

**SANDRA DOS SANTOS PEREIRA**

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO  
PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DE CASO DE  
UMA CRECHE COMUNITÁRIA EM CURITIBA**

**Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista no Curso de Pós-graduação Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.**

**Orientadora: Prof. Ms. Maria Aparecida Zanetti.**

**Co-orientadora: Gizele de Souza**

**CURITIBA**

**2001**

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	v
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA</b> .....	7
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E LEGISLAÇÃO NACIONAL.....	13
<b>3 ESTADO E EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	17
3.1 INDICATIVOS DA RELAÇÃO ENTRE A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PELAS ONG'S E O PAPEL DO ESTADO.....	22
<b>4 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO PEDAGÓGICO</b> .....	26
<b>5 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA CRECHE COMUNITÁRIA EM CURITIBA - UM ESTUDO DE CASO</b> .....	35
5.1 CARACTERIZAÇÃO DA CRECHE.....	35
5.1.1 Histórico da creche.....	35
5.1.2 Financiamento e manutenção da Creche Comunitária.....	37
5.1.3 Aspectos do espaço físico.....	38
5.2 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA CRECHE COMUNITÁRIA E EQUIPE PEDAGÓGICA.....	41
5.2.1 Os profissionais e colaboradores: formação e período de trabalho.....	41
5.2.2 Reflexões sobre a formação pedagógica dos profissionais da Creche Comunitária.....	42
5.2.3 Limites e possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.....	46
5.2.4 A oferta de creche pela sociedade civil e o papel do Estado; a compreensão dos profissionais da Creche Comunitária.....	51
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	54
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	56
<b>ANEXOS</b> .....	60

## RESUMO

Este estudo de caso em uma Creche Comunitária em Curitiba, analisa os limites e possibilidades da organização do trabalho pedagógico e, em que medida algumas das relações entre as políticas públicas para a Educação Infantil e o papel do Estado na formulação destas políticas contribuem para a constituição destes. Caracteriza o histórico e o espaço físico da creche em questão, a formação dos professores e da equipe pedagógica – administrativa e a representação dos educadores sobre a organização do trabalho pedagógico e o papel do Estado atual. Conclui, a partir do estudo de caso, que a creche comunitária encontra dificuldades para atender as crianças de 0 a 6 anos, apesar dos avanços adquiridos por Lei, no que diz respeito a garantia do seu atendimento pedagógico. Os recursos financeiros destinados a educação infantil, pelo poder público, são insuficientes e há falta de uma política de formação dos educadores que trabalham em creches. Entende-se que, por ser recente a compreensão de que as instituições de educação infantil tem como função o educar e o cuidar de forma indissociável e complementar, há necessidade de definição da especificidade do trabalho pedagógico a ser realizado nas instituições de educação infantil, para que estas não reproduzam o trabalho desenvolvido nas escolas de ensino fundamental ou nos modelos anteriores de Educação Infantil, que destacam-se por uma educação compensatória e assistencial.

# 1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988, fruto de grande movimento de discussões e participação popular, intensificado com o processo de transição do regime militar para a democracia, representou uma valiosa contribuição na garantia dos direitos da sociedade brasileira.

No que diz respeito a educação, pode-se verificar conquistas significativas. Uma delas consiste no direito de todos à educação e a definição do dever do Estado para com a educação infantil. O artigo 208, inciso IV, diz o seguinte:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
IV. atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.

Apesar de ser do município a incumbência de oferecê-la, isto não desobriga nem o Estado e nem a União dessa responsabilidade, visto que pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, a criança é prioridade absoluta.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, que ficou conhecido como ECA, foi aprovado em 1990. Este insere as crianças no mundo dos direitos humanos, consideras como sujeitos de direitos e detentoras de potencialidades a serem desenvolvidas.

O Ministério da Educação e do Desporto - MEC, logo após a aprovação do ECA, propõe a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil. Durante um período de quatro anos, 1994 a 1998, a Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação do MEC, publicou uma série de documentos.

Os cadernos da COEDI, significaram a busca de estratégias consistentes de participação dos diversos setores da sociedade comprometidos com a educação infantil. Os títulos dos cadernos eram: Política de Educação Infantil (proposta) – 1993; Política Nacional de Educação Infantil –1994; Por uma política de formação do profissional de educação infantil – 1994; Educação Infantil no Brasil: situação atual – 1994; Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças – 1995; Proposta pedagógica e currículo para a educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise –1996 e Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil – 1998.

Em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB), representou um grande avanço no atendimento das reivindicações, referentes as necessidades da educação infantil. A Lei n.º 9394/96, em seu artigo 29, apresenta a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, tendo “como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”.

A inclusão da Educação Infantil, nos Sistemas de Ensino dos Municípios, significou um avanço, pois este ensino passa a ser considerado “como parte da Educação Básica, o que não acontecia em toda legislação anterior”. (Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, 1997, p. 23).

Esta inclusão elimina “ranços históricos de que creches são para crianças de uma determinada classe social ou para atender crianças em horário integral, como usualmente se designava...”. (LEITE FILHO, 2001, p. 38).

Pode-se identificar também outras conquistas, no âmbito da lei, no que diz respeito a educação infantil, a partir da aprovação da nova LDB, em 1996. Quando a Lei 9394/96 refere-se a avaliação desta modalidade de ensino, pode-se ler:

Art. 31. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Observa-se que o artigo 31 não vincula a educação infantil à finalidade de promoção, ou seja, a educação infantil não pode ser mais aquela que tem como função preparar as crianças para terem sucesso nas primeiras séries do ensino fundamental.

Em relação a formação dos professores, a LDB no título VI, artigo 62, procura assegurar formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. As disposições transitórias da Lei determinam um prazo de dez anos para serem admitidos somente “professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (Art. 87.IV. § 4º).

Esta determinação pode significar uma exclusão dos professores leigos já inseridos no sistema de ensino. Portanto, torna-se necessário avaliar como estes profissionais serão afetados por estas propostas, para que se possa garantir a formação inicial e continuada.

Em 1998, o MEC publicou o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). A publicação do RCNEI pelo MEC significou um retrocesso nos avanços produzidos pela - Coordenação Geral de Educação Infantil - em 1994, que “buscou estratégias mais consistentes de participação e articulação dos diversos setores e ou instituições comprometidas com a educação infantil” ( LEITE FILHO, 2001, p. 41). A elaboração do RCNEI não teve articulação com os documentos que haviam sido produzidos pela COEDI/MEC, nos últimos cinco anos.

O RCNEI não tem valor legal, constitui-se apenas de sugestões para os professores de creches e pré-escola. A decisão de adotar na íntegra as propostas do RCNEI fica a critério das equipes pedagógicas das instituições de educação infantil.

Em 17 de dezembro de 1998, o parecer 022/98, aprovado pela professora Regina Alcântara de Assis do Conselho Nacional de Educação, determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O documento procura considerar as crianças como sujeitos de direitos e alvo preferencial de políticas públicas, orienta as propostas curriculares e os projetos pedagógicos com o objetivo de atender com qualidade as necessidades de cuidado e educação da criança pequena. (LEITE FILHO, 2001, p. 42).

Observa-se, entretanto, que as condições necessárias para o atendimento com qualidade desta demanda implicam em muitos fatores – professores qualificados, espaço físico adequado, organização das turmas a partir de critérios pedagógicos, currículo, entre outros.

Pode-se distinguir que as leis citadas anteriormente: a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei 9394/96, o RCNEI, e o Parecer 022/98 do Conselho Nacional de Educação asseguram no Brasil, pelo menos em âmbito legal, uma concepção de criança cidadã, com direitos a cuidados e a educação. Entretanto, o modelo de desenvolvimento político-econômico que condiciona o estabelecimento efetivo de políticas públicas para a infância no Brasil, sofre a influência do neoliberalismo.

A ideologia neoliberal alcançou êxito no Brasil e tornou-se visível nos governos de Collor e de Fernando Henrique Cardoso. Tendo como proposta o Estado mínimo, este modelo visa a redução progressiva da intervenção estatal. A intervenção do Estado, na área social, é dispensada pela ótica neoliberal. (Políticas Públicas para Educação Infantil, 2001, p. 115).

Com a redução da ação do Estado nas políticas sociais, ocorre uma diminuição progressiva da qualidade de vida da população e, no campo da educação, compromete-se a garantia de uma educação pública, democrática e universal, em particular para a educação infantil.

Devido a ausência do Estado, a sociedade civil tem sido acionada para resolver ou minorar os problemas sociais e educacionais. Juntamente com as Organizações Não Governamentais (ONG's), vem procurando atender as necessidades da população. Em relação a educação infantil, são estas entidades, que atuam como prestadoras de serviços, que procuram assegurar o atendimento em creches e pré-escolas públicas do país.

Em virtude deste contexto, a proposta de oferta e qualidade garantida por Lei, no atendimento à criança na faixa pré-escolar, nos estabelecimentos públicos, parece estar longe de se concretizar na realidade. A efetivação na prática das propostas da Lei, implica no conhecimento e luta da população por seus direitos, já determinados pela legislação.

A partir deste entendimento, o presente trabalho visa a observação e análise dos limites e possibilidades do trabalho pedagógico desenvolvido em uma Creche Comunitária na cidade de Curitiba, tomando por referência:

- o histórico e o espaço físico da creche comunitária estudada;
- os objetivos expressos nos documentos pedagógicos e administrativos da referida creche;
- a formação dos professores e da equipe pedagógico-administrativa;
- a compreensão dos professores, funcionários e administradores em relação a organização do trabalho pedagógico e do papel do Estado;

Para a realização deste trabalho optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando-se um estudo de caso.

Entende-se que a forma de estudo escolhida pode possibilitar retratar a realidade, evidenciando a inter-relação dos componentes da pesquisa, como por exemplo: a distribuição do espaço físico; o tipo de atividades desenvolvidas com crianças; a formação dos professores e demais funcionários; a forma de trabalho realizado pela equipe pedagógica; os critérios de admissão dos professores e da equipe de funcionários, entre outros.

A base da pesquisa é composta por: observações de situações do cotidiano da creche; ouvir professores, educadores e pessoas responsáveis pela alimentação e limpeza e a análise de documentos da creche (regimentos, atas e material selecionado e produzido pela equipe pedagógica).

O estudo buscou envolver no conteúdo das observações uma parte descritiva e uma parte reflexiva.

A parte descritiva constitui-se de um registro detalhado do que ocorre no local da pesquisa, ou seja, a descrição dos sujeitos, a reconstrução de diálogos, a descrição de locais, eventos especiais, atividades e o comportamento do observador. A parte reflexiva das anotações inclui as observações pessoais da pesquisadora, realizadas durante a fase de coleta de dados: “suas especulações, sentimentos, problemas, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, incertezas, surpresas e decepções.” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 31).

O instrumento de investigação utilizado neste estudo junto a equipe pedagógica foi a entrevista semi-estruturada, baseada em um roteiro previamente elaborado, contendo questões consideradas fundamentais para o objetivo deste estudo, garantindo o acesso às informações, sem que com isso a entrevista se tornasse rígida e formal. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

A revelação da identidade do pesquisador e os objetivos do estudo foram mencionados ao grupo desde o início. Antes de cada entrevista, realizada individualmente, explicita-se que a vontade do entrevistado será respeitada, no caso deste não aceitar gravar ou tornar públicos as suas idéias. O roteiro da entrevista encontra-se no anexo 1 deste estudo.

Do universo de trabalhadoras da creche comunitária elegeu-se, como sujeitos deste estudo, aquelas que realizam o trabalho permanente na Instituição. Estas constituem-se em cinco educadoras e duas diretoras.

Foram feitas entrevistas com estas sete educadoras, todas mulheres, ressaltando que com a coordenadora pedagógica foram realizadas duas entrevistas.

A fundamentação teórica sobre a educação infantil, a análise dos dados levantados em campo e das entrevistas realizadas, constituíram-se em fatores que possibilitaram o esclarecimento de pontos fundamentais acerca dos limites e possibilidades da organização do trabalho pedagógico, em uma creche comunitária,

bem como a análise da relação que existe entre as políticas públicas para a Educação Infantil e a atual concepção de Estado Mínimo com a concepção de atendimento realizada na instituição escolar em estudo.

## 2 ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CURITIBA

Para compreender a história da Educação Infantil é importante ressaltar que ela esteve sempre “vinculada às questões políticas, econômicas e sociais, pois, são estes os fatores que determinam as mudanças no interior da Escola, e ainda a influência das instituições de atendimento à infância que invadem o cenário educacional brasileiro”. (PARANÁ, 1994, p. 6).

Em relação aos dados históricos sobre a educação infantil na cidade de Curitiba, segundo pesquisa realizada por Marcia Sebastiani<sup>1</sup>, a primeira instituição destinada a atender crianças entre zero e seis anos de idade foi a Escola Maternal Annette Macedo. Fundada em 1928, esta instituição, criada e mantida por uma sociedade de cunho filantrópico, destinava-se a atender crianças que eram consideradas pobres e que necessitavam de cuidados maternos.

Segundo Maria da Glória Gohn (1988), no período entre 1930 e 1945, as instituições que se destinavam ao atendimento da criança pequena no Brasil, desenvolviam seu trabalho numa visão assistencialista, com ênfase em atender as crianças desvalidas e abandonadas. (SEBASTIANI, 1996, p. 22).

Entre as décadas de 40 e 60 começam a funcionar, em Curitiba, dezessete novas creches. Na década de 50, mais especificamente, inicia-se a oferta de vagas para o ensino pré-escolar à criança de cinco a seis anos de idade. Esta oferta funcionava junto aos grupos escolares da rede estadual de ensino e de algumas escolas particulares. A proposta deste ensino era antecipar a escolarização, diferente da adotada nas creches que visavam proporcionar cuidados maternos.

No final da década de 1960 e no decorrer da década de 70, ocorre no Brasil uma série de iniciativas oficiais de atendimento às crianças da faixa etária de quatro a seis anos de idade. Estas iniciativas são decorrentes das transformações sociais verificadas principalmente nos grandes centros urbanos, do aumento da força de trabalho feminina nas indústrias e das reivindicações e propostas de movimentos

---

<sup>1</sup> A redação da maior parte deste capítulo teve como fonte de pesquisa a Tese de Doutorado apresentada por Marcia Teixeira Sebastiani à UNICAMP, cujo título é *Educação Infantil: O Desafio da Qualidade – um estudo da rede municipal de creches em Curitiba – 1989 a 1992*. Marcia Sebastiani é professora de pós-graduação em educação infantil, doutora em educação pela UNICAMP e atualmente ocupa o cargo de vice-diretora do Colégio Sion em Curitiba.

sociais urbanos, para a criação de creches destinadas a atender os filhos dos trabalhadores. A participação dos movimentos feministas também contribuíram para a expansão de creches.

No Estado do Pará, por exemplo, várias comunidades da periferia se uniram para reivindicar o direito à escola pública e a creches, a partir da década de 70. O governo não atendeu as reivindicações e a decisão da população foi a de criar escolas e creches comunitárias para atender a demanda. Quase na mesma época, os moradores da favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, começam a se organizar em busca de respostas para as suas necessidades básicas, entre elas, a educação, e para tanto criam escolas e creches comunitárias. Um dos principais motivos que levaram os moradores das comunidades desfavorecidas a se decidirem por criar e oferecer o ensino pré-escolar para seus filhos, foi a idéia difundida na época de 1970, de que um bom desempenho no primeiro grau dependia da freqüência à pré-escola.

Voltando a falar de Curitiba, segundo dados históricos, no ano de 1976, o poder público começa a assumir o atendimento de crianças de zero a seis anos de idade, nas creches e pré-escolas. Este período coincide com a intensificação das mudanças decorrentes da migração do campo para a cidade e com a implementação da CIC (Cidade Industrial de Curitiba), exigindo um número maior de serviços sociais em geral.

Foi a partir do *Plano de Desfavelamento*, elaborado em 1976, pela equipe técnica do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba – IPPUC e pelo Departamento do Bem - Estar Social, da Prefeitura Municipal de Curitiba, que esta começa a considerar como de sua responsabilidade a construção e manutenção de creches.

Este Plano objetivava a transferência e adaptação da população moradora em favela para alguns bairros da cidade, onde seriam construídas habitações e creches, estas com a finalidade de liberar as mães para o trabalho remunerado e evitar a marginalização das crianças. Segundo Sebastiani (1996), o Plano de Desfavelamento constituía-se de um conjunto de formulações genéricas e não apresentava propostas que orientassem o desenvolvimento de um trabalho voltado à criança nas creches.

Foram construídas, a partir deste Plano, oito creches em Curitiba, quatro implantadas em 1977 e outras quatro em 1979. Com os recursos da Fundação Nacional

do Bem - Estar do Menor – FUNABEM, o governo garantiu à cidade mais duas unidades.

Em 1979, o Setor de Equipamento Social do IPPUC elaborou um documento denominado *Propostas de Creche para Curitiba*. Este documento apresentava uma proposta de atendimento coletivo às crianças carentes de zero a seis anos de idade. Abordava um levantamento da dimensão da demanda e “os critérios para a localização dos equipamentos, a construção, os recursos humanos e as fontes de recursos financeiros.” (SEBASTIANI, 1996, p. 26).

Entretanto, esta proposta elaborada pelo governo municipal não foi efetivada devido a falta de integração das ações do IPPUC, que responde pela elaboração das propostas sociais, e da Secretaria fim, ou seja, a instância executora das propostas.

Também em 1979, o *Movimento de Associações de Curitiba*, encaminhou um documento com diversas reivindicações, entre elas a da construção de creches, o que resultou na promessa da Prefeitura em implementar dez novas creches em áreas de favela. A partir desta promessa, originou-se um amplo processo de discussão nas Associações, pois soube que as creches seriam construídas através de mutirão realizado pelos próprios moradores. Estes consideram tal proposta como não representativa das suas necessidades, surgindo daí o Movimento de Creches.

No ano de 1980, os integrantes das Associações de Curitiba organizam uma grande reunião comunitária para qual foram chamados técnicos da Prefeitura Municipal de Curitiba - PMC, para que estes respondessem às questões que vinham sendo levantadas pelo Movimento de Creches. A Prefeitura não compareceu à reunião e começou a anunciar as datas de inauguração das novas creches. Os grupos comunitários sentiram a necessidade de se fortalecerem e de organizarem novas estratégias. Conseguiram, naquele período, participar da gestão de algumas unidades pertencentes a Programa CEMIC (Centros de Estudos do Menor e Integração à Comunidade).

O Programa CEMIC contou com a participação do governo federal na construção de dez novas creches, através da FUNABEM, que desenvolvia em todo país este trabalho. Para a utilização dos recursos desse Programa, foram necessárias algumas alterações na forma de atendimento das creches, ou seja, as creches oficiais integradas aos CEMICs passaram a incorporar, em sua maioria, crianças de três a doze anos.

Mas, frente à demanda que se expandia rapidamente, a PMC se propôs a organizar uma nova forma, mais integrada e abrangente, de atender à população infantil. Tendo como base o documento já elaborado no ano anterior (1979) – *Proposta de Creche para Curitiba*, criou o *Módulo de Atendimento Infantil*, com o objetivo de atender as crianças carentes com idade entre zero a três anos, e atingir o maior contingente possível da população de três a quatorze anos, através de variados programas.

Cada Módulo de Atendimento Infantil era organizado para uma área de abrangência de até 10 mil habitantes e composto de: uma Unidade Central (para crianças de 0 a 18 anos); quatro Creches Recreio (para crianças de 3 a 6 anos); dez Creches de Vizinhança (para crianças de 0 a 6 anos) e cinco áreas com Programas de Rua (para crianças de 7 a 18 anos).

Entretanto, a PMC não implementou na sua totalidade e integridade a proposta deste Programa, apesar de o IPPUC ter trabalhado muito nas diretrizes deste documento. Mesmo assim, a “proposta desse projeto pode ser considerada como base para os programas realizados nos anos seguintes. Por isso, devem-se considerar as concepções de criança, de creche e de desenvolvimento infantil embutidos nesse projeto”. (SEBASTIANI, 1996, p. 32).

Em novembro de 1980, o IPPUC e o Departamento de Desenvolvimento Social – DDS, realizaram novo trabalho denominado *Proposta de Expansão de Atendimento Infantil para Curitiba – 1981*. Tendo como base o documento *Módulo de Atendimento Infantil*, pretendia-se explicitar e sistematizar os princípios gerais e formular propostas concretas de atendimento.

A Proposta constituía-se em seis diferentes alternativas para oferecer o serviço: Creche de Vizinhança; Centro de Atendimento Infantil (CAI); Programa Mãe Solidária, Programa Rua de Recreio; Módulo de Atendimento Infantil e Programa Especial: Casa do Brinquedo.

Segundo Sebastiani, não houve alterações significativas quanto ao conteúdo desta nova proposta. Somente ocorreram mudanças com relação às denominações.

Em 1982, com o objetivo de trabalhar a qualidade do atendimento, no Programa de Atendimento Infantil, “foram realizados treinamentos, supervisões, seleções de pessoal, entrevistas, reciclagens, estudos para análise de documentos e

orientações administrativas”. (SEBASTIANI, 1996, p. 37). Dentro desta proposta foram criados mais dois programas: Estimulação Especial e Educação Pré-escolar.

Pode-se dizer que a história das creches em Curitiba, correspondente ao período de 1979 a 1982, não apresentaram mudanças em relação as concepções de creche e de criança, apesar de terem sido elaboradas seis propostas de atendimento à educação infantil. São elas: Programa Mãe Solidária, Centro de Atendimento Infantil, Creche de Vizinhança, Programa Rua de Recreio, Módulo de Atendimento Infantil e Programa Especial. Estas propostas mantém a visão de que a creche consiste num mero lugar de guarda da criança, sem considerar que este atendimento pode vir a garantir um ambiente propício ao desenvolvimento físico e educacional da criança.

Em 1983, o Prefeito Maurício Fruet, recém indicado para o cargo, encontra forte pressão por parte da Associações de Moradores que reivindicavam a construção de novas creches na periferia de Curitiba. O Movimento de Creches volta a atuar, mobilizando representantes de Associações de Moradores de diversos grupos, e elabora um documento denominado *A Creche que Queremos* para entregar ao Prefeito através de uma comissão. No entanto, o governo municipal anuncia que não tem verbas e que somente no ano subsequente seriam construídas novas unidades.

No período da gestão do Prefeito Maurício Fruet, foram retomados os Programas de atendimento à criança, procurando agrupá-las em quatorze Regionais, cada uma com um coordenador, sendo este responsável pela execução de todos os programas já existentes.

Na administração seguinte, que corresponde ao período de 1986 a 1988, o deputado Roberto Requião assume o cargo de Prefeito. Já no início da gestão, é realizada uma reforma administrativa, transformando os Departamentos em Secretarias. Assim, “o antigo DDS torna-se Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social – SMDS. As creches permanecem nessa Secretaria, sob a responsabilidade do *Departamento de Atendimento à Criança e ao Adolescente*.” (SEBASTIANI, 1996, p. 42). Este Departamento elabora um documento denominado *Manual de Orientações Técnico-Administrativas do Programa Creche* no qual define os conceitos sobre o trabalho a ser desenvolvido com às crianças nas creches.

Apesar de o *Manual*, segundo Sebastiani (1996, p.46), apresentar conceitos carregados de retórica e estar desvinculado das propostas que aparecem na sequência

do documento, reconhece-se a iniciativa da realização de um trabalho em que se pretendeu definir e compreender melhor a função da creche, na perspectiva do desenvolvimento da criança.

Destaca-se que no período da gestão do Prefeito Requião foram implantadas 49 creches e iniciada a construção de outras 12 unidades.

Em 1985, o Conselho Estadual de Educação do Paraná aprova a Deliberação n.º 24/85 que normatiza a Educação no Estado, definindo a Educação Pré-Escolar como “aquela que é ministrada antes do ingresso ao ensino regular de 1º. Grau e que tem por fim, proporcionar conveniente educação em creches, escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes, a crianças com idade inferior a sete anos” (PARANÁ, 1994, p.9).

Em 1988, este mesmo Conselho aprova o “Projeto de Reorganização da Escola Pública de Primeiro Grau” o qual regulamenta o Ciclo Básico de Alfabetização. Este propõe uma nova concepção de educação, salientando a articulação da pré-escola com o 1º. Grau.

Em 1989, Jaime Lerner assume o cargo de Prefeito de Curitiba. As creches passam a ser gerenciadas pela Secretaria Municipal do Menor, transformada posteriormente em Secretaria Municipal da Criança – SMCr. Essa nova Secretaria “tinha como principais objetivos o *Atendimento à Criança e ao Adolescente Carentes e à Crianças nas Creches*”. (SEBASTIANI, 1996, p. 47).

Em 1990, o Departamento responsável pelo Programa de Creches elabora um novo documento denominado *Proposta de Atendimento à Criança de 0 a 6 anos nas Creches*, tendo como objetivos: ampliar o atendimento; assegurar que as creches fossem um espaço educativo e de participação social e apoiar iniciativas na área de atendimento infantil.

Em relação a proposta de transformar a creche em espaço educativo, vale ressaltar que no início de 1989 a SMCr “firmou um convênio com o Projeto Araucária – Programa de Extensão da Universidade Federal do Paraná -, que recebia suporte financeiro da Fundação Bernard Van Leer, da Holanda.” (SEBASTIANI, 1996, p. 48). A partir deste convênio foi elaborada uma Proposta Pedagógica para crianças de 0 a 6 anos. Também foi desenvolvido um Programa de Capacitação de Recursos Humanos, em parceria com o Projeto Araucária, voltado a todos os funcionários que trabalhavam nas creches.

Procurando garantir um espaço educativo para as creches, foram implantadas turmas de Jardim II (crianças de cinco a seis anos), denominado ensino pré-escolar. Para este trabalho a SMCr “trabalhou integrada com a Secretaria Municipal da Educação, a qual encaminhava professores para atuarem por meio período nas creches.” (SEBASTIANI, 1996, p. 49).

Neste período foram criados também o *Programa de Apoio à Creches Comunitárias* e o *Programa Vale- Creche*.

Em 1993, assume o prefeitura o Deputado Estadual Rafael Greca de Macedo. Nesta gestão não ocorreram mudanças significativas no que diz respeito ao atendimento nas creches. A estrutura programática da Secretaria Municipal da Criança permaneceu com os mesmos objetivos políticos.

Pode-se observar que a preocupação em oferecer um espaço educativo para as crianças menores de 7 anos continua a ser uma das metas a ser atingida pelo poder público.

Voltando a falar da cidade de Curitiba, pode-se dizer que, apesar das dificuldades no avanço das propostas educacionais referentes a Educação Infantil, esta construiu propostas pedagógicas para o Ensino Fundamental e, além disso, o Currículo Básico contempla a pré-escola para crianças de 5 e 6 anos. No entanto, as creches, principalmente as comunitárias, continuam ligadas somente a programas de assistência, ficando a cargo da Secretaria da Criança o assessoramento pedagógico.

## 2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL E LEGISLAÇÃO NACIONAL

Até 1984, o único texto legal que definia a obrigatoriedade de creches no país era a Consolidação das Leis do Trabalho de 1943. Esta Lei protegia apenas as crianças até seis meses de idade, correspondente ao período da amamentação do bebê. A obrigatoriedade estava restrita às empresas privadas sendo que o “Estado (em nível federal, estadual e municipal ) via-se absolutamente desobrigado de qualquer iniciativa” (ROSEMBERG, 1984, p.94).

A partir da Constituição do Brasil de 1988, os direitos específicos das crianças são mencionados. O artigo 208, inciso IV define com clareza o direito da criança de 0 a 6 anos de idade e como dever do Estado “o atendimento em creches e pré-escolas”,

representando um avanço muito significativo, em termos de legislação, ao atendimento das necessidades de desenvolvimento integral da criança. A prioridade para a Educação Infantil é reforçada por outras definições do texto constitucional de 1988, que dizem respeito aos percentuais mínimos da receita de impostos que devem ser destinados ao ensino: 18% pela União e 25% pelos Estados (Art. 212).

Em nível federal, atuavam na área da Educação Infantil em 1989, cinco ministérios: do Interior, da Educação, da Justiça, da Saúde e do Trabalho.

Ainda segundo Rosemberg, os ministérios do Interior e da Educação desenvolviam programas que participavam, direta ou indiretamente (através de convênios), da implementação de creches e pré-escolas. Os convênios estabelecidos eram com a LBA (Fundação Legião Brasileira de Assistência), com a FUNABEM (Fundação Nacional do Bem Estar do Menor) que, em 1993, mudou para a CBIA (Centro Brasileiro da Infância e Adolescência) e com a SEAC (Secretaria Especial de Ação Comunitária). Os ministérios da Justiça, da Saúde e do Trabalho desenvolviam apenas ações normatizadoras e fiscalizadoras.

Neste período ocorre um aumento relativo de oferta de vagas, pelo poder público, para o atendimento da infância, entretanto, “continua-se a apontar a ausência de uma política global, integrada e coerente, voltada para a criança pequena, como um sério entrave a progressos significativos no atendimento à demanda crescente”. (CAMPOS, 1993, p.15).

Em 1994, com o objetivo de propor a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil, o Ministério da Educação e Desporto (MEC), promove debates, incentiva assessorias e realiza diferentes publicações que buscavam contemplar questões de caráter educativo para a Educação Infantil. A proposta visava a superação da dicotomia da educação/assistência. (FARIA e PALHARES, 1999).

O material produzido pela Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, constitui-se de cadernos identificados por várias cores na capa com representação de rostinhos de crianças de diferentes aspectos físicos, com o objetivo de mostrar a inserção da criança em um plano de educação que as contemplasse em sua variedade sócio-cultural e racial.

Os cadernos da COEDI, segundo FARIA e PALHARES, significaram a busca de estratégias consistentes de participação dos diversos setores da sociedade

comprometidos com a educação infantil. Os títulos dos cadernos eram: Política de educação infantil (proposta) – 1993; Política Nacional de Educação Infantil –1994; Por uma política de formação do profissional de educação infantil –1994; Educação infantil no Brasil: situação atual –1994; Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças – 1995; Proposta pedagógica e currículo para a educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise –1996 e Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil – 1998.

Em 1998, o MEC lança o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI. Apesar de se constituir uma importante iniciativa do MEC, a publicação deste documento significou um retrocesso no processo que vinha acontecendo no Brasil, no que diz respeito aos trabalhos produzidos na área, pela Coedi/MEC. A elaboração deste documento não teve articulação com os representantes dos centros de produção do conhecimento do país, que conhecem melhor a realidade que vivem as crianças brasileiras. A equipe que organizou o RCNEI foi composta de intelectuais estrangeiros.

O RCN/Infantil se constitui em uma importante iniciativa do MEC. Entretanto, este documento não mostra avanço em relação às políticas públicas para a infância, pois pressupõe a existência de um educador altamente qualificado que valorize e ajude a desenvolver a capacidade da criança. No entanto, na realidade o que se vê nas creches e pré-escolas está muito distante desse pressuposto. O que se tem é um quadro de educadores pouco qualificados e um quadro de pais oprimidos que apresentam participação mínima nas instituições e “necessitam da creche como um equipamento e não podendo reconhecê-la como um direito mas aceitando-a como um favor”. (FARIA e PALHARES, 1999, p.6).

O RCNEI constitui-se de três volumes: v. 1 Introdução (Objetivos Gerais); v. 2 Formação Social e Pessoal (Identidade e Autonomia) e v. 3 Conhecimento de Mundo (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática).

Este documento não tem valor legal. A decisão de adotá-lo na íntegra ou de servir de subsídio para outras propostas, fica a critério das equipes pedagógicas das instituições de educação infantil.

Com o objetivo de nortear as propostas curriculares e os projetos pedagógicos, o Conselho Nacional de Educação (CNE), aprova em 17 de dezembro de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

O Parecer 022/98, do Conselho Nacional de Educação, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil faz menção à falta de uma política nacional que promova a integração do Estado e da sociedade civil, como co-participante das famílias no cuidado e educação das crianças entre 0 e 6 anos de idade (BRASIL, 1998).

Este documento procura relatar como vem sendo considerada a criança ao longo da história – bibelô, bichinho de estimação ou adulto em miniatura – e descreve como vem sendo utilizado os termos creches e pré-escola no Brasil, ou seja, creche associada a uma instituição que oferece uma educação para os pobres e pré-escola que oferece uma educação para crianças de classe média-alta da sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil “constituem-se na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação, que orientará as instituições de educação infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.” (LEITE FILHO, 2001, p. 44).

Entende-se que muitos avanços ocorreram em relação as políticas públicas para a educação infantil. Entretanto, segundo LEITE FILHO, existe uma grande defasagem entre o que é afirmado e garantido na legislação brasileira sobre os direitos da criança pequena no que concerne ao cuidado e a educação e o que efetivamente acontece nas instituições que atendem a educação infantil no Brasil.

### 3 ESTADO E EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção atual de Estado que orienta as políticas para a educação brasileira e também para a Educação Infantil tem como base o neoliberalismo. Este se caracteriza por um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, que aparece como “uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo através da qual pretende-se levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades”. (GENTILI, 1995, p.102).

Em nível internacional, as características gerais do neoliberalismo se configuram em: redução de impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas, para gerar a desigualdade social e dinamizar as economias avançadas; formar um Estado forte que possua capacidade de romper com o poder dos sindicatos e consiga controlar o dinheiro; Estado Mínimo em gastos sociais e nas intervenções econômicas; promoção do desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos e privatização dos bens públicos. A meta dos governos neoliberais é a de manter a estabilidade monetária e para isso torna-se necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com o bem-estar social e a restauração da taxa “natural” de desemprego.

A ideologia neoliberal alcançou êxito, disseminando-se como única alternativa de desenvolvimento da sociedade.

No Brasil, as propostas neoliberais podem ser percebidas, através da forma atual de conceber o Estado brasileiro e sua função. A ideologia neoliberal propõe e defende o Estado Mínimo, que constitui-se numa redução progressiva da intervenção estatal. O Estado afasta-se de suas responsabilidades em promover e intensificar o atendimento na área social, deixando ao terceiro setor o encargo de suprir as necessidades básicas de saúde, habitação e educação das camadas populares.

O Terceiro Setor, enquanto esfera da comunidade que não pertence ao Estado e nem ao Mercado, aparece como responsável ou co-responsável pelos problemas que afetam a comunidade, passando a executar ações no sentido de resolvê-los ou minorá-los. Este Setor é composto por organizações privadas, sem fins lucrativos, voltadas para a ação em benefício público. A variedade das organizações do terceiro setor é enorme, pode-se mencionar “cooperativas, associações mutualistas,

associações não lucrativas, organizações não governamentais, organizações quase não governamentais, organização de voluntariado, organizações comunitárias ou de base, etc.” (SANTOS, 1998, p.5).

A partir da proposta do Terceiro Setor, o Estado incentiva a participação da comunidade para que esta se organize e resolva seus problemas. Esta participação da comunidade é importante, porém não como substituta das responsabilidades do Estado. Este tem deveres com a população, pois arrecada recursos que devem ser aplicados em políticas sociais em benefício de todos, porém, por vezes, estes recursos são investidos nos meios produtivos privados da sociedade.

Nesta perspectiva, a função do Estado parece ficar restrita somente a formulação de leis, não ofertando condições materiais para viabilizar e concretizar as propostas destas mesmas leis, transferindo para a sociedade civil esta responsabilidade.

A proposta do Estado neoliberal, que vem determinando as condições de vida dos brasileiros, não se encontra vinculada a uma questão meramente política e econômica, mas está vinculada também a uma questão ideológica, com o propósito de estabelecer e construir um novo modo de dominação, com a função de garantir o estabelecimento ou reestabelecimento da hegemonia dos proprietários dos meios de produção e do mercado financeiro. Para os neoliberais, a criação de uma nova ordem cultural é uma questão fundamental, pois esta nova ordem oferece sentido e coerência e impõe parâmetros interpretativo - ideológicos.

A história do processo de formação do Estado capitalista brasileiro demonstra que sua função preponderante tem sido a de manter a hegemonia burguesa. Em virtude disso, com o propósito de criar maiores possibilidades na reestruturação do cenário político, econômico e social do capitalismo no final do século XIX, o neoliberalismo produz uma “reconversão qualitativa das formas culturais e ideológicas a partir das quais se definem e interpretam as noções de democracia e direito” (GENTILI, 1995, p. 230). Nesta perspectiva, pode-se perceber algumas das características do neoliberalismo, que vêm determinando o processo histórico da sociedade brasileira.

Uma destas características é a nova definição e interpretação das noções de democracia e direito que encontram-se implícitas, principalmente nas leis educacionais brasileiras, pois seus princípios estão reduzidos a uma mera formulação discursiva, vazia de qualquer referência a justiça e igualdade.

Em relação a norma de igualdade pode-se observar que as ideologias meritocráticas e do individualismo competitivo exercem um papel fundamental na criação e manutenção de uma sociedade dividida em classes. O princípio do mérito, justifica e legitima a divisão hierarquizante e dualizada das modernas sociedades de mercado. Este princípio “é fundamentalmente e basicamente uma norma de desigualdade” (GENTILLI, 1995, p.234). No entanto, para o discurso neoliberal e neoconservador esta desigualdade tem conotação positiva pois supostamente leva os indivíduos a se esforçarem e a competirem.

Neste sentido, a noção de cidadania ganha um novo significado, esvaziando-lhe o conteúdo democrático, descartando a necessidade de existência dos direitos sociais e políticos, os quais segundo os neoliberais se constituem em desrespeito ao esforço e mérito individuais.

Transportando este contexto para o campo das políticas educacionais, percebe-se que os neoliberais procuram dar à educação o significado de mercadoria para poderem garantir “o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso entre elas.” (GENTILI, 1995, p.245).

Considerando a educação como mercadoria, a função do Estado é a de conservar e defender a propriedade e seu direito. Aos que tem possibilidade de possuir o bem educação, este constitui-se em uma propriedade particular com o direito de usá-la, desfrutá-la, vendê-la e possuí-la como fator gerador de renda. Neste contexto, percebe-se o desprezo pela democracia e pelas conquistas democráticas das maiorias.

As conseqüências para a educação brasileira, a partir da concepção de Estado neoliberal se encontram no progressivo processo de privatização do ensino público, o qual se constitui em uma estratégia neoliberal que: “mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao *mesmo tempo*, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias.” (GENTILI, 1995, p. 244).

Neste sentido, no campo educacional, a desigualdade, a discriminação e a ausência de políticas democráticas para garantir o acesso à educação ficam para a esfera da caridade (igrejas, organizações comunitárias, associações de moradores, etc.). Segundo Gentili (1995) quando esta caridade é realizada pelo Estado, denomina-se assistência social.

Defender a escola pública torna-se cada vez mais difícil, pois as propostas neoliberais, do final do século XX, desenvolveram e ampliaram mecanismos violentos e de coação de caráter material e simbólico. Estes mecanismos se configuram como espaço do não-direito, pois consumir, trocar, comprar, vender são ações que só indivíduos na condição de consumidores podem exercer. A ofensiva neoliberal contra a escola pública ocorre através de medidas políticas de caráter dualizante e, ao mesmo tempo, de estratégias culturais com a intenção de fazer com que a população deixe de reconhecer o seu direito a escola pública.

O destino da educação das maiorias está sentenciado pelos conservadores a se “transformar na caricatura de um passado que nunca chegou a efetivar suas promessas democráticas, dentro de um modelo social já irreversivelmente marcado pela desigualdade e pela dualização”. (GENTILI, 1995, p. 249).

Em relação à Educação Infantil, pode-se observar que a concepção de Estado neoliberal, que orienta as políticas para esta área, reduz sua participação em relação ao financiamento e manutenção de estabelecimentos destinados ao atendimento da criança pequena. Observa-se que o “governo adota uma política redistributiva sem que tenham recursos adicionais para o setor, ou ainda, políticas de financiamento para educação, como é o caso do FUNDEF” (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), que prioriza o ensino fundamental e exclui a educação infantil. (Comissão Estadual Interinstitucional de Educação Infantil – Pará, p.115).

Apesar de ter garantida pela Lei 9394/96 o atendimento gratuito em creches e pré-escolas e ser integrada ao Sistema Escolar Brasileiro, a educação infantil não apresenta na realidade, garantia administrativa, financeira e pedagógica para o seu atendimento. Esta afirmação é decorrente da análise da Portaria 2.854/2000 da Secretaria de Estado de Assistência Social. Pois se de um lado a Constituição de 1988 e a nova LDB de 1996 reconhecem e proclamam a educação como um direito das crianças pequenas, por outro lado a Portaria n.º 2854 “regulamenta outras modalidades de atendimento de Apoio a Criança de 0 a 6 anos, possibilitando a instituição nos municípios de programas ‘informais’, de caráter meramente assistencial...” (Fórum Catarinense de Educação Infantil, 2001, p.21).

Esta regulamentação que possibilita a integração entre os programas de atendimento às crianças das camadas mais empobrecidas da população com as políticas públicas oficializa a relação entre o governo e os serviços comunitários, sendo que somente os serviços comunitários continuam se expandindo em uma extensa rede de entidades conveniadas, filantrópicas e domiciliares.

A regulamentação de outras formas de atendimento às crianças pequenas pode ser uma estratégia do governo para se investir pouco na área da educação infantil. Esta situação parece demonstrar a omissão do Estado perante a sua responsabilidade de oferecer creches e pré-escolas públicas integradas aos sistemas de ensino.

Particularmente, no “caso das creches, há uma clara tendência a transferir a responsabilidade da oferta dos serviços às organizações da sociedade civil, reeditando programas de baixo custo, já anteriormente experimentados e fracassados”. (Fórum de Educação Infantil do Rio de Janeiro, 2001, p. 122/1223).

Pode-se afirmar que os caminhos para assegurar a efetivação dos direitos da criança pequena estão nos indicativos da Lei. Entretanto, faz-se necessário fazer uma análise crítica destes indicativos. Como exemplo, o artigo 29 da nova LDB que ao descrever a educação infantil como complementar à ação da família e da comunidade não exclui a responsabilidade do Estado na educação da criança. Na “perspectiva apontada pela lei, a parceria não exclui o Estado, não é máscara por trás da qual se escondem as intenções neoliberais de desresponsabilização do poder público. A parceria não é maquiagem para esconder os buracos deixados pela ausência, não é instrumento de demagogia que incentiva a população a ser ‘amiga da escola’.” (Fórum de Educação Infantil do Rio de Janeiro, 2001, p. 125).

As parcerias entre o Estado e a sociedade juntamente com as famílias, quando geridos democraticamente por todos que participam de sua produção cotidiana, pode constituir-se em um dos caminhos para garantir o acesso à creches e pré-escolas de qualidade às crianças brasileiras.

Entretanto, faz-se importante ressaltar que a criação de políticas que viabilizem e garantam o repasse regular de recursos para a oferta e manutenção da educação infantil cabe ao Estado e não às instituições comunitárias e filantrópicas.

### 3.1 INDICATIVOS DA RELAÇÃO ENTRE A OFERTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL PELAS ONG'S E O PAPEL DO ESTADO

A concepção de Estado neoliberal que tem orientado as políticas públicas brasileiras, isenta-se do atendimento progressivo e continuado das necessidades sociais da população, principalmente aquelas relacionadas à saúde, habitação e educação, obriga os mais diversos setores da sociedade a se organizarem no sentido de atender a constante e crescente demanda por serviços nestas áreas. No que se refere à educação e, particularmente, à educação infantil foram as “iniciativas do setor empresarial, de instituições religiosas, filantrópicas e, mais recentemente, dos setores populares mais ou menos organizados, que produziram a quase totalidade do atendimento infantil no Brasil até hoje”. (FARIA FILHO, 1994, p.40).

Várias destas iniciativas são articuladas em Organizações Não Governamentais – ONGs. Estas são definidas segundo Grossi (1989) como “um tipo particular de organizações que não dependem nem econômica nem institucionalmente do Estado, que se dedicam a tarefas de promoção e investimento/experimentação, sem fins lucrativos, e cujo objetivo final é a melhoria da qualidade de vida dos setores mais oprimidos”. (MONTENEGRO, 1994, p.11-12).

Entretanto, o fato de ser não-governamental e de não ter fins lucrativos, não significa que funcione independente de verbas estatais e que estas organizações “não cobrem pelos serviços prestados, não paguem seus funcionários e não invistam em equipamentos e em propriedades, ou ainda, no mercado de capitais” (MONTENEGRO, 1994, p. 12).

Segundo Abreu (1994), as ONGs brasileiras, em sua maioria, nasceram em função e em consequência da luta política da sociedade civil contra o regime autoritário que se implantou a partir do golpe de 1964. Elas nascem contra o Estado autoritário e de costas ou à margem do mercado, entre as décadas de 60 e 80, caracterizando-se por uma existência quase clandestina, ligada aos movimentos sociais de base, às Igrejas, aos movimentos sindicais e de educação, saúde e habitação. Têm como funções básicas, a organização, assessoria e consultoria aos chamados movimentos populares.

Entre as décadas de 80 e 90, as ONGs começam a exercer o seu papel na prestação de serviços para o movimento popular. É também a partir dessa época que

o movimento de mulheres e de outros segmentos populares iniciam a luta por creches.

Abreu (1994) quando retoma o papel das ONG's, identifica-os em duas frentes – em relação ao Estado e ao mercado. Em relação ao Estado afirma que as ONG's “apontam e realizam soluções que os aparatos públicos dificilmente poderiam elaborar”. Concordamos com a idéia da autora, no que se refere ao papel propositivo e, por vezes, de implementação de soluções inovadoras das ONG's, porém entendemos que o aparato público, a partir da sua estrutura e de seus profissionais tem o dever e as condições de implementar novas alternativas, desde que o Estado não se exima de suas funções. Para a mesma autora, no entanto, em relação ao mercado afirma que não cabe as ONG's produzirem os bens e serviços que o mercado não é capaz de produzir e distribuir, superando os limites da lógica do mercado. Cabe às ONG's trabalhar para universalizar os valores éticos da sua própria experiência.” (ABREU, 1994, p. 139).

Ancoradas em “práticas e referências ditas ‘alternativas’, muitas ONG's não vêem que elas acabam por reforçar a forma como o Estado e outras instituições muitas vezes propõem e realizam o atendimento ao conjunto da população. Neste sentido, ainda conforme Abreu (1994), as ONG's acabam por sustentar, política e tecnicamente as práticas assistencialistas e de desresponsabilização do Estado para com as políticas sociais.

A mídia contribui para divulgar as ações das ONG's, porém também transmitem a imagem de que elas tem o papel de resolver os problemas sociais.

Esta cobrança pode estar relacionada com o papel que atualmente as ONG's estão exercendo em termos de atendimento e assessoria. Estas acabam ocupando o papel e espaço dos movimentos sociais e da população, na relação com o Estado e com a sociedade em geral.

Em relação a Educação Infantil, sabe-se que a Constituição de 1988 define de forma clara a responsabilidade do Estado para com a educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. (Art. 280, inciso IV). No entanto, este preceito não foi até o momento transformado em política pública, para que possam ser “previstas, de forma clara, fontes específicas de financiamento para cada setor, a fim de garantir não apenas a implementação dos programas, mas também sua continuidade.” (CRAIDY, 1994, p. 20).

Com a ausência de uma política pública para a infância, as ONG's, por se caracterizarem como prestadoras de serviços voltadas para o desenvolvimento social, ocupam o espaço que deveria ser exercido pelo Estado.

Organismos internacionais como o Banco Mundial, defendem o papel das ONG's como retificadoras dos efeitos ou defeitos da ação do Estado, pois "as ONG's são mais ágeis, eficientes, competitivas, estão mais próximas à população, etc." (FARIA FILHO, 1994, p. 41).

O Banco Mundial afirma que as ONG's estão mais próximas à população com a consagração dos "princípios de descentralização administrativa com ênfase no papel do município, e, na parceria com a sociedade civil" (CRAIDY, 1994, p.19), reforçada pela legislação brasileira, que favorece o descaso governamental.

Este descaso com a educação e em particular com a educação infantil, tem acarretado inúmeros problemas tais como: falta de capacitação dos professores; baixa remuneração dos professores; desânimo dos docentes com relação a prática escolar e ao papel da escola; e principalmente, pela falta de uma política que garanta os direitos da criança no sentido de atendê-la não somente no caráter assistencial mas também no caráter educativo.

O Estado brasileiro a partir das influências do modelo neoliberal, vem determinando o predomínio do caráter assistencial na educação infantil. Segundo Campos (1995), o Estado age "...como um mediador entre o capital e o trabalho, tentando compensar de alguma forma os efeitos da concentração de renda e poder". Por outro lado procura "...garantir a infra-estrutura necessária para o sistema produtivo, o que acaba por consumir a maior parte dos recursos". (CAMPOS, 1989, p.13).

Os recursos para o atendimento, por parte do Estado, das necessidades de moradia, saúde e educação da população têm sido insuficientes. Conseqüentemente, os recursos e a qualidade de atendimento que chegam à Educação Infantil podem ser questionados. O problema complica-se quando a pequena parcela de recursos "oscila ao sabor das dificuldades do governo federal" e as verbas do Finsocial para os "programas pré-escolares, aumentam e diminuem, chegam ou tardam, sem previsão possível". (CAMPOS, 1989, p.14).

O atendimento das necessidades da Educação Infantil, por parte do Estado, por meio de uma política que garanta o repasse regular de recursos no montante

necessário, para a sua oferta e manutenção, possibilitará a sociedade civil e, particularmente as ONG's, um caráter de complementariedade e de geração de alternativas pedagógicas e não de substituição do papel Estado.

A garantia dos direitos das crianças em suas necessidades permitirá que o trabalho pedagógico aconteça com maior qualidade, pois os educadores podem encontrar menos limites e maiores possibilidades para a realização de seu trabalho.

## 4 A EDUCAÇÃO INFANTIL E O TRABALHO PEDAGÓGICO

Para se falar do trabalho pedagógico na Educação Infantil, se faz primeiramente necessário rever, brevemente, como foram construídas a partir da segunda metade do século XX, as concepções de educação de crianças de 0 a 6 anos.

Pode-se dizer que a concepção de Educação Infantil na década de cinquenta estava relacionada à proteção do menor e era reforçada pelos órgãos públicos ligados a promoção social.

“São justamente estes órgãos, por sua tradição em lidar diretamente com grupos organizados da população e pelos mecanismos que detêm de repasse de verbas a entidades privadas de cunho filantrópico ou comunitário, que estabelecem vínculos com as pequenas “escolinhas” ou creches que surgem nos bairros populares, nos morros, nos alagados e nas favelas das cidades brasileiras, como respostas locais para o problema.” (CAMPOS, 1995, p.15).

Está função social da educação infantil estava caracterizada por um atendimento restrito às concessões médico - higiênico – nutricional.

Entende-se que o cuidado com a criança pequena não se restringe às necessidades biológicas, mas abrange também as questões educativo-pedagógicas, atendendo aos interesses reais das crianças, viabilizando a construção do seu conhecimento. A integração do cuidado e da educação da criança pequena corresponde a um trabalho pedagógico que contempla uma visão mais abrangente do processo ensino – aprendizagem.

Outra concepção de Educação Infantil é a compensatória, à qual busca prevenir fracassos e problemas que a criança poderia enfrentar nas classes de alfabetização. Esta concepção continua orientando muitas práticas em sala de aula, principalmente nas escolas de ensino fundamental que oferecem a educação pré-escolar.

A concepção de educação compensatória surge da “teoria da privação cultural”. Pôr não valorizar a cultura ou o saber das crianças e famílias das camadas populares, procura-se transmitir a estas um saber produzido pela classe média, como uma forma de compensar a falta deste no meio social popular.

Compreende-se, contrariamente a esta concepção, que as crianças adquirem um conhecimento a partir das suas interações sociais e este precisa ser também valorizados, juntamente com a apropriação do saber historicamente produzido e sistematizado.

A concepção de educação compensatória, passa por modificações a partir da década de 70. Nos documentos elaborados pelo MEC observa-se que desde “os pareceres do Conselho Federal de Educação n.º 2018/74 e 2521/75 até os documentos elaborados em 1981, com a divulgação do Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, as posições evoluíram muito. Os últimos textos concebem a pré-escola como válida em si mesma e não apenas como preparação para o 1.º Grau.” (CAMPOS, 1985, p.12).

A partir do Programa Nacional de Educação Pré-escolar, as crianças conquistam direitos em relação a este ensino. Neste programa aparece a concepção educativa, embora ainda esteja presente a assistencial. Atualmente, na Educação Infantil contempla-se a concepção educativa, contudo, a assistencial e a compensatória permanecem e, por vezes, de forma predominante. Ambas, segundo Campos (1995), parecem não garantir o papel social e político da pré-escola.

Estas concepções, diferentemente da concepção educativa, não pressupõem uma atuação pedagógica que valorize o que a criança sabe, através de um trabalho intencional e sistemático, estruturado em atividades e situações que garantam a aquisição de novos conhecimentos e realização de novas aprendizagens. Não pressupõem o carácter simultâneo do cuidar e do educar, bem como a necessidade de “formar” uma política que viabilize recursos físicos e materiais para garantir que a criança de 0 a 6 anos possa ser atendida em suas necessidades físicas, psicológicas, intelectuais e afetivas.

Moysés Kuhlmann, da Fundação Carlos Chagas, participante na elaboração do projeto pedagógico da creche da Casa de Assistência dos Advogados de São Paulo – CAASP – critica as escolas que tratam a pré-escola como uma preparação para o ensino fundamental. Diz ele: “Há várias aptidões que a criança pode desenvolver na educação infantil que vão lhe servir não apenas para a escola, mas para a vida”. Quando fala do seu trabalho no CAASP diz: “Nós tentamos criar um ambiente pedagógico que desenvolva as habilidades das crianças por meio de brincadeiras e

atividades pedagógicas diferenciadas das de uma escola do ensino fundamental". (REVISTA EDUCAÇÃO, 2000, p.49).

Este entendimento do trabalho desenvolvido com a educação infantil, enquanto espaço pedagógico, relatado por Kuhlmann, depende, principalmente, da forma como se organiza o trabalho educativo e da formação dos educadores que trabalham com a criança pequena. A forma como se organiza o trabalho educativo está diretamente relacionada a concepção que se tem de sociedade, de homem/mulher, de conhecimento, de educação e particularmente de educação infantil.

Concebe-se o ser humano como um ser social que estabelece relações de interdependência com outros seres humanos, produzindo sua história. Por ser histórico, ele interfere na realidade humana e na própria história.

É na sociedade que as relações sociais acontecem e o ser humano, produtor de sua realidade, produz também a história da humanidade e nela se reconstrói.

A produção do saber se dá a partir das e nas relações sociais. O conhecimento, enquanto atividade humana concreta, envolve o sujeito que conhece, o objeto do conhecimento e o produto do processo cognitivo. A relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento é interativa, caracterizando um contexto de materialidade histórico - dialética.

O modo de produzir a existência e as relações com outros seres humanos muda constantemente. No processo de conhecimento, determinam-se objetivos e caminhos para atingí-los. Segundo o pensamento marxista, a filosofia da práxis e a metodologia dialética possibilitam a reflexão sobre o desenvolvimento humano nas suas contradições internas e na luta dos elementos e tendências contrárias inerentes à cada objeto ou fenômeno.

O desenvolvimento humano exige que o homem descubra sua essência para que não faça representação falsa de si mesmo. Esta mudança de representação não se encontra no discurso, mas na realidade, na ação que transforma. A essência humana é determinada pelo conjunto das relações sociais. Estas relações constituem processos educativos e estes relacionam-se à produção de conhecimentos. Porém, a socialização destes é determinada pelos interesses da classe social hegemônica.

A educação é por natureza contraditória, pois ao mesmo tempo que procura preservar o saber produzido pelo homem/mulher no seu processo histórico, é também

criação, pois critica, nega e supera o saber já existente. Desta forma, a educação é um processo histórico de criação humana e social.

Nesta perspectiva, a educação bem como a educação infantil, devem possibilitar à criança a compreensão da realidade na qual se insere a partir do processo de socialização do conhecimento, desvelando o movimento e origem desta realidade.

Sabe-se que a criança pequena começa a compreender a realidade e o mundo que a cerca através das experiências diretas com as pessoas, com os objetos deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem.

A partir deste pressuposto, entende-se que a inserção da criança no processo de socialização do conhecimento pressupõe atividades voltadas simultaneamente para o cuidar e o educar, para que esta possa “compreender o mundo onde vive, apropriar-se de informações, estudar, pensar, refletir e dirigir suas ações segundo as necessidades que são postas historicamente aos homens.” (PARANÁ, 1990, p. 33).

O entendimento de que a educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos indissociáveis e complementares, que são o cuidar e o educar, pode ser considerado como resultado de pesquisas e estudos realizados por especialistas da educação sobre as condições de como as crianças vêm sendo atendidas nas instituições de educação infantil, da importância deste período específico da criança, que corresponde a faixa etária dos 0 aos 6 anos, e, de como a sociedade vem concebendo a infância nos últimos anos.

Observa-se também que um conjunto de fatores históricos contribuíram para que a sociedade, como um todo, começasse a olhar mais para as necessidades da infância, em relação ao cuidado e a educação.

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo, a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e a preocupação de encontrar um lugar seguro e apropriado ao desenvolvimento das crianças destas famílias teve como resultado a organização de movimentos da sociedade civil e de órgãos governamentais e não governamentais para que o atendimento à crianças de 0 a 6 anos fosse reconhecido por Lei.

Este reconhecimento foi assegurado, com a promulgação da Constituição de 1988 que reconhece a criança pequena como sujeito de direitos, com acesso a educação em creches e pré-escolas; com a aprovação do Estatuto da Criança e do

Adolescente – ECA, em 1990, que regulamenta o art. 227 da Constituição Federal, inserindo as crianças no mundo do Direitos Humanos; com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação , Lei n.º 9394/96, que determina a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica, vindo a mesma a constituir um dos níveis de ensino do Sistema Nacional de Educação, e, mais recentemente, com a aprovação do parecer 022/98, pelo Conselho Nacional de Educação, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, orientando propostas curriculares e os projetos pedagógicos, estabelecendo “paradigmas para a própria concepção destes programas de cuidado e educação com qualidade”. (LEITE FILHO, 2001, p. 42).

No entanto, por ser recente a compreensão de que as instituições de educação infantil tem como função o educar e o cuidar de forma indissociável e complementar, faz-se necessário a busca de definição da especificidade do trabalho pedagógico a ser realizado nestas instituições, para que as mesmas não reproduzam o trabalho desenvolvido nas escolas de ensino fundamental ou apenas exerçam um papel assistencial.

O trabalho pedagógico desenvolvido com a criança pequena deve constituir-se em um trabalho que contemple e priorize “os processos educativos que envolvam as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social” e em “diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais e interacionais”. (CERISARA, 1997, p. 16).

Para a realização deste trabalho, as instituições necessitam assumir um caráter de intencionalidade e de sistematização, para não reproduzirem as práticas determinadas pelas concepções assistencial e compensatória.

Entende-se, a partir de Campos (1994), que esta intencionalidade e sistematização do processo educativo está relacionada à compreensão que se tem da necessidade de realizar um trabalho que proporcione a criança: proteção em relação a perigos físicos; cuidados adequados com a saúde; presença de educadores que entendam e respondam as necessidades físicas e afetivas; oportunidades para explorar o mundo, para o desenvolvimento da independência, para o aprendizado do cuidar de si; aprendizado de valores como a cooperação, a partilhar a solidariedade;

estimulação para o desenvolvimento da linguagem, através da fala, da leitura e do canto e desenvolvimento das habilidades de pré - escrita e pré – leitura.

Neste sentido, o cuidar e o educar desenvolvem-se em um processo integrado. Qualquer instituição que atenda crianças pequenas, creche ou pré-escola, deve levar em conta este processo ao definir seus objetivos e seu currículo.

Outro fator que determina o trabalho pedagógico desenvolvido na educação é a concepção que se tem do processo de avaliação. Compreende-se que a avaliação deve possibilitar a identificação das “dificuldades dos alunos para que o professor possa rever sua metodologia e intervir no processo de ensino e aprendizagem.” (PARANÁ, 1990, p. 33). A avaliação, quando diagnóstica, constitui-se em “um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia, situação que lhe garantirá sempre relações de reciprocidade.” (LUCKESI, 1984, p. 48).

Para a avaliação propiciar o desenvolvimento da autonomia, ela pressupõe uma atividade racionalmente decidida e definida junto com a ação pedagógica, para que dentro de um encaminhamento político, todos os seres humanos adquiram competências para participar democraticamente da vida social.

Nesta perspectiva, entende-se que a organização do trabalho pedagógico na escola, em particular na pré-escola, está determinada a partir das concepções que se tem de sociedade, homem/mulher, conhecimento, educação, educação infantil e avaliação e estas orientam a relação professor - aluno, professor - professor, aluno - aluno, a forma como é feita a distribuição do espaço físico ocupado, a forma como se organizam os horários de aula, os pressupostos que norteiam o currículo, o regimento escolar, entre outros.

A organização do trabalho pedagógico, em particular na educação infantil, é determinada também por outros fatores. São eles, as condições materiais concretas, ou seja, os recursos financeiros para a contratação e capacitação dos educadores, o espaço físico apropriado para atender as crianças em suas necessidades e o material necessário para desenvolver as atividade de ensino – aprendizagem.

Uma pesquisa feita pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC-SP, em 2000, mostra que o Brasil apresenta condições materiais precárias em relação ao atendimento da educação infantil, principalmente em creches. As instituições

pesquisadas revelam a existência de poucos educadores, muitos sem formação especializada. Apenas 5,93% cursaram ensino superior, 50,28% cursaram o ensino médio e 25,63% concluíram somente o ensino fundamental.

Em relação ao espaço físico, ainda segundo a pesquisa, este não oferece qualidade em relação à ventilação, iluminação e segurança. E, além das “instalações serem precárias, muitas creches funcionam como ‘depósito’, de crianças. Das 618 instituições pesquisadas (10% do universo que recebe verbas do Ministério da Previdência Social), 80% afirmam ter projeto pedagógico”. (ATHIAS, 2000, p. 1).

Segundo a pesquisa, as escolas que apresentam projeto pedagógico não possuem respaldo teórico e nem consistência técnica. Esta deficiência é observada através do orçamento que cada creche dispõe para a aquisição de materiais pedagógicos – 2,18% e para a capacitação de pessoal – 0,39%.

Por outro lado, a “gerente de atendimento de crianças de 0 a 6 anos do Ministério da Previdência Social, Rita Helena Pchmann Horn, diz que o governo federal repassa mensalmente recursos [na ordem de R\$ 17,00 por criança] para atender a 1,6 milhão de crianças.” (ATHIAS, 2000, p. 1).

Os municípios que recebem esta verba são aqueles que tem Fundo Municipal de Assistência Social, e segundo Horn, “são autônomos para gerir os recursos, o que os obriga a responsabilidade pela qualidade pedagógica e pelas instalações físicas das creches”. (ATHIAS, 2000, p. 1).

Entende-se que segundo as necessidades apresentadas pela pesquisa da PUC – SP, em relação à precariedade no atendimento à educação infantil, este recurso não é suficiente. Neste sentido, o governo federal, segundo Horn, citado por ATHIAS (2000), mostra-se interessado em estabelecer parcerias com instituições não governamentais e com a sociedade, pois, ainda segundo o governo, os recursos destinados à educação infantil - 10% dos 25% constitucionais que deveriam ser investidos nesta área - são insuficientes para suprir as necessidades das pré-escolas e creches públicas do país.

Em relação ao financiamento da educação infantil, pode-se observar que no documento organizado pela sociedade civil, o Plano Nacional de Educação, proposta consolidada na plenária de encerramento do II CONED (Congresso Nacional de Educação), estabelece-se o valor de 30% da renda *per capita* ao ano para crianças na

faixa etária de zero a três anos e de 25% da renda *per capita* para a educação na faixa etária de quatro a seis anos.

Esta proposta faz uma análise dos recursos públicos destinados à educação e lembra que a grande porcentagem destes recursos são absorvidos privadamente pelo sistema S (SENAI, SENAC, SENAR e SENAT) e que a destinação destes recursos deveria ser rigorosamente regulada e controlada pelo poder público. Esta proposta também pondera que “é indispensável considerar as limitações reais e objetivas ligadas à satisfação de outras necessidades básicas da população. Entretanto, há um amplo espaço a ser ocupado pela educação escolar”, em particular na educação infantil, “nas finanças nacionais.” (UNIVERSIDADE E SOCIEDADE, 1998, p.138).

A proposta organizada pela sociedade brasileira não foi aceita pelo governo federal, pois, no documento Plano Nacional de Educação, na proposta do substitutivo aprovado em 8 de novembro de 1999, no item sobre a educação infantil pode-se ler: “Assegurar que, em todos os municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na educação infantil” (Plano Nacional de Educação, 1999, p.19).

Considera-se importante ressaltar que com a aprovação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), ocorreu uma diminuição da oferta de vagas “na educação infantil por parte dos Municípios. A destinação de 15% dos recursos constitucionais ao ensino fundamental freou essa tendência e, além disso, responsabilizou exclusivamente os municípios pela oferta da educação infantil”. (UNIVERSIDADE E SOCIEDADE, 1998, p.141).

Pode-se considerar que esse “conjunto de normas legais faz parte de uma política nacional desencadeada pelo governo no sentido de dar curso às disposições dos organismos financeiros internacionais. Para eles, o importante é que o atendimento escolar não implique em aumento dos gastos públicos.” (UNIVERSIDADE E SOCIEDADE, 1998, p. 141).

A busca de melhores condições para o atendimento da educação das crianças de 0 a 6 anos, a partir da implementação de uma política pública para a infância,

precisa continuar, pois o Estado possui estrutura técnica e financeira para atender estas necessidades.

Os fatores apresentados até então, juntamente com as concepções de Educação Infantil determinam as condições de desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Neste sentido, retomar a função social da escola, em particular a pré-escola, enquanto socialização do conhecimento científico, pode contribuir para que se vislumbrem os limites ou as possibilidades do processo educativo e os elementos necessários para a elaboração de seu projeto político-pedagógico.

O processo de construção de um trabalho pedagógico envolve uma ação desejada, que para concretizá-la, se faz necessário analisar a realidade da escola, procurando delinear o percurso e etapas do trabalho educativo, através de uma participação coletiva e efetiva dos educadores. Considerar criticamente os limites, tanto externos quanto internos, no sentido de reduzi-los, e as alternativas de ação, no sentido de ampliá-las, constitui-se em um dos caminhos para desenvolver um trabalho pedagógico coerente com as reais necessidades da escola e das crianças por elas atendidas.

## 5 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA CRECHE COMUNITÁRIA EM CURITIBA - UM ESTUDO DE CASO

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO DA CRECHE

#### 5.1.1 Histórico da Creche

A partir do histórico do registro oficial da instituição escolar pesquisada, este revela que ela foi desmembrada do departamento da assistência social de uma instituição religiosa, em 1965.

Este processo de desmembramento possibilitou que a Instituição, denominada à época de Ação Social, recebesse benefícios financeiros do Governo do Estado. Neste mesmo ano ocorreram reuniões com os componentes da equipe administrativa da instituição religiosa, para autorizar a criação de um órgão independente com o fim de dirigir e consubstanciar as atividades. Na ocasião da primeira reunião foram convocados os membros da comissão relatora, a fim de que fossem levadas a efeito as eleições para os Conselhos Fiscal, Deliberativo e Diretor da Ação Social e aprovado os Estatutos Sociais pela assembléia.

A Ação Social é dirigida por um Conselho Deliberativo, por um Conselho Diretor e por um Conselho Fiscal.

No Estatuto, em seu Capítulo I referente a denominação e fins da instituição, descreve que esta tem por fim: “a recuperação da mãe solteira, procurando recuperá-la para a sociedade através da educação e assistência de seu filho, visando por todos os meios possíveis, não separá-la do mesmo, recolocando-o no seio da sociedade”. Visa também a criação de cursos de orientação educacional e profissional às mães assistidas e “prestação de assistência às mães abandonadas, procurando ampará-las, conseguindo-lhes um local digno, para que possam ser o arrimo de seus filhos”.

No início, a proposta do grupo responsável pela Instituição era a de oferecer auxílio financeiro à gestantes carentes e posteriormente assistência material à criança.

O Capítulo II do Estatuto refere-se aos órgãos dirigentes que determinam os critérios para ser membro dos conselhos e as suas referidas competências. Na Seção IV deste capítulo, determina-se a existência de Departamentos. Estes consistem em:

I - Departamento de Serviço Social, responsável pelos serviços de orientação social, pesquisas sociais, médico-dentário e assistência ao menor;

II – Departamento de Educação e Cultura, responsável pelos serviços de alfabetização ( primário e adulto) e escolas profissionais (artesanatos);

III – Departamento de Divulgação e Propaganda, responsável pelos serviços de difusão e propaganda e de relações públicas.

O Capítulo III determina as questões do Patrimônio, da Receita e da Despesa, sendo que a Receita constituiu-se de “rendimentos dos seus bens; doações, legados e donativos; subvenções; contribuições sociais; produto de campanha e festividade; diversas origens e produto de rendas próprias (artesanato)”.

O Capítulo IV determina Direitos e Deveres dos Sócios. Os Sócios são classificados em: sócios fundadores, sócios efetivos, sócios contribuintes, e sócios assistidos.

No Capítulo V, que é o último, às Disposições Gerais consistem na determinação das datas festivas, da “não distribuição de lucros, bonificações ou vantagens a dirigentes, mantenedores ou sócios efetivos e fundadores, sob nenhuma forma ou pretexto, bem como a sócios contribuintes”. Ou seja, a instituição caracteriza-se como uma entidade social filantrópica sem fins lucrativos.

Em 1971, o grupo de sócios da Ação Social se organizou para fundar um Jardim de Infância, o qual teria como mantenedora a mesma Instituição Religiosa que mantinha a Ação Social. O Jardim de Infância foi autorizado a funcionar em caráter condicional e pelo prazo de dois anos, a partir do ano letivo de 1972, pelo Decreto Lei n.º 1213 de 30/12/71.

O Jardim de Infância foi registrado na Secretaria de Educação do Paraná, estando sujeito a Lei do Sistema Estadual de Ensino – Lei n.º 4978, de 05/12/64 e a Resolução n.º 38/67, do Conselho Estadual de Educação.

Na instituição pesquisada, não foi encontrado nenhum documento oficial legalizando o funcionamento do Jardim de Infância, correspondente ao período de 1974 a 1992.

Os documentos registram que, em 1992, a Resolução n.º 082/92 prorroga o prazo de funcionamento da Pré- Escola até 1994. O Parecer n.º 456/91 aprova o Regimento Escolar e o Plano Curricular. São estes os documentos oficiais que

regularizam o funcionamento da Instituição Escolar até a data final desta pesquisa, ou seja, até o ano de 2000.

A direção da Pré-escola está subordinada a pessoas ligadas a Instituição Religiosa a qual é composta por uma Diretoria, um Conselho Deliberativo e um Conselho Fiscal. O presidente da Instituição Religiosa é o mesmo da Instituição Escolar. A direção geral da creche e a direção pedagógica fazem parte da diretoria da Instituição. O presidente e as duas diretoras contratam e organizam o quadro de funcionários da Pré-escola.

No início do funcionamento da Pré-escola, em 1972, esta atendia 45 crianças na faixa etária de 2 a 6 anos no período integral, sendo que num período as crianças ficavam com estagiárias do magistério e no outro com as atendentes<sup>2</sup>. A partir de 1983, o número de crianças atendidas aumentou para oitenta, permanecendo a mesma faixa etária. No ano de 2000, segundo a diretora pedagógica, a Instituição atende noventa e cinco crianças, sendo que existe uma lista de espera de mais de cem para a obtenção de vaga.

O objetivo inicial da Instituição, segundo a diretora administrativa, era o de atender as famílias e as crianças de catadores de papel. Mas estes, ainda segundo a diretora, *“não conseguiram se enquadrar com as normas da casa”* e a instituição passou a atender crianças de mães que trabalham como empregadas domésticas e que vivem em condições sócio-econômicas precárias. Atualmente, as diretoras afirmam que o perfil das crianças atendidas alterou-se, no que se refere às condições sócio-econômicas<sup>3</sup>. Porém, as crianças carentes ainda são maioria na Instituição.

### 5.1. 2 Financiamento e manutenção da Creche Comunitária

Em 1983, a Instituição Escolar estabeleceu convênio com o IAM - Instituto de Assistência ao Menor e depois com a LBA - Fundação Legião Brasileira de Assistência.

---

<sup>2</sup> No período em questão, os profissionais que trabalhavam diretamente com as crianças eram chamados atendentes. Atualmente, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil estes profissionais são chamados educadores.

<sup>3</sup> A mudança do perfil das crianças atendidas pela creche não é objeto do presente estudo. Entretanto, entende-se que esta é uma questão relevante, que necessita ser compreendida na Educação Infantil atual.

A partir da década de 90, os convênios são estabelecidos com o FAS - Fundo de Assistência ao Menor, que recebe recurso federal destinado ao município e, também, com a Secretaria Municipal da Criança de Curitiba, que além de recurso financeiro oferece supervisão e assessoramento às educadoras. Ambos os convênios destinam R\$17,00 (dezesete reais) cada um, por criança ao mês. No entanto, segundo a Diretora da creche, no ano de 2000 gastou-se R\$96,00 (noventa e seis reais) por criança ao mês. Isto significa que o restante do recurso – R\$62,00 – por criança, por mês é complementado através de outras fontes. Por exemplo, a mensalidade dos pais que varia de R\$5,00 a R\$35,00, de acordo com as condições financeiras da família. Embora, quando estes não dispõem de condições para pagamento ficam isentos.

A Instituição mantém um convênio com o SUS (Sistema Único de Saúde), o qual envia duas vezes ao ano, dois enfermeiros que fazem um levantamento do desenvolvimento das crianças. Todas elas possuem uma ficha geral de pediatria enviada pela Secretaria Municipal da Saúde. Nesta ficha das crianças estão os dados gráficos para o acompanhamento de crescimento (peso, altura e nutrição). Este convênio atende também funcionários, crianças e pais destas, no sentido de observar as questões de profilaxia das doenças, através de exames ambulatoriais oferecidos pelo SUS.

Também existe um convênio, porém verbal, com o Instituto de Psicodrama do Paraná. Este atendimento realiza-se com as crianças e seus pais, sendo que o tempo de tratamento depende de cada caso. É cobrado um valor simbólico dos pais.

Em síntese, a creche é mantida financeiramente por verbas da FAS, da Secretaria Municipal da Criança, mensalidade dos pais, carnês de pessoas da comunidade, atividades sociais, tais como bazar e chás beneficentes e doações esporádicas da comunidade.

### 5.1.3 Espaço Físico: alguns aspectos.

A área ocupada pela Instituição Escolar, é cedida por um órgão superior da Instituição Religiosa. O uso deste espaço físico é dividido entre a Creche Comunitária e as atividades religiosas desenvolvidas nas salas. O momento da ocupação não ocorre simultaneamente, ou seja, não coincidem com as atividades de ambos.

Nesta área existem duas casas, sendo uma delas com dois pavimentos. Esta é mais utilizada pela creche. Este espaço físico constituiu-se de: a) no pavimento superior, uma sala de aula, que também é utilizada como dormitório por todas as crianças após as refeições do meio dia; dois banheiros; uma sala para guardar roupas para o bazar; uma sala com equipamentos médicos e dentários; um corredor destinado a biblioteca infantil; uma sala da diretoria e uma sacada. b) no pavimento inferior, encontram-se duas salas de aula, ocupadas pelas crianças só no período da manhã pois na parte da tarde elas ocupam os pátios ou o refeitório; dois corredores, um para guardar materiais escolares e o outro para deixar as bolsas das crianças; um refeitório; uma cozinha; um banheiro para os educadores; um banheiro maior com quatro divisões, sendo que um deles possui um chuveiro, e uma pequena área reservada à recepção. Recentemente foram construídos mais duas salas de aula e um banheiro.

Além disso, esta área possui dois pátios, um com cobertura e com chão de cimento e o outro aberto, dividido com uma parte de chão de cimento, um areal com brinquedos e uma parte com grama.

Pode-se considerar, que conforme Forneiro (1998), a organização dos espaços físicos na educação infantil está condicionada as características arquitetônicas da instituição, as quais refletem também, a concepção de escola e de trabalho pedagógico.

Os espaços destinados ao uso comum, como por exemplo, os pátios da instituição pesquisada, apresentam dimensões físicas que possibilitam atividades de integração entre as crianças, o jogo coletivo e outras atividade em grupo. No entanto, em relação ao refeitório, este não comporta as crianças de forma confortável, quando é utilizado por todas ao mesmo tempo. Isto acontece principalmente no período da tarde, pois devido ao número reduzido de educadoras neste horário, as crianças são agrupadas.

Em relação as salas de aula, estas não parecem favorecer a criação de espaços diferenciados, pois caracterizam-se por terem pequenas dimensões em relação ao número de crianças atendidas por sala<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> No volume I do RCN/Infantil, quando descreve sobre o espaço físico e a versatilidade deste, não é mencionado a relação numérica entre quantidade de crianças com o espaço físico ocupado por elas. Portanto, entende-se que segundo este Referencial, o espaço adequado para o trabalho com as crianças

Com exceção da sala destinada as crianças de dois a três anos, as outras apresentam um espaço físico reduzido. Esta situação dificulta a tarefa de dispor de forma diferenciada os móveis, impedindo a criação de espaços nas atividades de aprendizagem. Pode-se observar também que o mobiliário é constituído de um material pesado, difícil de ser transportado, impedindo a fácil transformação da sala de aula e a “participação das crianças nas tarefas de definição e transformação do espaço, uma vez que elas mesmas podem ser capazes, em muitos casos, de transportar os móveis.” (FORNEIRO, 1998, p. 247).

As condições destes elementos contextuais – infra-estrutura, mobiliário, materiais pedagógicos, etc. – fazem parte do ambiente que é o conjunto do espaço físico e as relações que se estabelecem no mesmo. Estas condições constituem em si mesmas conteúdos de aprendizagem, as quais podem contribuir ou prejudicar o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Com relação aos materiais educativos utilizados neste espaço, observa-se a existência de uma variedade, sendo que estes não apresentam riscos à segurança das crianças e sua organização se encontra acessível ao alcance delas, oferecendo maiores possibilidades de independência e autonomia.

Observa-se que a quantidade de materiais pedagógicos encontrados na creche é abundante. Entretanto, “não é importante que existam muitos materiais, mas que os materiais existentes sejam suficientes para possibilitar um trabalho rico. A carência de materiais é tão negativa quanto o seu excesso.” (FORNEIRO, 1998, p. 249). Neste particular, pode-se observar que a relação estabelecida entre os educadores da creche em estudo com os materiais pedagógicos existentes na Instituição, variam de acordo com o grau de formação dos profissionais.

Percebe-se que os educadores que possuem uma formação pedagógica, procuram utilizar não só os materiais comercializados mas também materiais descartáveis (caixas, garrafas, copinhos de iogurte, etc.) ou do meio ambiente (pedras, folhas, sementes, etc.), favorecendo o desenvolvimento da criatividade das crianças.

Assim, é importante que o espaço físico da creche seja acolhedor, seguro, ventilado, iluminado, limpo e apresente estímulos apropriados para as crianças.

---

fica a critério das possibilidades de cada instituição, embora ao buscar um trabalho pedagógico de qualidade, pressupõe-se também um espaço adequado para tal.

## 5.2 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA CRECHE COMUNITÁRIA E EQUIPE PEDAGÓGICA

### 5.2.1 Os profissionais e colaboradores: formação e período de trabalho

A equipe que realiza na creche o trabalho permanente com as crianças, compõe-se de: uma diretora administrativa com o Ensino Fundamental completo (Direção A) ; uma diretora pedagógica com Curso Superior de Pedagogia (Direção P) – ambas são voluntárias, sem contrato empregatício; duas professoras - uma com Curso Superior-Pedagogia (V) e a outra com Ensino Médio-Magistério (IV); três atendentes (I, II, III,)<sup>5</sup> - todas com Ensino Médio completo sem magistério.

Na creche comunitária trabalham também uma cozinheira com Ensino Fundamental incompleto e uma responsável pela limpeza com Ensino Fundamental incompleto, estas porém não foram entrevistadas para o presente estudo.

Ao todo, são sete as funcionárias contratadas, com registro em carteira de trabalho. Também trabalham na Instituição dois dentistas remunerado por um colaborador da comunidade.

Trabalham na Instituição como voluntários, conforme a diretora pedagógica, um grupo de treze pessoas: um presidente, responsável pelas questões administrativas, inclusive o pagamento dos funcionários; duas diretoras, uma responsável pela parte pedagógica e a outra pela parte administrativa; uma supervisora da cozinha, que trabalha quatro dias por semana, responsável pelo cardápio, compras, doações recebidas, armazenamento dos alimentos, bem como do seu preparo e distribuição; uma auxiliar de cozinha, que trabalha uma vez na semana em período integral; três voluntárias que atuam na área de recreação e música, uma vez por semana, meio período; três psicólogas que atendem pais, crianças e educadores, uma vez na semana, meio período; uma pessoa que atende a secretaria duas vezes na semana, meio período e uma pessoa responsável pela remuneração do atendimento odontológico oferecido para as crianças, meio período, duas vezes por semana.

Todos eles, exceto a parte da diretoria, tem um cadastro e passam por uma entrevista inicial com uma das diretoras e recebem permissão do presidente da mantenedora, no caso a Instituição Religiosa, para iniciarem o trabalho.

## 5.2.2 Reflexões sobre a formação pedagógica dos profissionais da Creche Comunitária

Observa-se que poucos profissionais e colaboradores da Instituição em estudo apresentam formação especializada, para atuarem no trabalho com a Educação Infantil.

Tomando por referência a sinopse estatística da Educação Básica do censo escolar de 1998 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais em Brasília, Kishimoto (1999) faz uma análise sobre a formação de professores de pré-escola no Brasil.

Unidade da Federação	Total	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Médio completo	Superior completo
Brasil	219.593	13.474	15.984	146.205	43.930
%	100%	6,13%	7,27%	66,57%	20%

A professora e pesquisadora na área da educação infantil, Tizuko Morchida Kishimoto, observa a existência de profissionais que dispõe apenas do ensino fundamental e aponta a necessidade destes profissionais alcançarem o Ensino Médio, para dar seqüência à sua profissionalização.

Tomando como referência a pesquisa da professora Kishimoto, pode-se observar a situação da formação dos profissionais da Instituição em estudo, pois são poucos que apresentam formação especializada, para atuarem no trabalho com a Educação Infantil.

No caso das educadoras que atuam diretamente com as crianças, três delas (I, II e III), possuem o ensino médio sem magistério e são responsáveis respectivamente

---

<sup>5</sup> Com o intuito de manter sigilo sobre a identidade das entrevistadas, adotamos a numeração romana I, II, III, IV, V, Direção P e Direção A . para identificá-las.

pelas turmas do Maternal, Jardim I e Jardim II, ou seja, as crianças de dois a cinco anos de idade. As outras duas educadoras (IV e V), são professoras formadas, uma em Magistério e a outra cursando Pedagogia, atuam nas outras duas turmas, com crianças de seis anos de idade do Jardim III.

Devido as especificidades da Lei 9394/96, que propõe em seu artigo 87, § 4º que “até o final da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” os professores que não completaram a sua formação terão, a partir da publicação da Lei, que procurar uma formação de nível superior, para atuarem com a educação fundamental e com a educação infantil.

No período que compreende o ano de 1997 a 2007, as políticas de formação de educadores deverão prever cursos que possibilitem a formação em nível superior.

Com a intenção de agilizar esta formação, a Lei 9394/96 “cria uma nova modalidade de curso – normal superior – que, no interior dos Institutos Superiores de Educação encarregar-se-ia da formação do profissional de educação infantil”. (KISHIMOTO, 1999, p. 63).

Entretanto, segundo Kishimoto este curso gera uma polêmica, pois: separa a formação docente da universitária, deixando de oferecer a diversidade cultural propiciada pelas reflexões sobre as ciências da educação a qual favorece um espaço das ações criativas e estratégias de aprendizagem; restringe-se a um curso de somente dois anos, semelhante as licenciaturas curtas, dificultando o acesso ao ensino superior e seu gradual aperfeiçoamento. Além disso, propicia a fragmentação do entendimento dos educadores em relação a importância da integração do cuidar e educar na educação infantil. A qualificação exigida para o corpo docente do curso normal superior equivale a um conceito insuficiente para os padrões de qualidade do curso de pedagogia.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> “Padrões de qualidade para qualificação docente:  
conceito A = (excelente) mínimo de 50% de doutores ou mestres  
conceito B = (bom) mínimo de 40% de doutores e mestres  
conceito C = (regular) mínimo de 20% de doutores e mestres ou 30% de especialistas  
conceito D = (insuficiente) abaixo do índice do conceito anterior ou sem indicação” (KISHIMOTO, 1999, p. 75-76).

Apesar das educadoras da Instituição em estudo não apresentarem formação especializada, não pode-se descartar o conhecimento que estas já adquiriram ao longo das suas experiências como educadoras. São experiências de aprendizagem, de referências de saúde, disciplina, educação, etc. Elas recorrem a seus tempos de criança na escola, em casa, no bairro e ao modelo como foram tratadas e educadas.

Esta situação pode ser percebida ao analisar as respostas das educadoras entrevistadas, sobre o significado do trabalho pedagógico na creche:

*“Passar à criança tudo o que eu sei. Passar conhecimentos, alertar sobre os cuidados com a saúde e higiene” (IV).*

*“Significa muito. Passar o que você sabe e o que a criança se interessa. Você sabe que está passando e a criança recebe” (II).*

*“Significa .... É ensinar o conhecimento através de jogos” (III).*

*“Significa... ensinar as crianças a aprender a ler e escrever” (I).*

*“Fazê-las crescer socialmente e profissionalmente” (Direção A).*

*“Organizar atividades educacionais, atividades que são importantes, como poder passar o que se julga importante, da melhor forma e avaliar a aceitação da criança em relação a organização do trabalho educacional” (V).*

*“Significa uma linha com planejamento que você possa desenvolver todo o potencial da criança e proporcionar requisitos nas séries futuras” (Direção P).*

Este saber, derivado das experiências de cada uma, possui seu valor, entretanto, a necessidade de um conhecimento científico sistematizado favorece às educadoras repensarem “sua ação, produzindo um novo olhar sobre a criança, a creche, a relação com a criança, etc.” (FREIRE, 1999, p. 86).

Entende-se que esta formação precisa ser contínua e integrada, acontecendo em vários momentos, como por exemplo, em cursos, encontros, reuniões de equipe para discutir o planejamento, a atuação nos movimentos sociais organizados e em outros acontecimentos da vida social. Neste sentido, a formação é um “processo permanente do ser humano para o existir, para descobrir e para produzir-se como sujeito.” (ARRUDA, 1989, p.71).

A importância da formação sistemática e permanente do educador e da educadora se encontra na construção de um ensino de qualidade, que atenda as necessidades cognitivas dos(as) educadores(as) para que estes(as) construam, como sujeitos no coletivo, uma proposta pedagógica que favoreça o desenvolvimento infantil em diversos aspectos, promovendo a ampliação das experiências das crianças e de seus conhecimentos.

A formação sistemática e permanente dos educadores precisa estar “vinculada à prática, que se dê na ação do educador com as crianças e, a partir desta ação.” (FREIRE, 1999. p. 79).

Outro item que favoreceu a reflexão sobre a formação pedagógica das educadoras se encontra nas respostas dadas por estas, sobre qual seria o papel da creche e como vêem sua atuação na Instituição. As respostas foram:

*“Educar, alfabetizar, oferecer amor, carinho e o meu papel é o de educadora, é o de passar coisas, novidades” (IV).*

*“Ensinar, preparar a criança para o mundo, para a vida, passar noção de como mexer com os materiais escolares”. “Eu faço um papel bom. Tanto no ensinar, quanto no acolher no começo do ano” (II).*

*“Ensinar, oferecer o melhor. Minha atuação é regular. Converso com as crianças, tenho paciência até um limite. Passo o que está no meu limite, procuro oferecer o melhor, mas tenho muita falhas” (III).*

*“Muitos papéis. Ensinar a educação, em termos de escolarização, regras básicas, como agir lá fora com as pessoas. Meu papel é passar regras (cuidar para ir ao banheiro, etc.) Trabalho conteúdo junto – cuidar e educar - mas o cuidar deveria entrar no currículo” (I).*

*“Muito mais amplo do que realmente é. No momento está no papel de acolher as crianças, mas acho que deveria ser também o de educar. Educar tem que ser mais importante do que o papel assistencial. Minha atuação fica truncada, porque a visão é muito assistencial” (V).*

*“O papel da creche é de oferecer um espaço pedagógico para que a criança desenvolva seu potencial e seja feliz. Meu papel é limitado, pois atuo nas campanhas, bazares. Estas funções roubam a parte pedagógica e minha atuação fica a desejar, pois são poucos profissionais” (Direção P.).*

*“O papel da creche é o de contribuir para a sociedade na formação da criança pobre, oferecendo uma boa base para ela entrar na escola. Meu papel é o de uma pessoa que trabalha para a continuação da creche.” (Direção A).*

Pode-se analisar, a partir da exposição das educadoras, que o fator educativo faz parte da ação cotidiana destes profissionais. Entretanto, percebe-se que existe uma dificuldade em sistematizar o conhecimento que deve ser desenvolvido com as crianças.

*“Tenho muitas falhas em relação ao ensino. Quero ter um conhecimento melhor. É preciso ter pessoas preparadas para ensinar o que fazer com as dificuldades de comportamento das crianças, explorar mais os conteúdos, trabalhar o motivo de ser trabalhado os temas. Precisa ter mais tempo e conhecimento para trabalhar os temas.” (III).*

Observa-se que estas respostas indicam a necessidade de uma formação sistemática e permanente que deve estar pautada numa concepção de sociedade e de educação, considerando a totalidade das relações deste sujeitos que interagem com o mundo, dentro do mundo e que são transformados por ele.

Uma proposta de formação que possibilite o desenvolvimento da afetividade, da linguagem e do conhecimento dos educadores e educadoras, que “valorize sua cultura, privilegia seus interesses e que lhes fornece conhecimentos para repensar a sua prática em todos os níveis”. (FREIRE, 1999, p. 95).

Refletir sobre a formação pedagógica dos profissionais da creche em estudo, constitui-se em um dos elementos para se pensar os limites e possibilidades do seu trabalho pedagógico.

### 5.2.3 Limites e possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico

Um dos desafios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas está em superar os limites, que significam obstáculos de ordem política, econômica e social, para realizar um trabalho que atenda as necessidades do educando e a descoberta de possibilidades que visem superar estes obstáculos.

Pode-se observar que existem limites de ordem externa a instituição escolar e os de ordem interna. Os limites externos, compreendem a falta de uma política pública para a Educação Infantil, que garanta recursos físicos e materiais para atender a sua demanda. Estas dificuldades estão relacionadas a concepção atual de Estado que se desresponsabiliza das políticas sociais e, neste sentido, a conseqüente falta de uma política pública para a infância.

Outro limite é a concepção que se tem de educação infantil, com o predomínio assistencialista.

Os limites de ordem interna compreendem a ausência de professores qualificados, espaço físico inadequado e os critérios utilizados para a formação das turmas de educação infantil, entre outros.

Em relação aos critérios de organização de turmas na instituição pesquisada, percebe-se que a mesma atende ao exposto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de adequação à faixa etária e desenvolvimento. As turmas estão

distribuídas da seguinte forma: Maternal, 16 alunos de 2 a 3 anos – uma educadora (II); Jardim I, 23 alunos de 4 anos – uma educadora (I); Jardim II, 24 alunos – uma educadora (III) - e duas turmas de Jardim III, com 16 alunos cada turma (IV e V) – uma professora por turma. No total são cinco turmas.

Todos estes fatores interferem na qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela Instituição.

Pode-se constatar através deste estudo, alguns limites internos enfrentados pela Instituição pesquisada.

Os fatores que dificultam o desenvolvimento do trabalho na creche, segundo as educadoras são:

*“Falta constante das crianças, falta de recursos para comprar material escolar em geral” (IV).*

*“Tem poucos funcionários (muitas horas de trabalho por uma pessoa só para desenvolver o trabalho), precisa ter um salário melhor, pois trabalho 9 horas por dia” (II).*

*“Falta de preparo e conhecimento da minha parte” (III).*

*“Sinto necessidade de aprender mais para melhorar o trabalho. Tenho vontade de continuar os estudos” (I).*

*“Visão assistencialista da maioria dos funcionários da creche. Só a pedagoga vê o espaço também como educativo. O cuidar predomina sobre o educar. Falta de recursos financeiros para a remuneração dos professores, compra de material. Falta de formação dos professores e das pessoas que trabalham com as crianças” (V).*

*“Falta formação de minha parte” (Direção A).*

*“Pouco tempo para muita atividade para uma pessoa só. A maior parte do tempo dispenso na busca de recursos financeiros”. (Direção P).*

Ao analisar estas respostas pode-se perceber que o que mais dificulta o trabalho desenvolvido pelas entrevistadas na Instituição é a falta de formação especializada – a qual determina o predomínio da concepção assistencial de educação. A falta de recursos financeiros para a compra de materiais escolares, para o pagamento de salários das educadoras e para a contratação de novos funcionários que minimizaria o acúmulo de funções dos atuais, é outro dos fatores limitadores do trabalho pedagógico na creche.

Estas dificuldades estão relacionadas, como já afirmamos, a concepção de Estado mínimo atualmente implementado no Brasil e a conseqüente redução das políticas públicas para a infância.

Uma das educadoras aponta também como um dos limites para o desenvolvimento do seu trabalho, o seguinte:

*“Existe liberdade, não existe orientação, não tem meta, falta reunião. As educadoras estão deixadas de lado. Isto causa falta de disciplina. Cada um faz o que quer, em relação aos trabalhos com as crianças” (III).*

A existência deste limite pode estar relacionada ao tempo destinado pela equipe pedagógica para planejar as aulas com as educadoras, refletir sobre a prática pedagógica desenvolvida por elas, como também, a participação destas em cursos de formação continuada.

Entende-se que estes limites internos estão também relacionados a incerta compreensão do trabalho pedagógico, por parte dos envolvidos na educação infantil, o que demonstra a ausência de formação especializada das educadoras.

Em relação aos fatores que facilitam o desenvolvimento do trabalho, as educadoras afirmam:

*“A boa comunicação com a pedagoga, troca de opiniões, os cursos ofertados pela creche” (IV).*

*“Amor e carinho que eu tenho pelas crianças. O amor que as criança tem pela gente. Convivência com os demais funcionários. Estamos aprendendo a dialogar. Antes era difícil mas nos últimos dois anos (1998 e 1999) a convivência está melhor. A causa está nas reuniões com as psicólogas, todos estamos nos tomando mais humanos, ajuda a refletir sobre nossa ação” (II).*

*“Liberdade (só que demais). Não ficam supervisionando o nosso trabalho. Material disponível para trabalhar com as crianças e as experiências adquiridas com o tempo de serviço” (III).*

*“Leitura de livros de minha parte, procurar coerência entre conteúdo e idade, estar se informando. Este ano participei de dois cursos, mas não foram válidos, pois estavam distantes da prática” (I).*

*“O relacionamento aberto com a pedagoga para discutir o que está certo ou não, para poder chegar a um consenso” (V).*

*“Motivação do ambiente. A receptividade das educadoras e a satisfação pessoal como cidadã, satisfação em atender a criança” (Direção P).*

*“A colaboração das pessoas que trabalham na creche, principalmente da Direção P., pedagoga que entrou na creche em 1997, que colabora nas questões sobre arrecadação de verbas para a manutenção da creche.” (Direção A).*

Segundo a resposta da Direção A, pode-se observar a relação que existe com a resposta da Direção P, quando diz sobre como esta vê seu papel na creche: “é limitado pois atuo nas campanhas, bazares e isto rouba o meu tempo para o trabalho na parte pedagógica”.

A coordenação de uma creche comunitária é um desafio. Entretanto, o enfrentamento dos problemas pode estar em pensar diferentes formas de organizar o tempo para a realização do trabalho pedagógico. Entende-se que não se pode perder de vista a necessidade de integração do trabalho da coordenação administrativa e da coordenação pedagógica. Entretanto, segundo Silva (1997), acredita-se que possa existir uma divisão de atribuições para assegurar, desta forma, as especificidades do trabalho que cada uma irá desenvolver, o qual será bem sucedido se houver um grande entrosamento entre as duas coordenações.

Segundo esta autora, o papel da coordenação administrativa está relacionado mais às questões burocráticas, no que diz respeito a: administração de recursos financeiros; prestação de contas com a equipe da creche e demais envolvidos; “cuidar para que a melhoria das condições de espaços e de outros aspectos seja acompanhada de uma política salarial justa ...” (SILVA, 1997, p. 83); realizar reuniões para planejar e avaliar a integração do trabalho; avaliar e atualizar constantemente o regimento interno da creche e construir critérios para o pagamento da mensalidade e outras taxas.

Ainda segundo Silva (1997), o papel da coordenação pedagógica está mais relacionado: ao trabalho de acompanhar o desenvolvimento das atividades realizadas pelas educadoras; investir na formação das mesmas; definir com o coletivo da creche os critérios de seleção de novas educadoras e acompanhar o processo de seleção; garantir, dentro do horário de trabalho, momentos de estudo e pesquisa; organizar uma biblioteca de referência para a equipe; consolidar com o grupo de educadoras um sentimento de equipe; realizar entrevistas de admissão com os pais; organizar as turmas delimitando um número adequado de alunos por educadora; realizar reuniões periódicas com as famílias e desenvolver um trabalho de integração entre a creche e a família.

Ambas as coordenações, segundo a autora, precisam conhecer e discutir com a equipe da creche, as diretrizes do MEC relativas à Política Nacional de Educação Infantil e procurar garantir a proposta de atendimento à criança, contemplando de forma indissociável o cuidar e o educar.

Pode-se perceber que as atribuições da coordenação administrativa e da pedagógica encontram-se intimamente relacionadas e que o desenvolvimento de uma ação implica no desenvolvimento da outra. Portanto, não se pode perder de vista a integração do trabalho.

Perguntamos também às entrevistadas, quais seriam as sugestões de melhoria para a continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido por elas. As respostas foram:

*“Os espaços das salas de aula deveriam ser maiores. Aprimorar os assuntos trabalhados para as crianças. Promover e incentivar o aperfeiçoamento profissional. As pessoas que trabalham na creche poderiam ter uma visão mais ampla em relação ao tratamento e alimentação das crianças” (IV).*

*“O jogo integrativo deveria continuar. Ter maior número de funcionários qualificados para atender as crianças. Não só estudo, mas também amor pelas crianças” (II).*

Nestas sugestões percebe-se que as educadoras sentem a necessidade de uma formação especializada para trabalhar com as crianças. É importante lembrar que uma das possibilidades para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dito por elas, era a troca de opiniões e a experiência adquirida com o tempo de serviço. Acredita-se que esta troca de opiniões e as experiências adquiridas por si só não dão conta, pois é necessário a reflexão sobre elas. Mas esta é importante, pois, é a partir delas que se deve dar continuidade à formação das educadoras.

Em outra sugestão, pode-se observar que a educadora entrevistada percebe a necessidade de uma visão mais voltada ao pedagógico na educação infantil, como também, a importância de educadores com formação especializada para a realização deste trabalho:

*“Acho que às pessoas que não têm formação deveria ser exigida uma formação voltada para a educação, para ver o que se pode fazer ou não. Acontecem coisas que não podem acontecer. Na creche, as verbas não são enviadas para atender o caráter educativo, só o assistencial” (V).*

Nesta resposta pode-se observar que a educadora levanta a problemática do predomínio da visão assistencialista de educação na creche pesquisada. Como já dissemos, por ser recente a compreensão de que as instituições de educação infantil tem como função o educar e o cuidar de forma indissociável e complementar, faz-se necessário a busca de definição da especificidade do trabalho pedagógico a ser realizado nestas instituições, para que as mesmas não reproduzam o trabalho desenvolvido nas escolas de ensino fundamental ou apenas exerçam um papel assistencial.

Outra sugestão está relacionada a presença de um número maior de educadores, mais tempo para trabalhar com as crianças e a participação mais efetiva do Estado e do Município na solução dos problemas:

*“Mais tempo com as crianças e mais funcionários. Ter cursos que você possa participar, que não sejam massantes” (III).*

*“Mais cursos que ensinem realmente, ter mais educadores na creche” (I).*

*“O Estado ou Município poderiam ofertar mão-de-obra especializada em todas as áreas (nutricionista, psicóloga e professores)” (Direção A).*

*“Ter tempo para as reuniões com as professoras. Mais pessoas trabalhando na Instituição. Temos uma abertura para fazer um contrato para o próximo ano com o CIEE, para contratar estagiárias para aliviar as educadoras. Contratar uma pessoa que trabalhe o pedagógico e receba remuneração. Nós trabalhamos, no momento, muito mais nas campanhas para a arrecadação de recursos para manter a creche e fica pouco tempo para o pedagógico. Tentar fazer um convênio com as universidades para atender as crianças na parte de educação física, artes, música.” (Direção P).*

Percebe-se que estas sugestões estão relacionadas a ausência de uma política pública para a infância que garanta a melhoria para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, promovendo o aumento da oferta e da qualidade dos cursos de capacitação, na contratação de novos funcionários qualificados e condições físicas e materiais mais adequadas para trabalhar com as crianças.

Estas sugestões demonstram as dificuldades que esta creche encontra para realizar o seu trabalho pedagógico. As possibilidades se encontram na vontade que as educadoras demonstram em capacitar-se para o trabalho o que, segundo Freire (1999) lhes fornecerá conhecimentos para repensar a sua prática em todos os níveis.

#### 5.2.4 A oferta de creche pela sociedade civil e o papel do Estado: a compreensão dos profissionais da creche comunitária

Em função dos limites postos pela concepção de Estado implementada na sociedade brasileira para a oferta de vagas nas escolas públicas para o atendimento da criança de 0 a 6 anos, perguntou-se às educadoras da Instituição se a oferta de creches é papel da sociedade civil ou do Estado. As respostas foram:

*“É importante que cada um fizesse um pouquinho, a sociedade e o governo. É função do Estado oferecer creches” (IV).*

*“É do governo” (II).*

*“Ambas as partes. A comunidade atualmente se envolve mais. Quando o Estado participa a qualidade do atendimento não é boa” (III).*

*“Acho que é do governo mas ele não cumpre esta função” (I).*

*“Do Estado. Mas é um ciclo vicioso. Se o Estado e a sociedade não fazem, a criança fica na rua. Precisa-se ter uma visão maior sobre qual é o papel do Estado” (V).*

*“Do Estado. As ONGs, as entidades filantrópicas estão tapando o buraco, estão fazendo o papel que o Estado não completa” (Direção P).*

*“Em alguns momentos acredito que é o papel do Estado, em outro momento acredito que é papel da comunidade” (Direção A).*

A maioria das entrevistadas acredita que é papel do Estado ofertar creches. Entretanto, não parece estar muito claro nas falas, até onde vão os deveres do Estado e os deveres da sociedade. Acreditamos que o conhecimento das Leis educacionais e uma compreensão crítica destas, contribuiria para um melhor entendimento da função do Estado e da sociedade em relação ao atendimento da Educação Infantil.

Percebe-se que a concepção de Estado atual utiliza-se de estratégias ideológicas para incutir nas consciências a extinção dos direitos sociais e políticos. E para compreender e vencer estas estratégias, a população está procurando ter consciência dos seus direitos e lutar por eles, acreditando que a democratização da educação pública é possível.

Uma outra questão pode ser observada na resposta sobre a quem se destina a responsabilidade da oferta de vagas das creches.

A educadora (III) demonstrou em sua fala, que a qualidade dos serviços prestados pelo Estado não correspondem as suas expectativas.

*“Quando o Estado participa a qualidade do atendimento não é boa” (III).*

Pode-se destacar que o Estado possui uma estrutura técnica e financeira para atender as necessidades da criança pequena, semelhante ou melhor que as oferecidas pelo setor privado. Entretanto, a partir de mecanismos ideológicos, a referência de qualidade é a privada, entendida como a que obtêm os melhores resultados, tem controle sobre os recursos e sobre a gestão. Neste sentido, muitas pessoas acreditam que a qualidade da educação, em especial da criança pequena, está vinculada a posse ou não de uma mercadoria ofertada pelo setor privado.

Neste sentido, quando o Estado participa do atendimento das necessidades da criança pequena, este parece não ser bom na visão das pessoas.

Acredita-se que os parâmetros de análise usado pela educadora em questão, estão pautados na retórica da qualidade total difundido pela concepção de Estado neoliberal, que santifica o mercado e o privado como modelos de tudo o que é bom e eficiente.

É importante ressaltar que a concepção de qualidade em educação utilizada pelos neoliberais corresponde “à defesa da colonização da educação pelas perspectivas e pelos interesses empresariais e gerenciais e que, em sua presente mutação, atende pelo nome de ‘Gerência da Qualidade Total’ (GQT)”. Neste sentido a “qualidade em educação é vista a partir de uma ótica econômica, pragmática, gerencial e administrativa”. (SILVA, 1996, p.170).

Esta concepção de qualidade na educação é muito diferente daquela desenvolvida da década de oitenta, por educadores e educadoras envolvidos na teoria e na prática educacionais, que está “baseada numa concepção sociológica e política da educação e sua noção de qualidade está estritamente vinculada ao combate às desigualdades, às dominações e às injustiças de qualquer tipo”. (SILVA, 1996, p. 176). Portanto, pode-se perceber que existem duas concepções radicalmente diferentes da qualidade em educação.

A concepção difundida pelos neoliberais é, na afirmação de Michel Foucault (SILVA, 1996, p.187), um dispositivo de governo e autogoverno, de controle e autocontrole, de regulação e auto-regulação, que expressa relações de poder. A outra é uma concepção política, democrática, fundamentada em uma história de lutas e conquistas já realizadas pela sociedade, em busca de uma crescente qualidade no atendimento da educação, em especial da educação infantil. Esta concepção de qualidade procura reunir esforços para garantir “mais recursos para os jovens e crianças que têm sua qualidade de vida e de educação diminuída porque esta lhes é negada, subtraída e confiscada.” (SILVA, 1996, p. 187-188).

A luta pela concepção democrática de qualidade em educação, em particular a da educação infantil, se impõe no sentido da construção de uma educação pública democrática e universal e no sentido do enfrentamento de uma escola excludente, discriminatória e produtora de divisões.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas para a Educação Infantil hoje, parecem estar determinadas por uma compreensão de Estado, que promove e intensifica o atendimento das crianças entre 0 a 6 anos de idade em instituições públicas não estatais.

Embora a Constituição Federal de 1988, tenha reconhecido como direito da criança pequena o acesso a educação em creches e pré-escolas - colocando a criança como sujeito de direitos -; a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente, insira as crianças no mundo dos Direitos Humanos, considerando-as como sujeitos de direitos e detentoras de potencialidades a serem desenvolvidas; embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, inclua a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica - vindo a mesma a constituir um nível de ensino e o Parecer n.º 022/98 do Conselho Nacional de Educação, assegure no Brasil, pelo menos em âmbito legal, uma concepção de criança cidadã com direitos a cuidados e a educação, o acesso e a extensão da qualidade do atendimento destas crianças em instituições públicas não tem se feito presente.

Ao contrário, a expansão do atendimento na educação infantil, no sentido de suprir as necessidades da criança pequena, tem ocorrido em instituições organizadas pela comunidade.

As iniciativas do setor empresarial, de instituições religiosas, filantrópicas, setores populares mais ou menos organizados e das ONGs (Organizações Não Governamentais) que articulam estas iniciativas, procuram garantir o acesso das crianças à creches e pré-escolas. Estas iniciativas ocorrem devido a postura atual do Estado, que procura ausentar-se do atendimento progressivo e continuado das necessidades da população, em particular, do atendimento às crianças de 0 a 6 anos.

A ausência de recursos financeiros e humanos que possibilitaria o aumento de vagas em creches e pré-escolas públicas e a melhoria da qualidade deste atendimento por parte dos Estados e municípios, compromete a garantia dos direitos das crianças em serem atendidas em suas necessidades físicas, psicológicas, intelectuais e sociais, criando limites para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. As possibilidades se encontram na resistência da população em combater esta postura

do Estado e reunir esforços para garantir a implementação de uma política pública para a Educação Infantil, que possibilite uma educação pública, democrática, universal e de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Maria da Conceição. ONG e Educação Infantil: balanços e perspectivas. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1., 1994, Brasília. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 138-141.

ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMEZ, C.M. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

ATHIAS, Gabriela. Creches no país são precárias. **Folha de São Paulo**, 30 de out. 2000. Folha Cotidiano, p. 1.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais Ltda, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 v.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 022/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Câmara de Educação Básica. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. Departamento de Políticas Educacionais. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. 190 p.

CAMPOS, Maria Malta. “As lutas sociais e a educação”. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, nov. 1991, n.º 79, p. 56-64.

\_\_\_\_\_. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: BRASIL/MEC/SEF. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: 1994, p. 33-42.

\_\_\_\_\_. Pré – escola: entre educação e o assistencialismo. In: ROSEMBERG, Fúlvia. (org.). **Creche**. São Paulo. Cortez, 1989. Coleção Temas em Destaque.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e Pré-Escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1993.

CASTRO, Claudio de Moura. **A Prática da Pesquisa**. São Paulo: McGraw do Brasil, 1978. Editora da UFSCar, Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v 17, n.º Especial, p. 11-21, jul. /dez., 1997.

COMISSÃO ESTADUAL Interinstitucional de Educação Infantil – Pará. **Políticas Públicas para Educação Infantil**. In.: Movimento Interfórum de Educação Infantil – MIEIB. Escritos preliminares. Outubro, 2001. p. 114 - 118.

CRAIDY, Carmem Maria. A política de educação infantil no contexto da política da infância no Brasil. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1., 1994, Brasília. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 18-21.

FARIA, Ana Lucia Goulart & PALHARES, Maria Silverira (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). Campinas/SP: Autores Associados – Fea/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCar, Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. A relação ONGs e Estado na Educação Infantil. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, 1., 1994, Brasília. **Anais do I Simpósio Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 40-42.

FAZOLO, Eliane; CARVALHOS, Maria Cristina ; LEITE, Maria Isabel; KRAMER, Sonia. **Educação Infantil em Curso**. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FORNEIRO, Lina Iglesias. Organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel. **A qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229 - 281.

FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO INFANTIL. A infância no papel é de papel: as duas faces da nova LDB. In.: Movimento Interfórum de Educação Infantil – MIEIB. Escritos preliminares. Outubro, 2001. p. 18 - 25.

FÓRUM DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO RIO DE JANEIRO. Educação infantil: parcerias e equívocos. In.: Movimento Interfórum de Educação Infantil – MIEIB. Escritos preliminares. Outubro, 2001. p. 120 – 132.

FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA GRATUITA E UNIVERSAL, 1., 1997, Curitiba. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Curitiba : APP-Sindicato, 1997.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999. p. 77-99.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação (Cedes)**, Campinas, n.º 68/especial, p.61-79, dezembro de 1999.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: **XVI Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional**. Porto Alegre, 1984.

LEITE FILHO, Aristeo. Preposições para uma educação infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite e LEITE FILHO, Aristeo. (orgs.). **Em defesa da educação infantil**. (Coleção O sentido da escola). Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 18. p. 29-46.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (I – Feuerbach)**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

MONTENEGRO, Thereza. **O que é ONG**. Coleção Primeiros Passos; 24. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de 1º. Grau. **Caderno de Educação Infantil**. Curitiba: SEED/DEPG, 1994.

PARANÁ. **Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná**, Curitiba, 1990.

PINTO, Álvaro Vieira. Conceito de educação. Forma e conteúdo da educação e as concepções ingênua e crítica da educação. In: Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 29-67.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Comissão de Educação, Cultura e Desporto. Substituto ao projeto Lei n.º 4173 de 1998. Dezembro, 1999. p. 10-19.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. Comissão Estadual Interinstitucional de Educação Infantil - Pará. In.: Movimento Interfórum de Educação Infantil – MIEBI. Outubro, 2001. p. 114 –118.

- REVISTA EDUCAÇÃO. **As Flores do Jardim da Infância**. Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo, São Paulo: Editor Segmento - ano 27, n.º 232, agosto, 2000. p. 40-50.
- ROSEMBERG, Fulvia (org.). **Creche**. São Paulo: Cortez / Fundação Carlos Chagas, 1989. Coleção Temas em Destaque.
- SANTOS, Boaventura de Souza. A reinvenção solidária e participativa do Estado. **Seminário Internacional: Sociedade e Reforma do Estado**. São Paulo, março. 1998, p. 1-17.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico Crítica – Primeiras Aproximações**. São Paulo: Autores Associados, 1995.
- SEBASTIANI, Márcia Teixeira. **EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESAFIO DA QUALIDADE – um estudo da rede municipal da creches em Curitiba – 1989 a 1992**. Campinas, 1996. 219 f. Tese (Doutorado em Educação na área de concentração: Administração e Supervisão Escolar – DASE) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- SILVA, Isa T. F. Rodrigues (org.) **Creches Comunitárias: história e cotidiano**. Belo Horizonte/ MG: AMEPE, 1997.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) **Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 167-188.
- THERBORN, Göran. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo – as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 39-50.
- UNIVERSIDADE E SOCIEDADE. **Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira**. Ano VIII, n.º 15. Fevereiro, 1998. p. 137-142.
- VIEIRA, Livia Maria Fraga ; MELO, Regina Lúcia Couto de. “A creche comunitária Casinha da Vovó: Prática de Manutenção/Prática de Educação”. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, agosto/1987, n.º 62.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1**

#### **Roteiro da entrevista**

Nome:

Formação:

Há quanto tempo trabalha na Educação Infantil?

Há quanto tempo trabalha nesta creche?

Qual o papel da creche? (cuidar e educar)

Como vê a sua atuação/ papel na creche?

O que facilita o desenvolvimento do seu trabalho na creche?

O que dificulta o desenvolvimento do seu trabalho na creche?

Na sua opinião, quais são as características das crianças desta creche? (emocional, cognitivo, sócio-econômico-cultural)

Como você organiza o trabalho com as crianças?

Para você, o que significa um trabalho pedagógico/educativo na creche?

Sugestões de melhorias/continuidade para o espaço/trabalho educativo.

Ofertar creche é papel do Estado?

Por que você acredita que a sociedade oferece creche?