transformação. E afirma a autora que só irá fazê-lo, quem tiver a força do querer gramsciano, sendo ele que nos coloca:

possibilidade não é a realidade, mas é, também ela, uma realidade: que o homem possa ou não possa fazer uma determinada coisa, isto tem importância na valorização daquilo que realmente se faz (...) mas a existência das condições objetivas – ou possibilidade, ou liberdade – ainda não é suficiente: é necessário “conhecê-las” e saber utilizá-las. Querer utilizá-las. O homem, neste sentido, é vontade concreta: isto é, aplicação efetiva do querer abstrato ou do impulso vital aos meios concretos que realizam esta vontade. Cria-se a própria personalidade:

- 1 – dando uma direção determinada e concreta (“racional”) ao próprio impulso vital ou vontade;
- 2– identificando os meios que tornam esta vontade concreta e determinada e não arbitrária
- 3-a modificar o conjunto das condições concretas que realizam esta vontade, na medida de suas próprias forças e de maneira mais frutífera.

(MURAMOTO, 1991 pag.80).

Assim esse querer, aproveitando as condições instituídas, serve para ampliar a comunicação, a conscientização, a transformação da realidade, sem perder de vista o institucional, no entanto buscando formas de esgotá-lo e ultrapassá-lo, sendo que esta relação pedagógica com o todo social da escola é nutrida da prática social concreta, mediado pela realidade compartilhada.

Ainda segundo Muramoto, cabe aos diretores que atuam na escola pública e são comprometidos com a transformação social *propiciar momentos para discussão em pequenos grupos, sobre a prática pedagógica desenvolvida (...) o que induz à reflexão, à busca de teorias elucidativas, à superação na prática dos problemas equacionados, provocando novas dúvidas, reflexões e ações.* (MURAMOTO, 1991 pag.88). Da mesma forma cabe aos pedagogos

atuar conjuntamente com os diretores colocando-os em comunicação verdadeira, mediada pela prática pedagógico-administrativa que está se construindo na escola. Dessa relação pode se ter como resultado uma práxis administrativa transformada e transformadora.

Cabe também como prática a mediação do coletivo, a discussão em pequenos grupos, a problematização utilizando-se de espaços já institucionalizados, de forma que estrategicamente estes possam ser ocupados para uma transformação gradual da organização escolar.

De outro lado cabe também aos profissionais que têm por opção a transformação social, buscar alternativas para a escola participar dessa transformação, o que faz necessário a criação de uma proposta coletiva junto aos seus pares no sentido de abranger um todo.

Assim o pedagogo deve aproveitar os espaços existentes no seu ambiente de trabalho para promover o exercício de uma prática transformadora. Conforme afirmação de uma das entrevistadas: as condições ideais nunca existirão, no entanto cabe ao profissional comprometido com a transformação social, buscar a mudança dentro do que já existe.

Se a proposta é a melhoria da educação infantil, saindo do quadro de assistencialismo, buscando integrar as funções educar e cuidar, cabe ao pedagogo promover as condições para a mudança, instrumentalizar a sua equipe, conquistar seu espaço de atuação sem perder de vista o seu papel principal que é o da transformação, da busca da qualidade.

4.2 - O PEDAGOGO E O CMEI EM CURITIBA

Com base nos dados coletados é possível traçar o perfil das profissionais que estão atuando nos CMEIS, sendo que 60% delas estão formadas a mais de cinco anos e 40% entre três e cinco anos, sendo que 70% delas já realizaram curso de especialização. Quanto ao tempo de trabalho na rede municipal de Curitiba, 50% já trabalha a mais de 5 anos, 10% entre 3 e 5 anos e 10% delas trabalha a menos de 2 anos, sendo que na função de pedagoga 50% está entre 2 e 8 anos e as demais estão a menos de dois anos, quanto a atuação em CMEIS 60% está atuando pela primeira vez, as demais já atuaram como professoras.

Em relação a avaliação quanto a mudança dos CMEIS da Secretaria da Criança para a Secretaria da Educação, a maioria das respostas considera boa no sentido de implementação das mudanças propostas em lei, sendo destacado a educação infantil não mais como assistencialismo, mas integrando o educar e o cuidar, o que vem melhorar a qualidade do atendimento. Uma das entrevistadas aponta para os conflitos gerados pela divisão de responsabilidade entre secretarias, nos seguintes termos: acredito que essa vai ser uma mudança para melhor, pois a divisão de responsabilidade entre secretarias gerava muitas vezes uma série de conflitos e contradições nos CMEIS. Um exemplo disso é que somente a professora da pré-escola (enquanto ela fazia parte do CMEI), estava submetida as orientações da secretaria da educação, os demais pertenciam a secretaria da criança.

Em relação a essa divisão apontada pela pedagoga cabe levantar que a mudança de secretarias não soluciona o problema pelo menos até o momento, visto que professores e pedagogos da rede municipal de educação lotados na SME, tem um plano de cargo carreiras e salários do magistério, que traz algumas diferenças em relação aos profissionais da educação infantil que tem um outro plano e que estava vinculado a secretaria da criança, a diferença básica está no fato de que estas profissionais não fazem parte do quadro do magistério, e portanto tem salários diferenciados, carga horária diferenciada,

calendário e outros pormenores específicos, que não são resolvidos somente com a mudança de secretaria, ou seja os conflitos continuam.

Algumas respostas apontam que pelo fato de serem novas nos CMEIS não tem uma compreensão maior para opinar em relação à mudança.

As respostas a pergunta sobre os impactos causados pela mudança nos CMEIS apontam em 50% delas que houve um despreparo por parte da secretaria da educação, gerando incertezas, resistências, inseguranças, bem como expectativas, mais autonomia, e aos poucos uma definição do papel do pedagogo nos CMEIS. As demais apontam que é um momento de reorganização de funções, de troca de experiências, reorganização de toda a rede de educação infantil em relação à estrutura, recursos humanos, proposta.

Quanto aos problemas que as pedagogas vêem na mudança, 20% das respostas indicam que não vêem problemas. Algumas respostas apontam os problemas de adaptações estruturais que são lentas, por exemplo, o trabalho com calendário³ diferenciado para os profissionais que eram da secretaria da criança e as pedagogas e professoras, outro problema apontado é a falta de formação específica do pessoal que atua nos CMEIS. Uma das entrevistadas aponta que: um dos problemas dessa mudança é a percepção de que a secretaria da criança (com todas as dificuldades e lacunas deixadas), já percorreu um caminho, uma trajetória de trabalho. Não se pode ignorar as conquistas, avanços alcançados, na tentativa de revolucionar os CMEIS por completo. Outras apontam como problema a insegurança gerada pela mudança, o plano de carreira dos educadores e a adequação quanto à formação, coloca-se também a questão da dificuldade de dividir papéis por parte da direção, a aceitar propostas diferentes e pensar numa outra forma de conceber a educação infantil.

Quanto a pergunta sobre o entendimento da importância da presença das pedagogas nos CMEIS, 20% das respostas indicam que a presença das pedagogas é fundamental na superação do assistencialismo, as demais apontam que o papel da pedagoga é importante como mediador/articulador do

³ O calendário das professoras e pedagogas conta com 200 dias letivos e o calendário dos profissionais dos CMEIS com 211, sendo que para 2004 procurou-se ajustar os recessos, que antes não coincidiam nos calendários.

processo pedagógico, organizador do trabalho, orientador tanto no trabalho com as crianças quanto em relação à formação continuada dos educadores, na relação com as famílias e ainda como articulador da proposta pedagógica no coletivo.

Em relação a como tem sido o trabalho no CMEI, metade delas colocam que tem realizado o trabalho em conjunto com a diretora, pensando junto com as educadoras, orientando, dando suporte teórico nos planejamentos, pesquisando. Duas respostas indicam que foi difícil criar um espaço para realizar o trabalho no grupo, outras duas apontam dificuldades como falta de profissionais para garantir o momento do planejamento como ocorre nas escolas.

A questão seguinte pede que se aponte dois momentos significativos e positivos da ação do pedagogo no CMEI, sendo que 80% das respostas apontam o momento do planejamento como significativo, as demais apontam momentos de estudos que estaria incluído no planejamento, o trabalho conjunto com a direção, o acompanhamento das crianças e encaminhamentos de casos de necessidades especiais. Outras colocam como significativo a capacidade de perceber as necessidades de cada educador e poder ajudá-lo na sua atuação. Destacam também a construção do projeto pedagógico, o contato com as famílias, a mediação da prática pedagógica, a participação na rede de proteção à criança e o desenvolvimento de projetos.

Quanto aos principais problemas para a ação do pedagogo no CMEI, 50% das respostas indicam dificuldades quanto a garantia do planejamento seja pelo tempo, visto que as educadoras não tem assegurada horas para planejar, ou por que não tem pessoal disponível para cobrir o horário de planejamento, acrescido do fato de que os CMEIS não dispõem de espaço adequado para realização do planejamento.

Em relação ao problema tempo é preciso recorrer a colocação que faz Muramoto de que *é preciso aproveitar-se do burocraticamente instituído, para esgotá-lo e ultrapassá-lo*, sendo do ponto de vista prático o pedagogo que simboliza a coordenação, *desempenhar as tarefas necessárias aos encontros*

dos demais para estudo, discussão, acompanhamento, avaliação e reformulação da empreitada comum.(MURAMOTO, 1991 pag.82).

Algumas pesquisas indicam que há falta de entendimento da função do pedagogo no CMEI, dificuldades com as famílias que vêem o CMEI como instituição assistencial não tendo comprometimento maior, falta de conhecimento teórico por parte das educadoras resultando no atendimento inadequado. Outra dificuldade apontada é o fato do pedagogo estar no CMEI somente por 4 horas, não tendo conhecimento do que acontece no CMEI no período seguinte, apontam também a resistência por parte de algumas educadoras, bem como contradição na fala das educadoras. Outro ponto levantado é que o pedagogo não tem espaço definido no CMEI, visto que não houve um preparo pela SME, e sua função não é exatamente a mesma que a exercida em escolas. Quanto a percepção das pedagogas em relação a inserção das crianças de 4 a 5anos na escola, a maioria não acha positivo dadas as condições físicas das escolas, bem como quanto a preparação das professoras, mobiliários, organização, acrescido do fato de que em geral o atendimento nas escolas é de apenas meio período. Uma entrevistada coloca: não acredito que a inserção das crianças de 4 anos na escola traga benefícios em termos assistenciais, pois na creche ela ficaria o dia todo. Acredito sim que em termos de conhecimento. Outra indica que a garantia de uma professora para estas crianças é positivo no desenvolvimento de competências e habilidades.

Em relação a superação da prática assistencialista pelos CMEIS em Curitiba, as pesquisas indicam em 60% das respostas que ainda não há superação, visto que esta visão está muito presente nos pais que esperam isso no atendimento dos CMEIS, e também das educadoras que incorporaram esta prática, até por que se caracteriza como um processo histórico. Essa visão é marcada na seleção de vagas, que prioriza os mais carentes, as famílias em sua maioria, entendem o CMEI como um local para deixar seus filhos enquanto trabalham e até as educadoras criticam as mães que não trabalham e tem filhos no CMEI. Outras colocam que o fato de estar se integrando a educação infantil na secretaria de educação é um passo para a superação. Coloca-se

também que o assistencialismo pode ser amenizado porém não superado já que o papel da educação infantil também é cuidar e proteger, e as famílias opinam pouco sobre a educação dos filhos.

Quanto as condições para superação da prática assistencialista, em 30% das respostas se coloca que para a superação há necessidade de novas políticas públicas, no sentido de ampliação do atendimento, atualização das profissionais. As demais colocam que há necessidade de maior participação dos pais, de uma proposta educacional consistente, bem como a integração família/CMEI, a qualificação continuada de educadores, pedagogos e demais funcionários, condições dignas de trabalho. Coloca-se também que há necessidade de seleção de pessoas habilitadas para trabalhar com a educação infantil, bem como a realização de cursos preparatórios. Aponta-se também a necessidade de trabalhar com os pais através de reuniões periódicas no sentido de superar a visão assistencialista dos mesmos. Uma entrevistada destaca: quando se tem claro quais diretrizes estão embasando nosso trabalho (concepções de educação, infância, definição dos objetivos da educação infantil, etc.) não há como essa prática se caracterizar como assistencialista. Daí a importância das diretrizes curriculares municipal e a construção do projeto político pedagógico nos CMEIS.

A percepção que as pedagogas tem sobre o momento de construção das diretrizes curriculares para a educação infantil no município pela SME, é de que é necessário a participação de todos os segmentos da educação, bem como um entendimento mais apurado do que é educação infantil. Aponta-se também que esta não pode ser construída às pressas fazendo-se necessário a abertura de mais momentos para reflexão e discussões mais aprofundadas, o que deixou a desejar por ocasião da elaboração da versão preliminar, que precisa se mais prática e funcional para a nossa realidade. Uma das entrevistadas coloca: da forma como foi feita, continua reproduzindo o mesmo modelo.

Neste sentido 90% das respostas afirmam que os encontros realizados para discussão das diretrizes não foram suficientes, seja porque as discussões no grande grupo não foram produtivas, sendo apenas um levantamento de

dados, e os assuntos tratados de maneira superficial, não contemplando todas as questões trazidas pelas unidades, ou ainda que os encontros apenas dão uma direção, sendo necessário aprofundar na comunidade escolar. Aponta-se também a falta de preparo para discussão no grande grupo, ocorrendo muitas falas desnecessárias. Uma das entrevistadas coloca: discussões em grandes grupos muitas vezes não tem fechamento de idéias. Acredito mais em pequenas discussões e síntese grupal.

Ao serem perguntadas sobre como foram as discussões sobre as diretrizes com o grupo no CMEI em que atuam, destacaram pontos positivos e negativos, algumas colocam que realizaram-se leituras individuais pelas educadoras e após uma discussão conjunta, sendo que nem todas conseguiram realizar a discussão com o grupo todo. Uma delas destaca: a oportunidade foi muito válida, porém as educadoras demonstraram dificuldade em manter o foco do trabalho, dispersando a discussão para o cotidiano do CMEI. Uma colocação é que no horário normal de trabalho fica difícil por conta da rotina da creche, sendo necessário realizar as discussões fora do horário normal de trabalho. Destaca-se também que em virtude do pouco tempo houve apenas um repasse sem possibilidades de discussão pelo grupo. Uma entrevistada coloca como ponto positivo: o fato de participarmos da discussão e a possibilidade de nossos gestores perceberem que não se aceita qualquer coisa.

Ao considerarem que a construção do projeto pedagógico nos CMEIS é necessário as pedagogas indicam que o processo ainda está muito vago sendo necessário um estudo maior para que todo o CMEI compreenda o significado do registro. Coloca-se também que falta consistência, visto que o projeto deveria estar embasado nas diretrizes e até o momento só há indicações de leituras, faltando orientações mais concretas. Levanta-se também que o processo somente terá sentido se todos tiverem conhecimento e ajudarem na construção do mesmo, sendo necessário mais encontros. Outro ponto apontado é que é preciso instrumentalizar mais as educadoras promovendo reuniões extras.

Além disso indicam a necessidade de estudo, momentos para discussão, compromisso da equipe, subsídios da SME, envolvimento de toda a comunidade escolar, reflexão teórica, troca de informações, tempo e espaço para realização das discussões, assessoria de especialistas, conhecimento de outros projetos pedagógicos, comprometimento, esclarecimento de cada item que comporá a proposta e a contribuição de todos.

Pediu-se para que apontassem elementos que consideram indispensáveis para realizar o trabalho pedagógico de forma coletiva, destacando-se leituras, vontade de compreender e melhorar a prática pedagógica, discussões, debates, estudo em grupo, planejamento, divisão de responsabilidades, ética profissional, compromisso com a classe trabalhadora, gosto pelo estudo e pelo aprender, aceitar desafios, disponibilidade de tempo, integração entre as turmas e equipe pedagógica, fundamentação teórica clara para toda a comunidade escolar, estudo de casos, visitas a outros CMEIS. Apontam também que é necessário que o pedagogo traga elementos que respaldem o entendimento de certos estudos, articulando com subsídios teóricos os diferentes pensamentos, fazendo das discussões momentos de maior aprendizado. Uma das respostas coloca que é necessário que o pedagogo elabore um plano de ação, trabalhando de forma organizada, com momentos para acompanhar o planejamento e o trabalho pedagógico nas diferentes turmas. É muito importante trabalhar em conjunto com a direção, favorecendo a unidade do trabalho no CMEI.

Quanto as condições do CMEI para a construção do projeto as respostas indicam que embora as condições não sejam favoráveis quanto a espaço físico, disponibilidade de tempo, sobrecarga de trabalho, distribuição de papéis, há possibilidades no sentido de que podemos trabalhar com as condições que aí estão, até porque não teremos as condições ideais. Algumas destacam como elementos que poderão contribuir para a construção do projeto, as fichas de matrícula diagnósticas já existentes nas unidades, as quais fornecem dados da comunidade, faltando apenas mais momentos para estudo.

De acordo com as respostas das pedagogas um item que se destaca é a superação da prática assistencialista na educação infantil, sendo apontado como ponto positivo o fato da integração pela SME, no entanto acompanhando a mudança destacam-se também pontos negativos como o encaminhamento dado pela SME para a transição, sendo citado por exemplo que as adaptações estruturais ocorrem de forma lenta gerando insegurança, incertezas, como o problema de se trabalhar com calendário diferenciado, a falta de formação específica do pessoal que atua nos CMEIS. Coloca-se também que a educação infantil tem por função cuidar e proteger, o que de certa forma implica no assistencialismo, o que leva a uma superação parcial dado a carência da população, e que este fato é marcante por exemplo na seleção de vagas que prioriza essa parcela da população.

É apontado como condições de superação a necessidade de políticas públicas que venham a ampliar o atendimento na faixa etária, bem como propiciar a capacitação das profissionais, e também a superação da condição de pobreza do país.

Como condição de superação da realidade Muramoto coloca que aos profissionais que ocupam cargos de supervisão cabe ocupá-los mesmo, *a serviço da transformação social, da democratização, promovendo a comunicação horizontal, a discussão e o trabalho em pequenos grupos, para a problematização da realidade escolar e de sua relação com a sociedade.* (MURAMOTO, 1991 pag.91) . Assim se queremos mudanças na educação infantil, cabe também ao pedagogo promover situações de estudo, de discussão em grupos, de organização do trabalho de forma a possibilitar a disponibilização de mais tempo para que segundo Muramoto *se faça o professor coletivo historicamente necessário para uma escola que contribua na transformação social demandada pelos interesses universais.* (MURAMOTO, 1991 pag.92).

V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o estudo realizado pode-se dizer que a superação da prática assistencialista, ainda não está concretizada, até porque as políticas de educação infantil não são pensadas nesse sentido, mas sim para estar se adaptando as determinações da União, e estas estão voltadas para o atendimento das exigências do mercado globalizado e no processo de descentralização das políticas públicas, deslocando para os municípios a responsabilidade pela educação básica.

Neste sentido acompanha o processo todas as dificuldades de gerenciamento pelo município desde a inexistência de verbas para financiamento da educação infantil, formação de pessoal, até a formação de uma proposta adequada para atendimento das crianças. Como resultado temos o processo de forma aligeirada que vem ocorrendo no município de Curitiba, sendo que primeiro se procedem as mudanças depois se adaptam profissionais, estrutura física, currículo, etc..

Neste quadro de mudanças cabe ao pedagogo que está atuando nos CMEIS buscar junto a mantenedora condições para melhorar a sua própria formação, pois, conforme apontado na pesquisa um grande número das pedagogas não estavam preparadas para atuar com a educação infantil, seja por que não tinham a prática, ou porque a sua formação acadêmica não a preparava para a educação infantil, de outro lado buscar uma adaptação das pessoas com quem estará atuando no dia a dia, bem como a fundamentação destas pessoas que tem um saber construído na prática da sua profissão, no entanto carecem de formação acadêmica, e precisam ser instrumentalizadas ao se pensar numa nova forma de conduzir a educação infantil.

Precisa também conquistar um espaço de atuação, já que é uma pessoa nova na instituição, a qual gera conflitos no sentido de divisão de papéis, o qual geralmente estava centralizado na figura das diretoras, que se encarregavam de funções administrativas e pedagógicas até então.

As pesquisas apontam também que a presença do pedagogo nos CMEIS é fundamental seja ao se buscar a superação da prática

assistencialista, seja como a pessoa que estará mediando/articulando o processo pedagógico na medida em que organiza, planeja, articula, orienta o trabalho com as crianças, e de outro lado propicia formação continuada as educadoras através de leituras, estudos, discussões, trabalho em grupo, organiza o trabalho no coletivo.

Cabe também ao pedagogo que está vivendo a realidade dos CMEIS ter muito claro que direcionamento estará dando a sua prática, diante do posicionamento da SME, por exemplo quando coloca a construção das diretrizes curriculares para discussão no coletivo, no entanto de forma atropelada e com a falsa idéia de que todos participaram do processo, quando de fato o que ocorre lá nos CMEIS é apenas um repasse de algo já pronto, e sem condições favoráveis para mudanças diante dos fatores apontados na pesquisa como falta de tempo, despreparo dos profissionais da educação infantil, etc., sabe-se que há comprometimento de muitas pessoas no processo, no entanto é preciso estar atento ao contexto em que chegam as determinações até os CMEIS, para que não se perca de vista o objetivo maior que é o atendimento de qualidade à criança.

Finalizando, a partir do momento que o sistema coloca o pedagogo como o agente que trará mudanças na educação infantil no interior dos CMEIS, faz-se necessário que as profissionais se mobilizem realmente no sentido de promover mudanças sim, mudanças de caráter transformador não só da prática, mas também da realidade concreta, dos interesses de dominação e exploração e segundo Muramoto, *instaurando os de reconhecimento e cooperação, no sentido do atendimento dos interesses universais.* (MURAMOTO, 1991 pag.95).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de diretrizes e bases nr. 9394/1996*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Plano Nacional da Educação*. Disponível em: <http://www.adusp.org.br/arquivo/pne/pnemec/PENEMECCedinf.htm>. Acesso em 26 nov.2003.

CURITIBA. *Lei Ordinária nr. 10644 de 03 de abril de 2003*. Cria a Secretaria Municipal da Defesa Social, altera dispositivos da L7671/91 e suas alterações, da Lei nr. 7829/91 e dá outras providências. <http://www.cmc.pr.gov.br/contlei.nsf/220b49>. Acesso em 27 ago.2003

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal da Educação. *Diretrizes para a Educação Infantil na Rede Municipal de Curitiba – Versão Preliminar*. Curitiba, 2003.

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

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo de. *O Financiamento da Educação e o FUNDEF no Paraná*. Curitiba: UFPR, 2001.

IPPUC. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. *Creches Em Curitiba Espaço de Educação*. Curitiba, 1992.

IPPUC. Prefeitura Municipal de Curitiba. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Pedagógica de 0 a 6 anos*. Curitiba, 1993.

KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MENESES, ET ALL – *Estrutura e Funcionamento da Educação básica*, Pioneira: São Paulo, 2001. Por João Pedro da Fonseca – A ed. Infantil.pg.198

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. *Supervisão da Escola para quê te quero?*, São Paulo: Iglu, 1991.

OLIVEIRA, Stela Maris Lagos. *Creches numa Perspectiva Educacional*. Revista Criança. Secretaria de Educação Fundamental do MEC, Brasília, nr.34, p. 21-23, dez.2000.

PARANÁ. Processo nr. 049/99, Deliberação nr. 003/99, de 03 de março de 1999. *Normas para Educação Infantil no Sistema Estadual de Ensino do Paraná*. Curitiba, 1999.