

MATILDE TEREZINHA WIEZBICKI BOARON

**A FUNÇÃO DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA
DOS PROFESSORES:
UM ESTUDO DE CASO NA REDE MUNICIPAL DE CAMPO LARGO**

Monografia apresentada como requisito para a obtenção do título de Especialista em "Organização do Trabalho Pedagógico", Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, sob a orientação da Professora Carmen Sá Brito Sigwalt.

CURITIBA

2004

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	03
I- A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	09
II- ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE 0 A 6 ANOS.....	21
1. A Constituição de 1988.....	21
2. O Estatuto da Criança e do Adolescente.....	23
3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	24
4. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....	27
5. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	28
6. O Plano Nacional de Educação.....	30
III- A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPO LARGO.....	33
IV- CARACTERIZAÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO LARGO NO ANO DE 2004.....	41
V- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
ANEXOS.....	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a creche tem sofrido grandes modificações no que se refere à sua concepção e ao seu papel social. Inicialmente vinculada à filantropia, cumpriu um papel assistencialista no que se refere ao cuidado com as crianças.

Posteriormente assumiu um caráter higienista, sendo considerada como uma das instituições responsáveis para diminuir o alto índice de mortalidade infantil. Atualmente tem sido caracterizada como um equipamento educacional, direito da criança, opção da família e responsabilidade do Estado.

Embora muito tenha se falado e escrito sobre esse novo papel que a creche (Centro de Educação Infantil – CEI) tem assumido, muitas representações sobre as antigas concepções que esta assumiu ao longo da história ainda permanecem no imaginário coletivo, e na prática nas instituições, o que não depende somente dos avanços teóricos. Uma sociedade capitalista, de classes, onde uns tem muito e outros não tem nada, exige muitas vezes, uma educação compensatória.

Assim, esta instituição ainda não conseguiu ocupar, a nível social, a posição de ser considerada como uma das instituições competentes para exercer as ações de cuidado e educação de crianças pequenas.

O contexto social hoje é diferente daquele de três ou quatro décadas atrás, em todos os aspectos. Desde a constituição das famílias, o crescente processo de urbanização que se deu junto ao processo de industrialização e participação crescente da mulher no mercado de trabalho. Avanços tecnológicos e científicos que trouxeram importantes mudanças em relação ao desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida. Mudanças legais, marcantes em relação aos direitos da mulher e da criança, e na área da educação. Esses são alguns aspectos dessa transformação, e todas essas questões tem contribuído para um grande aumento da demanda por educação de zero a seis anos.

Diante disso, a educação infantil no Brasil vem passando por um “repensar sua especificidade”. Apesar desse assunto já estar há algum tempo sendo debatido, nota-se que a prática não muda. Segundo OLIVEIRA e ROSSETTI-FERREIRA (in ROSEMBERG, 1989,p.34), os programas de capacitação profissional desenvolvidos com o objetivo de

modificar as condições de atendimento, no geral fracassaram, não produzindo as modificações esperadas. “Em parte devido a estrutura rígida e autoritária das creches, pautada em determinadas filosofias de atendimento que configuravam uma concepção filantrópica e assistencial da função da creche, impediu a ocorrência das mudanças desejadas”.

Torna-se necessário esclarecer que o termo “creche”, até 1996, se referia à educação de zero a seis anos, em instituições destinadas a população de poder aquisitivo baixo, onde as crianças permaneciam em período integral. Pré-escola era o termo utilizado para a educação infantil ofertada nas escolas, onde as crianças permaneciam meio período. Hoje a legislação trata a educação infantil como um todo, sem distinção da clientela, referindo-se a modalidade creche para o equivalente ao atendimento de crianças de até três anos, e pré-escola para crianças de quatro a seis anos. As instituições que ofertam as duas modalidades, creche e pré-escola (zero a seis anos), passam a se denominar Centros de Educação Infantil.

Até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, para trabalhar nas “creches” (zero a seis), não se exigia o magistério; eram contratadas babás, atendentes, etc. (existe uma nomenclatura variada nas diversas regiões do Brasil), para “atender” as crianças enquanto os pais trabalhavam; enquanto que nas escolas, para trabalhar com educação infantil (prezinhos, jardins de infância), era exigido o professor com formação adequada, pois o papel da escola era outro. Até então, os Centros de Educação Infantil estavam atrelados à Assistência e Promoção Social, e a educação infantil ofertada nas escolas atreladas à Educação.

A LDB inclui efetivamente a educação infantil no sistema educacional brasileiro compondo a primeira etapa da Educação Básica. Os municípios devem como decorrência, promover a integração das instituições de educação infantil aos seus sistemas de ensino, tratando a educação infantil como um “todo”, independente se ofertada no centro de educação infantil ou escola, embora ainda exista muito forte uma “cultura” em relação a função dos centros de educação infantil, como prioridade para os “pobres”, e não como um direito da criança à educação.

Foi com base nestas considerações que se realizou a investigação que deu origem a este trabalho, no qual procurou se estudar uma questão que, articulada ao seu

caráter pedagógico, traz implicações na prática do dia-a-dia. Trata-se da concepção que os professores, que trabalham nos centros de educação infantil, têm em relação ao papel, a função desta instituição.

O estudo foi realizado no município de Campo Largo, região metropolitana de Curitiba, Paraná, onde a oferta de educação infantil se dá em escolas, juntamente com o ensino fundamental, em meio período (manhã e tarde), e nos centros de educação infantil, em período integral. Nas escolas atuam somente professores habilitados; nos centros de educação infantil, atuam diversos profissionais, muitos sem habilitação em magistério. Com a exigência legal de que para trabalhar na educação infantil, é preciso ter formação mínima em magistério, o quadro de profissionais que atuam nos centros de educação infantil de Campo Largo começou a se modificar. Todas as turmas possuem pelo menos um profissional habilitado, que é o regente de turma, ficando as atendentes com o papel de “auxiliares”, e quadro em extinção. Considero isso um avanço, mas será que este aparente avanço muda a concepção existente da função dos centros de educação infantil? O que pensam os professores que atuam nos centros de educação infantil sobre a função destes?

Conhecer a concepção dos professores em relação a função dos centros de educação infantil é importante, porque o professor é essencial no processo educativo, e as suas concepções podem determinar os caminhos que levam a emancipação ou a exclusão social.

Segundo KUHLMANN JR (2001, pp.182,183) “a educação infantil no Brasil iniciou com duas perspectivas distintas, conforme o público a que se destinava: as creches e jardins de infância. As creches impregnadas de um caráter assistencialista, visavam crianças sócio-economicamente desfavorecidas a partir de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendidos para permanecer no lugar social a que estavam destinados”.

O centro de educação infantil é uma instituição social, portanto discutir sua função é extremamente relevante do ponto de vista social, pois vem contribuir para pensarmos a questão da família enquanto organização social, e também sobre nossa forma de organização historicamente construída.

A educação da criança pequena está ligada tanto ao campo educacional como a questão da família, da maternidade e, por conseqüência aos direitos da mulher. Isto porque a

criança, nos seus primeiros anos de vida, ainda se encontra muito dependente dos cuidados dos adultos e, em decorrência de nossa forma de organização social e dos padrões culturais dominantes, a responsabilidade principal pela guarda e educação recai sobre a família e, mais especificamente sobre a “mãe”. (CAMPOS, p. 238, in ROSEMBERG, 1989)

A legislação vigente hoje entende a oferta de creches e pré-escola públicas não somente como um direito da mulher, mas também como direito das crianças à educação. As leis deixam claro que a educação infantil não é obrigatória para a criança, como o ensino fundamental o é, mas sim um direito, portanto o Estado deve ofertá-la.

Fala-se tanto na emancipação profissional da mulher, mas é preciso prever mecanismos que garantam à mulher igualdade de condições para que possa trabalhar, portanto é preciso sim, prever formas alternativas, uma delas a instituição de educação infantil, não simplesmente como substituto da mãe, mas como complemento. A creche/pré-escola não substitui a mãe, nem a mãe substitui a creche/pré-escola. A oferta de educação infantil deve existir portanto, enquanto uma alternativa à disposição da família.

Pesquisar a perspectiva dos professores em relação a função dos Centros de Educação Infantil, torna-se importante do ponto de vista social na medida em que venha esclarecer a sua intencionalidade educativa e conseqüentemente os modelos de instituição. A educação infantil tem um importante papel social a cumprir, mas é preciso que ela deixe de ocupar o espaço marginal que tem ocupado e que seja reconhecida como um direito da criança e aspiração das famílias.

Toda esta questão já colocada torna este estudo importante do ponto de vista político, pois vai relacionar as políticas de educação infantil com as relações de poder, com as reformas de Estado, situando a conjuntura dos dados do município. As políticas que cada município adota demonstram a visão ou a prioridade que o governo dá ao bem estar social.

As políticas são justificadas, basicamente como meio de intervenção social para ajudar aqueles que necessitam e para evitar eventuais conseqüências anti-sociais... . Contudo, essas políticas efetivamente promoverão inclusão se assentadas na perspectiva do direito. (ROSSETTI-FERREIRA, RAMON, SILVA, 2002, P.67)

Este estudo tem como objetivo averiguar e analisar a concepção que alguns professores que atuam nos Centros de Educação Infantil de Campo Largo tem em relação a

função destes. A pesquisa privilegia técnicas qualitativas de análise, porque parece ser esta a opção que permite examinar com mais profundidade os múltiplos aspectos do objeto em questão. Por isso optou-se por uma pesquisa de caráter etnográfico, nos termos propostos por LÜDKE e ANDRÉ (1986, p.13), ciente que este trabalho tem limites, devido ao curto prazo em que foi realizado, e por isso mesmo, sugere que tenha continuidade e maior aprofundamento posteriormente.

Trata-se de um estudo de caso, levando-se em conta o recorte feito: “educação infantil”, dentre as outras modalidades de ensino; recorte que não distancia o fato de fazer parte da educação básica, mas que ao mesmo tempo se distingue, pois tem uma especificidade particular, principalmente se tratando de centro de educação infantil que possui uma organização própria. O interesse incide nas particularidades do centro de educação infantil. Dentre as características do estudo de caso (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18) prevê-se uma variedade de fontes de informação, mas este estudo se limita por conta do tempo estipulado pelo programa de curso; optei deliberadamente em restringir as fontes de informações, entrevistando, através de questionários, somente os professores regentes de turma, dos Centros de Educação Infantil de Campo Largo.

Este trabalho, apresenta os resultados das análises realizadas, a partir dos dados obtidos na investigação feita através dos questionários e dos dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação. Para compreendermos a questão da educação infantil hoje, precisamos fazer uma retrospectiva de como ela vem sendo vista no decorrer da história no Brasil. Portanto, o primeiro capítulo oferece um panorama geral da história da educação infantil no Brasil.

O segundo capítulo traz uma síntese da legislação relacionada à educação infantil, vigente no Brasil nos dias atuais, pois entendo que sem conhecer qual é a legislação não é possível fazer nenhuma análise sobre o assunto.

Como o estudo foi realizado no município de Campo Largo, torna-se necessário contar um pouco da recente história da educação infantil ofertada nos CEI's, é o que retrata o terceiro capítulo. No quarto capítulo procurou-se retratar e caracterizar os Centros de Educação Infantil de Campo Largo, baseados nos questionários aplicados e dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação; e finalmente no quinto capítulo, são feitas algumas considerações sugeridas pelo estudo, onde apesar de todos os avanços nas concepções

teóricas dos professores, percebemos nas “entrelinhas”, uma educação compensatória, e fragilidade em relação a questão do direito, como resultado de um processo histórico, hoje uma sociedade capitalista em que vivemos.

CAPÍTULO I

A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A discussão sobre o papel e a razão de ser dos Centros de Educação Infantil está presente entre os educadores vinculados a Educação Infantil, pela necessidade de se definir com clareza seu espaço na sociedade e conseqüentemente seu papel, função e os limites de atuação.

O papel dos Centros de Educação Infantil decorre da visão das políticas públicas destinadas à Educação Infantil em determinados momentos históricos. A visão que havia quanto a esse papel (e que persiste em alguns âmbitos da sociedade) era que a Educação Infantil para os “pobres” era aquela ofertada nas creches, e para os “ricos” aquela ofertada nas escolas. Era muito forte a concepção de que a instituição destinada para aqueles de poder aquisitivo mais privilegiado deveria oferecer um atendimento estimulador do desenvolvimento afetivo e cognitivo às crianças; enquanto que as instituições destinadas às crianças pobres deveriam atender as necessidades básicas de guarda, higiene e alimentação. A creche era portanto entendida como solução para amenizar a situação das famílias carentes, oferecendo uma educação assistencialista/compensatória. A Educação Infantil ofertada nas escolas e nas creches tem trajetórias educacionais paralelas e desiguais, pois não existia uma política educacional integrada.

Reformas educacionais na década de 90 trouxeram avanços em relação a esta modalidade de ensino e também em relação ao papel das instituições. Algumas mudanças significativas marcaram alterações na concepção de infância no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos em diversas esferas sociais, incluindo a educacional, o que acarreta mudanças em relação a oferta e principalmente concepção que se tem de Educação Infantil. Será que esses avanços teóricos se efetivaram realmente na prática, no dia a dia das instituições? Para responder essa questão é preciso saber o que pensam os profissionais que atuam com as crianças nos Centros de Educação Infantil; qual é a concepção que eles tem em relação à criança, ao papel da instituição de Educação Infantil. Quero deixar bem claro que quando me refiro aos Centros de Educação Infantil estou me referindo àquelas instituições que até a promulgação da LDB 9394/96 denominavam-se “creches”, que atendem crianças de 0 a 6 anos em período integral.

Para tanto, torna-se importante resgatar os principais fatos históricos relacionados com a educação de crianças de zero a seis anos no Brasil, para que possamos compreender a Educação Infantil no Brasil nos dias atuais, e nossa referência inicial será a obra de KRAMER¹.

A autora fazendo uma análise da história da educação pré-escolar e das diretrizes que vem tomando, afirma que no Brasil a tendência é de educação compensatória. A concepção que se tem de criança tem reflexos em relação às políticas adotadas em relação à infância; é comum se adotar uma concepção abstrata de infância, como se o contexto em que a criança estivesse inserida não tivesse influência sobre seu modo de ser. É comum entender “criança” como oposição ao adulto, levando-se em conta principalmente o fator idade como determinante. Mas, associados ao fator idade, estão os papéis e desempenhos reais (e esperados) que dependem diretamente da classe social em que a criança está inserida.

A vida da criança, suas brincadeiras, atividades cotidianas, família e comunidade, tempo de escolarização se diferenciam segundo a posição da criança e da sua família na estrutura sócio-econômica. Conseqüentemente torna-se inadequado tratar a infância como sendo homogenia, uma vez que diferentes populações infantis tem processos diferenciados de inserção social.

São três linhas básicas de reflexão que permeiam a análise. A primeira procura apontar como o sentimento e valorização atribuídos a infância tem sido determinados a partir de modificações econômicas e políticas da estrutura social. Dois aspectos relacionados ao contexto social determinam o surgimento desse novo tipo de sentimento: 1) o alto índice de mortalidade infantil que atingia a população fazia com que este fato fosse encarado como natural, e quando a criança sobrevivia, entrava diretamente no mundo dos adultos. Os avanços científicos diminuiram a mortalidade infantil, principalmente na classe dominante, mas continua com alto índice nas classes dominadas nos países da periferia como o Brasil. 2) As atitudes contraditórias dos adultos em relação a imagem de infância: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e portanto passível de “paparicação”, e outra atitude oposta considera a criança como um ser imperfeito e incompleto, que

¹ Sônia Kramer, “*A Política do Pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*”, 7ª ed., 2003

portanto necessita da ‘moralização’ e da educação feita pelo adulto. Estes sentimentos geram um novo sentimento de família inseparável do sentimento de infância.

Persiste até hoje um ideal de criança abstrato, uma “criança universal”, considerando que todas as crianças são iguais, independente de sua classe social e sua cultura. Idéia essa divulgada pela classe dominante, baseada no seu modelo padrão de criança. Não é possível simplesmente adotar esse modelo de criança. O Brasil tem uma história que precisa ser levada em conta.

A segunda linha de reflexão trata da infância no pensamento pedagógico, infância esta, baseada na natureza infantil e não na análise da condição infantil. Tanto a “pedagogia tradicional” como a “pedagogia nova” tratam a criança como um ser abstrato, “criança padrão”, que vem camuflar a significação social de infância, pois não levam em conta as diferentes condições de vida, as diferentes classes sociais que pertencem suas famílias, as diferentes culturas.

A terceira linha básica de reflexão diz respeito a privação cultural, base teórica da educação compensatória. Entendendo que os discursos oficiais falam da “criança” enquanto única, padrão, as crianças de classe social baixa, desfavorecidas são consideradas como carentes, inferiores, uma vez que não correspondem ao padrão de criança estabelecido. Estas crianças de classe baixa são privadas culturalmente, portanto são propostos vários programas de educação pré-escolar de cunho compensatório, tendência que começou no Brasil na década de 70.

Alguns fatores seriam responsáveis pela expansão da educação das crianças menores de seis anos com caráter de educação compensatória: a depressão econômica dos anos 30 gerou uma educação compensatória baseada basicamente em fatores médicos-nutricionais. A segunda guerra mundial trouxe implicações sobre a organização familiar e acarretou programas de educação de cunho assistencialista. Depois da guerra, as teorias psicanalíticas e psicológicas caracterizaram a educação pré-escolar. As questões culturais também estavam presentes, devido a herança da guerra, filhos de migrantes e imigrantes frutos de diversas etnias e culturas e, por último, a expansão da educação pré-escolar dá-se em razão do desempenho escolar insuficiente das crianças privadas educacional e culturalmente, a educação pré-escolar como medida preventiva ao fracasso escolar. Além desses fatores explícitos, existem os fatores implícitos : do ponto de vista político a pré-

escola teria duas funções a cumprir. Primeiro a de que a pré-escola funciona como mola propulsora da mudança social – o que esconderia os reais problemas sociais e evitaria discussões de aspectos políticos e econômicos mais complexos; a outra função é a de que a pré-escola promoveria a democratização das oportunidades educacionais; divulgando-se que através desse processo todas as crianças terão as mesmas oportunidades de ascensão social confundindo-se igualdade de oportunidades com igualdade de condições.

A abordagem da privação cultural postula que existe uma estreita relação entre o desenvolvimento da criança e sua origem socioeconômica, e que as causas de variação no desenvolvimento devem ser procurados nas desigualdades culturais das famílias, estabelecidas a partir da classe social a que pertencem. Pode-se considerar um avanço em relação ao determinismo biológico, pois até então, a genética era usada para justificar a suposta inferioridade de uns em relação a outros. Porém, do fatalismo biológico deu-se um passo e caiu no fatalismo sociológico, onde o fracasso é atribuído a família e ao meio.

Ao tratar do atendimento à criança de zero a seis anos no Brasil, KRAMER organiza em duas partes. Primeiramente abrange o atendimento desde a data do descobrimento até 1930, em seguida entre 1930 e 1980.

Em relação a primeira parte, a organização sobre o histórico da proteção a infância no Brasil se fez em três períodos. O primeiro período vai do descobrimento até o ano de 1874, e pouco se fazia pela infância. Em termos de instituição, existia a “Casa dos Expostos” ou “Roda” para crianças abandonadas; e a “Escola de Aprendizes de Marinheiros” para os abandonados maiores de doze anos. A partir de 1874 até 1889, segundo período, existiram as primeiras iniciativas voltadas a criança, que partiram de higienistas e se dirigiram contra a mortalidade infantil, muito acentuada na época.

Os poucos projetos eram imbuídos de um caráter preconceituoso. Levava-se em conta uma “família abstrata” como padrão, e não a realidade. O pouco interesse que havia em relação a primeira infância era proveniente de grupos privados, faltava o interesse da administração pública. Embora a idéia de proteger a infância começava a despertar, o atendimento era muito restrito, insuficiente, quase inexpressivo frente a situação de saúde e educação da população. O primeiro jardim de infância foi criado em 1875 e fecha logo depois por falta de apoio do poder público.

No início do século XX a situação começa a se alterar, terceiro período, e determinados grupos começaram a se interessar pelos problemas da infância e pelo desinteresse das esferas governamentais, dentre esses grupos o fundador do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil (criado em 1899). A fundação do instituto foi contemporânea a uma certa movimentação em torno da criação de creches, jardins de infância, maternidades e da realização de encontros e publicações. Em 1908 teve início a primeira creche popular cientificamente dirigida a filhos de operários até dois anos e, em 1909, foi inaugurado o Jardim de Infância Campos Salles, no Rio de Janeiro. Na Europa as creches já funcionavam desde o século XVIII e os jardins de infância desde o século XIX. No Brasil, ambas as instituições são do século XX.

As atividades do instituto se ampliaram e diversificaram. Em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil, que seria da responsabilidade do Estado, o que na verdade não se efetivou, sendo mantido e implementado pelo próprio Instituto. Em 1920 o Departamento da Criança no Brasil foi reconhecido de utilidade pública. No ano de 1922, devido os preparativos para a comemoração do Centenário da Independência, o Departamento da Criança no Brasil organizou o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção a Infância, com o objetivo de tratar dos assuntos que direta ou indiretamente se referiam a criança.

A concepção existente quanto a importância do atendimento da criança pobre ou abandonada tinha como fator determinante a necessidade de preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã, e a necessidade de fortalecimento do Estado, sendo estes dois fatores (Criança e Estado) tomados como categorias neutras e abstratas. Pensava-se na criança retirada do seu contexto social, e no Estado como supostamente neutro. Essa perspectiva não-dialética da evolução e da transformação da estrutura social estava presente também entre os educadores e pedagogos.

Começavam a se articular os movimentos por educação, em especial o da Escola Nova, e passava-se à defesa da democratização do ensino, à educação entendida como direito de todas as crianças.

A educação das crianças de zero a seis anos, porém, era assistida basicamente por instituições de caráter médico, devido principalmente a escassez de verbas destinadas a educação frente a situação do analfabetismo do país.

A segunda parte da história da educação infantil analisada pela autora vai de 1930 a 1980. A década de 30 é considerada como marco pelas modificações políticas, econômicas e sociais que se refletiram na configuração das instituições voltadas as questões de educação e saúde, como também na sua política.

Algumas mudanças políticas e econômicas foram determinantes: o modelo econômico adotado decorrente da crise cafeeira provocada pela crise mundial de 1929; a diversificação da produção com o conseqüente fortalecimento de novos grupos econômicos, provocando uma reorganização dos aparelhos de estado; mudança na estrutura da sociedade brasileira com o crescimento do setor industrial, a ampliação da classe média, o fenômeno da urbanização.

Essas modificações iniciaram na década de 20 e culminaram na Revolução de 1930, com traços centralizadores e, em seguida, ditatoriais (Estado Novo). Período em que a causa da criança despertava interesse de autoridades oficiais e particulares.

Os discursos oficiais tem relacionado permanentemente a assistência médico-pedagógica à criança com o desenvolvimento da nação. Dependendo do momento histórico o discurso era um, mas dois aspectos permaneceram constantes: a concepção abstrata e única de infância e a multiplicidade de órgãos com as mesmas funções, que têm sido criados visando o seu atendimento.

Até 1920 a assistência à infância acontecia basicamente em âmbito particular. Entre o primeiro Congresso Brasileiro de proteção à Infância (em 1922) e o segundo Congresso em 1933 criaram-se outros órgãos de assistência à infância e havia grande defesa das creches e do atendimento público à infância “desvalida” e “abandonada”. O atendimento à criança era pautado na medicina, como modo de prevenir, remediar e socorrer a criança e sua família, que era considerada como foco do problema. Não se levava em conta a situação da classe social das famílias, nem a situação econômica e social do país.

No contexto político dos anos 30 consideravam-se as relações entre a criança e a pátria, e iniciava-se uma política em defesa da raça forte e sadia. A criança passava a ser reconhecida como importante, mas enquanto criança trabalhadora. A partir de 1930, o Estado assumia a responsabilidade do atendimento à infância, convocando indivíduos isolados e associações particulares para colaborar financeiramente. O governo

reconhecia a importância da educação de zero a seis anos, mas mostrava-se impossibilitado de resolver sozinho devido as dificuldades financeiras em que se encontrava. Prevalecia uma tendência assistencialista e paternalista de atendimento, que não era um direito, mas sim um favor.

Diversos órgãos destinados ao atendimento da criança foram criados. Em 1940, surge o Departamento Nacional da Criança, que tinha como objetivo a assistência médico-higiênica. Durante a década de 60 houve um enfraquecimento e desmembramento progressivo de toda a estrutura de Departamento, sendo vários dos seus serviços absorvidos pelo Ministério da Saúde, que sendo reformulado transformou o Departamento Nacional da Criança em Coordenação Materno-Infantil, mais recentemente transformada na Divisão Nacional de proteção Materno-Infantil, cujo objetivo central é reduzir a morbimortalidade materna e infantil.

Em 1941 foi criado o Serviço de Assistência a Menores (SAM), subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores e articulado com o Juízo de Menores. Tinha como objetivo o amparo a infância, tanto judicial como administrativamente. Como não conseguiu atingir seus objetivos em todo o território nacional ficou conhecido como “vergonha nacional”.

No ano de 1964 o SAM foi extinto e era criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM) que herdava seu patrimônio e suas atribuições. Inicialmente a FUNABEM era diretamente vinculada à Presidência da República, sendo deslocada posteriormente para o Ministério da Previdência e Assistência Social. A FUNABEM constituiu-se num órgão normativo e supervisão e seus recursos eram aplicados em planos de assistência técnica e de cooperação financeira.

Tanto o SAM como a FUNABEM atuavam para além da faixa pré-escolar, voltando-se primordialmente aos menores abandonados, infratores, de conduta anti-social, em situação irregular.

No ano de 1942 surge a Legião Brasileira de Assistência (LBA) e o Projeto Casulo, criação de D. Darcy Vargas com o apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional das Indústrias. O objetivo era prestar serviço de assistência social principalmente o de proteção à maternidade e à infância, como também o amparo à família. Em 1946 o fim da guerra ocasionou algumas mudanças e a LBA passou então a

constituir órgão de consulta do Estado. Surgiram muitos centros de proteção à mãe e a criança em todo o país.

Uma portaria do Ministério da Justiça fez modificações em 1966 quanto a finalidade e administração da LBA, incluindo a adolescência no seu atendimento e aumentando o seu conselho deliberativo. A Legião foi transformada em Fundação destinada a prestar assistência à maternidade, à infância e à adolescência. Cumprindo suas atribuições estatutárias, a LBA no ano de 1974, se propôs a executar o Projeto Casulo, inserido no Programa Assistência com o objetivo de atender o maior número possível de crianças, com pouco gasto.

O Projeto Casulo tinha por objetivo prestar assistência ao menor de zero a seis anos, de modo a prevenir sua marginalidade. Para isso propõe o desenvolvimento de atividades adequadas à faixa etária das crianças de acordo com as suas necessidades e as características de seu momento de vida. Não pretende preparar para a escola mas centraliza-se no atendimento às carências nutricionais das crianças e na realização de atividades de cunho recreativo. Apesar do projeto Casulo estar subordinado a LBA, suas concepções divergem. No Projeto Casulo, o atendimento à criança não é visto como solução para os problemas sociais, e existe uma preocupação com a caracterização concreta da criança e ainda, a negação de qualquer caráter compensatório do seu programa.

Em 1946 foi criado pela Assembléia Geral das Nações Unidas o UNICEF, que tinha como objetivo principal socorrer as crianças dos países devastados pela segunda guerra mundial. No decorrer do tempo o foco de sua atuação tem-se diversificado: de 1946 a 1950 caracteriza-se “Período de Ajuda de Emergência”; de 1951 a 1955 intensificaram-se os trabalhos iniciados na África e iniciaram os trabalhos na América Latina, priorizando as áreas rurais. Caracteriza-se o “Período da Assistência Prolongada à Saúde e Nutrição da Infância dos Países Subdesenvolvidos”; de 1956 a 1960 foi efetivada uma política de incentivo aos serviços sociais com ênfase no bem-estar da criança e da família; a partir de 1961, o UNICEF deixou de determinar o campo de atuação e sim ver as prioridades dos países auxiliados e sempre que possível a assistência deveria colaborar com as linhas gerais dos programas de desenvolvimento nacional dos países ajudados.

Ao longo desse período de tempo percebe-se um deslocamento da ênfase no atendimento médico e nutricional para os serviços sociais, e destes para os aspectos considerados relevantes no desenvolvimento nacional.

Na década de 60 o UNICEF amplia sua atuação em relação a criança e reconhecia a importância da educação como preparação para vida. Aumentava a crença na importância de se preparar crianças e jovens para contribuírem mais tarde para o desenvolvimento do país.

No Brasil a atuação do UNICEF é diversificada, mas de forma geral, considera-se a melhoria das condições de vida das crianças como um aspecto fundamental para o progresso social. A influência do UNICEF não é homogênea e resulta da sua relação com o governo do país num determinado momento.

Em 1948 foi fundada a Organização Mundial para Educação Pré-Escolar – OMEP-, tendo contrato com a UNESCO e com a finalidade de atender as crianças na faixa etária de zero a sete anos, de todas as classes sociais. A OMEP – Brasil foi fundada em 1953 (RJ) participando a partir de 1956 de Assembléias Mundiais. O trabalho da OMEP não tem linha única embora seja marcante o traço do idealismo.

Em 1975 o MEC criou a Coordenação de Educação Pré-Escolar (então denominada CODEPRE, mais recentemente COEPRE) com o objetivo de desenvolver um plano de educação pré-escolar, mas a atuação de cada estado é bastante diversificada, envolvendo programas com objetivos e estratégias curriculares bem diferentes. A COEPRE não é um órgão normativo.

Basicamente o atendimento à criança envolve três Ministérios: Saúde, Previdência e Assistência Social e o de Educação, e ainda, nos casos dos menores infratores, o Ministério da Justiça.

É possível observar as várias tendências no atendimento: ora o foco de atendimento está para a proteção da saúde, ora para a assistência social e daí para a educação. Tendências que não se completaram mas ao contrário, se fragmentaram, o que resultou em que ninguém se responsabiliza pelo problema. Aponta-se a precariedade da saúde, assistência e educação como causa, mas ela é consequência das condições de vida das classes sociais em que estão inseridas as crianças.

O atendimento às crianças na faixa etária de zero a seis no Brasil é destinado a uma minoria e dá-se principalmente no meio urbano. Dos recursos públicos destinados à educação, não existem fontes próprias para a educação pré-escolar, o que restringe ainda mais o atendimento e as possibilidades de expansão.

Em termos de legislação, KRAMER analisa que a lei 5692/71 parece ter retrocedido em relação a lei 4024/61 no que diz respeito a educação pré-escolar. Enfatiza a necessidade de se elaborar uma legislação específica para a educação pré-escolar. Ausência de legislação porém, não significa ausência de política. Ao contrário, caracteriza uma política educacional voltada para o pré-escolar como estagnada e omissa, cheia de discursos e vazia de medidas concretas de amplo alcance.

Os pareceres, os documentos e relatórios sugerem princípios gerais para o desenvolvimento de programas de educação pré-escolar pautadas na educação compensatória, fundamentadas na abordagem da privação cultural. Devido a legislação vigente até os anos 80 se referir a educação pré-escolar superficialmente, não tem muito o que analisar. Fica claro do que se pôde analisar, que a criança é culpada pelo seu fracasso, não sendo questionada a escola e, muito menos, as causas sócio-econômicas determinantes de seu desempenho.

KRAMER fala das tendências constatadas a nível de planejamento educacional a serem desenvolvidas nos anos de 1980 – 1985, onde o discurso referente à educação pré-escolar é enfático, o reconhecimento de sua necessidade é claro, mas as formas de sua viabilização são ambíguas, os recursos escassos, e, persiste a sugestão de educação compensatória como solução dos problemas educacionais brasileiros. Essa abordagem da privação cultural acarreta algumas conseqüências: o conceito de marginalidade que esta implicado e por outro lado, a prática de pretender implementar programas uniformes em todo país, que tem um conceito abstrato de infância e acabam por tentar camuflar a divisão da sociedade em classes.

A valorização do atendimento à criança aparece com maior ou menor intensidade em períodos diferentes nos últimos anos. A distância entre a valorização dada à criança a nível de discurso e a situação real da infância brasileira é enorme. Pode-se marcar três formas de atendimento ao longo desses anos: inicialmente o atendimento foi médico e sanitário; em seguida também assistencial e mais recentemente além da assistência médico-

sanitária-nutricional e social, o atendimento inclui ainda o plano educacional. Porém, os três planos não se integram e sim se fragmentam. Não se reconhece que a precariedade dos três planos (saúde, assistência e educação) seja resultado da estrutura social e do modelo econômico brasileiro determinante das condições de vida das famílias.

A criança é concebida como modelo único e abstrato, supostamente de classe média, e o atendimento proposto, em caráter compensatório, com a intenção de remediar e recuperar as defasagens das crianças que não correspondem aos padrões considerados legítimos.

Em 1981 foi lançado o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar pelo MEC. O pré-escolar passava a ser considerado prioridade da política educacional. A década de 80 pode ser considerada muito “rica” para a educação infantil, muitos fatores contribuíram para o repensar sobre a política de educação pré-escolar. Houve um grande avanço do movimento social, organização de mulheres, mobilização da população pressionando prefeituras, engajamento e comprometimento de profissionais das áreas de saúde, educação e previdência social, as lutas em torno da nova constituinte. Passava-se daquela visão de “favor” para concepção de educação como “direito”.

A partir dos anos 80, com o processo de abertura política, as eleições diretas e a instalação do congresso constituinte, as lutas pela escola pública acontecem em todo o país, e o direito de todas as crianças de zero a seis anos é bandeira de movimentos de mulheres, educadores e trabalhadores. A luta por creches e pré-escolas como direito de todos chegou ao parlamento no momento de ampla discussão sobre os direitos da infância e da adolescência.

KUHLMANN JR² também faz um estudo histórico sobre a educação infantil no Brasil, torna-se interessante acrescentar a este trabalho algumas das suas idéias. Segundo o autor, as instituições de educação infantil surgem em vários países do continente europeu como parte de uma série de iniciativas reguladoras da vida social, que envolvem a crescente industrialização e urbanização. No Brasil, as creches, escolas maternais e os jardins de infância existem a pouco mais de um século, começaram a chegar por volta de 1870, como o lugar para as crianças ficarem em segurança. A creche para os bebês, cumpriria uma

² Moyses Kuhlmann Jr, “Educando a Infância Brasileira” in LOPES, Eliane M. T., FARIA FILHO, Luciane M., VEIGA, Cynthia G.. (org.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo horizonte: Autêntica, 2000.

função de apoio à família e seria exclusivamente para quando as mães necessitassem trabalhar, isso significava, à época, as mulheres pobres e operárias.

Desde o início as instituições de educação infantil não tiveram caráter de obrigatoriedade, como a escola primária. Pelo contrário, quanto menor a criança, defendia-se a sua permanência junto a mãe e a família. Essa idéia estava muito ligada ao papel da mulher na sociedade da época – dona de casa, rainha do lar..

Na educação infantil, paralelamente ao jardim de infância situado em órgãos da educação, a creche e as escolas maternas destinadas aos pobres subordinavam-se aos órgãos da saúde pública ou de assistência. Mas a área educacional não deixa de se fazer presente no segundo caso, de modo que essas trajetórias paralelas encontram muitos canais de comunicação durante toda a sua história. As instituições de educação infantil no Brasil buscavam programas que imitassem os europeus – França e Bélgica.

O autor revela muitos movimentos em defesa da criança, mas alerta ao fato que ao mesmo tempo que faz a defesa da criança, carrega limites da concepção de assistência científica, que parte do preconceito pela pobreza e trata das instituições como dádiva e não como direito.

O papel da creche era então o de assistir à criança que fica privada dos cuidados maternos em razão do trabalho da mãe fora do lar. A creche era uma obra auxiliar da família, cuida da criança para a família, sem desliga-la do lar. Ao mesmo tempo em que previne o abandono, a creche atua também na prevenção dos males que decorrem do abandono e, sobretudo, a deformação da personalidade da criança pela falta de afeto e carinho. É fato comprovado que a infância é a idade por excelência da formação da personalidade. O perfil da educação infantil para os pobres foi se construindo historicamente.

A perspectiva de oferta de uma educação infantil de qualidade passa a ser considerada uma tendência elitista diante da falta de recursos, os programas de emergência adentram o sistema educacional. Renova-se também a secular proposta de assistência científica, que isola as crianças pobres em instituições conformadas por uma pedagogia da submissão, que considera que elas não precisam de tudo aquilo que se diz quando se fala na educação das “outras” crianças, que (re)produz as desigualdades sociais (de classe, de raça, de gênero, de geração).

Segundo ROSEMBERG³, é possível destacar três grandes períodos que marcam a história da educação infantil brasileira contemporânea: entre o final de 1970 até 1980, corresponde a implantação de um modelo de educação infantil de massa, alinhado a cânones da UNICEF e da UNESCO para países subdesenvolvidos, que preconizavam uma educação pré-escolar compensatória de carências de populações pobres. Nesta fase a educação infantil trazia um cunho mais assistencialista/sanitarista.

O segundo período se iniciou com a abertura política após a ditadura militar principalmente através de ações desenvolvidas por movimentos sociais que se mobilizaram em prol da constituinte. A ação desses movimentos, no contexto de intensa mobilização política geral que caracterizou o período de abertura política, levou a que a Constituição de 1988 reconhecesse à criança pequena, de zero a seis anos, o direito à educação complementar à família. Observa-se nesse período a hegemonia de uma concepção de educação infantil que não diferencia creches de pré-escolas pelo padrão de qualidade, pela formação dos educadores e pela responsabilidade administrativa.

O terceiro período se instala com a aprovação e implantação da LDB em 1996, que inclui efetivamente a educação infantil no sistema educacional brasileiro, compondo a primeira etapa da Educação Básica. Muitas das idéias discutidas em relação a educação infantil entre o período da promulgação da Constituição e a implementação da regulamentação da LDB se perderam e foram substituídas por outras que respondessem melhor a concepção educacional do governo Cardoso, redefinindo prioridades e estratégias, focalizando políticas sociais para população pobre.

Torna-se necessário aprofundar um pouco o estudo em relação a legislação vigente, diretamente ligada a educação infantil no Brasil.

CAPÍTULO II

ASPECTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DE 0 A 6 ANOS.

1- A CONSTITUIÇÃO DE 1988.

³ Fúlvia Rosemberg, *“Um Panorama da Educação Infantil Brasileira Contemporânea”*, SP, 2001, Fundação Carlos Chagas e PUC.

Grupos organizados da sociedade civil, nas etapas que antecederam a instalação da Assembléia Nacional Constituinte, procuravam sensibilizar os legisladores para diferentes questões, entre as quais os direitos da criança.

Pela primeira vez, um texto Constitucional do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do direito da família. Também, pela primeira vez, um texto Constitucional define claramente como direito da criança de 0 – 6 anos de idade e como dever do Estado “o atendimento em creche e pré-escola” (art. 208, inciso IV).

Este fato por si só, representa um avanço extremamente significativo em direção a uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral da criança. Enquanto as constituições anteriores limitavam-se a expressões como “assistir” ou “amparar a maternidade e a infância”, a nova Carta nomeia formas concretas de garantir, não só esse amparo, mas, principalmente, a educação dessa criança.

A subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área da educação representa um grande passo na superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para esta faixa etária, ou seja, essa subordinação confere as creches e pré-escolas um caráter educacional. No caso da creche, tradicionalmente vinculada às áreas de assistência social, essa mudança é bastante significativa e supõe uma integração entre creches e pré-escolas. O sistema educacional, portanto, terá que dar respostas a essa nova responsabilidade.

No artigo 211, parágrafo 2º, a Seção sobre Educação determina que: “Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”, portanto considera como obrigação dos municípios. Também no Capítulo IV, “Dos Municípios”, define-se como sua competência a manutenção, com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, programas de educação pré-escolar e ensino fundamental (Art. 30, inciso VI). A prioridade é reforçada por outras definições do texto Constitucional, que dizem respeito aos percentuais mínimos da receita de impostos que devem ser destinados ao ensino pela União – 18% - e pelos Estados e Municípios – 25% - (art. 212); e há ainda, a previsão de intervenção dos Estados nos Municípios que não cumprirem esta exigência (art. 35).

O sistema educacional tem novas obrigações decorrentes da Constituição, a coleta de dados estatísticos, legislações complementares, planejamento e implementação de políticas educacionais, e a creche e a pré-escola não poderão mais ficar a margem dos demais níveis de ensino.

O art. 209, incisos I e II, submete a iniciativa privada ao cumprimento das normas gerais da educação nacional e a autorização e avaliação de qualidade do poder público. Isso é importante devido ao fato da Constituição permitir o repasse de recursos públicos para escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas que comprovem não ter finalidade lucrativa.

Outras definições que incidem sobre a organização de sistemas de creches e pré-escolas são aquelas que apontam no sentido da descentralização e da municipalização desses serviços. Compete à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (art. 22, inciso XXIV). No entanto a execução dos programas é claramente atribuída aos municípios com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado.

2 – O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

O Estatuto da Criança e do Adolescente foi criado com o objetivo de regulamentar as conquistas em favor da infância e da juventude obtidas na Constituição de 1988. Concretiza e expressa os novos direitos da população infanto-juvenil brasileira.

Tem uma concepção inovadora ao afirmar o valor intrínseco da criança como ser humano, o valor prospectivo da infância e da juventude como portadoras da continuidade de seu povo e da espécie e o reconhecimento de sua vulnerabilidade, o que torna as crianças e os adolescentes merecedores de proteção integral por parte da família, da sociedade e do Estado, o qual deverá atuar através de políticas específicas para a promoção e defesa dos seus direitos.

Na sua elaboração o ECA possibilitou a participação de muitos movimentos e entidades através do Fórum Nacional de Entidades Não-Governamentais de Defesa das Crianças e dos Adolescentes. No campo governamental, dirigentes e técnicos ligados à articulação “Criança e Constituinte” desempenharam importante papel, na medida em que mobilizaram governos das unidades federadas e das bancadas parlamentares federais e estaduais.

No campo de atendimento às crianças e adolescentes, o ECA substituiu o assistencialismo vigente por um conjunto de propostas de caráter sócio-educativo, baseadas nas noções de cidadania e de pessoa em condição peculiar de desenvolvimento. Prevê a possibilidade de fiscalização de entidades governamentais, cujas obrigações são elencadas de forma precisa, assim como as medidas aplicáveis no caso de seu descumprimento.

A nova estrutura de política de promoção e defesa dos direitos da criança e adolescente prevê a descentralização político-administrativa, reforçando as conquistas obtidas na constituição de 1988. Cabe à União a emissão de diretrizes gerais e coordenação da política de atendimento à criança. Ao Conselho Nacional da Criança e do Adolescente, além de deliberar, cabe fiscalizar e controlar as políticas e ações.

No que se refere ao município, o Estatuto prevê a municipalização do atendimento, o que implica no estabelecimento de leis e diretrizes municipais (art. 88, parágrafo I e II). Além disso estabelece fundo municipal para manutenção de programas destinados à criança e adolescente (art. 88, parágrafo IV), e institui a criação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (art. 88, parágrafo II) e do Conselho Tutelar (art. 131).

O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente será deliberativo em todas as questões relativas ao atendimento prestado à criança e adolescente no município, controlando as ações governamentais e não governamentais em todos os níveis. É composto de um número de membros tal que corresponda à paridade entre os representantes de órgãos e entidades governamentais e não governamentais, e deverá ser instituído mediante Lei Municipal. Seus membros não serão remunerados.

O Conselho Tutelar tem como função assegurar que os direitos da criança e do adolescente previstos no Estatuto sejam cumpridos em caso de se constatarem ameaças ou violações desses direitos, procedendo medidas cabíveis em cada caso. Deverá ser composto por cinco membros com idade superior à 21 anos, idoneidade moral e residência no município, de acordo com o Estatuto (art. 133).

3 – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, aprovada em dezembro de 1996, é um avanço em muitos aspectos, percebe-se que as lutas históricas a respeito dos direitos à educação de qualidade não foram em vão. Perdeu-se em alguns pontos, se comparada ao Projeto Jorge Hage, o que não vem ao caso, neste estudo, levantar.

A LDB tem como princípios básicos (Art. 3º):

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV- respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V- coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII- valorização do profissional da educação escolar;
- VIII- gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX- garantia de padrão de qualidade;
- X- valorização da experiência extra-escolar;
- XI- vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Existe em todo o documento, uma nítida priorização de investimentos de recursos e ações no ensino fundamental. O artigo 5º coloca claramente a garantia de acesso ao ensino fundamental e, nos casos omissos, a possibilidade de qualquer cidadão ou entidade organizada acionar o Poder Público exigindo esse acesso. Além disso, os Estados e Municípios tem como atribuição realizar o recenseamento escolar para o ensino fundamental e assegurar em primeiro lugar, o acesso ao ensino obrigatório, contemplando, em seguida os demais níveis e modalidades de ensino.

Em relação a organização da Educação Nacional, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios terão regime de colaboração (Art. 8º). À União cabe o papel de coordenação da política nacional de educação, está prevista também a existência de um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão como atividade permanente criado por lei.

Os Estados tem a incumbência (Art. 10) de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, com o poder de autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os cursos das instituições de ensino superior e os estabelecimentos de seu sistema de ensino, assegurando o ensino fundamental e oferecendo, com prioridade, o ensino médio.

Os Municípios terão a incumbência (Art. 11) de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. É dever do Município oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, no entanto a LDB é bem clara quando destaca a prioridade do Município no ensino fundamental, podendo atuar também em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência.

A LDB nos artigos 29, 30 e 31, trata da educação infantil, colocando esta como primeira etapa da educação básica, o que é um grande avanço em relação às outras legislações, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Essa modalidade deverá ser oferecida em creches (ou entidades equivalentes) para crianças até os três anos de idade, e pré-escolas de quatro a seis anos de idade. A educação infantil não tem o objetivo de promoção, a avaliação será feita mediante acompanhamento e registro de seu desenvolvimento.

No que se refere à qualificação mínima formal exigida para os profissionais de educação infantil (Art. 62), ela é a mesma exigida para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, nível superior (licenciatura), admitida a formação mínima em nível médio (modalidade normal).

Torna-se importante ressaltar que a Emenda nº 14, em vigor a partir de janeiro de 1997, embora não se refira diretamente à educação infantil, traz conseqüências importantes no que se refere ao financiamento e, portanto, à manutenção e viabilização de seus programas, porque cria “Fundos” reunindo parte das receitas dos Estados e Municípios destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental. O FUNDEF exige que 15% dos 25% dos impostos sejam gastos com o ensino fundamental. Isso significa que restam 10% para investir nos outros níveis, não havendo exigência legal

que leve os municípios a investir determinado percentual na educação infantil, portanto destinam menos de 10% das receitas para essa modalidade de ensino.

O FUNDEF compromete o dever dos municípios em investirem seriamente na educação infantil, na medida em que seqüestra recursos municipais e os redistribui somente de acordo com as matrículas no ensino fundamental; não prevê a garantia de investimento na educação de zero a seis anos, o que constitui uma séria ameaça para a expansão e continuidade dos programas nessa área.

4 – REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL

Trata-se de um guia de orientações que deverá servir de base para as discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. Pode-se considerar um avanço no sentido em que pela primeira vez na história, elaborou-se um documento referencial a nível nacional específico para a educação infantil.

É composto por três volumes. O volume I, Introdução, traz a concepção do documento em relação à educação infantil, criança, conhecimento, desenvolvimento, interação, aprendizagem, em relação aos conteúdos, organização das instituições de educação infantil, rotina, ambiente, espaço físico e recursos materiais, a organização do tempo, critérios para formação de grupos de crianças (organização por idade), o profissional de educação infantil, formação continuada, interação com as famílias. O Referencial se organiza em âmbitos e eixos; define dois âmbitos: Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo. Em relação a “criança”, o referencial diz que a concepção de criança é uma noção historicamente construída e conseqüentemente vem mudando ao longo dos tempos (não se apresentando de forma homogenia nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época). A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar (biológica ou não) que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em determinado momento histórico.

O volume II, Formação Pessoal e Social, tem como eixo de trabalho a Identidade e Autonomia. Este volume se refere aos processos de construção da identidade e autonomia das crianças, ou seja, seria o conhecimento, o desenvolvimento e o uso de

recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida. A construção da identidade é gradativa, se dá por meio de interações sociais estabelecidas pela criança. A instituição de educação infantil, principalmente os professores diretamente envolvidos com a criança tem um impacto muito grande na formação da sua personalidade e de sua auto-estima, já que sua identidade está em construção. A autonomia é definida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio. Educar em direção a autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos e dentro de suas possibilidades interferir no meio em que vivem. Para a criança passar da heteronomia para autonomia é preciso que exercite o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções.

O terceiro volume, Conhecimento do Mundo, trata especificamente das diferentes linguagens e relações que as crianças estabelecem com os objetos de conhecimento. Tem como eixos de trabalho: Movimento; Artes Visuais; Música; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade e Matemática. Traz para o professor a importância de se trabalhar com cada eixo, os conteúdos específicos de cada eixo, os objetivos e as orientações didáticas.

O objetivo do documento é o desenvolvimento integral da criança. Para isso é necessário o desenvolvimento de capacidades de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

5- DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (Parecer CEB Nº 022/98, aprovado em 17/12/98. Resolução CEB Nº 1 de 07/04/99)

As diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são mandatárias para todas as instituições de cuidado e educação para as crianças dos zero aos seis anos.

- 1- Educar e cuidar de crianças de zero a seis anos supõe definir previamente para que sociedade isto será feito, e como se desenvolverão as práticas pedagógicas, para que as crianças e suas famílias sejam incluídas uma vida de cidadania plena. Para que isto aconteça, é importante que as Propostas

Pedagógicas de educação Infantil tenham qualidade e definam-se a respeito dos seguintes fundamentos norteadores:

- a. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
 - b. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
 - c. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de manifestações Artísticas e Culturais.
- 2- Ao definir suas Propostas Pedagógicas, as Instituições de Educação Infantil deverão explicitar o reconhecimento da importância da identidade pessoal dos alunos, suas famílias, professores e outros profissionais e a identidade de cada unidade educacional no contexto de suas organizações.
 - 3- As propostas Pedagógicas para as instituições de Educação Infantil devem promover em suas práticas de educação e cuidados, a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/lingüísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser total, completo e indivisível. Desta forma ser, sentir, brincar, expressar-se, relacionar-se, mover-se, organizar-se, cuidar-se, agir e responsabilizar-se são partes do todo de cada indivíduo, menino ou menina, que desde bebês vão, gradual e articuladamente, aperfeiçoando estes processos nos contatos consigo próprios, com as pessoas, coisas e o ambiente em geral.
 - 4- Ao reconhecer as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e conviver consigo próprias, com os demais e o meio ambiente de maneira articulada e gradual, as propostas Pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem buscar a interação entre as diversas áreas do conhecimento e aspectos da vida cidadã, como conteúdos básicos para constituição de conhecimentos e valores. Desta maneira, os conhecimentos sobre espaço, tempo, comunicação, expressão, a natureza e as pessoas devem estar articuladas com os cuidados e a educação para a saúde, a sexualidade, a

vida familiar e social, o meio ambiente, a cultura, as linguagens, o trabalho, o lazer, a ciência e a tecnologia.

- 5- As Propostas Pedagógicas para a Educação Infantil devem organizar suas estratégias de avaliação, através do acompanhamento e registros de etapas alcançadas no cuidado e educação para crianças de 0 a 6 anos, “sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”. (LDBEN, art.31)
- 6- As Propostas Pedagógicas das creches para as crianças de 0 a 3 anos de classes e centros de educação infantil para as de 4 a 6 anos devem ser concebidas, desenvolvidas, supervisionadas e avaliadas por educadores, com pelo menos o diploma de curso de Formação de Professores, mesmo que da Equipe Educacional participem outros profissionais das áreas das ciências humanas, Sociais e Exatas, assim como familiares das crianças. Da direção das instituições de educação Infantil deve participar, necessariamente um educador, também com, no mínimo, curso de Formação de Professores.
- 7- As Instituições de Educação Infantil, devem, através de suas propostas pedagógicas e de seus regimentos, em clima de cooperação, proporcionar condições de funcionamento das estratégias educacionais, do espaço físico, do horário e do calendário, que possibilitem a adoção, a execução, a avaliação e o aperfeiçoamento das demais diretrizes. (LDBEN arts 12 e 14).

6- O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

A Lei Nº 10.172, sancionada em 9 de janeiro de 2001 e publicada no diário Oficial da União em 10 de janeiro do mesmo ano, estabelece metas e disciplina resoluções educacionais para os próximos dez anos, a contar da data da publicação. São especificadas diretrizes para gestão e financiamento da educação, as metas para cada nível e modalidade de ensino, assim como a formação e valorização dos profissionais da educação, onde são previstos a adequação e o uso de estratégias que contemplem a diversidade nacional.

A partir do Plano Nacional de Educação, Estados e Municípios tem a incumbência de elaborar os respectivos planos decenais correspondentes, sujeitos a avaliações periódicas.

O Plano tem como objetivos gerais:

- a elevação global do nível de escolarização da população;
- a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e permanência, com sucesso, na educação pública;
- a democratização da gestão do ensino público, com a participação de todos os envolvidos (comunidade, escola, pais).

Quanto às prioridades de ações e de recursos, o Plano busca garantir o acesso ao ensino fundamental obrigatório a todas as crianças e jovens que a ele não tiveram acesso, além da ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino (Educação Infantil, (Ensino Médio e Educação Superior) e da progressiva extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos.

O Plano também estabelece como prioritária a valorização inicial e continuada dos profissionais da educação, especialmente dos professores, e o desenvolvimento dos sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino.

No que se refere a educação infantil, o Plano parte de uma concepção de criança enquanto um ser ativo, que constrói sua inteligência e se desenvolve na interação com o meio e com as pessoas que a circundam, onde o papel mediador do outro exerce influência fundamental. As instituições responsáveis pelo cuidado e educação da criança pequena são colocadas como complementares à ação da família, cuja prioridade de atendimento deverá ser dada às crianças de famílias de baixa renda.

Assim sendo, um atendimento de qualidade supõe a valorização dos profissionais da educação infantil, onde a formação acadêmica inicial esteja atrelada à formação permanente, de modo a que sejam superadas dicotomias vigentes entre creche/pré-escola, assistência ou assistencialismo/educação, atendimentos a

carentes/educação para a classe média, entre outras, onde educação e cuidados constituam um todo indivisível.

Quanto aos objetivos e metas a serem alcançados para a educação infantil nos próximos dez anos, salienta-se:

- a ampliação da oferta de vagas: em 5 anos, para atender a 30% da população de até três anos de idade e a 60% da população de quatro a seis anos. Até o final da década, a meta de atendimento é de 50% para a população infantil de até três anos e de 80% para a população compreendida pela pré-escola (4 a 6 anos);
- a elaboração no prazo de um ano (a partir de 2002, portanto) de padrões mínimos de infra-estrutura – espaço interno com a devida iluminação, insolação, ventilação e visão externa, instalações sanitárias e dietéticas, assim como ambiente adequado compatível com o desenvolvimento de atividades pedagógicas, repouso e lazer das crianças – de modo que a partir de 2003, somente recebam autorização para construção e funcionamento instituições que atendam a estes padrões. Para equipamento já em funcionamento o prazo é de 5 anos;
- o estabelecimento de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, com a colaboração da União, Estados, Municípios e Universidades, de modo que em 5 anos, todos os dirigentes e professores das instituições dessa natureza possuam escolaridade de nível médio (modalidade Normal) e, em 10 anos, todos os dirigentes e 70% dos professores possuam nível Superior equivalente. A partir da vigência do Plano, novas contratações de professores deverão obedecer, pelo menos a exigência do nível médio (modalidade Normal), dando-

se preferência à contratação de profissionais que possuam curso específico de nível superior. É prevista a ampliação de oferta de cursos para a formação de professores nesse nível, prioritariamente nas regiões de maior déficit profissional.

- No prazo máximo de três anos, cada município ou grupos de municípios deverá colocar em execução um programa de formação em serviço para professores e pessoal auxiliar (sem definir que profissionais se enquadram nesta última categoria), preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior, que deverá contar com a cooperação técnica e financeira da União e dos Estados;
- Em 2 anos, assegurar que todos os municípios tenham definido sua política para Educação Infantil (com base nas diretrizes nacionais e normas complementares vigentes) e, em 3 anos, seus projetos pedagógicos;
- Estabelecer em todos os municípios, no prazo de 3 anos, um sistema de acompanhamento, controle e supervisão da Educação Infantil, preferencialmente em articulação com instituições de ensino superior;
- Inclusão das creches ou entidades equivalentes no sistema nacional de estatísticas educacionais no prazo de 3 anos;
- Adoção progressiva do atendimento em período integral para crianças de 0 a 6 anos;
- Garantia de que, em todos os municípios, os 10% das receitas de impostos não vinculados ao FUNDEF, sejam aplicados prioritariamente na Educação Infantil.

CAPÍTULO III

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE CAMPO LARGO

A Lei nº 219 de dois de abril de 1870, criou o município de Campo Largo da Piedade, desmembrado de Curitiba. A instalação oficial do município, deu-se em 23 de fevereiro de 1871.

O desenvolvimento de Campo Largo foi mais intenso com a chegada dos imigrantes, principalmente italianos e poloneses a partir de 1875.

Campo Largo possui uma área equivalente a 1.192 quilômetros quadrados, o que representa 14,10% da região metropolitana de Curitiba, conferindo-lhe a posição de segundo maior município em extensão da região.

O município situa-se na região sudeste paranaense, no primeiro planalto, ao longo da BR 277, com distância de 32 quilômetros da capital. Segundo dados do IBGE/2000, o censo realizado apontou 92.713 habitantes, sendo 77.133 (83,1%) urbana e 15.580 (16,9%) rural. A estimativa atual (2004) é de 98.000 habitantes. Dado mais concreto será obtido com a divulgação do resultado do próximo censo.

A educação infantil no município teve, ao longo da história caminhos paralelos, era oferecida nas escolas em meio período, para as crianças cujas mães não trabalhavam fora de casa e tinham uma situação econômica confortável e, nas creches, em período integral, para as crianças pobres, cuja família não tinha condições econômicas favoráveis e as mães tinham a necessidade de trabalhar. O critério de matrícula nas creche era o comprovante de emprego da mãe e o comprovante do rendimento familiar (comprovante da pobreza). A vaga era do mais pobrezinho, o objetivo era cuidar dessas crianças. A creche então era um lugar onde a criança teria amparo e proteção enquanto os pais trabalham fora.

As primeiras creches foram criadas com o objetivo principal de dar amparo e atendimento aos infantes de 6 (seis) meses à 13/15 (treze/quinze) anos de idade que passam por necessidade e/ou cuja renda familiar for igual ou inferior a 02 (dois) salários mínimos vigentes no país.

Os profissionais que atuavam na Educação Infantil nas escolas eram professoras, com habilitação em nível médio, na modalidade normal, enquanto os que atuavam nas creches, na sua grande maioria, tinham somente o ensino primário (quatro primeiras séries do ensino fundamental), do sexo feminino e, de preferência, mães, pois assim já teriam experiência para cuidar de crianças.

A primeira creche a ser inaugurada no município foi a “Creche Mariinha”, em 03 (três) de outubro de 1976, através da portaria nº 2/76 da Federação Espírita do Paraná. É uma instituição filantrópica, declarada de Utilidade Pública Municipal pela Lei 381 de 30/09/77 e Estadual pela Lei 8409 de 21/11/86. A creche iniciou o atendimento com 30 (trinta) crianças (o espaço físico não comportava um número maior). As metas foram aumentando com a ampliação da creche, em 1978 atendia 80 (oitenta) crianças. Atualmente atende 232 crianças de 1 (um) a 15 (quinze) anos, em período integral. A partir dos 7 (sete) anos as crianças freqüentam a escola num período, e no outro período permanecem na creche. As crianças são oriundas de famílias carentes em relação aos recursos econômicos, culturais e sociais. É possível perceber, segundo as informações obtidas, que nos dias atuais desenvolvem uma educação compensatória: “...procuramos suprir as falhas existentes...” . A presidente do Centro, professora Lolari Portugal Caneparo, está no cargo desde outubro de 1976.

Também no ano de 1976 foi fundada a “Creche Anjo da Guarda”, entidade filantrópica, reconhecida de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal. A creche foi fundada pela senhora Agnes Monika S. Frangi, que é a atual presidente; o objetivo era dar atendimento e amparo aos menores necessitados, pelo regime de semi-internato, incluindo-se a assistência educacional, alimentar e de saúde. Apesar da Associação ter sido fundada em 1976, o atendimento às crianças teve início somente em 1980. O fato da instituição demorar alguns anos para iniciar suas atividades se deve à construção do prédio, que teve início em 1978 e foi financiada pela congregação religiosa SLS Pro Infante et Família, da Suíça.

No início atendia 30 (trinta) crianças que ficavam sob a responsabilidade das irmãs dominicanas. Atualmente atende a 206 crianças, de 06 (seis) meses a 13 (treze) anos, sendo que, as crianças a partir de 7 (sete) anos freqüentam a escola num período e permanecem na creche no outro período. A entidade prioriza o atendimento às crianças mais carentes.

No ano de 1980 o então posto de Puericultura da Legião Brasileira de Assistência – LBA (instituída em 1969) passou a funcionar como creche, atendendo 45 (quarenta e cinco) crianças de 03 (três) a 06 (seis) anos, em uma sala paralela ao Posto de Puericultura (no mesmo prédio). O prédio está em comodato com a prefeitura municipal

desde 15 de abril de 1992, quando passou a se denominar “Centro Social Victor de Almeida Barbosa”. Atendendo as novas diretrizes da educação, passou a se chamar “Centro Municipal de Educação Infantil Victor de Almeida Barbosa”, atendendo em 2004, 94 crianças de 02 (dois) a 06 (seis) anos. A atual diretora é Elídia Ferreira.

Em janeiro de 1988 fundou-se o “Lar Escola Odila Portugal Castagnoli”, entidade jurídica de caráter beneficente e filantrópico, atendendo em período integral 80 (oitenta) crianças carentes de 03 (três) meses a 06 (seis) anos. É administrada por uma diretoria constituída por Presidente, Vice-Presidente, 1º e 2º Secretários, 1º e 2º Tesoureiros, Orador e por um Conselho Fiscal. Tem como atual diretora a senhora Maria de Lurdes Castagnoli Norberto.

Como se pode perceber, as três primeiras creches de Campo Largo eram filantrópicas, com caráter assistencialista. Foi somente no ano de 1992 que foram inauguradas as primeiras instituições de Educação Infantil, **que atendiam em período integral**, públicas, neste ano o Centro Victor de Almeida Barbosa passou à prefeitura; foi inaugurado o “Centro de Educação Infantil Antonio Gabardo Júnior”, que atende 110 crianças de 02 (dois) anos a 06 (seis) anos, distribuídas em 5 turmas onde o fator de agrupamento é a idade. A clientela é de classe baixa. A atual diretora é Sonia de Cássia Ferraro Taner. O prédio foi construído nos padrões para educação infantil: banheiros apropriados, refeitório, salas de aula, etc.

Também no ano de 1992, começou a funcionar o “Centro Municipal de Educação Infantil Gente Miúda”, num prédio onde funcionava até 1980 a Escola Padre Augusto Calenka, e a partir de 1980 até 1992 o Posto de Saúde. Atende em período integral 75 (setenta e cinco) crianças de 18 (dezoito) meses a 05 (cinco) anos, distribuídos nas turmas de Maternal (modalidade creche), Jardim I e Jardim II (modalidade pré-escola). As salas são bem amplas, possui refeitório, os banheiros foram reformados e adaptados para se adequar à faixa etária. A instituição está localizada em bairro da periferia; a atual diretora é Eloísa Marilú Verner.

O Centro Municipal de Educação Infantil Padre Boleslau Liana foi inaugurado em setembro de 1992. O nome da instituição é uma homenagem ao filho de João e Ana Liana, o Padre Boleslau Liana, ordenado sacerdote em 1963 pela imposição das mãos de sua Eminência Dom Antônio Barcaviak – arcebispo metropolitano. Após 10 anos de

trabalho em várias comunidades, assumiu a Paróquia do Senhor Bom Jesus de Campo Largo, permanecendo até 1991, continuando o seu trabalho na África do Sul. A instituição atende atualmente 130 crianças de 06 (seis) meses a 06 (seis) anos, distribuídas em 5 (cinco) turmas. A atual diretora é Luzia Miranda.

Em 1994 iniciou suas atividades o “Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Rudolf Anton Michael Göringer, sendo parte integrante do CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança. Iniciou suas atividades com as turmas de Jardim I e Jardim II (modalidade pré-escola); em março de 1995 o atendimento se estendia também ao Berçário e Maternal (modalidade creche). Ficou formalizada, no ano de 1997, a desativação definitiva das atividades de Educação Infantil na Escola Mauro Portugal-Ensino Pré-Escolar e de 1ª a 4ª série (integrante do CAIC), passando então a turma de Jardim III (pré-escola) a funcionar no Centro de Educação Infantil, que passa então a atender crianças de 06 (seis) meses à 06 (seis) anos. A atual diretora é Juçara Pianaro.

Em 1995 foram inaugurados mais dois Centros de Educação Infantil: a Creche e Pré-Escola Menino Deus, que em 2002 passou a se denominar Centro Municipal de Educação Menino Deus, situado na periferia da cidade, atende 95 crianças de 04 (quatro) meses a 05 (cinco) anos; o prédio é “padrão” – modelo do governo Lerner. A atual diretora é Veridiana Cequinel Barbosa.

Neste mesmo ano foi inaugurada a Creche e Pré-Escola Municipal Maria de Jesus Ferreira, passando em 2002 a se denominar Centro Municipal de Educação Infantil Maria de Jesus Ferreira. Localizado em bairro na periferia do município, funcionando em imóvel alugado, reformado e adaptado. Atende 30 crianças de 3 (três) a 5 (cinco) anos. A atual diretora é Estela Edi França.

No ano de 1996, por iniciativa dos moradores, empresários e entidade religiosa, em parceria com a prefeitura, iniciou suas atividades o Centro de Educação Infantil Diva Ferreira Reinke, que funciona no prédio cedido pela Igreja, possui funcionários da prefeitura e também da Igreja. Foi uma reivindicação principalmente das mães que trabalham nas empresas do bairro. Atende 80 crianças de 01 (um) a 05 (cinco) anos. A atual diretora é Eliane R. L. Bülow.

Neste mesmo ano (agosto de 1996) foi criado o Centro Municipal de Educação Infantil Criança Esperança, utilizando o prédio onde até o ano de 1991 funcionava a Escola

Municipal Vereador José Andreassa, sendo o nome “Criança Esperança” escolhido pelos alunos da escola. Atualmente atende 100 crianças de 02 (dois) anos a 06 (seis) anos, distribuídos em 04 (quatro) turmas, em período integral. A atual diretora é Cláudia Ardigó Fedalto.

Em outubro de 1997 foi criada a Creche Municipal Cantinho Feliz, que em 2002 passou a se denominar Centro Municipal de Educação Infantil Cantinho Feliz. Iniciativa da senhora Maria Santana, moradora do bairro, que pensou em abrir uma “escolinha particular” para atender as mães do bairro que precisavam trabalhar. Atende hoje (2004), crianças de 02 (dois) a 05 (cinco) anos distribuídas em três turmas, num imóvel alugado “provisório”. A atual diretora é Roseli dos Santos.

Também com a intenção de atender os filhos das mulheres inseridas no mercado de trabalho, foi construído o Centro Municipal de Educação Infantil Dedé Mocellin, uma parceria com a Provopar Estadual e a Empresa de Água Mineral Ouro Fino LTDA, inclusive a denominação da instituição é em homenagem a proprietária da empresa. Foi inaugurada em 1998, atende hoje, 90 crianças de 06 (seis) meses a 05 (cinco) anos, a atual diretora é Deili Volochen

No ano de 1999 foi inaugurado o Centro de Educação Infantil Maria Rivabem. No início o atendimento era para 60 crianças de 02 (dois) a 06 (seis) anos, num imóvel alugado. Em 2001 foi reinaugurado, em sede própria tendo ampliado o atendimento para 90 crianças de 04 (quatro) meses a 05 (cinco) anos, distribuídos em 04 (quatro) turmas. A atual diretora é Sofia Kroim.

As duas últimas instituições de educação infantil foram inauguradas no ano de 2000: no dia 19 (dezenove) de abril, dia do índio, foi inaugurado o Centro Municipal de Educação Infantil Curumim, nome que recebeu em homenagem ao índio em comemoração aos 500 anos do Brasil. Funciona em imóvel próprio, “provisório”, onde funcionava o antigo Posto de Saúde. Atende atualmente a 60 crianças, de 02 (dois) anos a 05 (cinco) anos, distribuídos em 03 (três) turmas. A atual diretora é Vivian da Silva.

Em setembro deste ano (2000), foi inaugurado o Centro Municipal de Educação Infantil Alexandre José Rettmann, no prédio onde funcionava a Escola Estadual Rio Verde que foi desativada em 1999. Atende 45 crianças de 02 (dois) a 05 (cinco) anos, distribuídas em 03 (três) turmas. A atual diretora é Pérsia Marcon.

Hoje (2004), o município conta com 17 (dezessete) instituições de educação infantil, que atendem em período integral, sendo que 03 (três) delas são filantrópicas e 14 (quatorze) municipais. Os Centros de Educação Infantil foram, aos poucos se enquadrando nas legislações vigentes, principalmente em relação à formação dos profissionais que atuam. Até o final da década de 80, nas instituições existentes, os profissionais atuantes tinham uma escolarização muito baixa, a grande maioria não ultrapassava a quarta série do ensino primário (as quatro primeiras séries do ensino fundamental).

Nas instituições inauguradas a partir de 1992, as turmas dos alunos de 06 (seis) anos, chamados de “prezinhos”, tinham “professoras”, as demais ficavam ainda sob a responsabilidade das “atendentes”, que na grande maioria não tinham formação em magistério. O número de professores nos Centros de educação Infantil foi crescendo aos poucos, primeiramente nas turmas dos “maiores”, ou seja, quanto menor a idade, menor a formação da profissional que atuava.

No ano de 2001, foi realizado Concurso Público (Edital nº 001/01) para, entre outros, professor (exigência mínima – magistério), carga horária de 20 horas semanais; educador (exigência mínima – magistério), carga horária de 40 horas semanais; e atendentes de creche (exigência mínima – ensino fundamental), carga horária de 40 horas semanais. Profissionais dessas três categorias foram contratados para trabalhar nos Centros de Educação Infantil.

Para regularizar a autorização de funcionamento junto ao Estado, através do Núcleo Regional de Educação – Área Metropolitana Sul, os Centros de Educação Infantil precisavam, dentre outros quesitos, ter profissionais habilitados na exigência da Lei, ou seja, com no mínimo curso normal (magistério) em nível de ensino médio. Passou-se então a se contratar somente professores para atuar nos Centros de Educação Infantil, para aquelas entidades que possuíam turmas sem nenhum profissional habilitado.

Hoje, todas as turmas das modalidades creche (0-3) e pré-escola (4-6) dos Centros, possuem pelo menos um profissional com a habilitação mínima exigida em Lei, que é o regente de turma, e os demais profissionais, que não possuem a habilitação em magistério, atuam como auxiliares e são cargo em extinção. Vale a pena ressaltar que muitas das atendentes que a princípio não possuíam o magistério buscaram formação. Pode-se considerar um avanço no município de Campo Largo, ter profissionais habilitados

em todas as turmas, desde o berçário, nos Centros de Educação Infantil. Lembramos que estamos nos referindo especificamente à educação infantil ofertada nos Centros de Educação Infantil, em período integral, pois a educação infantil oferecida paralelamente nas escolas (manhã e tarde), sempre contou com profissionais habilitados.

Outro avanço considerável em relação às instituições de educação infantil, é que até o ano de 2003, as diretoras eram “indicadas politicamente”, enquanto que nas escolas eram eleitas. Em dezembro deste ano houve eleição para diretores nas escolas e centros de educação infantil, com exceção das entidades filantrópicas e aquelas cujo prédio é cedido por instituições religiosas. As diretoras foram eleitas pelos funcionários da instituição à qual se candidataram e pelos pais dos alunos matriculados na instituição. Pela primeira vez na história do município, as diretoras dos Centros de Educação Infantil foram eleitas.

O município conta hoje com 37 escolas, dentre estas, 33 ofertam a modalidade pré-escola em meio período, somando um total de 2.445 alunos nesta modalidade de ensino. Possui 17 Centros de Educação Infantil (sendo 03 filantrópicos) que atendem 1.523 crianças nas modalidades creche e pré-escola em período integral. Onze desses Centros possuem, além da direção, uma pedagoga, que não possuíam até o ano de 2003. Cada Centro possui a sua proposta pedagógica que norteia os trabalhos realizados nas instituições.

A Secretaria Municipal de Educação não possui uma proposta pedagógica para educação infantil; possui um rol de conteúdos comuns a todos os centros e escolas que ofertam essa modalidade de ensino, e considera os Referenciais Curriculares Nacionais como parâmetro. Assim como não existe uma proposta pedagógica municipal para 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais a referência.

No que se refere a matrícula das crianças nos Centros de Educação Infantil, mantém-se o critério da apresentação da declaração de emprego da mãe para efetuar a matrícula, tendo já sido abolida a questão do piso salarial. Portanto, a vaga no centro de educação infantil constitui-se ainda direito da mãe trabalhadora; quadro esse que somente poderá mudar no momento em que houver vagas para todos. Percebe-se que o atendimento foi ampliado nesses anos, mas está ainda longe de estar universalizado.

Foi possível perceber que as reformas educacionais da década de 90 contribuíram para algumas mudanças que ocorreram no âmbito da Educação Infantil no município. A legislação traz algumas normas e objetivos para a educação de zero a seis anos, que são as mesmas para as Escolas que ofertam esta modalidade de ensino, e para os Centros de Educação Infantil, portanto pressupõe que o papel dessas instituições é o mesmo. Será que é o mesmo? O que pensam os professores que atuam nos Centros de Educação Infantil sobre o significado dessa instituição? Como esses professores percebem o papel dos Centros de Educação Infantil ?

CAPÍTULO IV

CARACTERIZAÇÃO DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO LARGO NO ANO DE 2004

Campo Largo possui 3.968 alunos matriculados na educação infantil. Destes, 2.445 são atendidos nas escolas em meio período, e 1.523 atendidos nos Centros de Educação Infantil em período integral. Estes dados dizem respeito às instituições públicas, portanto não compreendem as crianças atendidas em escolas particulares. Nos Centros de Educação Infantil a lista de espera por vagas é grande; a oferta está longe de atender a demanda das crianças na faixa etária de zero a seis anos.

Dos 17 Centros de Educação Infantil, 05 estão localizados no centro da cidade; 12 nos bairros de periferia e nenhum na zona rural. O quadro funcional contempla 59 professoras, 27 educadoras, 101 atendentes (auxiliares), 17 diretoras, 11 pedagogas e 93 serviços gerais (cozinha e limpeza). Desse quadro estão atuando diretamente em sala de aula 46 professoras, 26 educadoras e 99 atendentes, sendo que 74 dessas profissionais são regentes de turma e as demais são auxiliares.

A legislação exige que a formação mínima para atuar na educação infantil seja em nível médio, na modalidade normal: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (Art. 62, Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional). O município está se adequando à legislação, veja como está a formação do quadro dos profissionais que atuam diretamente em sala de aula:

FORMAÇÃO - Profissionais que atuam nos CEI's (diretamente em sala de aula)							
Campo Largo –2004							
NÚMEROS - %							
Total	Ens. Fund. Incompleto	Ens. Fund. Completo	Ens. Médio Incompleto	Ens. Médio Completo	Ens. Médio Magistério	Ens. Sup. Incompleto	Ens. Sup. Completo
171	07	01	11	28	46	71	07
100%	4,09%	0,58%	6,43%	16,37%	26,90%	41,52%	4,09%

Obs.: % considerado duas casa decimais

É possível perceber que boa parte das profissionais que atuam com as crianças possuem habilitação ou estão estudando, isso significa um grande avanço em relação à qualidade de trabalho, pelo menos na teoria, e por outro lado traz outro problema: três categorias de profissionais com habilitação em magistério, que atuam nos Centros de Educação Infantil com salários e carga horária diferenciada, e alguns desempenhando a mesma função, pois a carga horária e o salário são determinados pelo **concurso** que prestaram.

Não foi criado ainda no município o Sistema Municipal de Educação, estando subordinado ao Estado, mas, no ano de 2001 foi criado o Conselho Municipal de Educação que inclui diversas representações da sociedade como: representante da Secretaria Municipal de Educação, representante das diretoras das escolas, representante dos pedagogos, representante da educação infantil das escolas, representante dos centros de educação infantil, representante dos professores, representante das APMF.

O Conselho não funciona como órgão normativo, uma vez que no município não está instituído o Sistema Municipal de Educação e, portanto este fica subordinado às normas do Estado. A ação do Conselho está em discutir a educação pública do município, em todos os aspectos: eleições de diretoras, processo seletivo de pedagogos, merenda, plano de cargos e salários, etc.

No ano de 2003, os Centros de Educação Infantil passaram a integrar a Secretaria Municipal de Educação, pois até então eram integrantes da Secretaria Municipal de Promoção Social. Não existe um Departamento ou equipe específica de Educação Infantil. A Secretaria Municipal de Educação possui uma equipe de ensino responsável pelo assessoramento às escolas e professores, até a quarta série. Esta equipe conta com uma professora responsável pela educação infantil. Como a integração dos Centros complexou a organização da Secretaria Municipal de Educação por se tratar de instituições que possuem uma organização diferenciada das escolas, tornou-se necessário uma atenção especial aos CEI's. A Secretaria conta com uma supervisora administrativa/pedagógica para os CEI's, responsável pelo assessoramento direto às instituições, à direção, aos professores e demais profissionais que atuam nestas instituições. Conta também com uma profissional responsável pela manutenção dos prédios e pela merenda, uma vez que esta é diferente das escolas.

O Plano Municipal de Educação **não** está concretizado e **não** existem diretrizes municipais para a educação infantil sistematizadas, embora informalmente estejam estabelecidas. Dentre as metas informalmente estabelecidas estão:

- o desenvolvimento de uma ação educativa nos CEI's que ainda apresentavam um caráter essencialmente assistencialista.
- profissionalização e valorização dos recursos humanos da educação infantil.
- incentivo a uma maior participação dos pais no processo educativo (criação das APMF)
- implantação de uma gestão democrática nos CEI's.
- ampliação e melhoria dos espaços físicos para atender a demanda.
- elaboração de um currículo/diretrizes municipais para os CEI's.
- possibilidade de formação continuada para os profissionais que atuam nos CEI's.

- regularização quanto a autorização de funcionamento junto ao Núcleo Regional Área Metropolitana Sul.

Diante dessas metas percebemos que já houve alguns avanços: eleição para diretores; professores habilitados em todas as turmas; sistematização das propostas pedagógicas e regimentos das instituições; hora permanência para planejamento nas unidades; autorização de funcionamento; preocupação com a reciclagem constante dos profissionais, criação das APMF's.

O município já elaborou o Plano de Cargos e Salário do Magistério Municipal, no qual todos os **professores** estão incluídos, inclusive os que estão lotados nos CEI's. As atendentes e educadoras não estão previstas no Plano, visto que o Plano só contempla quem prestou concurso para professor.

Em relação aos aspectos físicos, a maioria dos CEI's apresenta condições adequadas de funcionamento no que diz respeito aos espaços de uso das crianças para o desenvolvimento das atividades, apresentando boa iluminação, ventilação, higiene, mobiliário e equipamentos adequados. O diagnóstico realizado pela Secretaria Municipal de Educação identificou três CEI's que necessitam de outro espaço físico, pois funcionam em espaço adaptado, improvisado.

Quanto ao financiamento, os CEI's funcionam com recursos federais que são encaminhados à Secretaria Municipal de Promoção Social e esta repassa determinada quantia à Secretaria Municipal de Educação, o que é complementado com recursos próprios do município, que são escassos e insuficientes para um investimento adequado.

Em relação à formação continuada, os profissionais dos CEI's tem oportunidade de participar de vários eventos durante o ano: no mínimo quatro encontros anuais por faixa etária para discussão de conteúdos, encaminhamentos metodológicos, troca de idéias, etc.; participação em cursos e palestras ministrados por profissionais convidados; participação no Seminário de Educação (uma semana de palestras, oficinas...), que o município oferece em parceria com universidades (no ano de 2001 com a Universidade Federal do Paraná, em 2002, 2003 e 2004 com a PUC).

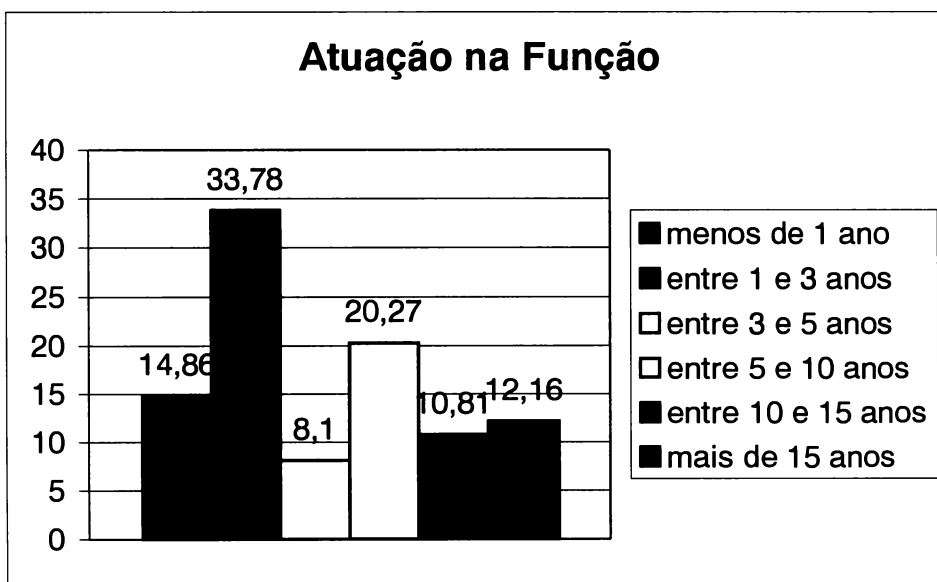
No ano de 2002 muitos dos profissionais dos CEI's tiveram a oportunidade de participar do Curso de Profissionais de Educação Infantil num total de 260 horas – em parceria com a Universidade Federal do Paraná e a SECR. No ano de 2003 aconteceu o

Primeiro Encontro de Educação Infantil que envolveu todos os profissionais de Educação Infantil dos CEI's e das escolas, evento de uma semana que teve palestras, mesas redondas, oficinas com profissionais convidados do município e de fora.

Sempre que existe necessidade de discutir algum assunto/tema específico de algum CEI, a direção solicita a presença de um profissional da Secretaria Municipal de Educação, que vai até a instituição realizar o trabalho em uma orientação mais direta.

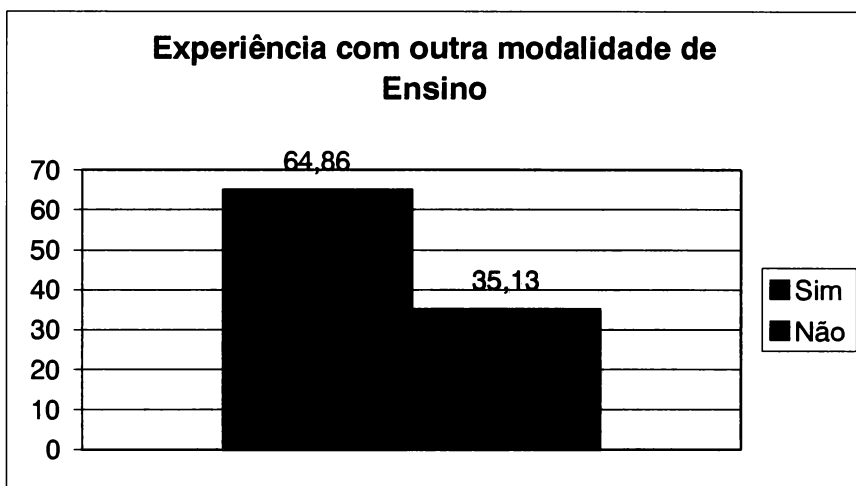
Apesar dos avanços das discussões que os documentos refletem e dos esforços dos profissionais de educação infantil, ainda são muitos os desafios para melhorar e garantir na prática, a qualidade da educação infantil. Sendo o educador o agente básico dessas transformações é importante então, prestar atenção às concepções, crenças, valores desse profissional, pois isso vem se refletir na sua atuação em sala de aula, influenciando a qualidade geral do seu trabalho. O que ele pensa a respeito da criança, da função social do Centro de Educação Infantil, da educação? Não basta apenas obter conhecimentos e técnicas, dominar conteúdos e metodologias de ensino. É necessário que ele construa uma visão ética e política da sua prática profissional.

Para caracterizar e mostrar um pouco da concepção presente nos CEI's de Campo Largo, foi aplicado um questionário (anexo) à todas as regentes de turma. Depois de analisados os questionários, foi levantado o percentual de cada resposta (sempre considerando duas casas decimais):



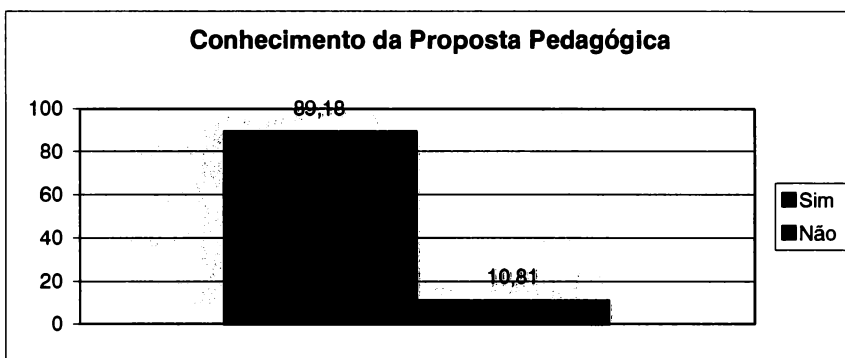
A primeira questão do questionário aplicado foi em relação ao tempo que atua nesta função no Centro de Educação Infantil. É possível perceber que temos professores que estão na função a menos de um ano , até professores que estão atuando a mais de quinze anos; sendo que o percentual maior corresponde aos professores que estão atuando entre um e três anos. Não poderia ser diferente, uma vez que é recente na história dos CEI's, a contratação de professores.

A segunda questão é referente a experiência com outra faixa etária ou outra modalidade de ensino:

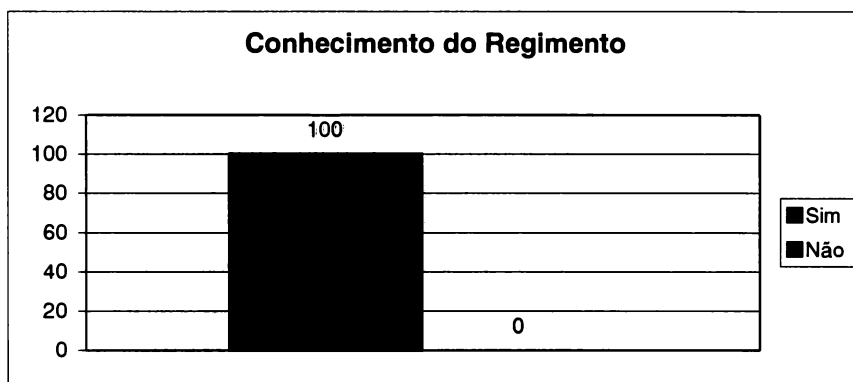


Como podemos observar que podemos observar que a maioria das professoras já teve experiência com outra modalidade de ensino.

Foi perguntado aos professores se eles conheciam a Proposta Pedagógica da sua instituição, e como podemos perceber no gráfico a seguir, a grande maioria diz conhecer a Proposta Pedagógica, o que representa um grande avanço, pois supõe-se que o trabalho realizado no CEI, venha de encontro à Proposta, o que significa que os professores estão conscientes dos objetivos a serem alcançados. Logicamente entendemos que dentro da sala de aula cada um é um, tem seu jeito de ser e trabalhar, mas todos os profissionais, conhecendo a proposta de trabalho, caminham para a mesma direção, ou seja, segundo a proposta da instituição.



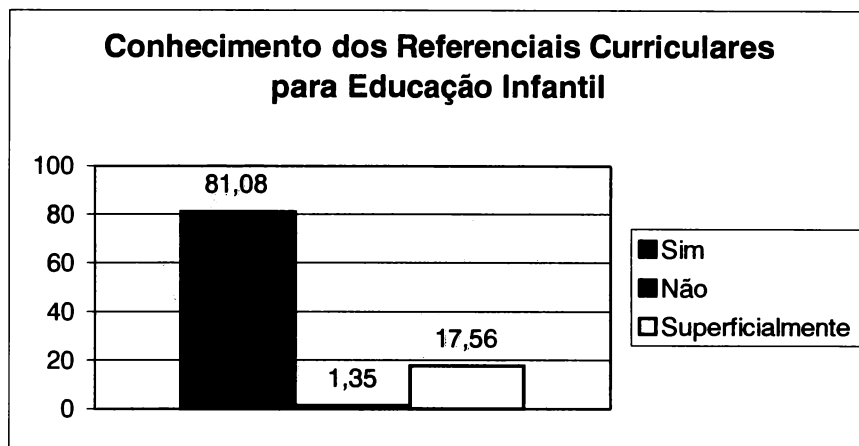
A quarta questão do questionário, perguntava se conheciam o Regimento da instituição:



Todas as profissionais afirmam conhecer o Regimento da sua instituição, o que é muito bom, pois conhecem todas as regras que regem o funcionamento do CEI, o que é essencial para trabalhar sem atritos e dentro da ordem e da disciplina, principalmente no que equivale aos deveres e direitos de toda a comunidade do CEI (pais, crianças, diretora, pedagoga, e demais funcionários). Todos tem o direito e o dever de conhecer o Regimento, em Campo Largo isso é realidade.

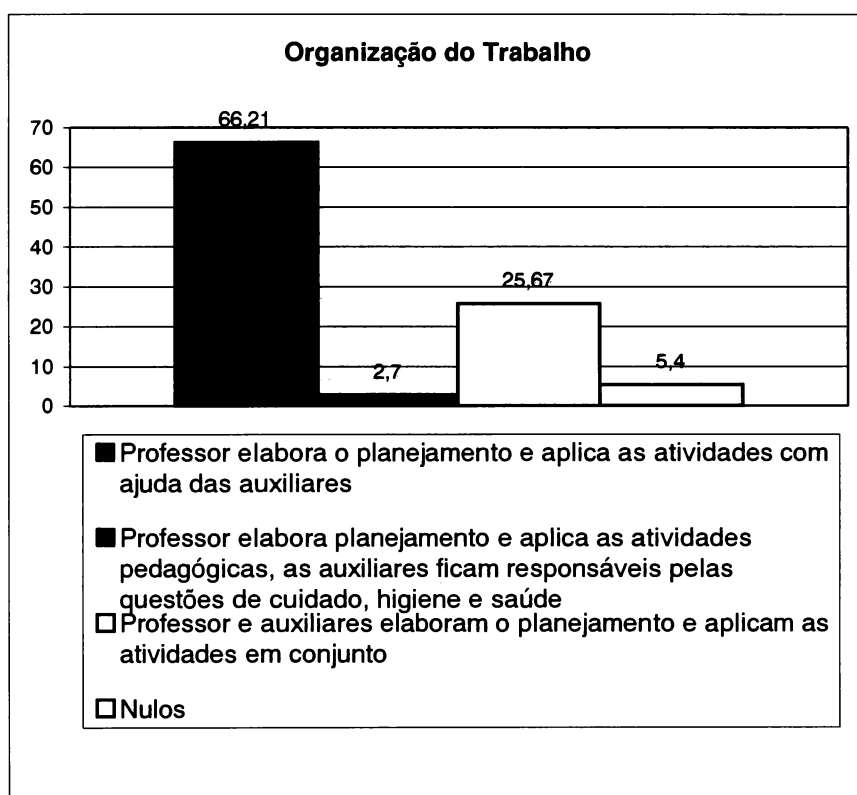
Como o município utiliza os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil como documento norteador das propostas de trabalho, é importante saber se as professoras o conhecem. Como é possível observar no gráfico seguinte, a maioria diz conhecer esse documento. Isso vem comprovar todo o avanço que houve no município, mas

não quer dizer que o Referencial tenha que ser o único documento usado para nortear as propostas de trabalho. É importante que os profissionais conheçam o documento, porém,



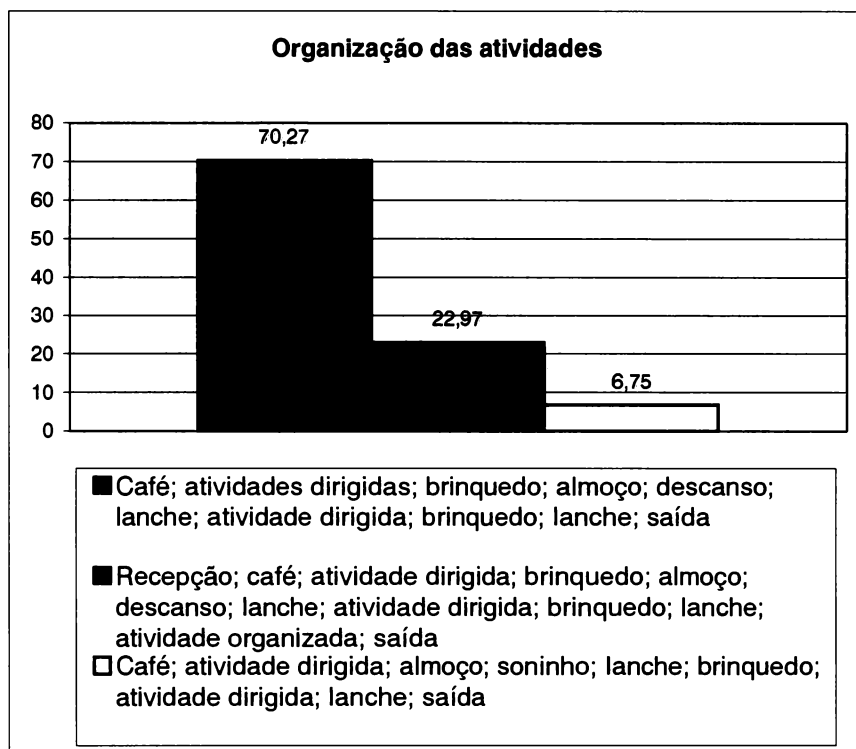
é necessário sim, que o município elabore o currículo a nível municipal, seguindo todas as diretrizes nacionais, mas respeitando a realidade local.

Para identificar um pouquinho da prática existente nos CEI's, foram feitas algumas questões em relação ao dia-a-dia na instituição, uma delas em relação a organização e distribuição de tarefas:



Como é possível perceber, através do gráfico, predomina a organização em que o professor regente elabora o planejamento e aplica as atividades com ajuda das auxiliares. Ficou claro, através dessa questão, que é quase insignificante a prática de “dividir” os trabalhos pedagógicos propriamente ditos e o “cuidado”, ísso é muito importante. Eu, particularmente, sou favorável à organização onde regentes e auxiliares planejam e executam as atividades juntas, uma vez que o trabalho na sala de aula é em conjunto.

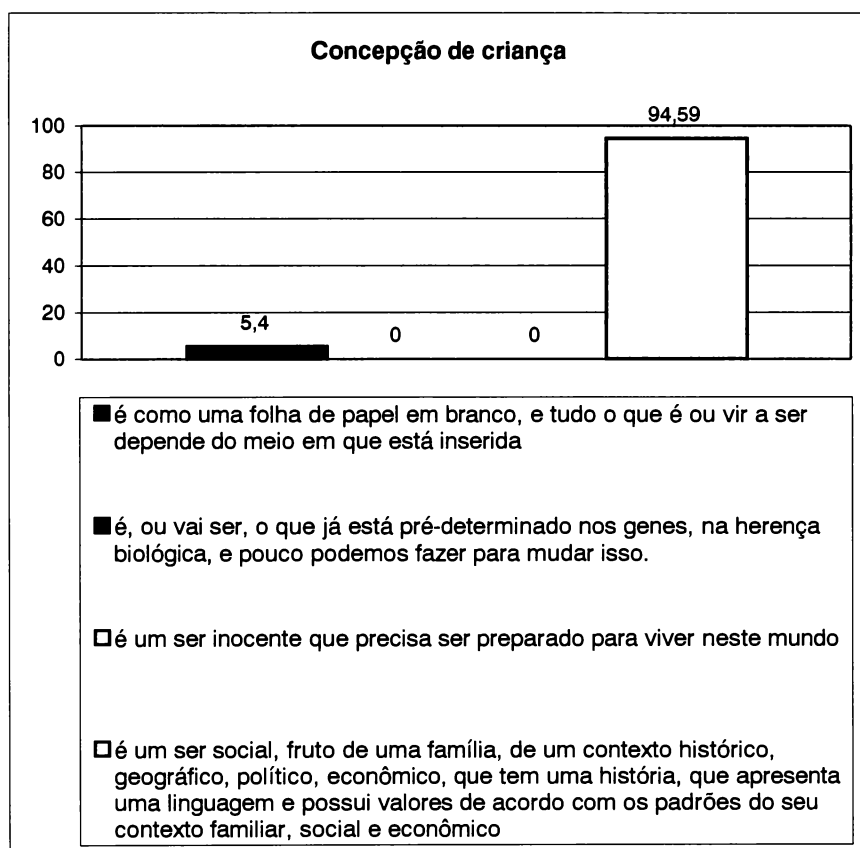
O próximo gráfico, vem retratar como é o dia-a-dia, a rotina da turma:



Como é possível observar, a “rotina” que predomina, é aquela onde as crianças ao chegarem tomam o café da manhã, em seguida, fazem atividades dirigidas, dentro de um tema ou projeto que está sendo desenvolvido no momento, sucedido do horário de brinquedo, almoço; a tarde, descanso/sono, e começa novamente a rotina, lanche, atividade

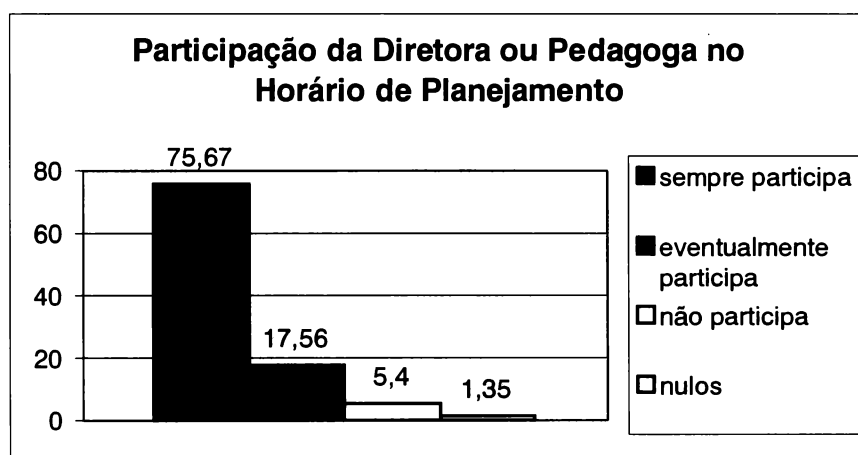
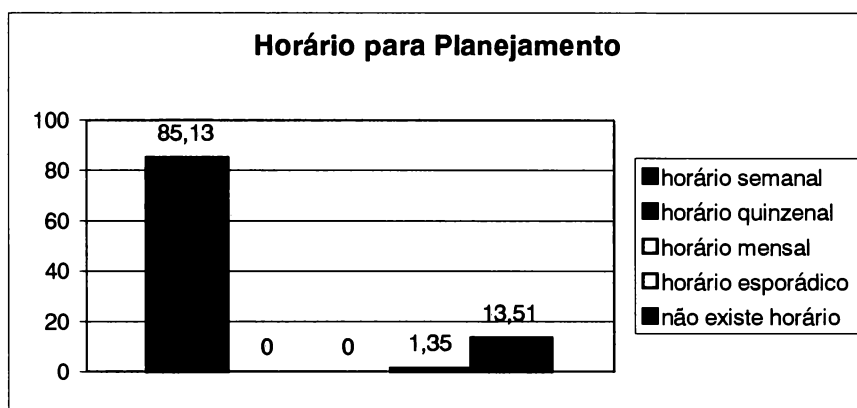
dirigida, brinquedo, lanche e saída. Claro, subentende-se que as atividades de higiene (escovar os dentes, lavar as mãos, tomar banho), estão presentes no dia a dia. Do meu ponto de vista, a “rotina” que deveria prevalecer é a segunda opção, que diferencia da primeira em relação a recepção, horário de descanso e saída. A meu ver, deveria haver um espaço organizado com diversas opções de atividades, para que as crianças que chegam mais cedo, não precisassem ficar “esperando” os demais até o horário de café, é um tempo perdido, que só causa stress, o mesmo deveria acontecer na saída, pois pelo que conheço dos horários de funcionamento, a saída se dá a partir das 16:30h, até 17:30h. Tem crianças que saem no primeiro horário e tem aquelas que ficam até 17:30h “esperando”, tempo que poderia ser organizado.

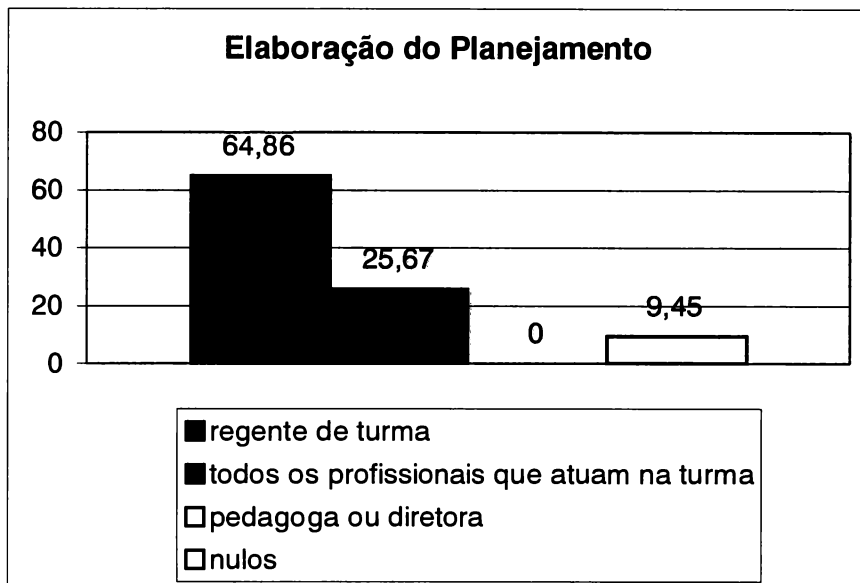
Outra questão que não poderia deixar de estar presente é em relação a concepção de “criança” que os profissionais tem:



É possível perceber o grande avanço em relação a questão, a concepção que se tem de criança, retrata, pelo menos na teoria, os encaminhamentos metodológicos que são utilizados no dia a dia, retrata a prática pedagógica existente, e, neste caso, percebemos que a grande maioria concebe a criança enquanto um ser social, que é o que ela é, e subentende-se que a prática desses profissionais venha de encontro a essa concepção que afirmam ter, o que significa que trabalham numa perspectiva histórica do conhecimento, e tem consciência de que cada criança é uma, dependendo de todos os fatores sociais, econômicos e históricos, do contexto familiar que provém.

Os três próximos gráficos, dizem respeito a organização do horário de planejamento:



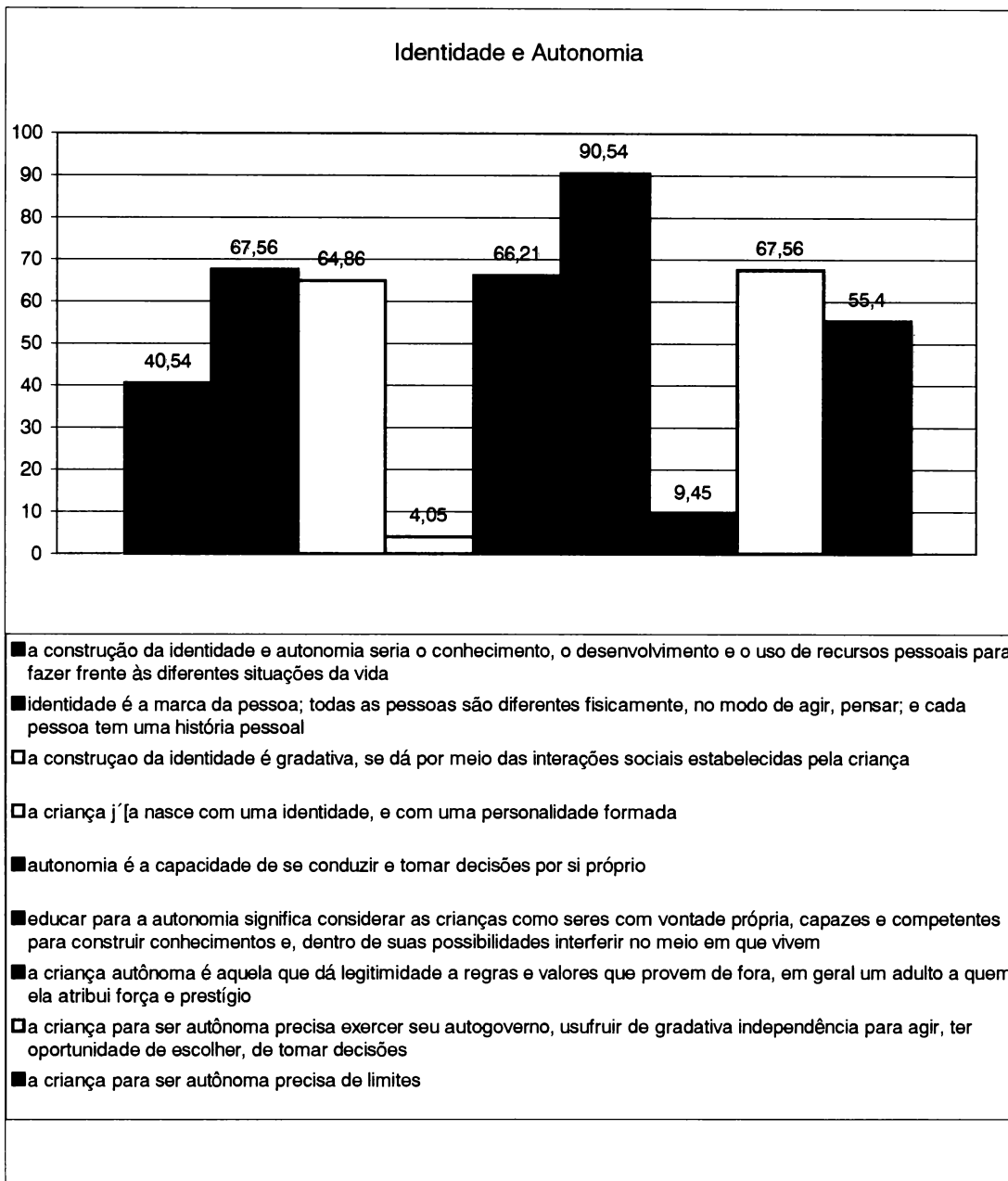


Alguns anos atrás, não existia horário para planejamento dentro da carga horária do professor, isso foi uma conquista da categoria. Por algum tempo, essa conquista era somente dos professores que trabalhavam nas “escolas”, pois as “creches” não precisavam, estavam ligadas a assistência e os seus profissionais não eram “professores”. Hoje, percebe-se que no município de Campo Largo essa realidade vem se modificando, a maioria dos professores dos CEI’s afirma ter horário específico para planejamento semanalmente, e, contam ainda com a ajuda da pedagoga ou diretora que participam auxiliando no trabalho. Apesar do avanço, é preciso que este percentual chegue a 100%.

Em relação a quem elabora o planejamento, a resposta representada no gráfico, vem bem de encontro à questão de organização do trabalho, feita anteriormente, e sobre a qual já coloquei minha opinião.

O próximo gráfico vem representar o entendimento que os profissionais tem em relação a IDENTIDADE e AUTONOMIA da criança. A questão pedia que marcassem todas as alternativas que considerassem corretas.

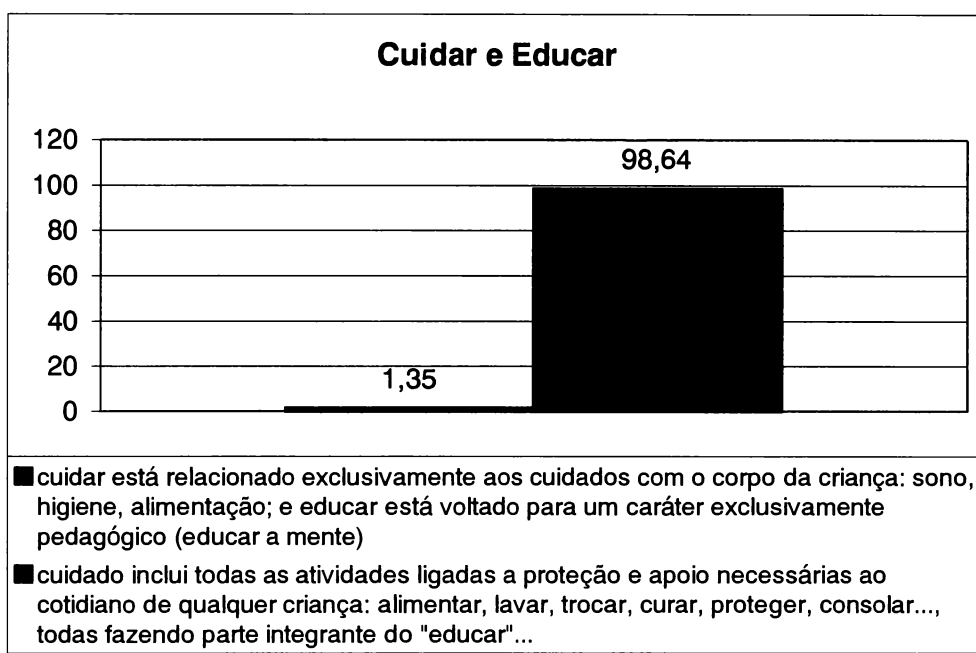
Muito se fala em “educar para autonomia”, mas até que ponto se entende o que é essa autonomia? Vejamos:



De todas as questões colocadas, as únicas que estão incorretas são aquelas que dizem que a criança já nasce com uma identidade e com a personalidade formada, pois a construção da identidade é gradativa, e se dá por meio das interações sociais estabelecidas pelas crianças; e, a opção que diz que a criança autônoma é aquela que dá legitimidade a

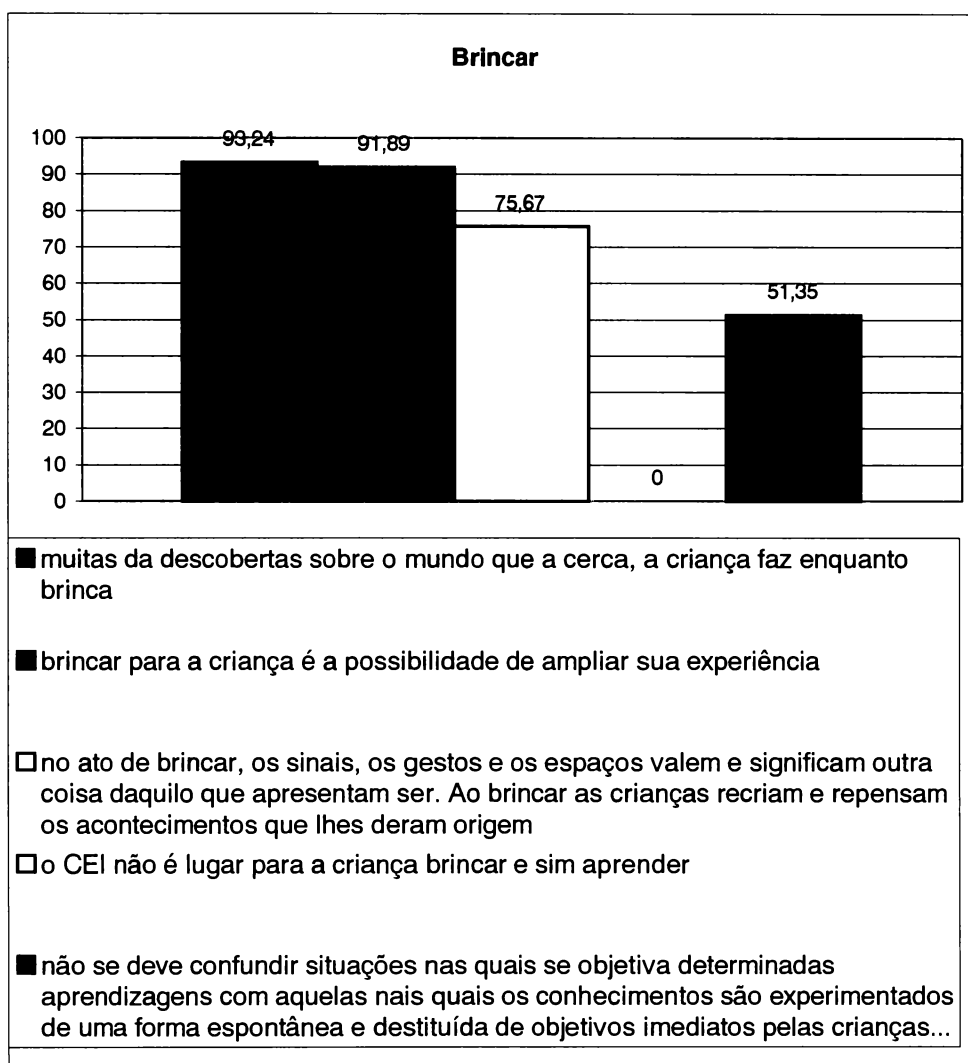
regras e valores que provém de fora, o que segundo o Referencial Curricular Nacional, é ser heterônomo (v 2, p.14 e 15). Foi possível perceber que um percentual baixo assinalou estas questões como corretas, o que significa que a grande maioria compreendeu essa questão.

Em relação ao “cuidar e educar” parece não haver dúvidas. Essa era uma questão delicada nos Centros de Educação Infantil, devido ao fato do atendimento em período integral exigir que a questão do cuidado seja mais acentuada do que em escolas de atendimento parcial. O resultado da pesquisa nos mostra que esta questão está entendida:



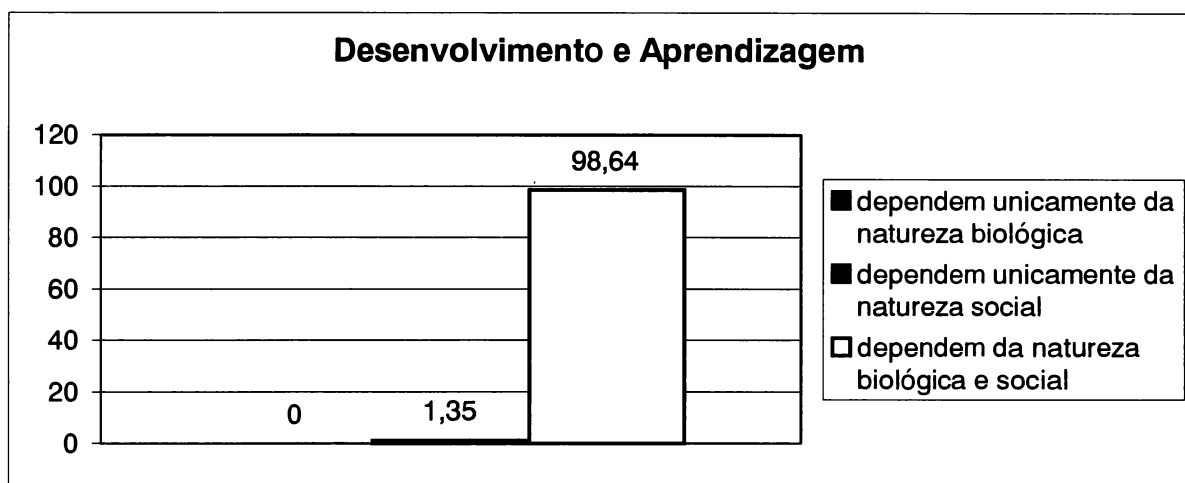
Por muito tempo as “creches” ficaram com o estigma de somente atender e cuidar das crianças; quando passaram a fazer parte do sistema educacional, era comum verificar a existência da dicotomia entre o cuidar e o educar, inclusive sendo tratadas como tarefas distintas, onde o cuidar (do corpo, das necessidades físicas), era tarefa das atendentes; e o educar (a mente) era papel exclusivo de professor. Em Campo Largo, ao menos, teoricamente, essa questão parece ter sido compreendida, quando falamos da criança enquanto “ser social”, não existe como separar o corpo da mente.

Outra questão bastante discutida em relação a esta modalidade de ensino – educação infantil - é a questão do BRINCAR. É próprio de toda e qualquer criança brincar; é através da brincadeira que ela se relaciona, aprende, conhece o mundo, e o brincar nesta faixa etária é coisa séria, o que infelizmente , muitas vezes não é entendido por pais e educadores. É comum ouvirmos dos pais que “a creche não é coisa séria, lá as crianças só brincam, quando for para a escola, aí sim é sério...”. Justamente por isso esta questão não poderia deixar de ser feita aos professores que trabalham nos CEI’s, o que afinal eles pensam do “brincar”?



Nesta questão, as instruções eram para que se marcassem todas as opções que acreditassem estar corretas. A única das opções, que é incorreta, é a que afirma que o CEI não é lugar para criança brincar e sim aprender, questão essa que não foi escolhida por nenhuma professora, o que é muito bom.

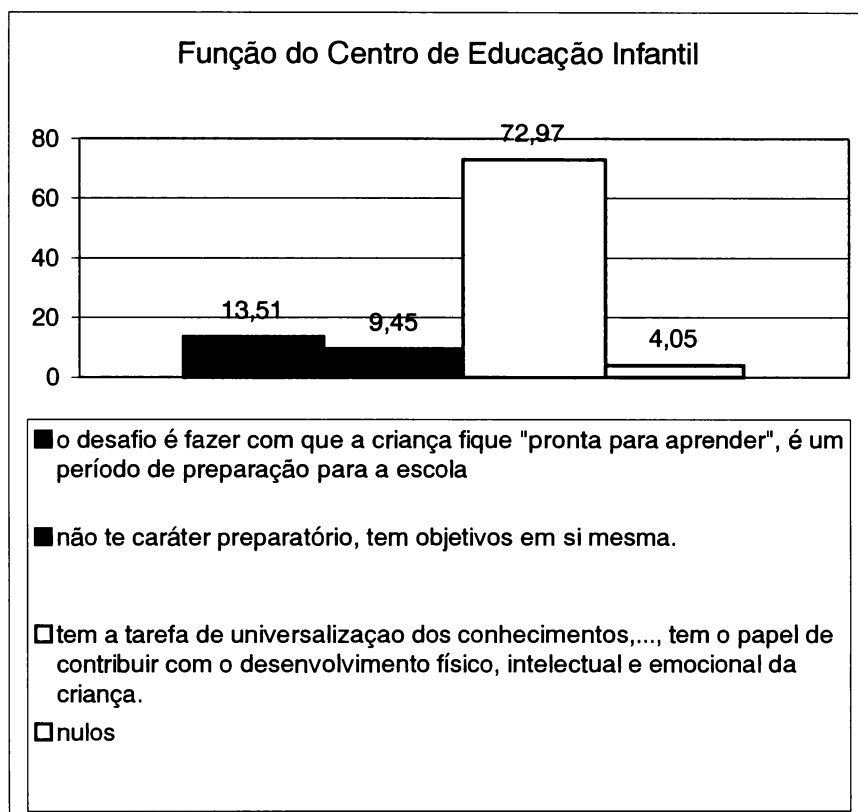
O próximo gráfico representa a concepção que os professores entrevistados tem em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança:



Como é possível perceber através dos dados, a concepção predominante é a interacionista, onde os elementos biológicos e sociais não podem ser dissociados e exercem influência mútua sobre o sujeito. A perspectiva inatista e ambientalista, parecem não fazer parte da concepção dos professores entrevistados, o que vem de encontro com a concepção de criança verificada neste trabalho. É uma concepção histórica de desenvolvimento, que acredita que a criança ao nascer, é um ser biológico, mas a medida que vai sendo introduzida na sociedade, as práticas sociais do seu contexto vão direcionando o seu desenvolvimento. A condição biológica dá a possibilidade de se desenvolver, e a condição social concretiza essa possibilidade. Essa perspectiva, se opõe às teorias que pressupõem que tudo está determinado pela genética, pela hereditariedade, pela maturação física; como

também se opõe às teorias que defendem que o desenvolvimento é determinado pelos fatores ambientais.

Tudo o que vem sendo investigado até agora, tem como objetivo principal as duas últimas questões da entrevista, que dizem respeito a função do Centro de Educação Infantil, e a questão do direito, e estão amarradas a tudo o que foi visto até então.



A legenda no gráfico foi resumida, mas no questionário que as professoras receberam, as opções estavam na íntegra, da seguinte forma: o desafio da instituição é fazer com que a criança fique "pronta para aprender" e pronta para a escola. É preparar a criança e evitar problemas escolares futuros. É um período de intensa preparação, principalmente através de treinamento de habilidades e de formação de hábitos e atitudes. Essa opção teve um percentual considerável, e lembra o tempo em que as crianças preenchiam folhas e folhas de pontilhados, pintavam dentro da linha, amassavam papel,

para desenvolver a coordenação motora fina..., enfim, eram preparadas para a escola, para escrever, se alfabetizar e que ao que parece, ainda está presente na prática pedagógica.

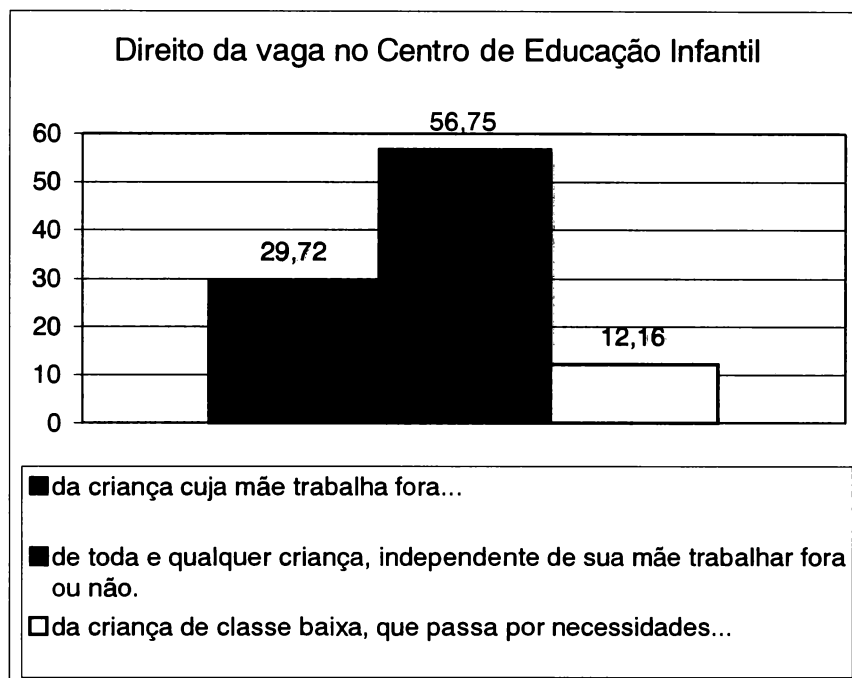
Outra opção, com percentual menor de escolha, diz que a educação infantil não tem caráter preparatório, tem objetivos em si mesma, independentemente de sua vinculação com o ensino fundamental. Dessa forma está se descontextualizando a instituição, considerando-se a criança enquanto natureza, e não enquanto “ser social”.

A educação infantil tem a tarefa (assim como toda a escola básica) de universalização dos conhecimentos, tem sim a tarefa de contribuir e se articular com a escola fundamental, nem inútil, nem capaz de resolver problemas futuros, nem tampouco importante em si mesma, a educação infantil tem sim o papel de contribuir com o desenvolvimento físico, intelectual e emocional da criança. Essa opção que a maioria dos professores afirma acreditar, é a que está de acordo com toda perspectiva teórica percebida até então, com a qual me identifico. Considera a criança enquanto ser social, que cumprindo esta modalidade de ensino, ingressa no ensino fundamental; considera que o fator determinante da formação do indivíduo são as condições histórico-sociais, portanto, universalizar o conhecimento é fundamental.

Diante de tudo o que vimos até então, parece óbvio que o direito de frequentar o Centro de Educação Infantil seria de toda criança, apesar de mais da metade dos professores entrevistados terem afirmado exatamente isso, como podemos observar no gráfico, essa não é a realidade no município de Campo Largo.

Os critérios de matrícula para o ingresso no Centro de Educação Infantil, são justamente, as duas outras opções do questionário, a declaração de emprego da mãe, e as crianças em situação de “risco”, ou seja, as crianças pobres, que passam por necessidades, crianças cujas famílias estão desestruturadas e não tem condições de cuidar e educar os filhos; condição esta imposta pela sociedade capitalista, onde as oportunidades são desiguais. Desigualdades que não dependem da natureza, mas são desigualdades sociais e econômicas, que levam a concentração de riquezas materiais e conseqüentemente culturais a uma minoria, enquanto que a grande maioria, “sobrevive”. Portanto, o que a princípio parece uma contradição, pode não ser, diante da situação social brasileira. Imagino eu, a dificuldade dos professores, para responderem esta questão, que a primeira vista parece tão

fácil; talvez teoricamente seja, pois afinal é fácil dizer que todas as crianças tem direito, mas como, numa sociedade tão desigual?



O critério de matrícula vem traduzir de alguma forma, uma educação compensatória, o que talvez não possa ser diferente enquanto este modelo social prevalecer. Apesar, da maioria dos profissionais afirmarem que o direito à vaga é de toda e qualquer criança, e da legislação vigente afirmar o mesmo, hoje não há vagas para todos. O cuidado que precisamos ter é em relação a qualidade; a educação infantil, independente se ofertada em escolas, ou centros de educação infantil não podem ser diferentes na sua função, é preciso sim levar em conta quem são seus alunos, mas não por isso, precisa ser uma instituição pobre para pobres. Embora percebamos um grande avanço teórico, as condições sociais, de uma sociedade capitalista, não permitem que se efetivem totalmente.

Acredito que é possível, através desses resultados mostrar o “perfil” dos Centros de Educação Infantil, **considerando o percentual maior** obtido nas respostas do questionário.

Os profissionais, na grande maioria, estão em início de carreira, já tiveram experiência com outra faixa etária/modalidade de ensino, conhecem a Proposta Pedagógica e o Regimento da instituição que atuam, assim como os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

A organização do trabalho que predomina é aquela em que o professor regente elabora o planejamento e aplica as atividades com a ajuda das auxiliares; as atividades do dia iniciam com o café da manhã, seguido de atividades dirigidas dentro do desenvolvimento de um tema ou projeto que está sendo trabalhado, seguindo o momento de brincar, o almoço, depois o horário de sono/descanso, novamente um lanche, atividade dirigida, o momento de brincar, lanche e a saída.

A maior parte dos profissionais afirma que existe horário específico para planejamento semanalmente, e que, a pedagoga ou a diretora sempre participam auxiliando as regentes de turma.

Mais de 90% consideram a criança um ser social, fruto de uma família, de um contexto histórico, geográfico, político, econômico, que tem uma história, que apresenta uma linguagem e possui valores de acordo com os padrões do seu contexto familiar, social e econômico.

Grande parte dos profissionais parecem ter compreendido a questão do desenvolvimento da Identidade e da Autonomia, e também a importância do Brincar nesta modalidade de ensino. Não existe dicotomia entre o cuidar e o educar, estando claro que o cuidar faz parte do educar e vice-versa.

Em relação ao desenvolvimento e aprendizagem, consideram que os elementos biológico e social não podem ser dissociados e exercem influência mútua (concepção Interacionista).

Consideram como função da educação infantil (do Centro de Educação Infantil) a tarefa (assim como toda a escola básica) de universalização dos conhecimentos, a tarefa de contribuir e se articular com a escola fundamental, nem inútil, nem capaz de resolver os problemas futuros, nem tampouco importante em si mesma, a educação infantil tem sim o papel de contribuir com o desenvolvimento físico, intelectual e emocional da criança.

Embora mais de 50% das entrevistadas afirme que toda e qualquer criança deve freqüentar o CEI, isto não é realidade no município, pois o critério de matrícula é a declaração de emprego da mãe, sendo aceitas também matrículas daquelas crianças encaminhadas pelo Conselho Tutelar, cujas famílias estão passando por necessidades e portanto não tem como cuidar das crianças, ou aquelas crianças que sofrem maus tratos. A primeira vista parece uma contradição, considerando o que foi verificado em relação a concepção de criança e do papel do CEI, por outro lado, analisando o fato do município não garantir vagas à todas as crianças, e o fato da nossa sociedade ser capitalista, as classes desfavorecidas tem carências econômicas, sociais, culturais..., sendo que algumas dessas carências, podem ser compensadas no CEI, explica-se o fato de boa parte dos profissionais defenderem a idéia do direito aos mais desfavorecidos e ter como um dos critérios para matrícula ser o comprovante de emprego da mãe.

Esse é o retrato atual dos CEI's de Campo Largo, segundo a perspectiva dos professores regentes que neles atuam. Retrato esse que poderia ser diferente, como no diz SCHAFF (1987, p. 65), existem diferentes visões de um mesmo acontecimento/fato, conforme as pessoas pertençam a diversas épocas e gerações ou, mesmo contemporâneas, tenham valores diferentes, baseados em interesse de classes opostos, em concepções de mundo diferentes.

O questionário foi aplicado somente aos regentes de turma, talvez se tivéssemos aplicado a todas as profissionais que atuam nos CEI's, ou ao grupo de diretores, ou outro grupo de profissionais, o retrato seria outro. Estamos cientes também, que essa caracterização foi baseada principalmente no questionário, portanto seria importante fazer a observação in loco, conversar com as profissionais, para constatar ou não o que foi declarado. O que não vai ser possível nesse momento, devido ao prazo muito curto para efetivar o trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O atendimento à criança de zero a seis anos no Brasil, existe a mais de 100 anos. No entanto, apenas recentemente vem sendo reconhecido o caráter educacional dos serviços oferecidos nas “creches”, hoje Centros de Educação Infantil. O reconhecimento legal do dever do Estado e do direito da criança ser atendida em creches e pré-escolas, e a vinculação desse atendimento à área educacional, representam um avanço no que diz respeito à educação da criança dessa faixa etária, principalmente se nos referimos aos Centros de Educação Infantil (até 1996 denominados “creches”) que atendem em período integral.

A Constituição Brasileira de 1988, no seu artigo 208, estabelece: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos”. Fica claro portanto, o reconhecimento do caráter educativo dessas instituições.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990, vem reafirmar as conquistas constitucionais: “É dever do Estado assegurar (...) atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade”.

A Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (1996), explicita que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica (art. 29) e, nas Disposições Transitórias (art. 89) exige que regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal sejam estabelecidas e cumpridas, dessa forma, a LDB estabeleceu um prazo até 23/12/1999 para que as creches e pré-escolas fossem integradas às secretarias de educação. Portanto a partir do ano de 2000 deveriam estar vinculadas às secretarias de educação e não mais da assistência social. Em Campo Largo essa transição se efetivou no ano de 2003.

Hoje, em 2004, as conquistas na legislação ainda trazem desafios para sua efetivação, na medida em que convivemos com discursos e práticas que evidenciam a perspectiva assistencial que por muito tempo predominou no atendimento das creches. Por outro lado, o modelo “escolar”, predominante no ensino fundamental, é muitas vezes “adotado”, com a intenção de caracterizar um atendimento educacional, esquecendo-se da especificidade desta faixa etária:

No que se refere a educação infantil, é preciso assegurar o direito de brincar, criar, aprender, enfrentando os desafios de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o desafio de pensar as crianças como sujeitos de cultura e história, sujeitos sociais. Nós professores e professoras de educação infantil, também temos responsabilidade social coletiva nesse processo. (KRAMER, 2003, p. 12)

É importante que fique claro que se integrar à Secretaria de Educação significa seguir suas normas e regulamentações; estar sujeito à supervisão, ao acompanhamento e a avaliação. Pertencer ao Sistema Estadual de Educação não é uma opção das instituições; como o município de Campo Largo não tem ainda constituído o Sistema Municipal de Educação, os CEI's deverão estar vinculados ao Sistema Estadual. Isso rompe com uma história de atendimento institucionalizado desenvolvido pelas áreas de amparo ou assistência, e inicia uma nova era em que o direito da criança à educação predomina.

A Secretaria Municipal de Educação portanto, ao definir as políticas para educação infantil, tanto no que diz respeito a estrutura, quanto ao financiamento, precisa se organizar para atender a demanda e melhorar a qualidade dos serviços oferecidos. No que diz respeito aos recursos humanos, a integração representa o reconhecimento de que o profissional de educação infantil é o professor, e, como tal, com os mesmos direitos dos professores do ensino fundamental: ingresso por meio de concurso público, inclusão no plano de carreira, equiparação de salários... . Dentro dessa perspectiva não é mais cabível a contratação de “atendentes ou educadoras” com salários menores e carga horária superior a do professor, ou seja, trabalha mais e ganha menos, traduzindo “exploração de mão de obra barata”.

Essa integração representa ainda para o município, um olhar especial aos espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos das instituições. Quando da assistência, a preocupação maior era com a segurança, alimentação e cuidado com a criança, daí um espaço que fosse seguro, limpo, onde as crianças ficassem protegidas servia. Agora, sob a perspectiva do direito à educação, além de tudo isso, é preciso pensar pedagogicamente o espaço, para tanto toma-se necessário investimentos.

Entretanto, o aspecto mais importante e talvez o mais difícil dessa integração dos CEI's aos Sistemas de Ensino, é a mudança nas concepções vigentes de criança, professor e de instituição de educação infantil, sem a qual essas transformações não se

efetivam. Campo Largo mostrou um grande avanço em relação a essas concepções, demonstrada nos questionários aplicados, porém, está claro também tratar-se de uma educação compensatória destinadas a determinadas crianças. Situação que só poderá mudar se a estrutura social mudar.

Estamos no início do século XXI com uma série de pronunciamentos, declarações, legislações, que nos fazem pensar a instituição de educação infantil inserida numa sociedade capitalista, cada vez mais dominante, onde as políticas priorizam a competição, os mercados e a lucratividade provida por desigualdades crescentes entre vencedores e perdedores no mercado. Capitalismo esse que vem se modificando com o passar dos anos e hoje busca lucro sem considerar as fronteiras nacionais. Todas as mudanças no capitalismo trazem mudanças no modo de produção, na composição e natureza do emprego, surgindo novos tipos de trabalho baseados em novas habilidades, que exigem aprendizado e atualização contínuos e constantes. O número de mulheres no mercado de trabalho aumenta na medida em que termina a época do homem provedor. Para sobreviver, a mulher e o homem precisam trabalhar. A organização familiar se modifica.

Essas mudanças econômicas produzem formas individualistas de pensar e se comportar; estilos de vida em que o lazer e a vida doméstica estão cada vez mais distantes. A maneira como vivemos e entendemos o mundo são influenciados por todas essas mudanças políticas, sociais, econômicas e tecnológicas.

Os Centros de educação Infantil estão inseridos em determinados contextos, portanto “respondem” a determinada sociedade, época, necessidades. Não é possível analisar o papel das instituições sem levar em conta os contextos sociais, políticos, econômicos e filosóficos. Os problemas que as instituições dedicadas a primeira infância enfrentam não surgem inesperadamente, são históricos.

Saviani procura compreender o caráter anti-social da política econômica e nos leva a perceber que o papel fundamental das políticas sociais ou públicas é o de compensar os efeitos anti-sociais da economia.

Diante desse quadro, as políticas sociais acabam sendo formuladas tendo em vista, fundamentalmente, as camadas assalariadas e, de certo modo marginalizadas da estrutura social, da estrutura econômica. Nesse sentido, termina se configurando uma política para os pobres que assume, também, as características de uma política pobre para pobres. (SAVIANI, 1987, p.89)

É preciso concordar com SAVIANI quando ele coloca que a escola de tempo integral que teria como objetivo principal propiciar o desenvolvimento intelectual das crianças, acabam se transformando em propostas que visam a desenvolver atividades de assistência a criança, onde a preocupação central é tomar conta das crianças e retirá-las das ruas. Isso se observa em Campo Largo se prestarmos atenção aos critérios de matrícula nos CEI's.

KUHLMANN JR. também nos descreve como historicamente foi se construindo o perfil da Educação Infantil para os pobres:

A perspectiva de oferta de uma educação infantil de qualidade passa a ser considerada uma tendência elitista diante da falta de recursos, os programas de emergência adentram o sistema educacional. Renova-se também a secular proposta de “assistência científica”, que isola as crianças pobres em instituições conformadas por uma pedagogia de submissão, que considera que elas não precisam de tudo aquilo que se diz quando se fala na educação das outras crianças, que (re)produz as desigualdades sociais (de classe, de raça, de gênero, de geração). (KUHLMANN JR, 2000, p.500)

Apesar de alguns avanços na legislação, avanços teóricos, inclusive na concepção dos profissionais que atuam nos CEI's, a precarização da Educação Infantil nas instituições públicas continua, particularmente nos centros de educação infantil, pois não há possibilidade de expansão da oferta e da melhoria de qualidade, sem um efetivo investimento. Sabemos que a prioridade dos investimentos hoje, é o ensino fundamental. A LDB nº 9394/96, ao explicitar sobre a responsabilidade em investimento na educação, considera o município o maior responsável pela educação infantil; e a Lei nº 9424/96 que criou o FUNDEF, exige que 15% dos 25% dos impostos sejam gastos com o ensino fundamental. Isso significa que restam 10% para investir nos outros níveis de ensino. Não há exigência legal que leve os municípios a investir determinado percentual na educação infantil, portanto destinam menos que 10% das receitas para este nível de ensino. Não é diferente no município de Campo Largo, a educação infantil tem um repasse mínimo para “sobreviver”, o que expressa o descaso com este nível de ensino.

O Plano Nacional de Educação reconhece a importância da educação infantil, reconhece a sua função pedagógica, a importância de formação humana das crianças de zero a seis anos, mas se contradiz ao dizer que devido as condições concretas do nosso país,

o atendimento será prioritariamente destinado às famílias de baixa renda, portanto é como SAVIANI afirmou “é uma política pobre para pobres”.

Segundo ROSSETTI-FERREIRA, RAMON e SILVA (2002, p.90), as políticas são justificadas basicamente como meio de intervenção social para ajudar aqueles que necessitam e para evitar eventuais conseqüências anti-sociais. Mas, as próprias autoras afirmam que essas políticas efetivamente promoverão inclusão se assentadas na perspectiva do direito. Manter um nível de qualidade ideal necessita de investimentos, e, sai caro...

O MEC elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais que obrigatoriamente devem ser seguidas, mas, é importante que, em consonância com elas, o município elabore as diretrizes municipais que orientem as instituições na construção dos seus projetos pedagógicos. As instituições elaboraram suas propostas pedagógicas em consonância com a Diretrizes Curriculares Nacionais e os Pareceres estaduais vigentes. O fato de todas as instituições terem sistematizado suas propostas representa um grande avanço, mas é imprescindível que o município sistematize suas diretrizes que retratem a realidade municipal.

A maioria dos professores entrevistados, conhecem e utilizam o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, demonstrando ter uma compreensão do conteúdo e finalidade desse documento e buscando adequá-lo à realidade local. Porém é usado como referência no município, visto como único material norteador das ações pedagógicas, dessa forma deixa de cumprir a sua função primordial que é de ampliar o conhecimento do professor. A Secretaria Municipal de Educação precisa elaborar um Currículo, que venha de encontro com suas Diretrizes, para nortear as ações nos CEI's.

Ver a criança como um ser social, fruto de uma família, de um contexto histórico, geográfico, político, econômico, social, no mundo de hoje, em contínua relação com inúmeras outras variáveis, e o centro de educação infantil inserido num grupo que constrói a sua história no tempo é, um grande avanço, segundo a minha concepção.

Segundo DAHLBERG (2003), é comum verificarmos algumas imagens ou elaborações da criança pequena em todas as sociedades:

Não existe algo como “a criança” ou “a infância”, um ser e um estado essencial esperado para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nos mesmos e aos outros o que as crianças são e o que a infância é. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos de infância e do que as

crianças são e devem ser. (DAHLBERG, 2003, p.63)

A criança é histórica; as famílias, assim como todas as pessoas tem concepções diferentes sobre a criança, a infância e o papel dos centros de educação infantil. Conforme a perspectiva que se tem de criança e infância, é que são organizados os fins das instituições dedicadas à primeira infância. DAHLBERG, MOSS e PENCE nos mostram algumas imagens ou elaborações construídas e que estão presentes hoje. Segundo os autores, é muito presente a imagem de criança como “um reproduzidor de conhecimento, identidade e cultura” (p.65), ou seja, a criança nasce como uma folha em branco e o desafio da instituição é fazer com que ela fique pronta para aprender, pronta para a escola; a educação infantil é entendida como preparação para o ensino fundamental. A criança é entendida como um potencial humano economicamente produtivo. Os autores dizem que além de reproduzir conhecimentos e habilidades, essa base envolve a reprodução dos valores dominantes do capitalismo atual, inclusive individualismo, competitividade, flexibilidade e a importância do trabalho remunerado e do consumo.

Outra construção presente é a imagem da criança como um “ser inocente”, que reflete a idéia da infância como período inocente da vida da pessoa. O papel do adulto seria o de proteger a criança do mundo corrupto, violento que a cerca. O problema, segundo os autores é que não podemos iludir a criança e tentar escondê-la do mundo que ela faz parte.

É dominante ainda a construção que vê o desenvolvimento da criança como um processo inato, biologicamente determinado, seguindo leis, a menos que a criança tenha alguma anormalidade. “Dizemos que essa é a maneira como elas, nessa idade, são, essa é a sua natureza, isso é o que elas podem ou não podem fazer se são normais” (p.66). Essa construção faz predominar a natureza sobre o social, como se todas as crianças independente do meio social, dos estímulos, tivesse o mesmo desenvolvimento. Trata a criança (infância) como um fenômeno abstraído e descontextualizado, como se existisse fora da história e dos contextos sociais. É uma construção de base biológica favorecida pela medicina e pela psicologia do desenvolvimento.

Também está presente a concepção de que ficar longe da mãe nos três primeiros anos é prejudicial à criança, não é natural. A imagem da maternidade como natureza assim

como de criança. Os autores lembram que não há evidências convincentes de que as crianças pequenas sofram prejuízos.

Toda a situação econômica e a crescente inclusão das “mães” no mercado de trabalho, modifica aquela estrutura familiar tradicional onde o pai é o provedor e a mãe cuida da casa e dos filhos. Números cada vez maiores de crianças não ficam sob os cuidados exclusivos das suas mães nos primeiros anos de vida. Essa situação traz a construção da criança como “um fator de suprimento do mercado de trabalho. (...) Um cuidado alternativo, não materno, deve ser proporcionado às crianças pequenas para que suas mães possam ser empregáveis” (p.68). Em Campo Largo, está fortemente presente essa imagem, observada nos critérios de matrículas, a vaga é para criança cuja mãe trabalha, se a mãe parar de trabalhar a criança perde a vaga.

Com todas as pesquisas nas áreas biológicas e educacionais, discussões que abrangeram todos os segmentos da sociedade, tem ocorrido, segundo os autores, o “processo de repensar as crianças e a infância”:

As crianças têm um lugar reconhecido e independente na sociedade, com seus próprios direitos como seres humanos individuais e membros plenos da sociedade. (DAHLBERG, 2003, P.70)

A criança tem direito à educação infantil, e concordo com MACHADO (1991, p.19) quando afirma que a pré-escola pode ser o local ideal para a criança se desenvolver independente do fato de sua mãe trabalhar fora e não ter com quem deixar a criança, de sua casa não ter quintal, e de não poder brincar na rua porque é perigoso, e muito menos para passar no “vestibulinho” e enfrentar escolas “puxadas” no ensino fundamental. A convivência com a família é insubstituível, mas a possibilidade de ampliar esta vivência interagindo com outras crianças, num ambiente propício, com adultos qualificados, com uma metodologia que leve em conta as suas necessidades e características, vem enriquecer o seu desenvolvimento. Isso só é possível numa instituição voltada para esse fim. Família e escola não se excluem, se completam.

É na interação que a criança constrói o conhecimento, conhecimento este que não se limita a uma lista de conteúdos. Acredito que uma forma de diminuir um pouco a desigualdade cultural existente entre as camadas sociais é através da democratização do

conhecimento, do acesso ao conhecimento; isso não quer dizer, concordando com CRAIDY, que a instituição possa resolver o problema da desigualdade social.

Não é de responsabilidade da educação resolver o problema da pobreza, nem ela tem possibilidade de fazê-lo. A pobreza é produzida por uma estrutura econômica injusta e concentradora de renda; portanto é no âmbito da estrutura econômica que a questão da pobreza deve ser equacionada. (CRAIDY, 2003, p.22)

O Centro de Educação Infantil é um dos espaços onde a criança pode se desenvolver físico, emocional e cognitivamente. Para isso existe a necessidade de estabelecer um currículo com uma série de conteúdos que devem ser trabalhados de forma que tenham significado para a criança, portanto não é possível o trabalho descontextualizado. É preciso enfatizar o uso social do conhecimento. Conhecimento este, historicamente construído pelos homens, de acordo com suas necessidades.

O Centro de Educação Infantil tem uma função social e educacional específica que já vem sendo discutida há algum tempo. Em Campo Largo, apesar da não totalidade do percentual entre os entrevistados, a maioria parece estar em consenso em relação ao papel do CEI.

Segundo KRAMER (In Rosemberg, 1989, p.22), reconhecer o papel social da educação infantil significa justamente assumir junto com toda a educação básica a tarefa de universalização dos conhecimentos. Reconhecer este papel da educação infantil significa compreender que ela tem a função de contribuir e se articular com a escola. Nem inútil, nem capaz de resolver todos os problemas futuros, nem tampouco importante em si mesma, a educação infantil tem sim como papel social, o de valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e garantir a aquisição de novos, contribuir com seu desenvolvimento físico, intelectual e emocional, exercendo o que KRAMER chama de função pedagógica da pré-escola. Importante ressaltar que afirmar que a educação infantil contribui para o ensino fundamental não quer dizer que vá prevenir os problemas neste nível de ensino; é preciso ter cuidado para não jogar na infância passada a culpa pelos problemas do presente e atribuir à infância presente a capacidade redentora dos problemas futuros.

É importante conceber a criança enquanto ser social que ela é. Dizer que a criança é um ser social significa considerar que ela tem uma história, que vive uma geografia, que pertence a determinada classe social, que estabelece relações definidas

segundo seu contexto, que apresenta uma linguagem própria do meio que provém, que possui valores e é valorizada de acordo com os padrões do seu contexto familiar, social e econômico. Conceber a criança enquanto ser social significa respeitá-la enquanto sujeito.

Todos os Centros de Educação Infantil de Campo Largo estão subordinados ainda ao direito da mãe trabalhadora e pobre, e não enquanto espaço de direito da criança; levam ainda o carimbo de não oferecer uma educação de qualidade, devido toda a sua história.

Rosemberg (1984) levanta a questão de que se a creche deve continuar sendo um equipamento social substituto, colaborando com as mães que trabalham, ou deve expandir e modificar-se para ser uma proposta educacional alternativas para crianças pequenas, um local específico com valor próprio, capaz de modificar a relação pais e filhos em nossa sociedade. Segundo a autora, com a necessidade de atendimento aos filhos pequenos da mulher trabalhadora, ela acaba sendo vista como instituição provisória de emergência ou de substituição, restrita a parte das famílias. Isto reforçaria a má fama da creche e a posição secundária que ela tem ocupado nos planos governamentais, com recursos insuficientes, dificuldades de previsão de expansão das vagas, e na criação de serviços indispensáveis, como o curso de formação de profissionais para nela trabalharem. (OLIVEIRA, ROSSETTI-FERREIRA in ROSEMBERG, 1989, p. 87)

Acredito que a filosofia do professor do centro de educação infantil, seus objetivos, suas concepções, permeiam sua atuação. Percebe-se que apesar dos centros de educação infantil de Campo Largo estarem atrelados ao direito da mãe trabalhadora, houve avanços significativos em relação a concepção do papel desta instituição na visão dos professores. Poderíamos nos perguntar então, porque os centros continuam com esses critérios de matrícula? Já respondi a essa questão anteriormente, é um problema de estrutura social, que só vai se modificar quando houver modificações significativas na sociedade.

Reforço a lembrança que esta pesquisa foi realizada com determinados professores, frutos de um contexto, o que torna-a restrita, admitindo portanto a crença na existência de uma identidade múltipla para a educação infantil, fruto de uma construção histórica, cultural do ser humano. Ciente que em seu percurso histórico, a função do centro de educação infantil é marcada por funções diferenciadas que oscilam do atendimento

assistencialista baseado num modelo de educação compensatória a uma concepção mais abrangente de educação onde a criança possa estar sendo realmente reconhecida como cidadã de direitos:

Quando avaliamos a realidade, constatamos um distanciamento entre o direito prescrito e a garantia de efetivação deste direito. Arelada a essa discussão está presente, como tônica de debates no meio acadêmico e outros segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos públicos oficiais responsáveis pela gestão da educação, um questionamento permanente sobre a função social da educação infantil, demandando a construção de uma identidade para esse nível de escolaridade. (RONCHI FILHO, CASTRO, in Educação Infantil: construindo o presente, 2002, p.43. MOVIMENTO INTERFÓRUNS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL.)

Segundo os autores, não existe uma identidade prévia inata, mas os processos identificatórios vão se construindo ao logo do tempo. Esses processos são influenciados por diversos atravessamentos que constituem os sujeitos e as instituições.

Pesquisar junto a determinados sujeitos e instituições nos traz uma identidade da instituição de educação infantil construída segundo a concepção destes professores e desta realidade, não podendo portanto ser generalizada e entendida como única.

Ao finalizar esse estudo que buscou retratar os Centros de Educação Infantil do município de Campo Largo, é importante deixar claro que não se buscou apresentar modelos ideais e acabados, mas sim a situação real do município, seus limites, dificuldades, conquistas e sugestões de possíveis encaminhamentos. Este trabalho, pelo próprio caráter de inacabamento, não pretende apresentar uma conclusão ou fechamento, mas trazer para reflexão algumas questões relacionadas ao papel da instituição de educação infantil, que as experiências relatadas possibilitaram.

ANEXOS

LEVANTAMENTO DE DADOS
(todos os profissionais que trabalham diretamente com crianças)

1- Cargo ocupado

atendente educadora professora

2- Sua função:

regente de turma auxiliar outro: _____

3- Formação:

Fundamental incompleto Ens. Médio incompleto Superior incompleto

Fundamental completo Ens. Médio completo Superior completo

Ens. Médio- modalidade Normal

outro: _____

QUESTIONÁRIO

(para todos os professores regentes de turma)

1- Há quanto tempo atua nesta função?

- menos de 1 ano entre 5 e 10 anos
 entre 1 e 3 anos entre 10 e 15 anos
 entre 3 e 5 anos mais de 15 anos

2- Teve experiência com outra faixa etária/modalidade de ensino?

- sim – Qual? _____
 não

3- Conhece a proposta pedagógica da sua instituição?

- sim não

4- Conhece o Regimento da sua instituição?

- sim não

5- Conhece os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil?

- sim não superficialmente

6- Como se dá a organização do trabalho em relação a distribuição de tarefas entre você e suas colegas na sala de aula?

- Professor regente elabora o planejamento e aplica as atividades, com ajuda das auxiliares.
 Professor regente elabora o planejamento e aplica as atividades “pedagógicas”, as auxiliares ficam responsáveis pelas questões de cuidado, higiene e saúde.
 Professor regente e as auxiliares elaboram o planejamento em conjunto e aplicam as atividades em conjunto.

7- Qual a opção que se aproxima mais da organização das atividades da sua turma:

- Café da manhã; atividades dirigidas (dentro do tema ou projeto trabalhado); brinquedo livre (parquinho...); almoço; descanso/sono; lanche; atividade dirigida; brinquedo, lanche; saída.
 Atividade de recepção (espaço organizado); café da manhã; atividade dirigida (tema ou projeto); brinquedo livre (parquinho...); almoço; descanso/sono (para as crianças que não dormem tem outra opção...); lanche; atividade dirigida; brinquedo; lanche; atividade organizada; saída.
 Café da manhã; atividade dirigida; almoço; soninho; lanche; brinquedo; atividade dirigida; lanche; saída.

8- Para você a criança:

é como uma folha de papel em branco, e tudo o que é ou vir a ser depende do meio em que está inserida.

é ou vai ser o que já está pré-determinado nos genes, na herança biológica, e pouco podemos fazer para mudar isso.

é um ser inocente que precisa ser preparado para viver neste mundo.

é um ser social, fruto de uma família, de um contexto histórico, geográfico, político, econômico, que tem uma história, que apresenta uma linguagem e possui valores de acordo com os padrões do seu contexto familiar, social e econômico.

9- Em relação ao planejamento das atividades:

existe horário específico para planejamento semanalmente

existe horário específico para planejamento quinzenalmente

existe horário específico para planejamento mensalmente

existe horário para planejamento “quando é possível”

não existe horário específico para planejamento

9.a:A pedagoga ou diretora:

sempre participa do planejamento

eventualmente participa do planejamento

não participa do planejamento

9.b-Quem faz o planejamento:

o regente de turma

todos os profissionais que atuam na turma

a pedagoga ou a diretora

10- Em relação a IDENTIDADE e AUTONOMIA, marque as opções que considera que estejam corretas:

a construção da identidade e da autonomia seria o conhecimento, o desenvolvimento e o uso de recursos pessoais para fazer frente às diferentes situações da vida.

identidade é a marca da pessoa; todas as pessoas são diferentes fisicamente, no modo de agir, pensar; e cada pessoa tem uma história pessoal.

a construção da identidade é gradativa, se dá por meio das interações sociais estabelecidas pela criança.

a criança já nasce com uma identidade, com a personalidade formada.

autonomia é a capacidade de se conduzir e tomar decisões por si próprio.

educar para a autonomia significa considerar as crianças como seres com vontade própria, capazes e competentes para construir conhecimentos e, dentro de suas possibilidades interferir no meio em que vivem.

- () a criança autônoma é aquela que dá legitimidade a regras e valores que provem de fora, em geral um adulto a quem ela atribui força e prestígio.
- () a criança para ser autônoma precisa exercer seu autogoverno, usufruir da gradativa independência para agir, ter oportunidade de escolher, tomar decisões.
- () a criança para ser autônoma precisa de limites.

11- Em relação ao cuidar e educar:

- () cuidar está relacionado exclusivamente aos cuidados com o corpo da criança: sono, higiene, alimentação; e educar está voltado para um caráter exclusivamente pedagógico (educar a mente)
- () cuidado inclui todas as atividades ligadas a proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar..., todas fazendo parte integrante do “educar”. Neste processo a educação poderá auxiliar o desenvolvimento de capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas.

12- Em relação ao brincar, marque as alternativas que considerar corretas:

- () muitas das descobertas sobre o mundo que a cerca, a criança faz enquanto brinca.
- () brincar para a criança é a possibilidade de ampliar sua experiência.
- () no ato de brincar, os sinais, os gestos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que apresentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem.
- () o CEI não é lugar para a criança brincar e sim para a criança aprender.
- () não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma forma espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se entretanto, utilizar os jogos como atividades didáticas.

13- Como você acredita que se dá o desenvolvimento e a aprendizagem da criança?

- () o desenvolvimento e a aprendizagem da criança dependem unicamente da natureza biológica.
- () o desenvolvimento e a aprendizagem da criança dependem unicamente da natureza social.
- () o desenvolvimento e a aprendizagem da criança dependem da natureza biológica e social.

14- O que se espera do Centro de Educação Infantil?

- () o desafio da instituição é fazer com que a criança fique “pronta para aprender” e pronta para a escola. É preparar a criança e evitar problemas escolares futuros. É um período de intensa preparação, principalmente através de treinamento de habilidades e de formação de hábitos e atitudes.
- () a educação infantil não tem caráter preparatório, tem objetivos em si mesma, independentemente de sua vinculação com o ensino fundamental.
- () a educação infantil tem a tarefa (assim como toda a escola básica) de universalização dos conhecimentos, tem sim a tarefa de contribuir e se articular com a escola fundamental, nem inútil, nem

capaz de resolver problemas futuros, nem tampouco importante em si mesma, a educação infantil tem sim o papel de contribuir com o desenvolvimento físico, intelectual e emocional da criança.

15- Qual é a criança que deve frequentar o CEI:

- () exclusivamente a criança cuja mãe trabalha fora, e não tem com quem deixar a criança.
- () toda e qualquer criança, independentemente de sua mãe trabalhar fora ou não.
- () a criança da classe baixa, que passa por necessidades, e que a família não tem condições de educar e cuidar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
2. _____ *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.
3. _____ *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
4. _____ *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999.
5. _____ *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
6. _____ *Plano Nacional de Educação*. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.
7. BUJES, Maria Isabel Edelweiss. “Educação Infantil: pra que te quero?” In: CRAIDY, Carmem & KAERCHER, Gládis E. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, pp.13-22, 2001.
8. CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002.
9. CRAIDY, Carmem. Entrevista in *Revista Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, ano I, nº 2, ago/nov 2003, pp. 21-24.
10. DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
11. KRAMER, Sonia. De que professor precisamos para a Educação Infantil? Uma pergunta, várias respostas. In *Revista Pátio Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, ano I, nº 2, ago/nov 2003, pp. 10-13.
12. _____ org. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para educação infantil*. São Paulo: Ed. Ática, 1997, 10ª ed.
13. _____ *A Política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. São Paulo: Cortez, 2003, 7ª ed.

14. KUHLMANN JR, Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 2ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2001.
15. _____ Educando a Infância Brasileira. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive. (org.). *500 Anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
16. LEFEBVRE, Henri. *Lógica Formal Lógica Dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
17. LIMA, Elvira Souza. *Como a criança pequena se desenvolve*. São Paulo: Editora Sobradinho, 2001.
18. LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
19. MACHADO, Maria Lúcia A. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
20. MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL. *Educação Infantil: construindo o presente*. Campo Grande, MS: ed. UFMS, 2002.
21. OLIVEIRA, Zilma Moraes de (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
22. PIMENTA, S. G.. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática*. São Paulo: Cortez, 1994, pp. 83-122.
23. ROCHA, Eloísa Acires Candai. *As pesquisas sobre educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de publicações, 1999.
24. ROSEMBERG, Fúlvia (org.). *Creche (coleção temas em destaque, 1)*. São Paulo: Cortez, 1989.
25. _____ *Um Panorama da Educação Infantil Brasileira Contemporânea*. Fundação Carlos Chagas e PUC, São Paulo, 2001.
26. ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, Fabíola; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de Atendimento à criança Pequena nos Países em Desenvolvimento. *Cadernos de pesquisa, n° 115*, março/2002, pp. 65-100.
27. SAVIANI, Dermeval. Educação e Políticas Especiais. In: *Políticas públicas e educação*. Brasília, INEP, 1987, pp. 89-94.

28. SCHAFF, A.. *História e Verdade*. 4ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1987, pp. 65-98.
29. VYGOSTKY, L. S.. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.