

UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ

TAMIRIS APARECIDA BUENO MORGADO

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DA LAPA-PR**

CURITIBA

2017

TAMIRIS APARECIDA BUENO MORGADO

**O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DA
EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DA LAPA-PR**

Texto de defesa da dissertação de mestrado
apresentado à linha de Políticas Públicas e
Gestão da Educação do Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade
Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Prof^a Dra. Rita de Cássia
Gonçalves Pacheco dos Santos.

CURITIBA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na fonte
Biblioteca "Sydnei Antonio Rangel Santos"
Universidade Tuiuti do Paraná

M847 Morgado, Tamiris Aparecida Bueno.
O processo de implantação da obrigatoriedade da
educação infantil no município da Lapa - PR / Tamiris
Aparecida Bueno Morgado; orientadora Profª. Drª. Rita de
Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos.
214f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,
Curitiba, 2017.

1. Direitos da infância. 2. Política educacional.
 3. Qualidade e universalização da educação infantil.
- I. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Educação / Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 372.21098162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, pela família, por sempre renovar minhas forças até quando eu pensava que as tinha mais.

Ao meu amor e marido Carlos Bernardo por adormecer os seus sonhos para que juntos pudéssemos realizar o meu.

Ao meu querido filho Frederico luz da minha vida, gestação durante os créditos muitas trocas de fraldas e mamadeiras antes das madrugadas escrevendo a dissertação, foi através de você meu filho que Deus me mostrou que os filhos servem para renovar nossas forças e nos dar coragem para continuar.

À minha mãe pela ajuda que tem me oferecido ao longo desta jornada. Nunca poderei retribuir o cuidado e o carinho dedicado ao meu filho.

Ao meu pai e meus irmãos que sempre compreenderam a importância deste estudo para minha vida.

À minha cunhada Débora por manter minha casa em ordem durante esse período de estudos.

À minha irmã e amiga Janete por me ensinar que a verdadeira amizade pode ser expressa em um simples olhar, por todas as orações e por todas as vezes que me ofereceu o seu ombro amigo.

À minha preciosa amiga Elida por seu carinho sua simpatia e por sempre estar disposta a me ajuda, pelos questionamentos e pelo apoio incondicional que sempre me ofereceu.

À minha orientadora Professora Doutora Rita de Cássia Pacheco Gonçalvez dos Santos por tornar as orientações tão agradáveis, por me apoiar em todos os momentos e não apenas nas questões acadêmicas mas sempre que precisei, obrigada pelos ensinamentos, pela paciência que sempre teve comigo e por ser mais que uma orientadora ser minha amiga.

A todos os professores da Linha de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação pelas aulas e pela dedicação em ensinar.

Aos professores Doutora Simone Weinhardt Withers e Doutor Pedro Leão da Costa Neto por comporem minha banca de qualificação e de defesa, agradeço pelas contribuições valiosas.

“Há duas maneiras de viver a vida: a primeira é pensar que nada é um milagre, a segunda é pensar que tudo é um milagre. Do que estou seguro é que Deus existe.”

Albert Einstein

RESUMO

A presente dissertação tem como objeto a Obrigatoriedade de Matrículas para crianças com 4 e 5 anos instituído pela Lei 12.796 de 4 de abril de 2013. Como um trabalho de cunho qualitativo, faz-se necessário aprofundar os conhecimentos sobre as diferentes concepções de infância, principalmente no que se refere às crianças de 0 a 5 anos de idade que são atendidas nas instituições de Educação Infantil, ao estudo relacionado a passagem a Educação Infantil do assistencialismo para primeira etapa da Educação Básica, assim como os documentos nacionais que organizam as políticas referentes essa etapa de ensino e norteiam o trabalho nas creches e pré-escolas. A problemática da pesquisa pode ser assim definida: Compreender como se desenvolve o processo da implementação da Lei 12.796 de 4 de abril de 2013 no município da Lapa - PR tendo em vista o que é preconizado nas leis sobre a efetivação de uma educação de qualidade. O artigo 206 da Constituição Federal exara os princípios de igualdade, acesso, permanência, pluralismo e gratuidade do ensino público, valorização do magistério, sendo assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral: Investigar o processo de implantação da Lei 12.796/13 no município da Lapa PR. E como objetivos específicos: realizar um breve histórico sobre os conceitos de infância e de educação na infância; investigar as políticas públicas relacionadas a qualidade da educação e do atendimento na Educação Infantil; analisar os documentos legais direcionados à Educação Infantil; entender como o município está realizando o atendimento as crianças da Educação Infantil e como vem ocorrendo o processo de obrigatoriedade de matrícula para crianças com 4 e 5 anos de idade. O referencial teórico está ancorado nos trabalhos de Alessandra Arce (2002a, 2002b, 2012), Sonia Kramer (1987, 2006), Moysés Kulhmann Jr, (1998, 2000, 2005, 2015, 2016), Zilma Oliveira, (1998, 2000, 2012), Flúvia Rosemberg (1997, 2017) e Dermeval Saviani (2013) entre outros. Os documentos legais quem amparam a implantação da Lei como a Constituição Federal (1998), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), o Plano Nacional de Educação (2014), Plano Municipal de Educação da Lapa (2015) e outros documentos referentes a Educação Infantil serão analisados para melhor entendimento do objeto da pesquisa e fundamentação para o trabalho empírico desenvolvido a partir do aporte metodológico da Teoria Fundamentada nos dados. Foram utilizados questionários e entrevistas para desenvolvimento da pesquisa. Apresenta considerações de como se desenvolveu o processo de implementação da obrigatoriedade da Educação Infantil no município da Lapa – PR.

Palavras-chave: Direitos da Infância, Política Educacional, Qualidade e Universalização da Educação Infantil.

ABSTRACT

The present dissertation has as object The Obligation of Enrollments for children with 4 and 5 years old instituted by Law 12,796 of April 4, 2013. As a qualitative work, it is necessary to deepen the knowledge about the different conceptions of childhood, mainly in the case of children from 0 to 5 years old, who are attended in the institutions of Early Childhood Education, the study related to the transition to Early Childhood Education from the first stage of Basic Education, as well as the national documents that organize the policies regarding this stage of education, And guide the work in day-care centers and pre-schools. The research problem is: To understand how the process of the implementation of Law 12,796 of April 4, 2013 in the city of Lapa PR, in view of what is recommended in the laws on the implementation of a quality education. Article 206 of the Federal Constitution reports on the principles of equality, access, permanence, pluralism and gratuity of public education, valorization of teaching, the present research has as general objective: To investigate the process of implementation of Law 12.796 / 13 in the municipality of Lapa PR. And as specific objectives: to make a brief historic about the concepts of childhood and education in childhood; To investigate public policies related to the quality of education and care in Early Childhood Education; Analyze legal documents aimed at early childhood education; Understand how the municipality is carrying out the care of children in Early Childhood Education and how it has been occurring the process of compulsory enrollment for children from 4 to 5 years old. The theoretical reference is anchored in the works of Alessandra Arce (2002a, 2002b, 2012), Sonia Kramer (1987, 2006), Moysés Kulhmann Jr (1998, 2000, 2005, 2015, 2016), Zilma Oliveira, 2012), Flúvia Rosemberg (1997, 2017) and Dermeval Saviani (2013), among others. The legal documents that support the implementation of the Law as the Federal Constitution (1998), Statute of the Child and Adolescent (1990), the Law of Guidelines and Bases of National Education (1996), the National curricular referential for Early Childhood Education 1998), the National Education Plan (2014), the Lapa Municipal Education Plan (2015) and other documents related to Early Childhood Education will be analyzed to better understand the research object and the basis for the empirical work developed from questionnaires and interviews.

Keywords: Children's Rights, Educational Policy, Quality and Universalization of Early Childhood Education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- ABANDONADOS EM PARÓQUAIS DO BRASIL PERÍODO DE 1741 – 1864	48
QUADRO 2- FORMAÇÃO DE PROFESSORES CARGOS DO MAGISTÉRIO	92
QUADRO 3- CARACTERISTICAS DO MUNICÍPIO	131
QUADRO 4- NÚMERO DE HABITANTES ESTIMADO NA LAPA	133
QUADRO 5- RENDA, POBREZA E DESIGUALDADE	134
QUADRO 6- VUNERABILIDADE SOCIAL.....	134
QUADRO 7- PAGAMENTO DE RECURSOS HUMANOS - LAPA	141
QUADRO 8 - FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO	143
QUADRO 9 - - CRESCIMENTO PERCENTUAL DE RECEITA DO MUNICÍPIO	143
QUADRO 10 - RECEITA DO FUNDEB	144
QUADRO 11 - RELAÇÃO FUNDEB O PAGAMENTO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO.....	146
QUADRO 12 - DESPESA COM EDUCAÇÃO - ÍNDICE CONSTITUCIONAL NA LAPA-PR.	147
QUADRO 13 - SALÁRIO EDUCAÇÃO	148
QUADRO 14- ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	149
QUADRO 15- MATRICULAS NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	150
QUADRO 16- MATRÍCULAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS QUE ATENDEM EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ – ESCOLAR).....	151
QUADRO 17- DIVISÃO DE MATRÍCULA ENTRE CRECHE E PRÉ-ESCOLA	152
QUADRO 18- TURMAS DO POR PERÍODO.....	153
QUADRO 19- LISTA DE ESPERA PARA MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	154
QUADRO 20- INFORMAÇÕES REFERENTES AOS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA.....	159

QUADRO 21- HISTÓRICO FUNCIONAL.....	160
QUADRO 22- PERGUNTA 1 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DIRETORAS.....	161
QUADRO 23- PERGUNTA 1 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA LAPA-PR.....	163
QUADRO 24- PERGUNTA 2 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DIRETORAS.....	166
QUADRO 25- PERGUNTA 2 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA LAPA-PR.....	167
QUADRO 26- PERGUNTA 3 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DIRETORAS.....	169
QUADRO 27- PERGUNTA 3 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA LAPA-PR.....	171
QUADRO 28- PERGUNTA 4 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DIRETORAS.....	173
QUADRO 29- PERGUNTA 4 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA LAPA-PR.....	174
QUADRO 30- PERGUNTA 5 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DIRETORAS.....	177
QUADRO 31- PERGUNTA 5 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA LAPA-PR.....	178
QUADRO 32- PERGUNTA 6 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DIRETORAS.....	180
QUADRO 33- PERGUNTA 6 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA LAPA-PR.....	181

QUADRO 34- PERGUNTA 7 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DIRETORAS.....	183
QUADRO 35- PERGUNTA 7 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA LAPA-PR.....	184
QUADRO 36- PERGUNTA 8 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DIRETORAS.....	186
QUADRO 37- PERGUNTA 8 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA LAPA-PR.....	187
QUADRO 38- PERGUNTA 9 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DIRETORA E COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA LAPA-PR.....	189

LISTA DE SIGLAS

ANPAE- Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

CAE- Centro de Atendimentos Especializados.

CAPES- Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior.

DC- Desenvolvimento da Comunidade.

DCNEI- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

CEB- Câmara de Educação Básica.

CMEI- Centro Municipal de Educação.

DNC- Departamento Nacional da Criança.

CNE- Conselho Nacional de Educação.

CONAE- Conferência Nacional de Educação.

DSN- Doutrina Brasileira de Segurança Nacional.

EC- Emenda Constitucional.

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente.

EI- Educação Infantil.

EMATER- Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural.

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF- O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDHM- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

IPARDES- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social.

IPDM- Índice Ipardes de Desenvolvimento Municipal.

IPHAN- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

LBA- Legião Brasileira de Assistência.

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC- Ministério da Educação e Cultura.

MERCOSUL- Mercado Comum do Sul.

ONU- Organização das Nações Unidas.

PA- Pará.

PARFOR- Plano Nacional de Formação de Professores.

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação.

PEE- Plano Estadual de Educação.

PIB- Produto Interno Bruto.

PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

PL- Projeto de Lei.

PME- Plano Municipal de Educação.

PNDA- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

PNDU- Política Nacional de Desenvolvimento Urbano.

PNE- Plano Nacional de Educação.

PPP- Projeto Político Pedagógico.

PNQEI- Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

PR- Paraná.

RCNEI- Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

SME- Secretaria Municipal de Educação.

SP- São Paulo.

UAB- Universidade Aberta do Brasil.

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco.

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes da Educação.

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS PRIMEIRAS TEORIAS A OBRIGATORIEDADE	18
2.1. A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE	29
2.1.1 Pensamento Sobre a Infância na Atualidade	35
2.2. EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA: DO ASSISTENCIALISMO A OBRIGATORIEDADE	39
2.2.1 Trajetória do Assistencialismo no Brasil	45
2.2.2 O Surgimento dos Jardins de Infância	63
2.2.3. A Trajetória da obrigatoriedade da Educação Infantil no Brasil	70
3. QUALIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	76
3.1 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	80
3.1.1 Perspectivas Políticas e de Qualidade e Formação de Professores para a Educação Infantil	86
4. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS	95
5. APONTAMENTOS SOBRE O PERCURSO HISTÓRICO E EDUCACIONAL E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA LAPA-PR.....	126
5.1.1. A Cidade da Lapa na atualidade	131
5.2. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL LAPIANA	137
5.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA EMPÍRICA: AS ENTREVISTAS	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
DOCUMENTOS CONSULTADOS	198
REFERÊNCIAS	200
APÊNDICES.....	205
ANEXOS.....	210

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho insere-se no conjunto das pesquisas sobre políticas públicas especificamente sobre o Processo de Implantação da Obrigatoriedade da Educação Infantil no Município Lapa-PR.

Atuando na Educação Infantil do município da Lapa desde o ano de 2009, quando ingressei como estagiária em uma turma de Pré II, ainda cursando licenciatura em pedagogia, foi possível viver a teoria e a prática simultaneamente no ano seguinte aprovação no concurso público e no ano de 2011 iniciei minha carreira como educadora infantil, vivenciar a realidade dessa etapa de ensino sempre me causou algumas angústias como, por exemplo, que a Educação Infantil faz parte da educação básica, mas ainda em alguns contextos predomina a visão assistencialista, afinal em muitos momentos esses traços assistencialistas fazem-se necessários, pois é impossível ficar indiferente à realidade de vida de muitas crianças, o interesse sobre o tema da pesquisa surgiu em 2009 com a Emenda Constitucional 59/2009 e posteriormente com a lei 12.796/13. E em uma conversa com a valorosa professora Doutora Maria Cristina Stival surgiu à ideia de tema para o processo seletivo de mestrado em educação. Assim iniciou-se minha caminhada de pesquisa estudando e analisando minha própria realidade, minha própria prática, mudando meus conceitos e opinião ao longo desse percurso.

O estudo tem como objeto a Obrigatoriedade de Matrícula para crianças com 4 e 5 anos instituída pela Lei Nacional 12.796 de 4 de abril de 2013. A problemática da pesquisa pode ser definida para compreender como está ocorrendo o processo da implementação da Lei 12.796 de 4 de abril de 2013 no município da Lapa PR. A presente pesquisa tem como objetivo geral: Investigar o processo de implantação da Lei 12.796/13 no município da Lapa PR. E como objetivos específicos: realizar um breve histórico sobre os conceitos de infância e de educação na infância; investigar as políticas públicas relacionadas a qualidade da educação e do atendimento na Educação Infantil; analisar os documentos

legais direcionados à Educação Infantil; entender como o município está realizando o atendimento as crianças da Educação Infantil e como vem ocorrendo o processo de obrigatoriedade de matrícula para crianças com 4 e 5 anos de idade.

O segundo capítulo traz apontamentos históricos sobre a infância e a Educação Infantil partindo das primeiras teorias até a presente obrigatoriedade, destacando a importância da infância para o desenvolvimento humano, partindo da abordagem clássica de Platão indo até a atualidade. O segundo capítulo também é composto pelo histórico das instituições de assistência as crianças pequenas no Brasil em todo o período de transição da educação das crianças pequenas do assistencialismo até etapa de ensino ancorando-se em autores como Marcilio (1997) que relata sobre a primeira instituição de assistência as crianças a roda dos expostos, Kramer (1987) e Rosemberg (1997) contribuem com a Educação Infantil de atendimento em massa, Rosemberg (2017) reflete sobre a Educação Infantil pós FUNDEB, apontamentos referentes ao histórico dos Jardins de Infância também compõem o referido capítulo destacando os Jardins de Infância do estado do Paraná como Souza (2004), além dos autores já citados o capítulo traz autores como Kulhmann Jr (2000, 2015), Monarcha (2011), Arce (2002a, 2002b). Nesse capítulo comenta-se sobre a Emenda Constitucional 59/2009 e a Lei 12.796/13, responsável pela obrigatoriedade de matrícula para crianças dos 4 aos 17 anos.

No terceiro capítulo são realizadas reflexões sobre a qualidade na educação brasileira e também a qualidade e políticas públicas para a Educação Infantil. Nota-se que a história da educação no Brasil possui relação com questões econômicas políticas e ideológicas, o sistema educacional consiste no resultado de todos esses fatores sociais, políticos ideológicos ligados a cada contexto, a questão da qualidade na educação tem gerado vários questionamentos no cenário atual, já na Constituição de 1988 instaurou-se a evolução dos direitos sociais no Brasil, e esse direito social não estava apenas ligado ao acesso mas também a sua qualidade. A idade de qualidade sempre nos remete a algo bom já quando pensamos em qualidade na educação devemos pensar na qualidade de

vida, qualidade de desenvolvimento de aprendizagem, qualidade de espaço de materiais de alimentação de mobília adequada e principalmente de professores formados e atuantes com qualidade, comentando sobre qualidade nesse capítulo temos Oliveira e Araújo (2005), Demo (1999), Dal Coletto (2014), LDBEN (1996). Na Educação Infantil especificamente temos o trabalho voltado para as crianças pequenas agregando o cuidar o educar e brincar, a Educação Infantil passou a fazer parte significativamente das discussões relacionadas a qualidade refletindo sobre qualidade na Educação Infantil temos Campos; Fullgraf; Wiggers (2006).

Ainda no terceiro capítulo serão abordadas as perspectivas políticas e de qualidade e formação de professores para a Educação Infantil, A busca pela qualidade na educação brasileira tem sido foco de inúmeras políticas públicas educacionais, dentre elas destacam-se a questão sobre a formação dos professores, tomando destaque em meio as múltiplas reformas que a educação básica vem sofrendo, inclusive ao que se refere à etapa da Educação Infantil, trazendo como referências Evangelista; Moraes; Shiroma (2011), Libâneo (2001), Gatti (2013) entre outros.

No quarto capítulo apresentamos as políticas públicas para a Educação Infantil enfatizando seus avanços, contradições e perspectivas, Saviani (2012) comenta que o problema relacionado às crianças pequenas brasileiras somente agora começa a ser equacionado, ao passo que o poder público vem sendo forçado a responder pela demanda de Educação Infantil como item dos programas governamentais, mas principalmente nas instâncias municipais. A primeira vez que essa faixa etária aparece em nossa legislação de ensino foi na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961) tendo o título VI – Da educação de Grau Primário.

O quinto capítulo inicia com um breve histórico da cidade da Lapa-PR, A Lapa é uma das cidades mais antigas do estado do Paraná é sua origem está diretamente ligada ao tropeirismo. As primeiras atividades econômicas encontram-se ligadas a agropecuária que naquela época serviam de grande apoio aos tropeiros, a cidade foi um dos maiores polos de exploração e exportação de

madeira e também de erva mate. Foram essas atividades que contribuíram fortemente para o desenvolvimento e emancipação da província do Paraná. Em seguida apresentamos o Plano Municipal de Educação do ano de 2015 “O Plano Municipal de Educação, um plano decenal, trata do conjunto da Educação no âmbito municipal, expressando uma política educacional para todas as Instituições de Educação, em todos os níveis, etapas e modalidades.” (PME, LAPA, 2015, p. 11). O referido capítulo traz informações referentes a organização da educação no município, e também informações referentes ao financiamento, receitas e despesas educacionais, e para finalizar a pesquisa coleta de dados realizada por meio de entrevistas com as diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil da Lapa PR, e com as coordenadoras da Educação Infantil do município atuantes na Secretaria Municipal de Educação, com questões semi estruturadas utilizando a meta 1 do Plano Municipal de Educação da Lapa PR e suas estratégias na tentativa de compreender o processo de implantação da obrigatoriedade da Educação Infantil na cidade da Lapa-PR em seus aspectos qualitativos. Por fim, foram apresentadas as considerações finais deste trabalho.

2. APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE A INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL: DAS PRIMEIRAS TEORIAS A OBRIGATORIEDADE

O presente capítulo traz breves apontamentos históricos relacionados à infância e a educação das crianças pequenas em diferentes momentos históricos como a abordagem clássica de Platão a teoria cristã de Santo Agostinho, Jan Amos Comenius, Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Wilhelm August Froebel e Maria Montessori. Trazendo também o pensamento sobre a infância na contemporaneidade com Henri Wallon, Lev Semionovich Vygotsky e Jean Willian Fritz Piaget. E reflexões sobre o pensamento sobre a infância na atualidade, com apontamentos históricos referentes ao assistencialismo da Educação Infantil e sua atual obrigatoriedade, destacando os jardins de infância e a Educação Infantil de massa.

Levaram-se séculos para que a humanidade aceitasse a criança como tal, como um ser diferente de um adulto, que merecesse atenção e cuidados diferenciados (FULY; VEIGA, 2012, p. 86). Para muitos estudiosos, a infância compreende uma das fases mais importantes do desenvolvimento do ser humano. Mütschele (1996) descreve que o desenvolvimento de uma criança depende não somente da hereditariedade, mas inclusive de influências externas, desenvolvendo consequentemente características natas e adquiridas. As características natas são aquelas de caráter hereditário, já as adquiridas que são consequência do meio destacam-se na forma de vida como os hábitos e costumes.

Tanto a natureza como a educação são fatores importantes na formação de uma criança; sendo muito difícil delimitar a ação e o campo de cada uma. A hereditariedade possivelmente é o fator mais importante na determinação do nível de estrutura física e do aparelho motor e sensorial. O meio ambiente exerce mais influência na formação de hábitos, valores e formação da personalidade. (MÜTSCHELE, 1996, p. 16).

A principal característica da criança é se humanizar. Diferente dos demais animais, o homem possui uma infância alongada, considerando a

necessidade de desenvolvimento da plasticidade do sistema nervoso, para que a educação possa ser dada. “Nasce inacabado e vai prosseguir fisicamente para adquirir mecanismos de adaptação ao mundo social, vai construir na infância formas de contato muito rica, própria da condição humana”. (MÜTSCHELE, 1996, p. 17). Esse processo de humanização da criança é composto por um longo período indo desde bebê antes das primeiras palavras serem pronunciadas até os 12 anos sendo reconhecida ainda como criança e no período que vai dos 12 aos 18 anos, ou seja, até a chegada da idade adulta.

Nos dicionários da língua portuguesa, infância é considerada como o período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/07/90) criança é a pessoa até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquele entre 12 e os 18 anos. etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriundos do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos que representaria a passagem para a idade da razão. (KUHLMANN JR, 2015, p. 16).

A aquisição da fala, do letramento, da escrita e demais habilidades tais como as psicomotoras representam exemplos de influências da hereditariedade, da educação e interação social dada pela criança com os demais homens, requisitos estes exigidos para a vivência e participação social na atualidade.

Embora, atualmente haja complexos discursos acadêmicos em relação à infância, ao desenvolvimento infantil e à importância das aprendizagens, vale destacar que esta etapa da vida humana por muito tempo contemplou um histórico de invisibilidades. E no decorrer dos séculos, diante das transições sociais, “as sociedades foram construindo formas de educar suas crianças”. (VALLE, 2010, p. 12).

Na abordagem clássica, destaca-se a visão platônica sobre a infância, em que ele não faz dela objeto de estudos, não diretamente, porém a infância torna-se tema relevante quando é necessário educar de maneira específica na tentativa que a *pólis* atual aproxime-se o mais possível da ideal. (KOHAN, 2003, p.14)

Kohan (2003) relata que para Platão era preciso se ocupar das crianças e de sua educação, não pelo que elas são, pelo que delas virá. Assim, a infância não

tinha importância enquanto tal, apenas importava o que a criança seria no futuro, não valorizando as especificidades e a riqueza dessa fase da vida.

A princípio essa visão da infância parece extraordinária positiva, poderosa, dela pode devir quase qualquer coisa; dela quase tudo pode ser. Contudo essa potencialidade esse ser potencial esconde, como contrapartida, uma negatividade em ato, uma visão não afirmativa da criança. Ela pode ser qualquer coisa. O futuro esconde um não ser nada no presente. Não se trata do que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade elas não têm forma alguma são completamente sem forma, maleáveis e enquanto tais podemos fazer delas o que quisermos. (KOHAN, 2003, p.19).

Ainda hoje, tão distante dos tempos de Platão vemos a infância e as crianças serem tratadas com essa abordagem, quando alguém pergunta para uma criança o que você vai ser quando crescer? Esquece-se de tudo que aquela criança traz consigo, sua cultura, seus sonhos e sentimentos, como se o que viveu até aquele momento ou tudo o que vai viver até tornar-se adulto não tivesse sentido nem importância.

Durante muitos séculos a teologia cristã personificada por Santo Agostinho retratou a criança como uma imagem do mal, a imperfeição ligada ao pecado original. A infância não tinha valor nem especificidades, era o primeiro indício de nossa corrupção, apenas uma criança merecia nosso respeito e merecia ser imitada: o menino Jesus, que trazia a sinceridade, a bondade e era verdadeiramente ingênuo. As crianças eram consideradas inferiores e eram dominadas. (BADINTER, 1980 Apud, ARCE 2002b, p. 82).

No que se refere às crianças na Idade Média, Valle (2010) apresenta alguns recortes históricos da época. Neste momento a Educação Infantil cabia às famílias, configurando-se como responsabilidades das mulheres. As atribuições dadas às crianças após a independência motora era a de ajudar os adultos nas tarefas cotidianas, e é por meio desta interação que se acreditava que o desenvolvimento acontecia. A criança era então considerada um adulto em miniatura.

Foi em meados do século XIII que as crianças passaram a ser reconhecidas e ainda, vistas como anjos. Ariés (1981) comenta que neste período crianças começaram a ser instruídas para ajudar em missas, já que na época não

existia curso para seminaristas. “Criança seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o menino Jesus, ou nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria”. (ARIÉS, 1981, p 19). Posteriormente, a análise de obras de arte, passou a revelar crianças e suas brincadeiras, entrelaçadas aos pais, embora sempre inseridas no mundo dos adultos, junto de seus pais até mesmo no momento da morte.

Segundo Áries (1981) “Quando uma criança morria, não era ilustrada no túmulo dos seus pais, pois consideravam que a infância era apenas uma fase sem importância, que não fazia sentido fixar na lembrança”. (1981, p. 21). Valle (2010) acrescenta que ao considerar as carências de higiene e saúde desta época, o índice de mortalidade infantil era elevado, sendo comum a morte de crianças.

Com relação à tese de Philippe Áries de que o sentido da infância e a afeição pela criança originou-se na modernidade, inúmeras são as pesquisas que mostram seu equívoco. Porém é notável a importância de Philippe Áries no que se refere a ser um dos pioneiros nos estudos relacionados à infância. Néranda (1996) mostra que o amor e o reconhecimento da infância estava presente desde os primórdios da Era Cristã. E enfatiza que a importância que Roma antiga dava a criança é incontestável. Sobre o amor parental, o autor afirma que entre gregos e romanos o amor pelas crianças era seguramente conhecido. (NÉRANDAU, Apud, STEMMER, 2012, p. 10).

De acordo com Kuhlmann Jr:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las como produtoras da história (KUHLMANN, 2010, p. 30).

Kramer (2006) afirma que as visões sobre a infância são construídas social e historicamente, e seus papéis variam de acordo com a organização social em que estão inseridas. Assim a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. “Ao contrário a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista,

urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança em sua comunidade". (KRAMER, 2006, p. 14).

Jan Amos Comenius (1592- 1670), já tratava da ideia de educar crianças menores de 6 anos e de diferentes condições sociais, em seu livro *The School of Infancy*, publicado em 1628. O autor já propunha um nível de ensino que era o colo da mãe e Comenius defendia que a aprendizagem tem início nos sentidos, impressões sensoriais dadas através da experiência de manusear objetos seriam internalizadas e no futuro interpretadas pela razão, daí a defesa que a educação das crianças pequenas deveria utilizar diferentes materiais e atividades, como por exemplo passeios, quadros, modelos e objetos reais de acordo com sua idade auxiliando-as para que no futuro pudessem fazer aprendizagens abstratas. (OLIVEIRA, 2000, p. 13)

No final do século XVII, o filosofo René Descartes relata que:

[...] a infância é antes de mais nada, um período de fraqueza do espírito, quando a faculdade de conhecer e o entendimento estão sob total dependência do corpo. A criança não tem outro pensamento se não as impressões sentidas pelo corpo. O feto já pensa, mas esse pensamento não passa de ideias confusas. Desprovida de discernimento e de critica, a alma infantil deixa-se guiar para sensações de dor estando condenada ao erro perpétuo. (BADINTER, 1980 Apud, ARCE 2002b, p. 82).

As questões relacionadas às mulheres, sempre influenciaram a educação das crianças pequenas, pois esta tarefa sempre esteve atrelada primeiramente as mães. Na Idade Média ouve um grande processo de doutrinação da mulher, o sentimento em detrimento da razão e à maternidade, nesse período era a igreja quem produzia a maioria das obras dirigidas às mulheres, buscava a pacificação das jovens e que as mais velhas auxiliassem nesse trabalho representando a prudência, a virtude e a castidade. Quanto mais elevada fosse a posição social da mulher mais ela devia se adequar as normas impostas pela igreja, garantindo a descendência original das famílias, através da educação dada aos filhos mantendo a ordem hierárquica social.

Nesse mesmo período a igreja estabelece a custódia masculina sobre as mulheres, que ficava restrita ao ambiente doméstico. Assim a mulher é tratada

como ser inferior, sem controle sobre seus atos, vivendo presa ao misticismo religioso moldando seu comportamento alienando-se da vida pública. É importante ressaltar que esse processo sofrido pela mulher atingiu a nobreza, as classes pobres não podiam ter suas mulheres trancadas em casa, pois essas mulheres precisavam trabalhar para ajudar seu marido no sustento dos filhos, além de dar conta dos afazeres domésticos e maternais. (ARCE, 2002b, p. 78-81).

Em 1762, foi publicado por Jean Jacques Rousseau, *Emílio, ou Da Educação*, obra fundamental para o reconhecimento da infância como natural, fonte de ingenuidade, sinceridade e pureza e que deveria ser preservada. Rousseau reconhecia que a criança tem suas particularidades como suas necessidades próprias e cuidados físicos especiais; dedica a infância uma reflexão sistematizada realçando suas especificidades e singularidades. Assim, a infância que se constituía em loteria entre a vida e a morte, passava a ser pensada por Rousseau como período da vida que necessitava de cuidados da presença dos pais, de liberdade e principalmente, que a criança precisava ter suas necessidades satisfeitas. Não pode deixar de salientar que a infância das crianças pobres continuava sem ter o reconhecimento de sua particularidade. (ARCE, 2002b, p. 83).

Dentro de uma perspectiva de oposição ao ideário da Reforma e da Contra-Reforma religiosas, a educação das crianças pequenas beneficiou-se das colocações de Rousseau (1712-1778) acerca do naturalismo e da necessidade de a criança experimentar desde cedo coisa e situações de acordo com seu próprio ritmo, com seu procedimento maturacional. Ao invés do disciplinamento exterior, eram propostos a liberdade e o ritmo da natureza, dos aspectos biológicos. Tais ideias abriram caminho para os trabalhos de Pestalozzi. (OLIVEIRA, 2000, p. 13-14).

Johann Heinrich Pestalozzi era um grande defensor dos pobres, e foi essas que ele pensou toda a sua metodologia educacional. Com essa intenção foi que ele escreveu seu célebre romance Leonardo e Gertrudes, publicado em 1781, sendo ele pioneiro em escrever esse tipo de romance, “romance de formação” (*Bildungstoman*). (ARCE, 2002b, p. 103).

Neste romance pode-se perceber que o autor estava preocupado com a situação para qual a classe pobre estava sendo empurrada pelo processo de sedimentação do capitalismo, apresentando um medo enorme de que as pessoas viessem a perder toda a razão e os sentimentos de humanidade. Entretanto, o caminho que Pestalozzi acreditava ser aquele que evitaria a degradação do ser humano, principalmente das pessoas pobres, acabou por encampar todo o discurso preconizado pela burguesia e pela religião, travando uma verdadeira batalha em prol da evangelização do povo ao produzir este romance, que circulou sob a forma de folhetim, em um primeiro momento. Ao pensar que estaria libertando e enaltecedo a mulher como grande progenitora e guardiã da humanidade, acabou colaborando para incutir-lhe um ideal opressor ao naturalizar esta maternidade angelical, quase sobrenatural. (ARCE, 2002b, p. 115-116).

Pestalozzi defende que os sentidos das crianças são de grande importância para sua aprendizagem. Através dos sentidos ela conhece o mundo e a si mesma afirmando que os órgãos do sentido tem um desenvolvimento peculiar e natural que deve ser respeitado, a criança deve ser estimulada a conhecer o mundo através dos sentidos, mas sempre respeitando seu desenvolvimento natural.

Quando a educação dá a devida importância ao fato que cada criança deve ter seu tempo respeitado, descobre-se que a criança tem muito conhecimento e que esses conhecimentos precisam ser despertados, pois todas as crianças repetem os estágios de desenvolvimento de toda a humanidade. A criança aprende desde que nasce, a partir do momento em que seus sentidos entram em contato com o mundo ela começa a aprender.

Pestalozzi afirma que isso não encontrou em nenhum livro mas sim em sua prática através das intuições. É importante ressaltar que Pestalozzi inicialmente vê a criança como um animal, sendo que a criança se torna humana naturalmente, através do desenvolvimento dos germes humanos que possui dentro de si, enfatizando que a educação deve seguir essa transformação do animal em homem, sem atrapalhar seu curso natural servindo para auxiliar quando necessário, atendendo as necessidades desse processo. (ARCE, 2002b, p. 155-156). A educação tem limites e esses são colocados pela própria natureza. A importância da educação está em possibilitar que o homem possa sair de seu

estado animal e descobrir-se como ser humano, mas a educação torna-se limitada porque a natureza sempre fala mais alto. Pestalozzi conclui que o centro desse processo somos nós mesmos, e o centro de todo o processo educativo é a criança, o ser em desenvolvimento. (ARCE, 2002b, p. 158-161).

A importância de Friedrich Wilhelm August Froebel e de sua obra, nos é mostrada todas as vezes que estamos diante de uma escola de Educação Infantil, afinal foi ele quem criou o sistema de Jardins de Infância sendo um dos primeiros educadores a preocupar-se com a educação de crianças pequenas. A denominação de Jardim de Infância foi criada por Froebel, suas escolas eram chamadas de Kindergarten. Na língua alemã Kind significa criança e Garten significa jardim. Froebel escolheu esse nome porque para ele a infância é como uma planta que deve ser cuidada, receber água e crescer em solo rico em nutrientes e ter luz solar na medida certa. O jardim é local onde as plantas recebem os cuidados do jardineiro ou da jardineira, porém o jardineiro sabe que deve cuidar para que a planta tenha o necessário para seu crescimento, mas também que é o processo natural da planta que determina quais cuidados deve-se ter com ela e quais são dispensáveis, o bom jardineiro ouve cada planta e respeita seu processo natural de desenvolvimento. Na visão de Froebel assim também deve ser com as crianças, o adulto encarregado pela educação das crianças deveria se comportar como o jardineiro. Por esse motivo as instituições criadas por Froebel ganharam o nome de Jardins de Infância. (ARCE, 2002a, p. 11, 12).

Froebel fazia parte do movimento romântico, por esse motivo a ênfase dada a tentativa de harmonizar o ser humano e a natureza, partindo do princípio de igualdade entre todos os homens para propor formas de organização social. Para ele esse princípio estava presente na relação entre infância e natureza, sendo necessário conhecer as relações entre infância e natureza e a relação destes com a fonte divina, isto é, Deus. Apenas assim cada indivíduo poderia ser presenteado com o autoconhecimento e aceitar seu lugar na sociedade, a consequência seria uma sociedade melhor.

Froebel destacava a relação Deus, natureza e humanidade, e representava essa relação através de um triângulo, formando o que Froebel chamava de

unidade vital, e para os processos de interiorização e exteriorização eram fundamentais, pois clarificavam a consciência, autoconhecimento ou seja, a educação, a formação e o conhecimento se dão através do que o homem recebe do exterior, mas só se torna eficaz se toca no seu mundo interior a esse processo. Ele chamava de interiorização, seguindo sempre uma sequência do mais simples ao composto, do concreto para o abstrato, do desconhecimento para o conhecimento. Na exteriorização a criança exterioriza o seu interior, para que isso aconteça, a criança precisa trabalhar em coisas concretas como a arte e o jogo considerados como ótimas maneiras de exteriorização. “Uma vez exteriorizado seu interior, a criança passa a ter autoconsciência do seu ser, passa a conhecer-se melhor: é assim que a educação acontece”. (ARCE, 2002a, p. 45-46).

Arce, (2002a) destaca a mais importante obra de Froebel, *A educação do homem*, onde a ideia que guia de todas as sessões do livro está em apresentar Deus como criador de todas as coisas e da vida, por esse motivo Deus também deve ser o objetivo da educação do homem.

Interessante ressaltar que apesar de Froebel, como vimos, defender uma educação pautada no desenvolvimento espontâneo da criança, uma educação que não impusesse à criança aquilo que não fosse resultado natural de seu desenvolvimento, ele não bania totalmente das escolas a educação prescritiva, esta deveria ser utilizada, mas somente quando alguma criança se encontrasse desviada de seu processo natural de desenvolvimento, ao retomar ao caminho correto esta educação deveria ser abolida. Com este livro, o autor dá os primeiros passos rumo à utilização de uma psicologia do desenvolvimento como fundamento da educação. Através da divisão do desenvolvimento humano em estágios: a primeira infância, a infância e a idade escolar, Froebel atrela a cada fase um tipo de educação que deve respeitar as características próprias dessa fase. [...]. (ARCE, 2002a. p.53-54).

Vale ressaltar que Froebel, tinha como um de seus mais importantes princípios a auto-atividade livre. Para ele, a criança precisa ter uma mente ativa e livre e na exploração, escolher, questionar e agir para assim abrir as portas do conhecimento e a aprendizagem deve partir do que o indivíduo possui, o ouvir o da criança é considerado como o maior requisito para o sucesso da

educação. Nota-se que as escolas de Froebel fundamentavam-se no que viriam a ser os pilares do movimento Escola Nova: liberdade e atividade, o processo tendo o papel de auxiliador do processo de aprendizagem e o trabalho baseado nos conhecimentos prévios dos alunos. (ARCE, 2002a, p. 55).

Maria Montessori (1870 – 1952) pode ser considerada como uma das principais representantes da escola nova, reconhecida por ser a primeira mulher italiana a se formar em medicina, empenhada na busca de instaurar preceitos educativos de alcance universal, sendo destaque nas pesquisas com crianças pequenas, ao considerar a infância como a fase mais crítica do desenvolvimento do ser humano, como etapa chave de aquisição de conhecimentos, alicerces de aprendizagens futuras, ampliando posteriormente pesquisas com outras faixas etárias. (RÖHRS, 2010, p.11).

Um dos fundamentos da sua teoria calcava-se na relação do fenômeno entre teoria e prática. Sendo que suas primeiras experiências profissionais foram com grupos de jovens com retardos mentais, na função de assistente em uma clínica psiquiátrica, momento em que buscou estudar e buscar meios para educar estas crianças, optando por dedicar-se em estudar problemas educativos e pedagógicos, estudando Pedagogia e dedicando-se a educar crianças de um bairro em Roma, onde fundou a “Casa del Bambini”. Nesta corrente, “fazendo experiências e observações precisas em um espírito científico, ela via na fé, na esperança e na confiança, os meios mais eficazes de ensinar às crianças a independência e confiança em si”. (RÖHRS, 2010, p.14).

O conceito fundamental de seu programa pedagógico revela-se na necessidade das crianças terem um ambiente apropriado para aprendizagem, agregando igual importância ao desenvolvimento interno e externo do indivíduo, os quais se complementam. Montessori deu sequência as Casas das Crianças, como locais adaptados às crianças, pautados na busca pelo desenvolvimento da liberdade e disciplina.

Baseando-se ainda nas ideias das irmãs Agazzi, fundadoras da primeira Casa de Crianças na Itália (1903) Montessori se apoiou na utilização de um material didático constituído de várias séries de objetos padronizados, para a

etapa inicial do processo educativo, haja vista que a diferença entre as teorias estava que, enquanto as Agazzi valorizavam o experiência direta, ela valoriza a abstração, exaltando a importância do estágio experimental, pautada nas atividades de autodisciplina e senso de responsabilidade, ações indispensáveis segundo ela, para assim ultrapassar as preferências e centros de interesse das crianças (RÖHRS, 2010, p. 17).

Os pressupostos e metodologia propostos por Montessori opõe-se ao paradigma tradicional de ensino da época ao centralizar a criança e suas necessidades como cerne do processo educativo, considerando sempre o caráter lúdico para desenvolver atividades infantis. Dentro os princípios filosóficos que norteavam sua teoria vale ressaltar a “construção da personalidade através do trabalho, ritmo de desenvolvimento de cada criança, liberdade, ordem, respeito e a normalização”. (MONARCHA, 2001, p.238).

Ainda em referência ao método, Montessori defendia a utilização de materiais concretos, neste caso a utilização dos objetos serve para concretizar a aprendizagem, para mediar a compreensão e a aplicação ou também denominada transposição, isto é, transpor conceitos por meio de situações concretas. Os tempos ou etapas do desenvolvimento considerados no método montessoriano são: “percepção sensorial, percepção sensorial associada ao nome do objeto e, lembrança do objeto por meio do nome”. (RANGEL, 2005, p.42).

O método Montessori chegou a ser utilizado no Brasil em 1970, assim como descreve Monarcha (2001) em casas-escola que foram implantadas nesta época em Mato Grosso, voltada a criança de 3 a 6 anos de idade, sendo considerada com uma das primeiras iniciativas pública de educação pré-escolar no referido Estado, momento em que houve grande preocupação com estruturação do espaço físico, formação de professoras e organização dos materiais pedagógicos, pois assim como defendia Montessori, o sucesso do projeto educacional dependia de ambiente adequado, professor humilde e material científico, focando também na importância do planejamento de atividades.

2.1. A INFÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Piaget, Vigotsky e Wallon buscaram por meio das suas teorias baseadas na perspectiva sociointeracionista buscavam evidenciar especificidades do desenvolvimento infantil, defendendo a importância das experiências e das interações entre sujeitos e meio para o processo de aprendizagem, pela qual as crianças vão desenvolvendo diversas capacidades de forma simultânea e integrada, assim sendo, “a articulação entre os níveis de desenvolvimento (motor, afetivo e cognitivo) não se dá de forma isolada”. Estes teóricos têm sido utilizados como referência, influenciando significativamente concepções acerca do desenvolvimento infantil. No entanto, vale ressaltar que compreensões sobre infância, criança e desenvolvimento não são estanques, e, recebendo contribuições de outras áreas, tais como da medicina, biologia, psicologia, enfim, formas de pensar e agir em relação a criança encontram-se em constante evolução. (FELIPE, 2001, p.27).

Henri Wallon representa um dos teóricos da área de Psicologia que influenciou doutrinas e revolução no campo educacional no início do século XX (1879-1962) com influências marxistas, e formação em Medicina, Filosofia e Psicologia. As principais características de seu discurso estavam em ser crítico e dialético, tanto que no contexto brasileiro, as concepções de Wallon se tornaram destaque apenas no final dos anos 80, pós ditadura militar, sendo utilizado como referência para muitos estudos na esfera educacional, como responsável pela defesa de teoria psicogenética que procurava compreender a gênese e a evolução do funcionamento psicológico humano, assim como os teóricos Piaget e Vygotsky, sendo que “seus trabalhos fizeram ver aspectos até então desconhecidos do desenvolvimento infantil e da gênese de pensamento humano”. (GRATIOT-ALFANDERY, 2010, p. 31).

A estrutura de pensamento de Wallon discorre acerca dos campos e funcionalidades do desenvolvimento da criança, não apresentando em suas obras estrutura de sucessão ou etapas cronológicas e didáticas, recusando a ideia que haja avanço gradual das estruturas mentais, negando a visão linear sobre o

desenvolvimento, considerando que “o desenvolvimento humano é marcado por avanços, retrocessos, recuos e contradições e, para melhor compreendê-lo, é preciso abandonar concepções lineares de análise e interpretação”. (GRATIOT-ALFANDERY, 2010, p. 33).

Wallon defende que a inteligência não pode ser aferida por meio de instrumentos que têm alcance reduzido, compreendendo o desenvolvimento humano numa perspectiva macro. Ao criar o modelo heurístico buscou compreender as diversas dimensões que o homem possui, acreditando que todas estas dimensões acontecem interligadas, e por atuarem em conjunto promovem o desenvolvimento humano.

Tanto os fatores individuais e o meio social são componentes inseparáveis e assim ambos influenciam o processo de desenvolvimento. A fisiologia determina o que pode ser o indivíduo, suas características, mas a imersão em grupos sociais num dado momento histórico e cultural é o que proporciona ou não as concretizações das possibilidades do ser humano e as características de cada estágio de desenvolvimento por qual passa, sendo as condições orgânicas do ser humano que darão condições para que possa interagir com o meio físico e social. Assim as condições fisiológicas, físicas e sociais se complementam reciprocamente e deste modo, na criança fatores de origem biológica e social opõem-se e implicam-se mutuamente. (WALLON, 1995, p.49).

A afetividade e inteligência aparecem como sistemas interdependentes na teoria psicogenética do desenvolvimento da personalidade, a qual ocorre por meio do mecanismo de alternâncias funcionais e engloba os seguintes estágios: Estágio 1 – Impulsivo (0 a 3 meses) e Emocional (3 meses a 1 ano); Estágio 2 – Sensório-motor (12 a 18 meses) e Projetivo (3 anos); Estágio 3 – Personalismo (3 a 6 anos), Crise de Oposição (3 a 4 anos), Idade da Graça (4 a 5 anos) e Imitação (5 a 6 anos); Estágio 4 – Categorial (6 a 11 anos); Estágio 5 – Adolescência (a partir dos 11 anos). (GRATIOT-ALFANDERY, 2010).

Face as diversas contribuições do postulado teórico walloniano para o processo educacional, talvez aquela que mereça mais destaque seja a visão integral da criança, isto é, a criança walloniana que transita pelo

espaço educacional é aquele que integra as dimensões afetiva, cognitiva e motora. (LOPES, 2012, p.77).

Lev Semionovich Vygotsky (1896-1934) é considerado um dos teóricos mais reconhecidos no contexto educacional ao defender sua teoria na área da Psicologia, apesar de não possuir educação formal desta ciência, com estudos universitários em Direito, Filosofia e História, e estudos informais em literatura e psicologia, o cerne de seu pensamento encontra-se uma teoria do desenvolvimento mental ontogenético, influenciado por uma questão epistemológica. (IVIC, 2010, p.11).

Defendendo uma teoria paralela a de Piaget, as questões defendidas por Vygotsky diferenciam-se considerando a ciência base do estabelecimento da teoria, na qual Piaget calcava-se na Biologia, acentuando aspectos estruturais e leis universais de origem biológica do desenvolvimento “enquanto Vygotsky insiste nos aportes da cultura, na interação social e na dimensão histórica do desenvolvimento mental”. (IVIC, 2010 p.13).

Dentre a década de 1924 a 1934 Vygotsky busca reconstruir a psicologia, cria a sua teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos, a qual fora marcadamente reconhecida posteriormente na década de 1980 e sendo utilizado como referência na área educacional relacionada ao desenvolvimento infantil. Os componentes principais de sua teoria voltam-se a questão da sociabilidade da criança, considerando-a como ponto de partida para o estabelecimento das interações sociais entre indivíduos e com o meio, categorizado como peça-chave para o processo de desenvolvimento. Sob esta ótica:

Isto significa, simplesmente, que certas categorias de funções mentais superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento verbal e conceptual, emoções complexas, etc.) não poderiam emergir e se constituir no processo de desenvolvimento sem o apporte construtivo das interações sociais. (IVIC, 2010, p. 17).

Em correspondência com esta perspectiva, Vygotsky acredita que a relação estabelecida entre o indivíduo com o meio não ocorre de forma direta, mas é mediada por sistemas simbólicos, bem como a linguagem que representa

uma dos principais alicerces no processo de abstração e generalização do pensamento. Neste caso, “primeiro a criança utiliza a fala socializada para se comunicar. Só mais tarde é que ela passará a usá-la como instrumento de pensamento, com a função de adaptação social”. (FELIPE, 2001, p.29).

Dentre o rol de conceitos que constituem a sua teoria, um destaque do pensamento de Vygotsky corresponde a questão do desenvolvimento da criança que envolve o nível real e o nível potencial, em que se revela a zona de desenvolvimento proximal ou potencial. De acordo com Felipe (2001) o nível de desenvolvimento real compreende as aprendizagens já adquiridas pela criança, o que se refere as ações que ela já consegue desenvolver sozinha. O nível de desenvolvimento potencial refere-se à capacidade de desempenhar tarefas com o auxílio e intervenção alheia, uma vez que, existem algumas atividades que a criança não é capaz de realizar sozinha, mas poderá conseguir diante da mediação de outra pessoa.

Bertoldi (2010) comenta que Jean Willian Fritz Piaget nasceu na Suíça, na cidade de Neuchâtel, em 9 de agosto de 1896, e foi considerado um dos pioneiros em desvendar a relação entre o homem e o conhecimento.

Para construir a sua teoria sobre o desenvolvimento da aprendizagem Piaget calcou seus estudos em fundamentos científicos principalmente na área da Biologia, ao evidenciar a capacidade de pensar e as especificidades da espécie humana que a diferencia de outros animais. Apoando-se ainda na Filosofia e Psicologia, aprofundando-se e buscando relacionar questões de Lógica, Matemática e Epistemologia para compreender relações entre a vida e o conhecimento. Sob esta perspectiva, o foco de suas pesquisas estava em entender os processos de aquisição do conhecimento no que tange a estruturação e organização de mundo desde a infância até a fase adulta. (LOPES e LUCCA, 2012).

A base da teoria de Piaget defende o sistema que define o processo de desenvolvimento humano, respectivamente: sujeito, nova situação, desequilíbrio, adaptação, assimilação, acomodação, equilibração. (LOPES e LUCCA, 2012).

Vale destacar que a equilibração corresponde ao conceito fundamental da teoria de Piaget, ao considerar que são das equilibrações sucessivas que o desenvolvimento procede.

Todo organismo vivo (ameba, animal, criança) procura manter um estado de equilíbrio ou de adaptação com seu meio, agindo de forma a superar as perturbações nessa relação. Para Piaget, então, o desenvolvimento cognitivo do indivíduo ocorre por constantes desequilíbrios e equilibrações. O aparecimento de uma nova possibilidade orgânica no indivíduo ou a mudança de alguma característica no meio ambiente, por mínima que seja, provoca a ruptura do estado de repouso – da harmonia entre o organismo e meio – causando um desequilíbrio. Ainda, dois mecanismos são acionados, para alcançar um novo estado de equilíbrio: assimilação e acomodação. é mediante a assimilação que o organismo desenvolve ações para atribuir significados, a partir da experiência anterior, aos elementos do ambiente com os quais ele interage. Na acomodação, o organismo tenta restabelecer um equilíbrio superior com o meio ambiente (BERTOLDI, 2010, p.28).

Piaget entende que o desenvolvimento humano ocorre desde a infância, e subdivide-se em alguns esquemas: sensório motor (do nascimento aos 2 anos); pré-operacional (de 2 a 7 anos); operacional concreto (de 7 a 11 anos) e operacional formal ou operacional abstrato (11 anos em diante).

Conforme o que relata Felipe (2001, p.31) sobre os estágios do desenvolvimento humano mencionados por Piaget, o estágio sensório-motor revela o predomínio de atividades físicas dirigidas a objetivos e situações externas, momento no qual ainda ocorrem a aquisição da marcha e da linguagem, processo este que dá início a mediação da socialização efetiva da inteligência, embora a reciprocidade esteja ainda limitada, considerando a dificuldade da criança em se colocar no ponto de vista do outro.

Bertoldi (2010) relata que no estágio sensório-motor Piaget identificou substágios que compreendem os diferentes processos e aquisições da criança conforme seu crescimento, uma vez que:

a inteligência se constrói ao longo dos diferentes subestágios até alcançar a capacidade de adaptação ao meio, que se mostra no final no segundo ano de vida, juntamente com a aquisição das primeiras formas de representação mental”. (BERTOLDI, 2010, p.29).

No Subestágio I, que compreende o período do nascimento ao primeiro mês de vida, os bebês exercitam seus reflexos mesmo involuntariamente. No Subestágio II, do primeiro ao quarto mês de vida os bebês iniciam processos de coordenação de diferentes informações sensórias, tais como visão e audição. No Subestágio III que vai do quarto mês ao oitavo mês de vida inicia-se o interesse do bebê por objetos, momento em que inicia-se o desprendimento do limite do corpo para obter maior contato com o meio. No Subestágio IV, que engloba do oitavo mês até 12 meses de vida, o engatinhar começa a ser desenvolvido, assim como a permanência de objetos. No Subestágio V que compreende dos 12 meses até 18 meses de vida ocorre uma das principais conquistas do bebê: o andar. Além disso, as ações de tentativa e erro são desenvolvidas, embora a imaginação ainda encontre-se restrita (visão). O Subestágio VI, dos 18 aos 24 meses de vida, é considerado o período de transição para o próximo estágio, no caso, o pré-operacional, momento em que a representação mental vai sendo adquirida, principalmente, por meio de palavras e imagens mentais. A criança passa a agir por meio de causa e efeito e não mais por tentativa e erro. (BERTOLDI, 2010, 30).

Assim, a criança chega ao estágio pré-operacional e o pensamento passa a aumentar de modo lento e gradual, sendo que neste momento ainda há predomínio do egocentrismo nas ações, que ocorre ocasionado pela falta de esquemas e lógicas conceituais que ainda não foram bem desenvolvidos. Nesta fase ainda presencia-se o animismo, que Piaget denomina como a capacidade de dar sentimento e vida a seres inanimados. A linguagem também passa de egocêntrica a socializada, onde inicia um estabelecimento de diálogo. Acentração também se faz presente neste estágio, entendida como a concentração da criança em um problema, ignorando outros aspectos relevantes. A criança nesta fase acredita que a aparência de um objeto é como ele realmente é. (BERTOLDI, 2010, p. 30).

Este momento também ocorre a construção da capacidade de efetuar operações lógico-matemáticas, tais como seriação e classificação, embora não

domine a reversibilidade, denominada por Piaget como capacidade de pensar simultaneamente o estado inicial e final de alguma transformação dada aos objetos, habilidade esta que será adquirida no estágio operatório concreto e formal. No estágio operacional abstrato adquire-se a capacidade do pensamento abstrato, o que resulta na capacidade de criar teorias e concepções sobre a realidade. (FELIPE, 2001, p.30).

2.1.1 Pensamento Sobre a Infância na Atualidade.

Ao pensar em criança atualmente, temos que estabelecer que existem diferentes crianças, de diferentes idades e principalmente com vivencias e realidades diferentes.

Entende-se, comumente, "criança" por oposição ao adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou de "maturidade" e "de adequada integração social". Ao se realizar o corte com base no critério de idade, procura-se identificar certas regularidades de comportamento que caracterizam a criança como tal. (KRAMER, 1987, p. 15).

No entanto a definição desse limite não é nada simples, pois a idade esta ligada a papéis e esses são assumidos pelas crianças e está diretamente ligado a classe social a qual essa criança esta inserida. Sua participação nos processos de produção, seu nível de escolaridade, a socialização no interior da família e da comunidade, as atividades diárias como as brincadeiras, e as tarefas por ela assumidas, diferencia de acordo com a posição da família e da criança na estrutura sócio econômica, sendo essa posição diferente torna-se inadequado supor que a população infantil é homogênea, mas sim deve se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização.

O sentimento de infância não significa a mesma coisa que ter afeição pelas crianças, mas sim corresponde a ter consciência da particularidade de ser criança, ou seja, da distinção da criança com relação ao adulto que faz com ela seja um adulto em potencial cheio de capacidade de desenvolvimento. No que se refere ao contexto social, é ele que determina o surgimento e o sentido de criança

e infância, como por exemplo, quando a taxa de mortalidade infantil era muito alta, a morte de crianças era vista como natural. A partir do século XVI, as descobertas científicas prolongaram a vida, ao menos para as classes dominantes, a Kramer (KRAMER, 1987, p. 15-18). Enfatiza que no ano de 1987, data de seu livro, a mortalidade infantil ainda continuava a ser regra para os filhos das classes dominadas em países economicamente dependentes como o Brasil.

O sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias que caracterizam o comportamento dos adultos até os dias de hoje: uma considera a criança ingênua, inocente e graciosa e é traduzida pela "paparicação" dos adultos; e outra surge simultaneamente à primeira, mas se contrapõe a ela, tomando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da "moralização" e da educação feita pelo adulto. Este duplo sentimento é concomitante à nova função efetiva que a instituição familiar (agora constituída de maior número de crianças que sobrevivem) assume no seio da burguesia, e vai sendo progressivamente imposto ao povo. Não é a família que é nova, mas, sim, o sentimento de família que surge nos séculos XVI e XVII, inseparável do sentimento de infância. O reduto familiar então torna-se cada vez mais privado e, progressivamente, esta instituição vai assumindo funções antes preenchidas pela comunidade. (KRAMER, 1987, p. 18).

O sentimento de infância é resultado de duas atitudes relacionadas a criança: preservá-la da corrupção do meio, para manter sua inocência, e fortalecer e desenvolver seu caráter e razão. As noções de inocência e de razão não são opostas, elas fundamentam o conceito de criança como essência ou natureza, considerando todas as crianças iguais (conceito único) que corresponde a criança como um ideal abstrato, mas que é concretizado na criança burguesa a identificação do contexto burguês onde esse sentimento nasce e se estrutura é muito importante para a compreensão da concepção atual de criança, quando se quer fazer acreditar em uma infância desvinculada das condições reais de existência, na criança idêntica independente de sua classe social e de sua cultura, uma criança universal. (KRAMER, 1987, p. 19).

As crianças não formam uma comunidade isolada; elas são parte do grupo e suas brincadeiras expressam esse pertencimento. As crianças não são filhotes, mas sim sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social. Os costumes, valores,

hábitos, as práticas sociais, as experiências interferem nas suas ações e nos significados que atribuem às pessoas, às coisas e às relações. No entanto, apesar do seu direito de brincar, para muitas o trabalho é imposto como meio de sobrevivência. Considerar, simultaneamente, a singularidade da criança e as determinações sociais e econômicas que interferem na sua condição, exige reconhecer a diversidade cultural e combater a desigualdade de condições e a situação de pobreza da maioria de nossas populações com políticas e práticas capazes de assegurar igualdade e justiça social. Isso implica garantir o direito a condições dignas de vida, à brincadeira, ao conhecimento, ao afeto e a interações saudáveis. (KRAMER, 2006, p. 17).

Para a pedagogia temos duas opções vagamente denominadas: a pedagogia tradicional e a pedagogia nova. Para a pedagogia “tradicional” a natureza da criança é corrompida e a educação tem a tarefa de discipliná-la por meio da intervenção direta do adulto e da transmissão de modelos. Para a pedagogia “nova” a criança é concebida como natureza de inocência original, deve-se preservar a criança da corrupção e salvar sua pureza, a educação não está baseada na autoridade do adulto, mas sim na liberdade da criança e na sua espontaneidade. A pedagogia nova tornou possível o surgimento da psicologia científica da criança, e de um método genético do qual a criança é compreendida em função de seu passado individual. (KRAMER, 1987, p. 21). No entanto, as duas perspectivas veem a criança como ser abstrato e esse quadro camufla ideologicamente a significação social da infância, que se esconde em argumentos filosóficos e psicológicos.

Enfim, a um conceito de criança abstrato, de "cunho humanista", contrapõe-se um conceito de criança único, pretensamente científico, ficando estabelecida uma falsa dicotomia. Falsa porque em ambas as perspectivas a criança é encarada como se fosse a- histórica e como se seu papel social e seu desenvolvimento independessem das condições de vida, da classe social e do meio cultural de sua família. (KRAMER, 1987, p.24).

Vale destacar que, a partir desta ideia em relação a visão da criança que, nos dias de hoje ainda presencia-se entendimentos reducionistas em relação à criança. Assim, como confirma Moro (2012, p.12) “ainda nos dias de hoje, distantes tanto da idade moderna como dos períodos anteriores, somos surpreendidos por concepções de infância marcadas pela visão adultocêntrica”;

considerando que esta condição não entende a criança como sujeito de direito e ser competentes para interagir nas diferentes culturas de nossa sociedade.

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, e etc., reconhecê-las como produtoras da história. Desse ponto de vista, torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não teve infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância. Porque geralmente se associa o não ter infância a uma característica das crianças pobres. Mas com isso, o significado de infância se torna imediatamente abstrato, e essas pessoas, excluídas de direitos básicos, receberão a culpa de não terem sido as crianças que foram da forma como foi possível, irreversivelmente. O que os excluídos não têm é o que a sociedade lhes sonega.(KUHLMANN JR, 2015, p. 30-31).

Diante disso Valle (2010) afirma que essas ideias precisam ser repensadas, onde pais, professores e responsáveis repensem as formas de agir com as crianças, considerando as suas diferentes linguagens singulares próprias, aumentando desse modo as expectativas em relação ao desenvolvimento infantil, a fim de considerar que as crianças pequenas cada vez mais formam parte de nossa cultura e comunidade.

2.2. EDUCAÇÃO NA INFÂNCIA: DO ASSISTENCIALISMO A OBRIGATORIEDADE.

Tradicionalmente os cuidados e a educação das crianças pequenas eram exclusivamente papel da família, no entanto diferentes arranjos para cuidar das crianças foram culturalmente sendo construídos, desde redes de parentescos existentes nas sociedades primitivas, de mães mercenárias presentes desde a Idade Antiga, além de arranjos com mais formalidade realizado em instituições delineadas para esse objetivo e que organizavam formas para proporcionar o desenvolvimento infantil segundo a forma como entendiam esse desenvolvimento, “forma esta contaminada pela maneira como o destino social da criança atendida era pensado”. (OLIVEIRA, 2000, p. 13).

O nascimento do pensamento pedagógico moderno nos séculos XVI e XVII impregnando-se do pragmatismo tecnicista e do desenvolvimento científico ocorrido com a expansão mercantilista, criou novas perspectivas educacionais, que terminaram repercutindo na educação de crianças pequenas. Neste período junto com o ideário criado no seio dos movimentos religiosos da época, foram organizadas escolas para pequenos (*petty schools, ou écoles petites*) na Inglaterra na França e em outros países da Europa onde a leitura e a escrita eram ensinadas a crianças a partir dos 6 anos embora dentro de um objetivo maior de ensino religioso. Além disso, crianças pobres de 2 ou 3 anos, já nos séculos XVII e XVIII eram incluídas nas *charity schools ou dame schools* então criadas na Europa Ocidental. (OLIVEIRA, 2000, p. 14).

No entanto as questões relacionadas às mulheres sempre repercutiram imediatamente nas concepções de infância e no atendimento recebido pelas crianças. A educação das crianças não aconteceu de modo linear e igual para todas, as mulheres burguesas cuidavam de suas crianças elas mesma em ambiente doméstico, as aristocratas e as nobres resistiram por muito tempo, enquanto as mulheres das classes pobres não poderiam dedicar-se exclusivamente as tarefas domésticas e aos seus filhos, pois a luta para sobreviver não poupava mulheres nem crianças. (ARCE, 2002b, p. 89-90).

O trabalho das mulheres proletárias nas fábricas inglesas ajudou a revelar a inconsistência do modelo burguês de família e dos papéis

exercidos pelos sexos dentro dela. Em seus estudos, encontrou famílias nas quais o homem estava desempregado e a mulher era responsável pelo sustento do lar. O que ocorria era que o homem tomava conta dos afazeres domésticos e a mulher trabalhava fora; invertia-se o jogo de poder, a mulher dominava por possuir o dinheiro e o homem sentia-se humilhado. Retirava-se todo o caráter viril do homem (exigido socialmente) e toda a feminilidade da mulher (exigida socialmente) "sem estar em condições de dar uma real feminilidade ao homem e à mulher uma real virilidade" (ENGELS, 1985, p. 168 Apud, ARCE, 2002b, p. 90).

A mulher foi protagonista na adaptação do modo capitalista de viver, as de classes abastadas foram empurradas para o ambiente doméstico, passando a dirigir suas vidas nas funções do casamento, o que na época representava poder, ocupavam-se da caridade para os pobres e de futilidades para ocupar suas vidas, além de dirigir criados e acompanhar a educação dos filhos, em contrapartida as mulheres das classes pobres, viviam entre o público e o doméstico tendo que dar conta dos dois e as crianças, por sua vez vinham para completar esse quadro, era obrigatório sua presença em uma família feliz, e ter essa criança na família era obrigatório para uma mulher tornar-se realmente mulher, essa criança idealizada era considerada o futuro da família. A continuidade das riquezas da família, ou a esperança de uma vida melhor para as crianças das classes pobres. (ARCE, 2002b, p. 93-94).

De acordo com Oliveira 1988.

Para se entender as dificuldades e os conflitos que está situação, há que ser lembrado que, na ideologia sobre divisão de trabalho no interior da família que prevalece em nossa sociedade, cabe à mulher não apenas a responsabilidade pela guarda e cuidado dos filhos, mas também pela efetivação de todo um conjunto de tarefas domésticas ligadas à alimentação, cuidados relativos ao vestir, limpar a casa, e outras. Conforme a camada social a que pertença, a mulher pode, ela própria, assumir estas tarefas ou cuidar para que alguém, em geral outra mulher, o faça sob forma de serviços de uma empregada doméstica. (OLIVEIRA, 1988, p. 43-44).

Valle, (2010) comenta que a educação de crianças e concepções sobre a infância foram redimensionadas, consequência de transformações políticas e econômicas, inclusive devido a ascensão do capitalismo. A sociedade agrária passou a ser capitalista e houve forte investimento na formação de profissionais

técnicos de diversas especialidades para compor a mão-de-obra das indústrias. Foi daí, que se originou a Educação Infantil, em decorrência da Revolução Industrial que levou mulheres e homens às fábricas, e ocasionou um conflito que teve como centro crianças de 0 a 6 anos.

Houve a necessidade de repensar qual destino se daria às crianças, filhos dos operários, pois estavam sofrendo maus tratos e abandono, enquanto os filhos de pais burgueses frequentavam a escola. Aos poucos, foram sendo criadas instituições formais, que não tinham propostas pedagógicas. A maioria das atividades realizadas nesses estabelecimentos eram voltadas para a obtenção de bons hábitos de comportamento, internalização de regras morais e de valores religiosos. (VALLE, 2010, p. 16).

Stival (2010) comenta que “no início a creche surgiu como instituição assistencialista, para cuidar da criança na ausência da família”. (STIVAL, 2010. p. 24).

No Brasil, ao longo de todo o período Colonial era nítida a falta de incentivos à educação, logicamente não interessava aos colonizadores oferecer condições para o seu efetivo implemento. Quem detém o poder político e quer mantê-lo a todo custo sabe que não pode oferecer políticas educacionais eficientes, pois a educação leva à consciência da opressão sofrida e possibilita, desta forma, o desenvolvimento de práticas emancipatórias. (VERONESE; VIEIRA, 2003, p. 100).

Oliveira (2005) comenta que com o passar dos anos foi se percebendo a importância da escola em diferentes aspectos e em todas as modalidades, escola que há algum tempo atrás era apenas para a minoria da população, e que na atualidade vem sendo ofertada gratuitamente em todas as etapas inclusive na Educação Infantil. Nas mudanças, que ocorreram na Educação brasileira, estão presentes as marcas de uma escola criada a partir das perspectivas de uma minoria - a elite cultural, social e econômica do país – criou-se uma escola para uma população que não fazia parte dela.

No Brasil, foi na década de 1930, quando se deu o início às lutas pela criação de creches que pudesse atender a grande demanda de crianças que

necessitavam desse atendimento. Esse grande aumento de demanda ocorreu pela crescente entrada da mulher no mercado de trabalho, observa-se um retorno da ênfase higienista da educação. (ASSIS, 2009, p. 39).

Com a urbanização e industrialização ocorreu uma grande mudança na estrutura familiar tradicional, no que se refere aos cuidados com as crianças pequenas, porém essa questão nem sempre foi considerada pela indústria, o que levou a situações emergenciais, como utilizar membros da família para cuidar das crianças ou pagar para que outra mulher cuidasse de seu filho. O trabalho feminino em alguns casos servia para garantir a própria sobrevivência, muitas vezes a mulher estava na situação de chefe da casa. Embora a necessidade de ajuda ao cuidado com os filhos estivesse ligada a situação criada pelo sistema econômico, tal ajuda não era reconhecida como dever social sendo apresentada como favor, caridade. (OLIVEIRA, 1988, p. 45). Porém nas décadas de 1930 e 1940 ouve uma mobilização dos trabalhadores da indústria por melhores condições de vida.

Historicamente o atendimento dado às crianças dos extratos mais pobres da população envolveu: o trabalho das "criadeiras", estigmatizadas como "fazedoras de anjos", dada a alta mortalidade das crianças por elas atendidas e explicada na época pela precariedade de condições higiênicas e materiais e, acrescentaríamos, hoje, pelos problemas psicológicos advindos de uma inadequada separação da criança pequena de sua mãe; a instituição da "roda" para recolher filhos ilegítimos, por vezes de moças de famílias de grupos sociais de prestígio, acentuando o lado negativo do atendimento fora da família; a criação de "creches" e escolas maternais, denominações impregnadas de significados religiosos e da defesa do modelo de substitutivo da família; e a organização de parques infantis para filhos de operários nas décadas de 30 e 40, quando a mobilização daqueles trabalhadores por melhores condições de vida atuava como mecanismo de pressão sobre o reordenamento político que então ocorria e que era voltado para uma modernização do sistema econômico do país. (OLIVEIRA, 2000, p. 17).

Com o decorrer do tempo as fábricas absorveram imigrantes, que eram trabalhadores mais qualificados e politizados pelo contato com movimentos operários europeus e dos Estados Unidos. O que resultou na criação de vários sindicatos, que eram combatidos fortemente pelas associações comerciais e

industriais. Os empresários, por sua vez, foram concedendo pequenos benefícios e com esses controlando as formas de vida dos seus operários dentro e fora das fábricas, e para atrair e reter a força de trabalho são criadas vilas operárias, clubes esportivos, e também algumas creches e escolas maternais para atender os filhos dos operários. (OLIVEIRA, 1988, p. 46).

No que refere as primeiras creches e escolas maternais das fábricas:

A creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) fundou-se em 13 de novembro de 1899. A fábrica Corcovado já havia criado o Montepio dos Operários em 1896, com o objetivo de prestar assistência médica e dentária, socorros funerários e pecuniários aos sócios empregados daquele estabelecimento e suas famílias. Cabe ressaltar que quando ainda hoje o reconhecimento da paternidade é tão discriminado, o regulamento garantia a matrícula aos filhos de todos os operários efetivos e não apenas às mães operárias. Há outros exemplos de creches e escolas maternais em indústrias, como a da Companhia de Tecidos Alliança, do Rio de Janeiro (premiada nas Exposições Internacionais da Louisiana, em 1904, e de Bruxelas, 1910, e também na Exposição Nacional de 1908); da Vila Operária Maria Zélia, do industrial Jorge Street, em São Paulo, em 1918; e da indústria Votorantim, em Sorocaba, São Paulo, em 1925. Entretanto, considerado não como um direito dos trabalhadores e de seus filhos, mas como uma dádiva dos filantropos, propunha-se o atendimento educacional à infância por entidades assistenciais. (KUHLMANN, 2015, p. 83).

A necessidade de guarda das crianças intensificou-se com a industrialização e a crescente urbanização e o surgimento de um espaço público urbano que passa a organizar as novas estruturas da vida da população, começa nesse momento e gradativamente uma nova maneira de interpretar a dependência biológica da criança, construindo aos poucos uma nova significação na organização social o que resulta em políticas de proteção a criança. (STEMMER, 2012, p. 11).

Essa extensão da chamada educação pré-escolar não decorreria simplesmente da evolução das ideias sobre criança e sua formação, mas de prementes transformações da vida social, ocasionadas a princípio pelo trabalho das fábricas, que levava as mães a se ausentarem do lar. (LORENÇO FILHO, 1963, p. 10).

A história das creches em nossa sociedade está diretamente ligada a modificação do papel da mulher e suas repercussões em ambiente familiar, principalmente relacionada à educação dos filhos. “As mudanças daquele papel inserem-se no conjunto complexo e contraditório de fatores presentes em nossa organização social com suas características econômicas, políticas e culturais.” (OLIVEIRA, 1988, p. 44).

De acordo com Kuhlmann Jr:

A proteção à infância é o novo motor que impulsiona a criação de uma série de associações e instituições para cuidar da criança sob diferentes aspectos: da sua saúde e sobrevivência, com os ambulatórios obstétricos e pediátricos; dos seus direitos sociais, com as propostas de legislação e de associações de assistência; da sua educação e instrução, tanto no ambiente privado, na família, como no espaço público, nas instituições de Educação Infantil e na escola primária (KULHMANN JR., 2005, p. 70-71).

Novos elementos relacionados ao atendimento em creches são trazidos a partir da década de 60 o crescimento no número de operários, as reivindicações dos trabalhadores do campo por melhores condições de trabalho, a crescente incorporação das mulheres da classe média no mercado de trabalho, a diminuição dos espaços disponíveis para as crianças brincarem fruto da especulação imobiliária, da preocupação com a segurança, foram fatores que contribuíram para que as questões da creche fossem novamente defendidas como necessária para alguns segmentos sociais.

O contexto econômico e político presente nas décadas de 70 e 80 - movimentos operários e feministas ocorrendo no quadro da luta pela democratização do país e pelo combate às desigualdades sociais nele gritantes - e que propiciou um vibrante movimentação em luta pela democratização da educação pública brasileira possibilitou a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado. (OLIVEIRA, 2000, p. 18).

Creches de pré-escolas viveram um grande processo de expansão desde o final da década 1960, na Europa e América do Norte, e no caso brasileiro essa expansão aconteceu na década de 1970, também com a ampliação de pesquisas referentes ao tema. A própria expressão Educação Infantil foi adotada

recentemente no Brasil, consagrada nas disposições expressas na Constituição de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, caracterizando as instituições pré-escolares com o atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade. (KUHLMANN JR, 2015, p. 7-8).

As instituições de Educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc., e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. Não se trata apenas da Educação Infantil: à história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criam instituições educacionais específicas. (KUHLMANN JR, 2015, p.16).

Os resultados dos movimentos populares de luta por creches possibilitou um aumento no número de creches estabelecidas e mantidas pelo poder público e também um aumento no número de creches particulares ou conveniadas com municípios, estados e governo federal. Nesse período começa a ser aceito que a creche não diz respeito apenas à mulher ou a família, mas também ao Estado. A luta travada pelas mulheres por creche para seus filhos mostrou que esta é direito da população e mais ainda direito da criança dispor de espaço exclusivo para sua educação, complementando a educação da família. (OLIVEIRA, 1988, p. 50-51).

2.2 1. Trajetória do Assistencialismo no Brasil.

Podemos começar a falar de uma instituição muito antiga para a assistência a criança: a roda dos expostos foi uma das instituições com longa vida no Brasil, e sobreviveu aos três grandes regimes de nossa história, criado na colônia, multiplicou-se no período imperial, aumentando ainda mais ainda na república, sendo extinta definitivamente na década de 1950. O Brasil foi o último país a abolir o triste sistema da roda dos enjeitados, no entanto essa instituição cumpriu um importante papel sendo a única instituição de assistência as crianças abandonadas no Brasil. Esse sistema foi inventado na Europa medieval servindo

para garantir o anonimato do expositor, estimulando a levar o bebê que não se desejava para a roda, no lugar de abandoná-la em outros lugares como portas de família, lixos e bosques como acontecia. (MARCILIO, 1997, p. 51).

A roda consistia em um dispositivo onde se colocavam os bebês que se queria abandonar. Sua forma cilíndrica com uma abertura externa fixada a uma janela da instituição permitia ao expositor que depositasse a criança que enjeitava, girando a roda de maneira que ela fosse introduzida no outro lado do muro, e se afastasse após tocar um sino, preservando assim seu anonimato. Esse sistema, inventado na Europa medieval, tinha como objetivo estimular as pessoas a levar o bebê que não desejava para a roda, em lugar de abandoná-lo pelos caminhos, bosques, lixo, ou mesmo coibir a prática do infanticídio, bastante comum na época (ARCE, 2002, p. 9).

Em Portugal as rodas também foram instaladas na Idade Média, em Lisboa a roda foi introduzida nos muros do Hospital Geral de Todos os Santos, e durante a época colonial no Brasil havia três rodas dos expostos em cidades de maior importância, a primeira em Salvador, depois no Rio de Janeiro e em Recife, todas no século XVIII. Foi no período colonial que a tradição foi adotada no Brasil, quando se reivindicou à coroa a permissão de se estabelecer uma primeira roda na cidade baiana Salvador, junto à sua misericórdia nos moldes de Lisboa, essa roda foi aberta em 1726. (MARCILIO, 1997, p.58).

Mas o fenômeno de abandonar os filhos é tão antigo como a história da colonização brasileira. Só que antes da roda os meninos abandonados supostamente deveriam ser assistidos pelas câmaras municipais. Raramente as municipalidades assumiram a responsabilidade por seus pequenos abandonados. Alegavam quase todas falta de recursos. Havia de fato descaso, omissão, pouca disposição para com esse serviço que dava muito trabalho. A maioria dos bebês que iam sendo largados por todo lado acabavam por receber compaixão de famílias que os encontravam. Estas criavam os expostos por espírito de caridade, mas também, em muitos casos, calculando utilizá-los, quando maiores, como mão de obra familiar suplementar fiel, reconhecida e gratuita; desta forma, melhor do que a escrava. (MARCILIO, 1997, p.52).

Encontravam-se 13 rodas no Brasil, três criadas no século XVIII, (Salvador, Rio de Janeiro e Recife), uma em São Paulo no início do Império, todas as outras foram criadas pelo rastro da Lei dos Municípios que isentava a

câmara da responsabilidade pelos expostos, com a condição de que na cidade houvesse uma Santa Casa de Misericórdia. As cidades que tiveram roda foram Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas (RS), Cachoeira (BA), Olinda (PE), Campos (RJ), Vitória (ES), Desterro (SC), e Cuiabá (MT). O movimento contra as rodas de expostos no Brasil não teve forças, as mais importantes sobreviveram até o século XX, as de São Paulo e Salvador existiram até a década de 1950, sendo as últimas do gênero em todo o mundo. (MARCILIO, 1997, p. 64,66).

Nas cidades onde não houve a assistência institucionalizada das rodas eram as câmaras, por exigência legal, as responsáveis únicas pela criação dos expostos. Obrigação que todas viam como um encargo acima de suas possibilidades materiais e organizacionais. Aquelas que cumpriram as leis atenderam a parcela ínfima das crianças abandonadas em espaço físico próprio. A Câmara da cidade de São Paulo, por exemplo, até 1850 (período que analisamos em nosso primeiro livro já citado), conforme registro em várias de suas atas e desde o século XVI, atendia esporadicamente tão-somente a um ou dois expostos por ano, pagando irregularmente amas-de-leite para criá-los. Isto, apesar dos seus elevados índices de exposição de crianças. A justificativa constante era falta de recursos. A rica Câmara de Ouro Preto, no século XVIII atendeu a apenas 30% de seus expostos, segundo Renato Pinto Venâncio. A municipalidade pagava 24 oitavas de ouro por ano à ama-de-leite, contratada para cuidar dos bebês até os três anos de idade. Nos quatro anos subsequentes a Câmara pagava 16 oitavas anuais à ama de criação. Em Salvador da Bahia, antes da criação da roda dos enjeitados, “em 136 anos a Câmara só manteve perto de 50 enjeitados, e dava 80rs por dia para a sustentação de cada um, no decurso de 3 annos” A Câmara de Mariana teve o cuidado de registrar os expostos que criava, entre os anos de 1776 e 1833. Nesse período foram expostos em casas de famílias 983 bebês. Destes, apenas 36 (3,6%) não ficaram com as famílias que os encontraram em suas portas, sendo assistidos pela Câmara. (MARCILIO, 1997, p.67).

O quadro a seguir mostra a proporção de expostos nos nascimentos de crianças livres em paróquias brasileiras:

QUADRO- 1 ABANDONADOS EM PARÓQUAIS DO BRASIL PERÍODO DE 1741 - 1864

PARÓQUIA	PÉRIODO	% DE EXPOSTOS
Sé do Rio de Janeiro	1745-1746	21.1
Jacarepaguá- RJ	1760-1799	3.0
Pilar Vila Rica-MG	1768-1782	10.2
Sé S. Paulo	1741-1845	15.9
N.S.Ó- SP	1805-1864	2.8
Sto. Amaro-SP	1760-1809	9.3
Ubatuba-SP	1785-1830	0.6
Sorocaba-SP	1761-1770	5.2
Lapa, Curitiba-PR	1770-1829	5.2

Fonte: Marcilio, 1997, p. 70.

As variações não estavam apenas relacionadas às cidades, mas também relacionadas entre as áreas rurais e urbanas, como é o caso de Ubatuba-SP, vila constituída por pequenas roças, dificilmente o filho de um caiçara é abandonado, já nas paróquias urbanas aparece os maiores índices de exposição. Nota-se que antes mesmo da instalação das rodas as crianças já eram abandonadas como é o caso de São Paulo com altos índices desde o ano de 1745, as crianças assistidas pelas rodas de expostas era minoria no conjunto de crianças abandonadas no século XVIII e XIX, e mesmo XX, no entanto a que foi melhor documentada, mesmo considerando os outros segmentos da população infantil, essa instituição sempre teve vários livros de registros organizados de forma individual sobre as crianças que estavam sobre a sua proteção. (MARCILIO, 1997, p. 71.). A cidade da Lapa juntamente com Curitiba aparece na tabela 1 já no ano de 1770, com porcentagem de 5,2 até o ano de 1829 seu índice percentual é igual ao da cidade de Sorocaba SP, apresentando a quinta maior porcentagem de abandonados em paróquias brasileiras no período de 1741- 1864.

A partir dos anos de 1860, surgiram inúmeras instituições de proteção à infância desamparada. Uma Casa dos Educandos Artífices foi criada no Maranhão, em 1855. No Rio de Janeiro fundou-se o Instituto dos Menores Artesãos (1861); em Niterói (1882) foi fundado o Asilo para a Infância Desvalida; uma colônia agrícola surgiu em São Luís do Maranhão (1888). Colônias agrícolas “orphanológicas” foram criadas

na Bahia, Fortaleza e Recife, seguindo o modelo das colônias de Mettray, da França ou de Red Hill, da Inglaterra. Em 1887, a cidade do Rio de Janeiro possuía uma lista considerável de estabelecimentos de abrigo e educação para menores desvalidos, de caráter público ou particular. (MARCILIO, 1997, p.75).

Assim começa a surgir a filantropia, uma nova fase assistencialista que foi preponderante até recentemente, havendo gradualmente a substituição ou até mesmo a convivência pacífica entre a fé e ciência, a filantropia surge como assistência com fundamentos na ciência, para superar o modelo de caridade com a função de organizar a assistência dentro das novas exigências sociais, políticas econômicas e morais que nascem no Brasil. (MARCILIO, 1997, p. 76).

Já a educação compensatória teve seu início no pensamento de Pestalozzi e Froebel, sendo mais tarde expandido por Montessori e McMillan. Seriam estas suas origens remotas (KRAMER, 1987, p. 26).

No que se refere ao Brasil, Kuhmann Jr. comenta que:

Após a década de 1870, o desenvolvimento científico e tecnológico consolida as tendências de valorização da infância que vinham sendo desenvolvidas no período anterior, privilegiando as instituições como a escola primária, o jardim de infância, a creche, os internatos reorganizados, os ambulatórios e as consultas às gestantes e lactantes, as Gotas de Leite. Essas instituições, inicialmente com uma postura paternalista mais bondosa, assumem uma dimensão cada vez mais autoritária diante da população pobre e trabalhadora: os homens de ciência seriam os detentores da verdade, capazes de efetuar a distribuição social sob controle, na perspectiva da melhoria da raça e do cultivo do nacionalismo. Para Rollet-Echalier, esse processo, se responde a interesses das classes dominantes e do aparelho de Estado, não é feito em completa oposição às classes populares, camponesas e urbanas; ele também responde efetivamente a certas de suas expectativas, a certas de suas necessidades. Mas a história da assistência tem sido também a da produção de uma imagem do pobre como ameaça social a ser controlada. As instituições cumpririam uma função apaziguadora. Interpreta-se a pobreza a partir da generalização de caracterizações parcializadas. Essa lógica ainda se faz presente quando se reduz a história da infância à da infância abandonada, quando a criança pobre é identificada como menino de rua, que, por sua vez, toma-se sinônimo de trombadinha, ou menor infrator, reproduzindo a concepção de pobreza forjada nos moldes das concepções assistenciais do início do século. (KUHLMANN, 2015, p. 27).

De acordo com Kramer (1987), o código civil de tinha a mesma ideia de menor desvalido e menor delinquente ou criminoso, e a opressão era a medida

necessária para solucionar o problema do menor, mais tarde essas formas de atuação foram denominadas de preventivas, sobre a puericultura, a higiene e a proteção, aquele código civil guardava o mais absoluto silêncio. As primeiras iniciativas voltadas à crianças partiram dos médicos higienistas que se dirigiram contra a alarmante mortalidade, e segundo eles tinha duas causas, nascimento ilegítimo, e a falta de educação física, moral e intelectual das mães mais concretamente por permitir o aleitamento mercenário (escravas de aluguel). As duas causas apontadas culpam a família e em particular os negros pelas origens das doenças. No entanto, se nessa época existia algumas atitudes de grupos privados, (médicos e associações de damas benfeitoras) faltava interesse da administração pública, pelas condições de vida das crianças do Brasil, principalmente pelas pobres.

A finalidade assistencial atribuída a algumas instituições assume contornos diferenciados, ora se fixando em aspectos relacionados à saúde física e mental das crianças, ora se pautando em questões policiais ou religiosas. Desse modo, a perspectiva denominada médico-higienista teve forte impacto na educação das crianças pequenas ainda no século XIX, principalmente devido às descobertas de Louis Pasteur e os demais cientistas que promoveram avanços no combate à infantil com a pasteurização do leite de vaca. A educação submete-se à ciência, que tinha meios para salvar as frágeis vidas infantis e não apenas para proteger, nutrir e instruir como vinham fazendo as instituições de assistência à infância. A influência dos médicos sobre a educação foi tão grande que eles discutiam os projetos de construção de escolas e a implantação dos serviços de inspeção médico-escolar destinados principalmente à educação primária e infantil. (ASSIS, 2009 p.39).

A ideia de proteger a infância começa a aparecer, mas fica restrita a iniciativas isoladas como, por exemplo, o Azilo de Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro em 1875 (Instituto João Alfredo), em 1876 no estado de Minas Gerais é fundado três Institutos de Menores Artífices, os colégios e as instituições de amparo a infância eram insuficientes frente a realidade de saúde e educação da população brasileira. No ano de 1899 é criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância com sede no Rio de Janeiro tendo como objetivo o atendimento de crianças menores de 8 anos, a elaboração de leis relacionadas aos recém nascidos, regulamentação das amas de leite, velar pelos

menores que trabalham e pelos delinquentes, prestar atendimento as crianças pobres, doentes e defeituosas, efetivar a criação de maternidades, creches e jardins de infância. (KRAMER, 1987, p. 52-54).

A fundação do Instituto foi contemporânea a uma certa movimentação em tomo 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. Enquanto havia creches na Europa desde o século XVIII e os jardins de infância apareceram a partir do século XIX, no Brasil ambos são instituições do século XX. As finalidades do recém-criado Instituto de Proteção à Infância expressam a sua concepção de infância: As atividades daquele Instituto se ampliaram e diversificaram: da realização de cursos às campanhas de vacinação e combate a epidemias; da promoção de festas consagradas à infância à multiplicação de maternidades, creches e institutos de proteção à infância pelos estados do Brasil; de estudos sobre mortalidade infantil à participação em congressos. (KRAMER, 1987, p. 55).

As creches chegaram a funcionar como laboratórios para os médicos. Um exemplo disso foi a creche anexa à Escola Doméstica de Natal (RN) criada pelo Dr. Henrique Castriciano, em 1914. Essa creche estava sobre a guarda de miss Rose Jammes, diplomada pelo Watts Hospital, dos Estados Unidos. Esse laboratório recebia anualmente seis crianças internas para observação diária, além dessas seis crianças os professores quando julgavam conveniente também traziam ao laboratório crianças com várias moléstias para estudos. (KUHLMANN, 2015, p.90).

Em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade cabia ao Estado, na prática sua implementação se deu pelo próprio Instituto, criado e mantido por Moncorvo Filho, sem receber auxílios do Estado e nem do município. Esse departamento foi reconhecido de Utilidade Pública em 1920, atribuindo a ele diferentes tarefas, como realizar histórico sobre a situação da proteção a infância no Brasil, fomentar amparo a criança e a mulher grávida pobre, publicar boletins, promover congressos e ampliar as leis de amparo a criança, e por fim uniformizar as estatísticas referentes a mortalidade infantil no Brasil. Com relação a criança e ao Estado nos anos de 1930, o Estado

pretendia apresentar-se como se não estivesse ligado aos interesses de determinada classe social, com a perspectiva de superar os conflitos existentes entre as classes que faziam parte de um estado liberal, supostamente neutro, e em fase de fortalecimento. (KRAMER, 1987, p. 56-57).

Como fatores determinantes do maior reconhecimento por parte dos setores públicos quanto à importância do atendimento da criança brasileira pobre ou abandonada constata-se, então: (a) a necessidade de preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã e (b) a necessidade de fortalecimento do Estado. Esses dois fatores estão inter-relacionados e percebe-se que tanto a criança quanto o Estado são vistos como categorias neutras e abstratas. Por um lado, ao se valorizar a criança enquanto matriz do homem e redentora da pátria, essa criança era considerada como um ser único, sem qualquer referência à sua classe social. Os problemas das crianças apareciam de forma homogeneizada, como se existisse uma criança fora do tempo (a-histórica) e do espaço (com condições de vida invariáveis). . (KRAMER, 1987, p. 56).

Essa perspectiva não dialética da evolução e da estrutura social estava também nos discursos dos pedagogos e educadores, pautados em uma educação elitistas quanto ao acesso, passando assim a defesa do direito a todas as crianças. Porém na a realidade vivida era que naquele momento as crianças de zero a seis anos eram basicamente assistidas por instituições de caráter médico, sendo mínimas as instituições educacionais, essa tendência pode ser explicada mediante as pouquíssimas verbas que a área educacional recebia frente a situação de analfabetos no país, vale lembrar que o discurso dos educadores da Escola Nova não se referia as crianças de zero a seis anos, mas os mesmos discursos aparecem anos mais tarde em defesa da Pré-Escola. A década de 1930 é considerada o limite das modificações políticas, econômicas e sociais que ocorrem nacionalmente com estreita relação com o cenário internacional refletindo diretamente nas instituições educacionais de saúde e também na sua política.

No dia 19 de novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, através do Decreto 10.402, tendo como ministro Francisco Campos, indicado pelo então presidente de Minas Gerais. O Ministério constituía-se de quatro departamentos, (Departamento Nacional de Ensino, Departamento Nacional de Saúde Pública, Departamento Nacional de Assistência

Pública, Departamento Nacional de Medicina Experimental.) e foi esse Ministério que mais tarde criou o Departamento Nacional da Criança, órgão que centralizou o atendimento a infância no país por quase 30 anos. (KRAMER, 1987, p. 57- 61).

Assim é que, no que diz respeito às tendências de sua atuação, o Departamento Nacional da Criança dirigiu-se às assistências médico-higiênica, principalmente a partir de 1945, época em que houve uma reestruturação interna do órgão. Parece ter havido, neste período, diversas críticas à sua ação na área médica, por parte de sanitaristas ligados ao Departamento Nacional da Saúde que pleiteavam, para si maior responsabilidade no atendimento à infância. O Departamento Nacional do Ensino, por outro lado, não opôs quaisquer obstáculos quanto às funções assumidas pelo Departamento Nacional da Criança, o que pode ser atribuído, segundo Gustavo Lessa, ao fato de seus recursos serem por demais insuficientes para atender às necessidades da educação comum. (KRAMER, 1987, p. 67).

Nesse período as famílias eram consideradas culpadas pelas condições em que as crianças brasileiras se encontravam, como se os problemas do mundo moderno, a situação social e econômica do país não impactasse diretamente as famílias e a infância no Brasil. Também surge a criança trabalhadora que passava a ser reconhecida como importante, a valorização dessa criança era de caráter demagógico, com afirmações como o que é bom para a nação é bom para todas as crianças, e a Constituição de 1937 dedicava dois capítulos aos menores operários.

A Segunda Guerra Mundial provocou um novo impulso ao atendimento pré-escolar, voltando-se principalmente para aquelas crianças cujas mães trabalhavam em indústrias bélicas ou naquelas em que substituíam o trabalho masculino. Devido a seu caráter de urgência, esse movimento assumiu proporções numéricas bastante elevadas e trouxe duas contribuições importantes para o âmbito da educação pré-escolar. Por um lado foi introduzido o conceito de assistência social para crianças pequenas, sendo ressaltada a sua importância para a comunidade na medida em que liberava a mulher para trabalho. Por outro, foi despertado o interesse por novas formas de atuação com crianças cujas famílias passavam agora por situações antes desconhecidas e que implicavam a ausência do pai (convocado para a guerra) e, muitas vezes a da mãe (engajada no trabalho produtivo). Surgia, assim, a preocupação com as necessidades emocionais e sociais das crianças. (KRAMER, 1987, p. 27).

Em 1941 era criado o Serviço de Assistência Social de Menores voltado ao atendimento de menores abandonados e delinquentes ligado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores. No ano de 1946, o UNICEF, tinha como objetivo socorrer crianças dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial, e desde de seu nascimento, tem diversificado sua atuação. (KRAMER, 1987, p. 64).

De 1946 a 1950 - Período de Ajuda de Emergência foram realizadas campanhas de vacinação e distribuição de alimentos, principalmente de leite, bem como de vestimentas e medicamentos em países da Europa, Ásia e norte da África. A partir de 1951, e até cerca de 1955, houve extensão dos programas implantados na África e iniciaram-se os trabalhos na América Latina, sendo as áreas rurais consideradas prioritárias. Os programas de atendimento visavam tanto as campanhas de vacinação e a distribuição e conservação de alimentos quanto o incentivo à fabricação de vacinas, as campanhas de controle de epidemias e o treinamento de parteiras. Caracteriza esse segundo período a “Assistência Prolongada à Saúde e Nutrição da Infância dos Países Subdesenvolvidos”. O UNICEF se tornou, neste período, atividade permanente das Nações Unidas. (KRAMER, 1987, p. 79).

Durante a década de 1960 houve um enfraquecimento e progressivamente um desmembramento de toda a estrutura do Departamento Nacional da Criança, com a absorção de vários serviços pelo Ministério da Saúde, com isso mostrou que suas atuações foram principalmente médicas e assistenciais, porém no que se referia a assistência educacional, o Departamento Nacional da Criança, com a denominação de um programa Proteção a Pré-Escola tinha a intenção de criar Centros de Recreação, nas áreas anexas as igrejas católicas e também batistas. A recreação era considerada importante arma contra atitudes antissociais. (KRAMER, 1987, p. 60).

O atendimento a Educação Infantil de massa teve início na década de 1970, e os princípios que orientavam suas concepções foram enormemente influenciados por propostas elaboradas por agências ligadas a ONU, e em especial o UNICEF.

A Guerra Fria serviu de fermento para a produção do suposto societário e de suas decorrências, que serviu como base para a ideologia da Doutrina Brasileira de Segurança Nacional (DSN), Também para a proposta de

Desenvolvimento da Comunidade (DC), e as bases teóricas para o primeiro programa brasileiro de Educação Infantil o Projeto Casulo, implantado pela Legião Brasileira de Assistência em 1977. (ROSEMBERG, 1997, p. 137).

A guerra revolucionaria, a guerra psicológica era no entender da DSN, as armas do comunismo internacional para acabar com a moral nacional, converter as mentes e para que finalmente conquistasse o país através da força e da violência contra o comunismo, a DSN enfatizava a segurança interna acarretando abuso de poder. As contradições internas, resultado da política econômica social e cultural, foram preocupantes no contexto do lema “segurança e desenvolvimento”. Para a DSN, a verdadeira segurança estava pautada no processo de desenvolvimento econômico e social, econômico porque o governo militar estava condicionado as indústria e tecnologias, social porque mesmo tendo um desenvolvimento econômico satisfatório acompanhado de crescente desnível social, acaba gerando lutas que acabam comprometendo o desenvolvimento econômico e a segurança do país. (ROSEMBERG, 1997, p. 141).

Na segunda metade do século XIX, as instituições de educação de educação popular forma objetos de grande investimento, compondo um conjunto muito mais amplo do que o sistema escolar, envolvendo as creches as pré-escolas as escolas profissionalizantes, a educação de jovens e adultos e o ensino primário. Essas instituições concedidas à demandas sociais tornam-se portadoras de signos de preconceito aos mais necessitados, aos incapazes e de objetivos educacionais associados a essa destinação específicas para setores das classes populares, objetivos que almejariam disciplinar e apazigar as relações sociais. (KUHLMANN, 2015, p. 165).

De acordo com Rosemberg (1997), a pré-escola brasileira de atendimento em massa tinha função assistencialista, introduzidas no Brasil em especial pela UNICEF e UNESCO, através do Departamento Nacional da Criança, órgão que foi extinto em 1968. Durante as décadas de 1950 e 1960 o UNICEF, lançou as bases conceituais que informaram o modelo de Educação Infantil em diversos países inclusive no Brasil, entre diversas orientações, três se sobressaem, a ênfase na participação da comunidade usada como estratégia para

implantar políticas sociais para a infância pobre, a estratégia de ter atuação junto aos governos nacionais, e a entrada na área educacional.

Uma reformulação interna na década de 1960 fez com que o UNICEF trabalhasse mais estreitamente com os governos, com a intenção de adequar seus programas à realidade do país, sua ação passou então a visar os planejamentos nacionais com apoio de assessores estrangeiros e nacionais que tinham atuação mais ou menos direta junto aos órgãos nacionais, no Brasil especialmente em parceria com o Ministério de Assistência Social e o Ministério de Educação e Cultura.

Com isso os trabalhos do UNICEF tiveram grande expansão envolvendo-se de início em projetos voltados para a educação e posteriormente focados em transmissão de valores às novas gerações, até ocupar se da criança como um todo. É nesta caminhada que o UNICEF volta sua atenção para a pré-escola investindo em temas que, até então eram de competência da UNESCO. A elaboração e divulgação das novas propostas da UNICEF ocorreram através de estudos, publicações, seminários, conferências nacionais e internacionais e regionais. Para a América Latina destaca-se a Conferência de Santiago do Chile em 1965, cujas as recomendações eram que os planos nacionais de desenvolvimento contemplassem as necessidades da infância e da juventude incluindo a criança pré-escolar, prevendo mecanismos de integração interministerial e a utilização da comunidade, assim construindo as bases das novas propostas para o pré-escolar de massa no território brasileiro. (ROSEMBERG, 1997, p. 141-146).

O Brasil foi representado nessa conferência pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr) que também esteve presente na reunião da Comissão Executiva do UNICEF de 1965, quando se discutiu "Como proteger em massa pré-escolares. O DNCr preparou, para apresentar nessa reunião, um diagnóstico sobre o pré-escolar no Brasil e dela trouxe as ideias que guiaram a elaboração do Plano de assistência ao pré-escolar (DNCr, 1967), apresentado no I Congresso Interamericano de Educação Pré-escolar, realizado no Rio de Janeiro em 1968. Nesse documento estão presentes as orientações que guiaram as propostas governamentais de pré-escola de massa elaboradas no Brasil durante a década de 70 e parte da de 80. O plano do DNCr de 1967 é explícito ao especificar que se trata de uma

política de assistência ao pré-escolar e não de uma política para a pré-escola (educação), especificidade que se perde, porém, em planos subsequentes, que se autodenominaram programas nacionais de educação pré-escolar. O documento do DNCr é sóbrio, sinalizando tratar-se de um plano de emergência, sobriedade que também se perde em propostas subsequentes: nas décadas de 70 e 80 o qualificativo "emergência" foi substituído por "alternativo", "não convencional", "informal" em oposição à educação "tradicional", "institucional" ou "formal". Aquilo que, inicialmente, era determinado pela necessidade passou a ser teorizado tornando-se, muitas vezes, no nível do texto, um ideal a ser perseguido. (ROSENBERG, 1997, p. 146).

O DNCr tinha como proposta a criação de centros de recreação, que acabaram não sendo implantados na época, mas foi fornecedor do modelo do primeiro programa nacional de massa para o pré-escolar, o Projeto Casulo implantado em 1977, com os objetivos de assistência e desenvolvimento integral da criança, ampliando a perspectiva de período preparatório para etapa de escolarização obrigatória, a cobertura foi ampliada a baixo custo, o que foi possível com construções simples, uso de espaços cedidos pela comunidade e com a participação da comunidade através de trabalhos voluntários ou semivoluntário de pessoas leigas. Tendo como particularidade que esse modelo de pré-escola se pretendia universal, passível de implantação em todo o território brasileiro, e possível de ser exportado para diferentes países pobres quando elaborado por instância administrativa federal, e proposto por organismos intergovernamentais ignorando particularidades e realidades regionais e nacionais, a origem desse modelo tem como data a década de 1960, no entanto sua implantação ocorreu no final da década de 1970 durante o quarto governo militar (Presidente Geisel). Momento em que foi estabelecido nacionalmente um plano federal de assistência com acordo com a DSN. (ROSENBERG, 1997, p. 141).

O Projeto Casulo

foi implantado em 1976 pela LBA órgão federal de assistência social. A LBA havia sido criada em 1942, associada ao esforço de guerra, como órgão de apoio aos pracinhas e suas famílias. Considerada como criadora e criatura do serviço social no Brasil, a LBA desenvolveu, até a implantação do Projeto Casulo, uma série de programas destinados à maternidade e à infância, localizados, não extensivos, com base no voluntariado. Meu argumento é que este projeto teve

condições de ser implantado. Em larga escala porque se coadunava com e se constituía como uma expressão. Da DSN ao: (1) adotar um novo discurso da prevenção; (2) propiciar uma entrada direta e visível do governo federal no nível local, sem passar pelas administrações estaduais; (3) basear-se em pequenos investimentos orçamentários, apesar de ser um programa de massa, adotando a estratégia de participação. Da comunidade, ajustando-se, pois, ao modelo econômico preconizado pelo Estado de Segurança Nacional. (ROSEMBERG, 1997, p. 147,148).

O discurso da prevenção da LBA, junto às crianças pobres sempre teve forte componente preventivo adequando o estilo ao período em questão, assim com o fim da Segunda Guerra Mundial a perspectiva preventiva do órgão junto a infância aparece com conotações eugênicas, a LBA orientou suas ações e recursos na defesa de nossa raça, cuidando das mães e das crianças. No momento em que o projeto Casulo foi criado, o discurso da prevenção ganha outra conotação, o da segurança nacional, pois os pobres eram uma ameaça a integração nacional.

O projeto foi apresentado como campanha de defesa civil em tempos de paz, sendo implantado em vários municípios brasileiros. Essa penetração estava em concordância com os objetivos nacionais da DSN, de integração territorial e também para que o governo militar se mantivesse no poder por meio da propaganda eleitoral através de placas contendo o logotipo do órgão. Usando o marketing de que investir na criança significa investir na segurança nacional.

Com pequenos investimentos orçamentários, o projeto privilegiou a participação da comunidade como forma de custeio, argumento legítimo para a diminuição dos custos. O Projeto Casulo foi apresentado como tipicamente brasileiro, e em menos de quatro anos atendia quase 1 milhão de crianças pobres. No início o governo federal investia US\$ 16,00 por criança, menos de ¼ do salário mínimo da época, o projeto expandiu-se através da ampliação do número de crianças atendidas e redução do custeio federal. A primeira avaliação do projeto aconteceu um ano depois de sua implantação evidenciando seus problemas estruturais, de baixo custeio e falta de pessoas capacitadas, inadequados espaços físicos, falta de água nas creches além de falta de verbas, recursos humanos e materiais, ou seja, já estava evidente as dificuldades de um

programa apoiado na maior parte nos recursos da comunidade pobre. (ROSEMBERG, 1997, p.148-150).

A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para receber. Uma educação que parte 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 estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade. (KUHLMANN, 2015, p. 166-167).

Avaliando o pré-escolar no Brasil no ano de 1991 Rosemberg (1997) verificou um grande número de crianças entre 7 e 9 anos que ainda frequentavam a pré-escola ao invés das escolas primárias compulsórias constitucionalmente, e também que os números eram mais elevados na região nordeste e ainda mais altos para as crianças negras nordestinas, assim a autora Flúvia Rosemberg conclui que a pré-escola de massa, constituísse em atendimento pobre para o pobre e que também estava sendo usado como alternativa de atendimento mais barata para a educação primária, concluindo que mesmo respondendo a uma reivindicação das mulheres os programas de Educação Infantil puderam reforçar e trazer novas discriminações contra a mulher e as crianças pobres e negras, “quando sua expansão ocorre através dos modelos ‘alternativos destinados aos pobres’”. (ROSEMBERG, p.150, 151).

Kuhlmann (1996) comenta sobre as características da educação assistencialista no Brasil.

Se a primeira característica da educação assistencialista é a virtude pedagógica atribuída ao ato de se retirar a criança da rua, o segundo aspecto dessa proposta educacional é que a baixa qualidade do atendimento faz parte dos seus objetivos: previa-se uma educação que preparasse as crianças pobres para o futuro "que com maior probabilidade lhes esteja destinado"; não a mesma educação dos outros, pois isso poderia levar as crianças a pensarem mais sobre sua realidade, e a não se sentirem resignadas em sua posição social de submissão. Por isso uma educação mais moral do que intelectual, voltada para a profissionalização (KUHLMANN JR., 1996, p. 33).

Fúlia Rosemberg (2017) comenta a Educação Infantil pós a aprovação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais de Educação) destacando que até a década de 1970 o consensual em nossa sociedade era que a educação e os cuidados com as crianças pequenas era uma tarefa da sociedade, sendo que cada família era responsável por suas crianças, porém transformações demográficas, econômicas e culturais impulsionaram uma revolução dentro das famílias e do sistema educacional brasileiro. Até a década de 1970 apenas as crianças necessitadas deveriam ser cuidadas em espaços coletivos, no entanto para as famílias brasileiras de diferentes organizações o trabalho feminino tornou-se imprescindível para garantia da qualidade de vida, o (PNDA 2005) destaca que 25,4 % das famílias brasileiras eram chefiadas por mulheres.

Paralelamente, como causa e efeito, vem ocorrendo uma diminuição importante da taxa de fecundidade total (2,3 filhos por mulher em idade fértil). Os filhos, as crianças pequenas, vão se tornando um bem raro. Mais atenção é possível dispensar-lhes. Mais que isso: a sociedade passa a reconhecer as, criança pequena como sujeito de direitos, ator social, produtora de cultura, indivíduo. A sociedade reconhece que essa fase da vida é riquíssima, riqueza que se expande se boas condições educacionais lhe forem oferecidas. Loris Malagucci fala das cem linguagens da criança, metáfora para a amplitude de suas potencialidades. Economistas destacam o desperdício no capital econômico e humano ao não se investir em políticas para a infância. A neurociência enfatiza a importância da infância no desenvolvimento posterior do cérebro e das funções neurológicas.

A sociedade, a nova família, a nova mãe, a nova mulher, o novo filho, a nova criança precisam de uma instituição social que, fora do espaço doméstico, complemente e enriqueça o educar e o cuidar. A educação e o cuidado dispensados em casa, pela família, continuam sendo considerados necessários, mas não mais suficientes. Daí as creches e as pré-escolas, daí a Educação Infantil. Daí a Constituição de 1988 reconhece à criança pequena o direito à educação que passa, também, a ser um dever do Estado e de toda a sociedade. (ROSEMBERG,2017, p. 172).

A sociedade brasileira tem uma dívida com a educação das crianças pequenas, relacionada à oferta de vagas para crianças pobres, negras e abaixo de 3 anos. Vale destacar o perfil de atendimento e a oferta de vagas no ano de 2004 no Brasil: 42% da expansão de oferta de creche é da rede privada, a expansão de oferta de vagas discrimina as crianças negras e pobres, e a Educação Infantil é de

pior qualidade para as crianças mais pobres, 74,6% das crianças que frequentavam as instituições de Educação Infantil no Brasil em 2005 eram da cor branca, sendo que no mesmo ano 94,3% das crianças de 4 a 6 anos que frequentavam as instituições de Educação Infantil vinham de famílias onde a renda familiar per capita era de 3 salários mínimos ou mais. (ROSEMBERG, 2017, p. 176-177).

Falta-nos a sociedade brasileira termos mais clareza sobre o estatuto, a posição da primeira infância na sociedade: quando a considerarmos uma etapa preparatória para a verdadeira vida, uma etapa de curta duração, concebemos a EI como preparatória a verdadeira vida escolar, que se inicia com o ensino compulsório, com aprendizagens, da leitura, da escrita, dos cálculos. Nessa ótica os que a criança pequena está vivendo sua humanidade hoje, ao mesmo tempo em que constitui as bases para o futuro. Esquecemos que a curta duração da primeira infância diante de uma esperança de vida de 70 anos - 5,6 anos, 3 para os bebês - constitui vida inteira de uma criança pequena, de um bebê. Permanecer oito horas numa creche ou n excessivamente quente ou fria; sem espaços adequados para brincar com adultos sobrecarregados; sem área externa para correr, sem estímulo para saciar a curiosidade, à espera das rotinas é um sofrimento para qualquer um. Se a infância é transitória na vida da pessoa, ela é duradoura para quem vive e permanente como etapa da vida na sociedade. Não podemos nos esquecer que as crianças pequenas dispõem de inúmeras competências, de um rico e complexo potencial de sensibilidade e criatividade cada vez mais reconhecida, pela psicologia e educação. Esse potencial ultrapassa recortes das disciplinas escolares. (ROSEMBERG, 2017, p. 179).

Na etapa pós FUNDEB percebe-se uma escolarização precoce, transformando a creche e a pré-escola em um vestíbulo, como apenas uma fase preparatória para o ensino fundamental, nota-se uma redução progressiva na idade para ingresso nas séries iniciais do ensino fundamental, destacando que o fluxo demográfico do país vem demonstrando uma diminuição das faixas etárias mais jovens, então nada mais simples do que reciclar o que está sobrando, salas sobrando, professores sobrando, então são formadas classes de Educação Infantil ou até mesmo de primeiro ano do ensino fundamental com crianças de 5 e até mesmo de 4 anos, criando a categoria de “crianças fora do lugar”. Outra ameaça tem sido a assistencialização da creche, principalmente no que se refere as crianças de 0 a 3 anos. Como o déficit de vagas é grande e os recursos

disponíveis insuficientes a solução emergencial tem sido recorrer a modelos incompletos denominados de “flexibilização ou de modelos alternativos”. (ROSEMBERG, 2017, p. 180-181).

O problema com tais propostas pode não decorrer delas mesmas, mas de seu caráter incompleto (daí eu preferir as expressões “modelo incompleto” ou “alternativas incompletas”), que não da conta das dimensões consensuadas sobre a especificidade da EI: educar e cuidar com equidade e qualidade. Ninguém é contra uma brinquedoteca: mas sou contra uma brinquedoteca utilizar os recursos da Fundeb, ao invés de serem aplicados em creches ou pré-s. Da mesma forma que uma rede de bibliotecas não substitui uma rede de escolas, brinquedotecas não substituem creches e pré-escolas. Complementam-nas acionando recursos específicos de outras fontes. Ninguém é contra programas de educação de mães, de pais. Mas não aceito que essa educação seja considerada expansão da EI, que use recursos da EI, que substitua a ampliação de vagas. Afinal, somos pais e mães não apenas de crianças pequenas. Educação de pais pode ser para o transcorrer da vida de nossos filhos. Por que usar apenas recursos da EI para a educação de pais? (ROSEMBERG, 2017, p.180-181).

É claro que Educação Infantil, tem o papel de transmitir conhecimentos sobre o mundo, sobre a vida, mas o modelo de escola primário é inadequado para essa fase, em alguns aspectos é inadequado até mesmo para aqueles que estão na idade correspondente a frequentá-la. É nesse sentido que a caracterização das instituições de Educação Infantil como ambiente de cuidado e educação traz uma perspectiva mais alentadora. A definição de parâmetros de qualidade para essas instituições pode ser uma prática adequada para a superação da discriminação que ainda está presente nessas instituições, propondo uma nova interpretação histórica, na perspectiva de fundamentar as políticas e as práticas: a questão não está em educação versus assistência. Na história, as instituições pré-escolares dos mais pobres era de baixa qualidade e é isso que precisa ser superado; a educação de uma criança pequena sempre envolve cuidados, por isso o papel de cuidar e educar é atribuído as instituições de Educação Infantil. (KUHLMANN, 2015, p. 188-189).

Esse cuidar e educar na Educação Infantil vai muito além de transmissão de conhecimento, está pautada na humanização e na emancipação das crianças,

valorizando seu tempo e sua infância como fase importante da vida e do desenvolvimento.

Para o presente e o futuro “temos a incumbência de acertar sequelas de opções do passado que foram implantadas em momentos de maior restrição de recursos financeiros e humanos, o que nos levou a um perfil de atendimento insuficiente e com mazelas no que diz respeito a qualidade dos serviços. (ROSEMBERG, 2017, p.181).

Quando se pensa em qualidade imediatamente ligamos a ideia de qualidade total, modismo que penetrou em nossa sociedade, além de qualidade total relaciona-se outras palavras como produtividade, globalização, modernização, inserção do Brasil no novo mundo e também ao neoliberalismo, mas refletindo que essa sociedade moderna podem ser pensadas outras palavras que não carregam positividades como as outras: desemprego, recessão país campeão da desigualdade social. Essas últimas palavras servem para que possamos pensar sobre a vida real proporcionada pela condição atual de semicidadania. (KUHLMANN, 2015, p. 189-190). Principalmente para nos levar a refletir as condições de vida das crianças, pensando em qual qualidade estamos nos baseando.

2. 2. 2 O Surgimento dos Jardins de Infância.

Os Jardins de Infância surgiram para atender as crianças com menos de 6 anos que não tinham idade para frequentar a escola tradicional, no entanto essas instituições tinham particularidades em sua criação e também em seus objetivos.

Segundo Jean-Nôel Luc (1996), alguma instituições infantis surgiram e se proliferaram também em áreas rurais ou longe de áreas manufatureiras, o que relativiza como única causa de sua criação os fenômenos urbanos referidos. Ademais pensar que a extensão dessas instituições se deu a famílias privilegiadas economicamente permite igual relativização.

Ainda segundo Luc, a França reivindica para saí a criação da primeira instituição de educação até 1771, voltada para a educação de crianças

menores de 6 anos de idade. Ela teria sido obra do pastor Jean Frédéric Oberlin.

É a partir do século XIX que se tem notícias da maior parte de instituições de educação da criança pequena em diversos países: a *Infant School* inglesa em 1823; no mesmo ano são abertas classes para crianças na Holanda; em 1825, instituições em Torino; em 1826 abrem-se em Paris as *Salles d'asile*; em 1826, as damas de caridade fundam as primeiras ecoles de *petits enfants* em Genebra e Lausana; em 1827, em Bruxelas e Sociedade de Salas de Asilos-Escolas organiza as primeiras instituições modelo; em 1828 criam-se instituições na Itália, em Lisboa e 1838 em Madri. Nesse sentido antes mesmo do primeiro *Kindergarten* idealizado pelo alemão Friedrich Froebel, diversos países europeus haviam iniciado novos sistemas “de tutela e de educação pública das crianças”. (LUC, 1996, p.285, Apud. BOTELHO, 2011, p.19).

Na cidade de Blankenburg, em junho de 1840 Froebel fundou o Primeiro Jardim de Infância vale destacar que o primeiro com essa denominação (*Kindergarten*), constituído como um centro de jogos, organizado nos princípios froebelianos, criado para atender crianças menores de 6 anos, Froebel não queria que o novo estabelecimento tivesse o nome de escola, acreditando que esse nome traria o sentido de estar colocando coisas na cabeça das crianças, no mesmo sentido de estar ensinando algo e esse não era o objetivo da instituição. Seu propósito estava em guiar, orientar e cultivar as crianças na sua tendência divina e sua essência humana nos jogos e nas atividades livres, assim como Deus faz com as plantas da natureza, por esse motivo o nome *Kindergarten* nome que consegue unir todas as ideias e princípios em uma única palavra, esse recanto deveria ser entregue as mulheres que, com coração materno, seriam capazes de cultivar nas criancinhas seus talentos e o germe da perfeição humana unida a Deus. (ARCE, 2002a, p. 66-67).

Froebel sentiu que era necessário formar mulheres para trabalhar nessas instituições, por esse motivo iniciou vários cursos de formação de jardineiras, vale destacar que para Froebel a formação das jardineiras deveria se dar na prática, pois as mulheres eram naturalmente dotadas para realizar a educação segundo seus princípios. No ano de 1851 foram proibidos os Jardins de Infância na Alemanha, e Froebel foi acusado de ser socialista e ateu, fato dado em parte por uma confusão com seu sobrinho comunista, assim as ideias que serviam como alicerce para suas instituições foram consideradas inadequadas e apontadas

como pertencentes dos partidos social-democratas. Froebel faleceu em 1852, sem ver seus Jardins de Infância funcionando novamente. (ARCE, 2002a, p. 68-70).

Susan Elizabeth Blow foi muito importante, foi ela que abriu o primeiro Jardim de Infância público dos Estados Unidos. Foi através dos trabalhos de Blow e Peabody que as ideias de Froebel chegam ao Brasil, sendo o primeiro Jardim de Infância brasileiro particular pertencente ao Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro. Nessa instituição mesclavam as atividades baseadas nas concepções de Froebel e também as de uma educadora francesa que se dedicava a Educação Infantil chamada Pape – Carpantier. Dois anos após a abertura do Jardim de Infância do Rio de Janeiro fundado em 1875, São Paulo tem seu primeiro Jardim de Infância através de uma escola protestante, a Escola Americana em 1877. (ARCE, 2002a, p. 76).

É importante destacar que antes mesmo da República, Rui Barbosa, em 1882 já defendia a implantação do jardim de infância no Brasil, em um parecer apresentado a Câmara do Império, que tratava da reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. Para Rui Barbosa, a proposta educativa para educação da infância devia ser a de Froebel. Considerando que no jardim de crianças está indisputavelmente a maior força educadora do mundo e a base necessária de toda a educação racional. (KUHLMANN, 2015, p. 111).

Kuhlmann (1998) comenta que o primeiro Jardim de Infância público do Brasil, foi o criado anexo a Escola Normal Caetano de Campos, porém apesar de público essa instituição não atendia as crianças de nível socioeconômico mais baixo, nessa instituição foram matriculados os filhos dos integrantes do partido republicano e parte da elite de São Paulo.

Kuhlmann Jr enfatiza que a inauguração do Kindergarten público de São Paulo aconteceu no ano de 1896, funcionando provisoriamente em um prédio localizado na avenida Ipiranga, até que as obras do edifício mandado construir por Bernardino de Campos ficasse pronto, o que aconteceu no ano seguinte. (KUHLMANN, 2015, p.117).

No ano de 1897, durante a gestão de Bernardino Campos com Alfredo Pujol e Gabriel Prestes responsável pela Secretaria dos Negócios do Interior e da Diretoria da Escola Normal de São Paulo, foi inaugurado o edifício do Jardim de Infância, sendo esse o primeiro público do país projetado por Ramos de Azevedo. O edifício do Kindergarten, foi construído nos fundos da Escola Normal da Praça da República, em uma grande área, coberta por vegetações, formado por uma estrutura metálica imponente, conferindo-o magnífico efeito arquitetônico.

Único de seu gênero no país, tendo como finalidade a “educação dos sentidos” para crianças entre 4 e 7 anos de idade. Sua teoria foi fundamentada no pensamento de Friedrich Wilhem August Froebel, “despertar o divino que existe no interior da alma humana”, o Jardim de Infância organizava suas diretrizes de acordo com esse pedagogo, com jogos, canções danças, marchas, contos e pinturas com a intenção de proporcionar educação dos sentidos para as crianças. Na rotina diária as jardineiras, como eram chamadas as professoras do Jardim de Infância, conduziam as atividades seguindo as prescrições da obra *Paradise of Chilooood*, de Eduard Wiebé ou Guia das jardineiras na tradução de Gabriel Prestes diretor da Escola Normal da Praça, e nas obras literárias da poetisa Zalina Ralin e com material froebeliano importado (MONARCHA, 1997, p. 115-116).

O Jardim da Infância ou Kindergarten metáfora que se assemelha o crescimento da criança ao das plantas é uma das últimas projeções românticas a imiscuir-se no ambiente finissecular paulista, promovendo, sistematicamente a construção de uma imagem de criança. Com a inauguração do Jardim de Infância, finaliza-se a concretização do plano inicial da Escola Normal de São Paulo: a construção da rede de escolas graduadas todas de caráter demonstrativo destinada a envolver os novos, desde a primeira infância até o início da idade adulta. (MONARCHA, 1997, p. 118).

Nesse momento que ficou conhecido como ano 1 da nova era, o discurso republicano promove uma rápida valorização da criança, representando-a como herdeira da república, nesse ponto de vista o Estado tem o papel de preceptor dos novos tirando-os do âmbito familiar privado e afetivo, conduzindo para o âmbito

público, social e político. “em outras palavras esse discurso convida os novos a herdarem o novo regime e a protagonizarem, no transcorrer de suas vidas, uma história fabular, cujo enredo deve ser a liberdade e o progresso”. (MONARCHA, 1997, p. 119).

No Estado do Paraná, a inauguração dos primeiros grupos escolares e jardins de infância paranaenses, que se deram no início do século XX, revelam como os jardins de infância aparecem divulgados através da imprensa em revistas e nos relatórios do governo, junto com a implementação dos grupos escolares e anexo as escolas normais. (SOUZA, 2004, p. 19). Entende-se que construir os jardins de infância no estado do Paraná baseava-se na hipótese que a constituição dessa modalidade estava compondo o projeto de ampliação organizada do ensino paranaense, baseado em exemplos nacionais e internacionais de reformas pedagógicas.

Viagens de estudo, exposições internacionais, livros e revistas, visitas de técnicos, conferências, congressos, uma diversidade de ideias, propostas e materiais sobre instrução pública em circulação, em exposição e observadas de perto em São Paulo, em outros estados da Federação, em países europeus e nos Estados Unidos. Entende-se que a proposta de organização de jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná nos primeiros anos do século XX foi fruto do conhecimento e da observação de experiências educacionais consideradas “bem-sucedidas”, adequadas aos preceitos da “pedagogia moderna” em circulação e postas em execução em determinados lugares do Brasil e do exterior. Como ilustração, é interessante a figura de Bento José Lamenha Lins, que, antes de assumir em 1904 o posto de secretário paranaense do Interior, Justiça e Instrução Pública junto à gestão do presidente Vicente Machado da Silva e Lima, havia percorrido desde 1893 países como Portugal, Espanha, França, Itália e Áustria na condição de inspetor dos consulados brasileiros no sul da Europa. Imediatamente após seu retorno da Europa, dirigiu-se a Curitiba para assumir o posto de secretário do Interior. Durante sua gestão, inaugurou os primeiros grupos escolares, assim como o primeiro jardim da infância do Paraná —, experiências escolares com que provavelmente teria travado contato em sua estadia europeia. (SOUZA, 2004, p. 24).

As ideias relacionadas a pedagogia moderna, circulavam nas matérias das revistas pedagógicas, como a revista *A Escola*, por exemplo e também era esse o objetivo das viagens das autoridades e professores paranaenses ao estado de São Paulo, na busca de aprender o modelo do progresso moderno, as

autoridades queriam ver de perto o que era considerado a experiência modelo. O diretor geral da Instrução Pública Vitor Ferreira do Amaral e Silva, ele fez registros das diferenças de investimentos paulistas e paranaenses, relatando que as condições eram muito diferentes e que São Paulo tinha uma organização modelo e luxuosa.

A intenção de modernizar o ensino paranaense não se restringia apenas aos grupos escolares, mas também para os jardins de infância, por esse motivo o governo do Paraná resolver mandar a São Paulo a conhecida professora D. Maria Francisca Correia de Miranda, para estudar no jardim de infância anexo a Escola Normal Caetano de Campos o método de Froebel, adquirindo as habilidades necessárias para a instalação do jardim de infância. A professora traz informações sobre o funcionamento, organização do jardim de infância paulista, e foi nomeada a diretora do primeiro jardim de infância do Paraná (SOUZA, 2004, pp. 27-32).

No fim de 1905, estavam concluídas as obras executas pelo governo no antigo edifício do Ginásio Paranaense, local destinado para receber a primeira “Escola Jardim de Infância”, e em 1906 foi inaugurado o primeiro jardim de infância público do estado do Paraná anexo ao Ginásio Paranaense em Curitiba, com um total de 60 crianças estando sob a direção da professora Maria Francisca de Miranda. Devido a grande aceitação do jardim de infância pela sociedade do Paraná, o inspetor escolar da capital, considerou a necessidade de outros estabelecimentos serem providenciados, destacando que principalmente para atender as camadas mais pobres da população afim de que esses estabelecimentos pudessem civilizar e reparar os defeitos trazidos de casa.

Em 1909 teve início a construção de um segundo Jardim de Infância, público do estado, o Jardim da rua Silva Jardim, na cidade de Curitiba. Em 1910 o espaço estava prestes a funcionar porém sua inauguração ocorreu em 1911, e esse prédio situado na rua Silva Jardim se transformaria em “Jardim da Infância Emília Erickson”. (SOUZA, 2004, p. 151-154).

Porque teria o segundo jardim-de-infância sido renomeado de “Emília Erickson”? Um tributo a quem? Este jardim recebeu tal denominação

em homenagem a Emilia Erickson,⁹⁵ a professora normalista que residia na cidade paranaense de Castro quando, em 1862, teria sido criado o primeiro espaço de jardim-de-infância, particular, do Brasil [...]. Embora a ação de Emilia Erickson no Paraná, com seu jardim aberto na cidade de Castro em 1862, não tenha sido objeto específico de estudo aprofundado e, portanto, não tenha adentrado a “literatura de história da educação e da infância brasileira”, há consenso em torno da primeira iniciativa de jardim-de-infância no Brasil, localizada na cidade do Rio de Janeiro em 1875. (SOUZA, 2004, p. 155).

Em meados dos anos de 1910 surgiu vinculado ao jardim de infância outra modalidade de atendimento que era chamado de escolas maternais. Pelo Código civil de 1915, o ensino infantil separado do primário, com finalidades específicas e estrutura própria de organização, a diferença entre as escolas maternais e os jardins de infância era que as escolas maternais eram destinadas para crianças de 2 a 7 anos e divididas em três seções: a primeira com denominação de asilo de crianças, a segunda e a terceira seriam ensino de jardim de infância, mas também funcionavam jardins de infâncias separados das escolas maternais, estes atendiam crianças de 4 a 7 anos, a classificação não estava baseada apenas na faixa etária, mas também na condição social da família e da criança.

Para efetuar matrícula nas escolas maternais a criança teria que estar de acordo com idade prevista, e seus pais serem operários reconhecidamente pobres, não ter moléstia contagiosa e nem defeitos físicos, já para matrícula no jardim de infância a criança teria que estar de acordo com a idade estipulada, não podia ter doença contagiosa, e nem defeitos físicos, fica evidente que o documento legal de 1915 propõe pela primeira vez na legislação paranaense o funcionamento de escolas maternais e de jardins de infância públicos como nível de atendimento do ensino infantil, mas também revela a discriminação de atendimentos às crianças socialmente diferentes, marcada pela condição socioeconômica de seus pais (operários e pobres). (SOUZA, 2004, p. 161-162).

Esta distinção de atendimento produzirá efeitos desastrosos na história da Educação Infantil brasileira, com marcas profundas de preconceito, desigualdades e descaso às crianças tanto menores como pobres. As diferenciações para o atendimento em escolas maternais e jardins-de-infância também se visualizam através dos objetivos expressos pela

referida legislação. Escolas maternais seriam “institutos de primeira educação, onde as creanças [...] recebem os cuidados reclamados pelo seu desenvolvimento physico, moral e intellectual” e jardins da infância seriam “institutos destinados a preparar convenientemente as creanças para o curso primário, suavisando a transição entre o lar e a escola.” Os jardins-deinfância (aqueles separados das escolas maternais) exerceiam a função de preparar para o ensino primário, enquanto as escolas maternais serviriam para a formação geral da criança, moral, física e intelectual. (SOUZA, 2004, p. 162).

Na passagem da década de 1910 para 1920, o número de instituições de Jardim de Infância no Paraná, segundo dados dos relatórios do governo, passou de três para quatro, existiam os dois da capital, um na cidade de Ponta Grossa, em 1920, e também o jardim Professor Décio, na cidade de Paranaguá. Com o funcionamento de quatro jardins, reclamava-se a ampliação e a construção de mais escolas infantis, diante da grande demanda de crianças na faixa etária correspondente a esse atendimento. No decorrer dos anos vinte existiam cinco jardins de infância em colégios particulares no Paraná, no ano de 1929 foram criados mais dois jardins de infância público, um em Jacarezinho e outro em União da Vitória, juntamente com os que funcionavam na capital, em Paranaguá, Ponta Grossa, Guarapuava e Foz do Iguaçu. (SOUZA, 2004, p. 164-165).

Recorreu-se a produção existente e leituras pertinentes a temática na sua historicidade para possibilitar a melhor compreensão dos acontecimentos da atualidade referentes à primeira etapa da educação básica a Educação Infantil.

2.2.3. A Trajetória da obrigatoriedade da Educação Infantil no Brasil.

No que se refere à obrigatoriedade da educação não podemos separá-la do direito constitucional que todos têm à educação e de como esse direito não se restringe apenas em ofertar número suficiente de vagas, mas também a efetivação do direito em receber uma educação de qualidade.

A positivação do direito à educação foi assumindo o caráter de universalidade, sendo que era organizada para atender uma

determinada parcela da comunidade, passando a ser reconhecida como um direito de todos. Essa situação implicou na discussão da obrigatoriedade do ensino, tanto no campo do direito como no campo educacional. Em outros termos, a obrigatoriedade vem sendo discutida no aspecto pedagógico como na garantia do direito à educação, pois é um problema que afeta os educadores e os juristas não se limitando a um campo específico. (CURY, FERREIRA, 2010, p. 125).

A garantia do direito e o planejamento de políticas públicas na área social em uma perspectiva democrática necessitam da organização da sociedade na reivindicação da efetivação do atendimento ao direito à educação que apenas se concretiza quando seu reconhecimento jurídico é acompanhado das políticas dos Poderes Públicos no sentido de efetivá-las e também da capacidade da sociedade civil em se mobilizar exigindo seus direitos nas ruas e praças se assim se fizer necessário. (HORTA, 1998, p. 10).

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço significativo para a educação, estabelecendo a educação como direito social, fundante da cidadania e o primeiro na ordem das citações ou seja sem educação não existe a cidadania ativa e participativa. A partir disso, traz o capítulo próprio da educação onde aborda as questões de obrigatoriedade de ensino e o direito público subjetivo à educação. (CURY, FERREIRA, 2010, p. 125).

Sobre o direito à educação e a obrigatoriedade escolar a Constituição de 1988 vem recuperar o conceito de educação como direito público subjetivo, que não era tratado desde a década de 1930 consagrando em seu artigo 208, o princípio da educação como direito, vale destacar que de acordo com a Constituição de 1988 o direito à educação deixa de ser respeitado não apenas quando o ensino obrigatório não é oferecido pelo poder público, mas também quando essa oferta acontece de forma irregular. (HORTA, 1998, p. 27). Ou seja, a oferta se limita em números de crianças atendidas onde não existe a preocupação com espaços adequados, relação criança por adulto, material didático e pedagógico específico para a faixa etária, formação dos professores, entre outros aspectos referentes ao atendimento de qualidade.

No entanto desde o ano 1988 data da referida Constituição a questão da obrigatoriedade da educação sofreu algumas alterações constitucionais destacando a Emenda Constitucional 59/09.

Recentemente a obrigatoriedade passa a abranger a Educação Infantil a publicação da Emenda Constitucional nº 59 (EC 59/09) em 11 de novembro de 2009 instituiu a obrigatoriedade de matrículas e frequência de crianças de 4 e 5 anos em instituições educacionais.

Com a alteração proporcionada pela Emenda Constitucional 59/09 ocorre uma ampliação do dever constitucional do Estado em relação à educação, ampliando o tempo do ensino obrigatório, e como consequência ampliando o direito subjetivo do cidadão em requerer a efetivação do direito à educação obrigatória. No entanto essa obrigatoriedade passa agora a estar vinculada a faixa etária que compreende dos 4 aos 17 anos, assim não está mais vinculada a etapas de ensino, o leva refletir que a criança deve ingressar na Educação Infantil com 4 anos de idade e com 6 anos estar frequentando o ensino fundamental e a partir daí permanecer na escola até os 17 anos de idade independente da etapa de ensino ou da série que esteja cursando. (CURY; FERREIRA, 2010, p. 135).

A ementa constitucional 59/2009 estabelece que a obrigatoriedade do acesso à Educação Infantil seja de implantação progressiva, até 2016. E em 4 de abril 2013 foi aprovada a Lei 12.796.

De acordo com esse documento a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

Art. 31. A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 2013).

A EC 59/09 garante o acesso a educação das crianças a partir dos 4 anos, no entanto, antes os pais só eram obrigados a matricular seus filhos com 6 anos. Isso muda com a lei 12.796 de 4 de abril de 2013, na qual a obrigatoriedade de matrícula será para crianças com quatro anos na Educação Infantil. Nos termos do Artigo 30 da LDBEN, a Educação Infantil será oferecida em creches para crianças de até três anos e em pré escola para crianças de quatro e cinco anos de idade.

Ao refletir sobre a Educação Infantil no que se refere às políticas públicas e a legislação educacional referindo-se a lei 12.796/13 que trata da obrigatoriedade de matrícula percebe-se que a obrigatoriedade muda a realidade dessa etapa de ensino, para isso faz-se necessário compreender as Políticas Públicas Educacionais em seu contexto social, pois as mudanças relacionadas a essa etapa de ensino já estavam presente na Constituição Federal de 1988. (LUIZ; MARCHETTI; GOMES, 2016, p.36).

No que se refere especificamente a Educação Infantil Luiz, Marchetti, Gomes refletem que:

Preocupar-se apenas com o cumprimento das metas de acesso à EI em resposta a legislação educacional é desconsiderar discussões importantes que estão na pauta das dificuldades de quem está responsável pelas instituições infantis tais como a organização dos espaços físicos que atendem as crianças (muitas vezes bastante inadequados) e a dificuldade dos sistemas municipais de ensino em definirem uma política curricular a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil entre outros.

Essas, entre outras polêmicas, nos fazem averiguar que hoje mesmo estando incluída na Educação Básica a EI não atende as metas da LDB em seu artigo 62 – que trata da formação inicial de docentes -, isto é que define que todos deveriam concluir o nível superior para lecionar nessa etapa de ensino. Ao contrário possui uma realidade preocupante, em que se admitem docentes com a formação mínima em nível médio, na modalidade normal. [...] Dessa forma, cumprir metas de acesso à EI (postas pela legislação educacional e pelo Plano Nacional de Educação de 2014-2020) exigirá um esforço e empenho bem maior por parte dos governos municipais, bem como dos estaduais e do Federal. (LUIZ; MARCHETTI; GOMES, 2016, p. 36).

As questões relacionadas ao cumprimento das metas propostas no Plano Nacional de Educação são facilmente relacionadas as metas propostas pelo Plano Municipal de Educação da Lapa - PR, onde se estabelece a universalização da

Educação Infantil para crianças com 4 e 5 anos, sem pensar antes na organização para esse atendimento e na busca de atendimento com qualidade, um indício dessa realidade é o quadro de profissionais do magistério que apresenta 119 funcionários da Educação Infantil sendo que 20 são Atendentes Infantil nomenclatura que recebe aquele professor que não possui nem nível médio modalidade normal ou magistério. O que representa 17% dos profissionais que atuam em sala na Educação Infantil municipal. Dessa maneira não está proposta a busca pela qualidade, mas sim pelo atendimento quantitativo onde todas as crianças tem sua matrícula garantida independente da formação do “professor” que estará na sala de aula.

O poder público deve proporcionar escola para todos a educação básica obrigatória que abrange crianças a partir dos 4 anos de idade até os 17 anos, assegurando a oferta inclusive a todos que tiveram acesso na idade própria. Caso essa oferta não aconteça ou aconteça de forma irregular a lei estabelece que qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, sindical ou qualquer outro entidade legalmente constituída, e também o Ministério Público possa acionar o poder público e exigi-lo revelando o que vem a ser o direito público subjetivo: o poder de exigir os direitos que são previsto na lei.

Especificamente para a Educação Infantil essas ações de reivindicação podem ser motivadas tanto pela falta da oferta de vagas da educação obrigatória como também por sua oferta irregular como escolas em número insuficiente, falta de professores e de material escolar, educação de baixa qualidade entre outros aspectos encontrados na realidade cotidiana dessa etapa de ensino. (CURY; FERREIRA, 2010, p. 136)

A Lei 12.796 de 04 de abril de 2013 garante a obrigatoriedade do acesso, mas não o direito, que está relacionado com os valores de respeito ao ser humano e sua dignidade que priorize uma cultura escolar baseada no respeito as diferenças e na diversidade, proporcionando condições para que um ensino de qualidade seja vivido. Na busca desse direito tem-se um longo caminho e que deve ser percorrido de forma coletiva e democrática. Tornar a escola um espaço

onde os direitos se realizem em uma sociedade tradicionalmente desigual e que desrespeita os próprios direitos. (LUIZ; MARCHETTI; GOMES, 2016, p.36).

Decorre dessa obrigatoriedade deveres impostos ao poder público e aos alunos e pais, com medidas coercitivas para que se efetive o direito à educação. Decorre ainda, como fator determinante, que não basta buscar o aumento quantitativo do contingente educacional, se não se prender a qualidade do ensino que se ministra. Pois a evasão escolar, repetência, falta de vagas, ausência de inclusão dos alunos com deficiência (afinal a educação é para todos), defasagem na correlação idade/série frequentada são fatores que contribuem para que a universalização e obrigatoriedade da educação básica não se efetivem. (CURY; FERREIRA, 2010, p. 142).

Nessa mesma perspectiva Flach (2011) comenta que a educação como direito social é o que consolida a cidadania de um povo e implica ao poder público a criação e efetivação de estratégias que possibilitem que esse direito seja garantido concretamente, a educação no país leva a concluir que o direito à educação está localizado em espaço contraditório onde predominam os interesses sócio econômicos e culturais, em um país com essa configuração é necessário defender o direito à educação enquanto perdura a injustiça, a desigualdade e os seres humanos divididos em classes. (FLACH, 2011, p.301).

3. QUALIDADE E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.

A história da educação no Brasil possui estrita relação com questões econômicas, políticas e ideológicas do contexto social, configurando-se não como um fenômeno isolado, mas passível de análise sempre em conjunto com estes fatores, agregados em relações de poder e de ideologias pretendidos por grupos dominantes. O sistema educacional consiste, portanto, no resultado da evolução econômica, política e social do país. Nesse sentido, para debater sobre educação e qualidade, tais questões sempre estarão relacionadas à sua análise.

A qualidade da educação básica é um item muito discutido e questionado na educação brasileira, revelando-se como foco de muitos debates no cenário atual. Neste capítulo serão abordadas as questões relacionadas a qualidade na educação, especificamente a etapa da educação relacionando com o documentos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil, assim como as políticas públicas para a Educação Infantil principalmente no que se refere a formação de professores, sendo que esta é considerada como pré requisito indispensável para que exista educação com qualidade.

A Constituição de 1988 promulgada apresenta-se como evolução de direitos sociais no Brasil, na tentativa de formalizar um Estado de bem-estar social, o que gerou como consequência, o redimensionamento de políticas sociais e adoção de medidas visando o ajuste fiscal. Daí, expectativas sobre a melhoria do ensino se fizeram presentes, embora houvesse a discussão sobre a disponibilidade de recursos necessários para tal ação.

Isso favoreceu uma perspectiva de qualidade cuja lógica tinha por base as ideias de eficiência e produtividade, com uma clara matriz empresarial, em contraposição a ideia de democratização da educação (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.06).

Conforme mencionam Oliveira e Araujo (2005), o conteúdo da Carta de 88 já mencionava o direito à educação vinculado não apenas a garantia de acesso

mas a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios estruturantes do ensino.

Ainda de acordo com Oliveira e Araujo (2005) até a década de 80, o que se viu foi um apelo às questões de acesso à escola, o que caracterizou a versão quantitativa educacional, diante da perspectiva de ampliação de vagas. Concomitante a este fato, questões educacionais de cunho qualitativo, foram mascaradas, ao considerar a qualidade de ensino e os aspectos que garantiriam tal qualidade. E assim sendo, o acesso quase que total dos cidadãos à etapa obrigatória de educação originou preocupações com o problema da qualidade.

Uma das definições do termo “qualidade” com base no dicionário Michaelis comprehende: “Grau de perfeição, de precisão ou de conformidade a certo padrão”. Já para Demo (1999), qualidade é um item relacionado à intensidade, relacionado a perfeição, profundidade, participação, a perfeição de algo diante das expectativas das pessoas, da ação humana na realidade. Muito embora.

Qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas. (OLIVEIRA e ARAUJO, 2005, p.07).

Cabe aqui, tentar explicitar especificidades que envolvem qualidade na educação. A preocupação com esta temática está expressa também no texto da LDBEN 9394/96, que rege a educação no Brasil, mencionando sobre o dever do Estado com a educação escolar pública que deve garantir: “IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos com variedade e quantidade mínima, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem (LDBEN, BRASIL, 1996, Art. 4º).

Dal Coleto (2014) exemplifica o conceito de qualidade na educação, relacionando-os aos fins da mesma.

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. Qualidade em educação refere-se à construção de sentidos. [...] Qualidade não se mede só pela reprodução de conteúdos, mas pela criação de conhecimentos e esta se conquista pela pesquisa, pela leitura, pela reflexão. (GADOTTI, 2013, P. 02).

Neste caso ao pensar qualidade na educação é possível fazer se reportar ao desejo de que ela fosse perfeita. Mas, o que serviria de termômetro para identificar qual educação seria de qualidade? “A Educação passa ser o espaço e o indicador crucial de qualidade, por que representa a estratégia básica de formação humana”. (DEMO, 1999, p. 20).

De acordo com Dal Coleto (2014) organismos internacionais tem ‘auxiliado’ países como o Brasil a elaborar projetos educativos e apoiar questões ligadas à educação. É o caso do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF e o Banco Mundial. Estas entidades destacam-se no desempenho na discussão das políticas educacionais brasileiras, especialmente por envolvimento na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e ainda no financiamento como no caso do Banco Mundial, todos com foco na melhoria de qualidade na educação.

Vale destacar aqui, concepções descritas por uma destas instituições no que se refere a qualidade, e que aponta quatro indicadores gerais que remetem-se aos termos de qualidade da educação na prática, que agregam a pedagógica, a cultural, a social e a financeira. Com base em recortes do Relatório de monitoramento global de Todos pela Educação - EPT 2005 - (Escritório Regional de Educação da UNESCO para a América Latina e o Caribe) qualidade está intimamente relacionada a “um fenômeno complexo e multifacetário a ser compreendido por meio de diversas perspectivas”.

Para a UNESCO, a dimensão ou perspectiva pedagógica é fundamental e se efetiva quando o currículo é cumprido de modo eficaz. No que se refere ao aspecto cultural, os documentos advertem que os conteúdos precisam partir das condições, possibilidades e pretensões das distintas populações às quais se dirigem. Do ponto de vista social, a UNESCO sinaliza que a educação é de qualidade quando contribui para a equidade. (DAL COLETO, 2014, p.65).

Neste sentido, as a questão pedagógica, cultural e social representam os eixos principais que remontam à qualidade.

Ao refletir sobre o que seria a qualidade na educação destaca-se que ela não pode estar pautada em números que apontam a eficiência daquele aluno ou professor como, por exemplo, as notas nas avaliações, o que na verdade não provam nada; a educação de qualidade deve ser aquela que está preocupada com a vida em sociedade onde o humano tenha valor, na busca pela educação democrática que visualize o futuro que quer construir. Vale lembrar que conteúdos preestabelecidos são importantes assim como os demais aspectos que envolvem a educação, mas eles não são significativos se existem vazios de sentido a educação de qualidade deve proporcionar formação integral, contribuindo para o caráter, respeitando as diferenças quaisquer que sejam elas, a conquista da educação de qualidade pautada na valorização humana refletirá na sociedade beneficiando a todos.

3.1 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por muito tempo o trabalho com crianças pequenas consistiu apenas no cuidar. Atualmente, ao agregar o cuidar ao educar e brincar, e sendo também inclusa como primeira etapa da educação básica. A Educação Infantil também passou a fazer parte de significativas discussões sobre qualidade, muito embora a situação contemporânea compreenda “um período de ajustes e adaptações, que ainda enfrenta grandes dificuldades para obter as desejadas melhorias de qualidade”. (CAMPOS, FÜLLGRAF ; WIGGERS, 2006, p.91).

Campos, Füllgraf; Wiggers (2006) relatam que a preocupação sobre a questão da qualidade relacionada a Educação Infantil remonta à década de 90, concomitante as evoluções políticas e legais decorrentes da redemocratização do país, o que revelou-se nas mobilizações da sociedade civil que queria o direito à educação para as crianças pequenas de 0 a 6 anos. Neste momento, movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutaram por acesso as creches, profissionais e especialistas por novas diretrizes legais e prefeituras pela atenção à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento.

No entanto, a questão da qualidade não compreendeu o foco da Educação Infantil nesta época, dando lugar a preocupação quantitativa, no que tange o acesso de crianças à escola.

A qualidade da educação oferecida nas instituições de Educação Infantil ficou em segundo plano neste período: a ampliação do atendimento em creches deu-se principalmente por meio do repasse de recursos públicos a entidades filantrópicas e/ou comunitárias, que na maioria das vezes operam em condições precárias; pré-escolas municipais aumentaram a oferta de vagas, muitas vezes colocando maior número de crianças por turma e/ou desdobrando o número de turnos de funcionamento diário. (CAMPOS, FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006, p. 89).

A atenção sobre a baixa qualidade do atendimento iniciou com reflexos sobre as condições de funcionamento dessas instituições, diante de observações que.

revelaram as precárias condições dos prédios e equipamentos, a falta de materiais pedagógicos, a baixa escolaridade e a falta de formação dos educadores, a ausência de projetos pedagógicos e as dificuldades de comunicação com as famílias. (CAMPOS, FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 89).

Sob esta ótica, grupos acadêmicos e profissionais da educação buscaram mostrar a importância de garantir um grau mínimo de qualidade em creches e pré-escolas, sendo que na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, a inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, causou na prática a transferência da responsabilidade da assistência social para a educação como responsabilidade dos municípios e implementando a exigência de formação mínima dos educadores desta etapa de ensino, admitindo-se ainda o curso de magistério em nível médio e cursos superior. (CAMPOS, FÜLLGRAF E WIGGERS, 2006).

Posteriormente a Constituição de 1988 inúmeros estudos, documentos e leis sobre a educação de crianças pequenas têm sido criados, tais como aqueles que envolvem questões curriculares como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) que traz um capítulo com a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e outros referentes a questões de qualidade: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das criança (1995), Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil (1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), O Plano Nacional de Educação (2001) e o Plano Nacional de Educação de (2014).

No quesito geral, ao considerar os componentes que abrangem a qualidade na Educação Infantil Campos, Füllgraf; Wiggers (2006) consideram esta relacionada aos profissionais de Educação Infantil e sua formação, as propostas pedagógicas e currículo para Educação Infantil, condições de funcionamento e práticas educativas no cotidiano das instituições, e as relações

com as famílias. São muitos os aspectos que envolvem o processo de qualidade na educação pública, ao considerar questões de estrutura física, de recursos humanos entre outros. Na busca de estipular um documento referência para a primeira etapa da educação básica, o governo criou os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil. De acordo com menções deste documento:

Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a instituição de Educação Infantil pode intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com suas condições, definindo suas prioridades e traçando um caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativo. (BRASIL, 2009, p. 15).

Sendo assim, estes indicadores contribuem para identificar questões da realidade da instituição escolar, a fim de buscar soluções para melhorar aspectos que estão envolvidos com qualidade.

Estes constituem um instrumento de auto avaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, sendo um roteiro proposto para avaliar as instituições escolares por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade, definindo critérios de avaliação, de participação da comunidade escolar em prol da melhoria da qualidade.

Seu conteúdo expõe que:

Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país vai bem, usamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhorando; a inflação mais baixa no último ano diz que a economia está melhorando. (BRASIL, 2009, p. 15).

Este documento, considerado como um instrumento basicamente de avaliação institucional, foi elaborado com base em sete aspectos fundamentais que remetem-se a qualidade da instituição de Educação Infantil: 1 – planejamento institucional; 2 – multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – promoção da saúde; 5 – espaços, materiais e mobiliários; 6 –

formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7 – cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social. Cabe aqui destacar cada um dos sete itens, aprofundando reflexões, para melhor entendimento.

O indicador “planejamento institucional” remete-se a importância da instituição possuir um documento orientador para toda as atividades desenvolvidas, e com base nesta perspectiva, a equipe da instituição de Educação Infantil deve contar com uma proposta pedagógica em forma de documento, discutida e elaborada de forma democrática por toda a comunidade escola, a partir do conhecimento da realidade daquela comunidade, mencionando os objetivos que se quer atingir com as crianças e os principais meios para alcançá-los. (BRASIL, 2009).

Contudo, comenta-se que:

A proposta pedagógica não deve ser apenas um documento que se guarda na prateleira. Ao contrário, deve ser um instrumento de trabalho, periodicamente revisto, com base nas experiências vividas na instituição, nas avaliações do trabalho desenvolvido e nos novos desafios que surgem. Para isso, é muito importante que as diversas atividades desenvolvidas com as crianças sejam registradas e documentadas, de forma a permitir troca de informações dentro da equipe, acompanhamento dos progressos realizados pelas crianças e comunicação com as famílias. (BRASIL, 2009).

Sobre o projeto político pedagógico Medel (2008) comenta que ela representa a identidade da escola, sendo um trabalho que exige construção, reconstrução devendo ser elaborado por todos os segmentos da sociedade escolar: equipe administrativa; equipe técnico-pedagógica; funcionários; alunos; responsáveis pelos alunos e membros da comunidade local.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013) relata-se sobre a concepção acerca da Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico considerado como “plano orientador das ações da instituição pelo qual se define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados”.

O indicador multiplicidade de experiências e linguagens destaca a importância da instituição escolar organizar-se de forma a mediar e favorecer a autonomia das crianças, sendo um lugar no que se refere a disponibilização de ambientes, materiais e práticas pedagógicas múltiplas que permitam as crianças possam fazer escolhas e estarem em contato com diferentes experiências e linguagens da cultura que os cerca e conhecer culturas novas. (IQEI, BRASIL, 2009, p.40).

As interações aparecem também como um dos eixos que compõe os indicadores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica destacam a interação com uma das principais atividades a serem desenvolvidas como objetivo das práticas pedagógicas junto às brincadeiras.

De acordo com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil:

A instituição de Educação Infantil é habitada por um grupo de adultos e por um grupo de crianças. É, portanto, um espaço coletivo de convivência, onde acontecem interações entre crianças, entre crianças e adultos e entre adultos. Sendo uma instituição educacional, essas interações devem ser formadoras, no sentido de que devem ser baseadas nos valores sociais que fundamentam sua proposta pedagógica. A cidadania, a cooperação, o respeito às diferenças e o cuidado com o outro são aprendidos na vivência cotidiana. Por isso, não podemos esperar que as crianças desenvolvam essas atitudes se os adultos não as demonstram em sua forma de atuar na instituição, com as crianças, os colegas e as famílias. (BRASIL, 2009, p. 45).

O item promoção da saúde, apontado com um indicador para observar a qualidade compreende a busca em avaliar “assegurar a prevenção de acidentes, os cuidados com a higiene e uma alimentação saudável”. (BRASIL, 2009, p. 48).

Sobre o indicador referente aos espaços, materiais e mobiliários, considera-se que:

Os ambientes físicos da instituição de Educação Infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes. (BRASIL, 2009, p. 50).

A cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social também compreende um dos indicadores de qualidade da Educação Infantil.

A convivência com essa diversidade é enriquecida quando os familiares acompanham as vivências e as produções das crianças. Estando aberta a essa participação, a instituição de Educação Infantil aumenta a possibilidade de fazer um bom trabalho, uma vez que permite a troca de conhecimento entre familiares e profissionais em relação a cada uma das crianças. Assim, família e instituição de Educação Infantil terão melhores elementos para apoiar as crianças nas suas vivências, saberão mais sobre suas potencialidades, seus gostos, suas dificuldades. Isso, sem dúvida, contribui para aprimorar o processo de “cuidar e educar”.(BRASIL, 2009, p.57).

Este item refere-se, portanto, à importância da participação da família e da comunidade escolar não somente na participação na gestão, na perspectiva democrática, mas também como parceiros da educação de seus filhos.

Em referência à formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais, destaca-se nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009) que, a qualificação dos profissionais que trabalham nesta etapa de ensino, influem na qualidade da educação. Professoras com formação de qualidade, com salários satisfatórios, que contam com um trabalho em equipe e procuram sempre a formação continuada visando aprimorar constantemente suas práticas são fundamentais na construção de instituições de Educação Infantil de qualidade.

3.1.1 Perspectivas Políticas e de Qualidade e Formação de Professores para a Educação Infantil.

A busca pela qualidade na educação brasileira tem sido foco de inúmeras políticas públicas educacionais, dentre elas destacam-se a questão sobre a formação dos professores, tomando destaque em meio as múltiplas reformas que a educação básica vem sofrendo, inclusive ao que se refere à etapa da Educação Infantil.

A trajetória evolutiva histórica da Educação Infantil brasileira apresenta seu ponto culminante na Constituição de 1988, quando passou a reconhecer legalmente a educação como direito das crianças pequenas, transferindo as creches do sistema de assistência social para o educacional. Posteriormente, com o advento da Lei 9394/96, a Educação Infantil, foi incorporada à educação básica. (EVANGELISTA, MORAES; SHIROMA, 2011).

Desde então, a questão sobre a formação de profissionais para atuarem na Educação Infantil, passou a merecer destaque nas produções acadêmicas. Concomitante a criação e implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais e Referencial Curricular para esta etapa educativa “a medida que causa maior impacto e indignação parece ter sido o Decreto 3.276 de 6 de dezembro de 1999, que arrebata a formação de professores de Educação Infantil, assim como os das séries iniciais, dos cursos de pedagogia”, e direcionando-os exclusivamente para os cursos normais superiores, causando dessa maneira, reflexões sobre os avanços ou retrocessos para a Educação Infantil. Porém através do grande movimento ocorrido o termo exclusivamente foi substituído por preferencialmente. (EVANGELISTA, MORAES; SHIROMA, p.76). Pois assim como retrata Libâneo (2001).

O professorado, diante das novas realidades e da complexidade dos saberes envolvidos presentemente na sua formação profissional, precisaria de formação teórica mais aprofundada, capacidade operativa nas exigências da profissão, propósitos éticos para lidar com a diversidade cultural e a diferença, além, obviamente, da indispensável correção nos salários, nas condições de trabalho e no exercício profissional. (LIBÂNEO, 2001, p.77).

Conforme discute Gatti (2013), as reformas educacionais que almejaram a melhoria na educação, notórias nos últimos vinte anos, deveram-se a imposição de uma agenda de políticas educacionais e avaliação de professores, uma vez que o professor deve estar no cerne das reformas educativas, considerando a sua atuação como concretizador destas no contexto escolar.

Tal movimento difere das reformas dos anos de 1970 que focalizavam a diminuição do tamanho das classes, a renovação de currículo, a melhoria do gerenciamento das escolas, dentre outras estratégias que não se dirigiam diretamente aos professores [...] não existem políticas capazes de melhorar as escolas se as pessoas que lá trabalham não dominarem o conhecimento e as competências de que necessitam. (GATTI, 2013, p. 14).

Com base nesta perspectiva de políticas educacionais, vale prezar por um entendimento sobre em qual base conceitual este termo apoia-se. O termo Política correlaciona-se a múltiplos significados, ao considerar a trajetória histórica a ele voltada. Segundo Evangelista, Moraes ; Shiroma (2011, p. 07) seu conceito origina-se do adjetivo *polis*, *politikós*, relacionado a questões envolvidas à cidade, tais como formas de governo e atualmente compreende “um campo dedicado ao estudo da esfera de atividades humanas articuladas às coisas do Estado”.

O conceito de política encadeou-se, assim, ao poder do Estado - ou sociedade política - em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de duas fronteiras. (EVANGELISTA, MORAES; SHIROMA, 2011, p. 07).

Em referência a uma política educacional nacional de educação, compreende-se maior abrangência em relação à legislação proposta para organizar a área.

Realiza-se também pelo planejamento educacional e pelo financiamento de programas governamentais, em suas três esferas, bem como por uma série de ações não governamentais que se propagam, com informalidade, pelos meios de comunicação. Realiza-se, para além desses espaços, por meio da difusão de seu ideário pelas publicações oficiais e oficiais. (EVANGELISTA, MORAES; SHIROMA, 2011, p.73).

Tais políticas são notórias no contexto educacional, entre novas, reescritas ou repensadas, permeiam as trajetórias da educação básica, reveladas a partir de diversas leis educacionais que abordam a questão escolar e formação de professores e partem da Constituição Federal, a instância estadual e municipal.

Com base no Art. 214 da Constituição Federal, inserido no Capítulo III que trata da Educação, Cultura e Desporto, comenta-se sobre a lei para estabelecimento do Plano Nacional de Educação - PNE, constituído por metas com o objetivo de unir as esferas federativas em prol da melhoria da educação, “a definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento de ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades”. (BRASIL, 1988).

Em 2009, instituiu-se o Decreto 6.755/09, relacionado à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas; II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: I - promover a melhoria da qualidade da educação básica pública. (BRASIL, 2009).

Dentre a legislação recente que trata sobre a formação dos profissionais da educação, está Lei nº 12.796/13 de 4 de abril de 2013, com conteúdo que altera a lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De acordo com o seu conteúdo:

Art. 62. A formação dos 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. [...]

§5º A união, o distrito Federal, os Estados e os municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação científica a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013).

Na esfera Estadual, sob ação da Deliberação nº 02/14, que trata de normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, refere-se no art. 19 aos profissionais da educação, proferindo que:

Art. 19- O profissional do Magistério para atuar na docência a Educação Infantil, deve ter a formação em nível superior em curso de licenciatura em Pedagogia ou Curso Normal Superior, admitida como formação mínima, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (PARANÁ, 2014).

No dia 09 de maio de 2016, temos o Decreto nº 8. 752/16 que traz na sessão II, art. 3º os objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; [...]

IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;

V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE;

VI - promover a formação de profissionais comprometidos com os valores de democracia, com a defesa dos direitos humanos, com a ética, com o respeito ao meio ambiente e com relações étnico-raciais baseadas no respeito mútuo, com vistas à construção de ambiente educativo inclusivo e cooperativo; [...]

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais da educação básica, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos. (BRASIL, 2016).

Libâneo (2001) articula o aprimoramento da questão da qualidade escolar inclusive ao investimento na formação de professores, mas, comenta sobre uma carência da educação atual: a falta de reconhecimento destes profissionais, sendo que, parte deles a responsabilidade de desenvolvimento de um trabalho que atente as perspectivas da sociedade, no oferecimento de serviços de qualidade e um busca por um produto de qualidade, e por isso, professores são necessários. Neste sentido ressalta-se que:

Os educadores são unânimes em reconhecer o impacto de suas atuais transformações econômicas, políticas, sociais e culturais na educação e no ensino, levando a uma reavaliação do papel da escola e dos professores. Entretanto, por mais que a escola básica seja afetada nas suas funções, na sua estrutura organizacional, nos conteúdos e métodos, ela mantém-se como instituição necessária à democratização da sociedade. Por isso, o tema da formação de professores assume no Brasil de hoje importância crucial, ainda que a questão de fundo continue sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas. Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar. (LIBÂNEO, 2001, p. 07).

Diante dessa reflexão, corrobora-se que, professores cada vez mais qualificados são necessários implicando diretamente em novas exigências educacionais e pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua

didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação". (LIBÂNEO, 2001, p. 28).

Pois, a requisição por novas formas de ensinar tornam-se inviáveis, sem que o processo de formação do educador não evolua, já que “parece claro que as inovações introduzidas no ensino das crianças e jovens correspondam a mudanças na formação inicial e continuada de professores”. (LIBÂNEO, 2001, p.87).

Libâneo (2004) comenta sobre a profissionalização docente e sua contribuição para a garantia de um exercício profissional de qualidade. Tais condições compreendem a formação inicial e continuada, item colaborador no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes profissionais; e ainda “remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão)”. (LIBÂNEO, 2004, p. 75).

Ao priorizar a qualidade na Educação Infantil, o MEC discorre em um dos seus documentos referenciais, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009) que fazem menção à formação dos profissionais da Educação Infantil como um dos indicadores de tal qualidade a considerar que:

Um dos fatores que mais influem na qualidade da educação é a qualificação dos profissionais que trabalham com as crianças. Professoras bem formadas, com salários dignos, que contam com o apoio da direção, da coordenação pedagógica e dos demais profissionais – trabalhando em equipe, refletindo e procurando aprimorar constantemente suas práticas – são fundamentais na construção de instituições de Educação Infantil de qualidade. Esse trabalho, que carrega consigo tanta responsabilidade, precisa ser valorizado na instituição e na comunidade. (BRASIL, 2009, p. 54).

Em constante processo de indagação Pimenta (2013) pontua sobre as políticas públicas educacionais, proferindo que apesar da busca do governo ao atendimento da demanda da escolaridade fundamental, sob uma ótica quantitativa e qualitativa, “é preciso oferecer escolaridade para a totalidade da

população e é preciso que esta escolaridade seja de qualidade social”. (PIMENTA, 2013, p.103).

Quantidade e qualidade é o referencial para análise das políticas que estão em curso para a educação básica, a pergunta é: qual é o alcance dessa políticas, tendo em vista a qualidade social, é preciso se pensar nas formas de implantação, nas condições necessárias para efetivação das propostas. [...] qual o sentido das políticas que se apropriam dos novos conceitos nos seus discursos, mas mantém as escolas na situação de pobreza material, e que não investem na formação e na carreira docente? (PIMENTA, 2013, p.104).

Vale destacar aqui exemplos de diversas políticas públicas educacionais em vigência voltadas para a formação dos professores, descritas pelo MEC.

QUADRO 2- FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PARFOR	O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação estratégica do MEC, resultante de um conjunto de ações que se concretizam mediante o princípio de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior neles sediadas. Serve para elevar o padrão de qualidade da formação dos professores das escolas públicas da educação básica no território nacional. A CAPES oferece os cursos de formação inicial, presencial, emergencial, e, os cursos na modalidade a distância são ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB)
CAPES	Oferece os cursos de formação inicial, presencial, emergencial.
PIBID	O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior
PRODOCÊNCIA	O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) oferece apoio financeiro a projetos institucionais que contribuam para inovar os cursos de formação de professores e melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores e à superação de problemas identificados nas avaliações efetuadas nos cursos de licenciatura. O Programa Novos Talentos fomenta atividades extracurriculares a professores e alunos da educação básica, no período de férias ou em horário que não interfira na frequência às aulas. As propostas devem articular programas de pós-graduação e escolas públicas, para aprimorar alunos e docentes e disseminar inovação e do uso do método científico na educação básica.
PROGRAMA DE NOVOS TALENTOS	As atividades ocorrem nas dependências de universidades, laboratórios e centros avançados de estudos e pesquisas, museus e demais instituições, inclusive empresas públicas e privadas.
UAB	É um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes,

		gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.
PROGRAMA FORMAÇÃO CONTINUADA PROFESSORES EDUCAÇÃO ESPECIAL	DE DE DA	O Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial: oferta cursos de aperfeiçoamento ou especialização em educação especial, na modalidade a distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio de instituições públicas de educação superior.
PORTAL PROFESSOR	DO	O Portal do Professor é uma solução tecnológica que permite o armazenamento e a circulação de conteúdos educacionais multimídia, oferecendo aos educadores, em especial os professores atuantes na Educação Básica, acesso rápido e funcional a um acervo variado.
PROGRAMA NACIONAL FORMAÇÃO CONTINUADA TECNOLOGIA EDUCACIONAL (PROINFO INTEGRADO)	DE EM	O ProInfo Integrado é um programa para integrar e articular a distribuição dos equipamentos tecnológicos para as escolas (computadores, impressoras e outros equipamentos de informática), à oferta de cursos de formação continuada e a uma conteúdos e recursos multimídia e digitais, por meio do Portal do Professor, da TV Escola, etc. É ofertado a professores e gestores das escolas públicas contempladas com laboratórios de informática pelo ProInfo, a técnicos e demais agentes educacionais dos sistemas de ensino responsáveis pelas escolas e por núcleos de tecnologia educacional, três cursos de formação continuada e um curso de especialização.

FONTE: Portal do MEC. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>> acesso em 20/06/16

Conhecendo as generalidades de algumas das políticas públicas educacionais voltadas a formação de professores, é notório que elas existem, mas cabe então ao sistema acadêmico as reflexões se realmente tais políticas estão acontecendo em prol da qualidade da educação, tão almejada por todos em rumo ao desenvolvimento do país. Para isso é necessário pensar na qualidade dos professores em diversos aspectos como sua formação inicial e continuada sua qualidade de trabalho e também de vida sua valorização financeira e não menos importante sua valorização pessoal. Ninguém nasce professor, as conquistas são fruto de esforços diários e de muito estudo e essas questões tem que ser valorizadas para que se possa talvez um dia vislumbrar a educação de qualidade como aquela que é pautada no direito, mas no direito integral e não apenas no direito a vaga nas creches para todas as crianças com 4 e 5 anos como no caso da Educação Infantil. Mas infelizmente a realidade não é essa, esses professores

principalmente os da educação básica que são parte principal da busca pela qualidade educacional vem sendo desvalorizados repetidamente tendo seus direitos já conquistados retirados sem maiores explicações e por estarem reivindicando seus direitos acabam apanhando em praça pública. Não é possível conhecer a educação de qualidade que valoriza as pessoas acima de tudo e sim estão mostrando para a sociedade como tratar professores acabando com o respeito e valorização que esses profissionais merecem.

4. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS.

O problema relacionado às crianças pequenas brasileiras somente agora começa a ser equacionado, ao passo que o poder público vem sendo forçado a responder pela demanda de Educação Infantil como item dos programas governamentais, mas principalmente nas instâncias municipais.

Foi na Constituição que 1988, que foi definido claramente como direito da criança na faixa etária de 0 a 6 anos o atendimento em creche e pré-escolas, sendo do Estado o dever desse atendimento. Este fato já representa um avanço muito significativo na busca de um desenvolvimento integral da criança brasileira, pois nas outras Constituições encontravam-se apenas expressões como assistir ou amparar a maternidade e a infância. (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995, p. 17-18).

Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV - Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (BRASIL, 1988).

Questões relacionadas à educação sempre fizeram-se presentes nas constituições brasileiras. O que antes era dever dos pais e da sociedade civil, na constituição de 1988 “a educação é considerada dever do estado, da família e da sociedade, devendo propiciar ao educando o pleno desenvolvimento enquanto pessoa (...)”, porém anteriormente à 1988, não foi visível nenhuma preocupação na criação de mecanismos de garantia do direito à educação. (VERONESE e VIEIRA, 2003, p.100). No caso específico das creches que estavam vinculadas a assistência social é mudança foi muito significativa e estabelece uma integração entre a creche e a pré-escola estas que na sua grande maioria já faziam parte do sistema educacional. (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995, p18).

Os desafios para que alcancemos a condição de direito na Educação Infantil exigem a modificação de concepções e práticas estruturadas de tal forma que:

- a sociedade entenda e reconheça a criança como sujeito de direitos;
- a educação seja entendida como fator fundamental para o desenvolvimento da pessoa e da sociedade na qual está inserida;
- os direitos dos trabalhadores rurais e urbanos, de terem atendimento educacional aos seus filhos e/ou tutelados, não seja reconhecido apenas e exclusivamente na condição de cuidado e guarda que proteja física e socialmente as crianças dos perigos do desamparo e das ruas, mas que se constitua em contribuição pedagógica para o desenvolvimento infantil;
- a alfabetização de mundo supere as preocupações e interesses com a alfabetização das letras (leitura e escrita) implementada em grande medida sem o componente interpretativo e expressivo;
- a educação possa ser entendida para além do preparo contínuo e continuado da criança para o sucesso futuro, sobretudo por meio das motivações antecipatórias e as agendas infantis cheias de atividades, mas que seja a expressão da realização pessoal e da felicidade de cada um e do todo no qual possa estar inserido;
- que as atividades que atendem aos interesses e necessidades da infância não sejam consideradas menores diante da preocupação com currículos escolarizantes; que os jogos, os brinquedos, as brincadeiras, o trabalho com diferentes linguagens que compõem o campo da arte, a literatura infantil, o tratamento experimental de e da vida ganhem o reconhecimento diante do que podem oferecer, se bem trabalhados, de contribuição para o desenvolvimento integral infantil. (ASSIS, 2009, p. 146-147).

No que se refere ao atendimento Municipal o Art. 211 da Constituição Nacional, traz em seu § 2º que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil, com relação a colaboração entre os entes federativos. O§ 4º afirma que, na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988).

Dessa maneira as novas obrigações do sistema educacionais são ampliadas, destacando o planejamento e a implementação de políticas educacionais, a partir desse marco histórico a creche e a pré-escola teriam que ser incluídas juntamente com os demais níveis de ensino. Os direitos adquiridos pelos trabalhadores através da Constituição de 1988 refletem sobre a criança pequena como a ampliação da licença-gestante para cento e vinte dias, a licença paternidade e a assistência gratuita para os filhos desses trabalhadores. Desde o

nascimento até os seis anos de idade. (CAMPOS, ROSEMBERG, FERREIRA, 1995, p. 22).

Já o Art. 227 é o que define de forma mais abrangente os direitos da infância das crianças brasileiras. Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65 de 2010:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL 1988).

Um dos mecanismos ou medidas importantes que reiteraram o processo de obrigatoriedade da educação e de proteção aos direitos das crianças além de reafirmar o direito das crianças a educação e cultura, foi a Lei nº 8.069 publicada em 13 de julho de 1990, conhecida como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que garante ainda os direitos e deveres destes como cidadãos. Para tanto

O estatuto da criança e do adolescente veio para ser instrumento de garantia da satisfação das necessidades de crianças e adolescentes, assegurando o cumprimento dos seus direitos à proteção integral. (...) O artigo 53 do Estatuto estabelece: a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (VERONESE e VIEIRA, 2003, p.113).

No que se refere ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) o documento traz questões relacionadas às práticas e atividades que devem ser desenvolvidas junto às crianças atendidas por essa etapa da Educação Básica. Os eixos de trabalho, organização do ambiente de materiais e de tempo, orientações didáticas e orientações gerais para os professores, observação, registro e avaliação formativa.

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que a inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a

serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. Esse volume pretende contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (RCNEI, BRASIL, 1998, p.8).

É válido destacar em relação à criança, compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados das diversas ciências sejam de grande valia para desvelar o universo infantil, as crianças acabam por permanecer únicas em suas individualidades e diferenças.

Esse documento traz orientações para o professor para que ele perceba o significado da atividade motora para as crianças para que assim possa ajudá-la ter uma percepção dos seus recursos corporais da valorização do lúdico auxiliando a criança em seu desenvolvimento de forma integral. O Referencial traz características do desenvolvimento infantil nas diferentes faixas etárias. “nesse sentido compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor sua prática levando em conta as necessidades das crianças”. (RCNEI, BRASIL, 1998, p. 19).

É de grande importância destacar que o ambiente alfabetizador desperta na criança curiosidade, o manusear as letras os livros os cartazes, essas atividades podem acontecer na rotina da instituição favorecendo o interesse da criança.

Em 9 de janeiro de 2001 temos a Lei nº 10.172, que aprova o Plano Nacional de Educação. Os objetivos e prioridades, especificamente sobre a Educação Infantil, estava prevista a extensão da obrigatoriedade para os 6 anos de idade, independentemente dessa matrícula ser na Educação Infantil ou no ensino fundamental. Em seu diagnóstico reconhece que essa etapa de ensino está ganhando prestígio e por esse motivo aparecem interessados em investir nela,

esse prestígio é dado pela ciência da criança que encontrava-se em processo de democratização. (PNE, BRASIL, 2001, p.4).

Não são apenas argumentos econômicos que têm levado governos, sociedade e famílias a investirem na atenção às crianças pequenas. Na base dessa questão está o direito ao cuidado e à educação a partir do nascimento. A educação é elemento constitutivo da pessoa e, portanto, deve estar presente desde o momento em que ela nasce, como meio e condição de formação, desenvolvimento, integração social e realização pessoal. Além do direito da criança, a Constituição Federal estabelece o direito dos trabalhadores, pais e responsáveis, à educação de seus filhos e dependentes de zero a seis anos. Mas o argumento social é o que mais tem pesado na expressão da demanda e no seu atendimento por parte do Poder Público. Ele deriva das condições limitantes das famílias trabalhadoras, monoparentais, nucleares, das de renda familiar insuficiente para prover os meios adequados para o cuidado e educação de seus filhos pequenos e da impossibilidade de a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece. Considerando que esses fatores continuam presentes, e até mais agudos nesses anos recentes, é de se supor que a Educação Infantil continuará conquistando espaço no cenário educacional brasileiro como uma necessidade social. Isso em parte, determinará a prioridade que as crianças das famílias de baixa renda terão na política de expansão da Educação Infantil. No entanto, é preciso evitar uma educação pobre para crianças pobres e a redução da qualidade à medida que se democratiza o acesso. (PNE, BRASIL, 2001, p.5-6).

A Educação Infantil estabelece bases da personalidade humana, como da inteligência, emocional, e social, marcando profundamente a vida das pessoas, quando essas experiências são positivas reforçam as atitudes de autoconfiança, solidariedade para toda a vida, as ciências que investigam o desenvolvimento infantil afirmam a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem que se seguiram, a pedagogia no acúmulo de consideráveis experiências e reflexão definindo práticas adequadas para oferecer para as crianças enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. (PNE, BRASIL, 2001, p.8).

Considera-se, no âmbito internacional, que a Educação Infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e na elevação do nível de inteligência das pessoas, mesmo porque inteligência não é herdada geneticamente nem transmitida pelo ensino, mas construída pela criança, a partir do nascimento, na interação social mediante a ação sobre os objetos, as circunstâncias e os fatos. Avaliações

longitudinais, embora ainda em pequeno número, indicam os efeitos positivos da ação educacional nos primeiros anos de vida, em instituições específicas ou em programas de atenção educativa, quer sobre a vida acadêmica posterior, quer sobre outros aspectos da vida social. Há bastante segurança em afirmar que o investimento em Educação Infantil obtém uma taxa de retorno econômico superior a qualquer outro. As diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil, definidas pelo Conselho Nacional de Educação, consoante determina o art. 9º, IV da LDB, complementadas pelas normas dos sistemas de ensino dos Estados e Municípios, estabelecem os marcos para a elaboração das propostas pedagógicas para as crianças de 0 a 6 anos. (PNE, BRASIL, 2001, p. 8).

Nos dez anos do Plano Nacional de Educação as crianças da Educação Infantil deveriam ser atendidas com qualidade, para tanto necessitavam de orientação pedagógica, e medidas administrativas que proporciona sem a melhoria dos serviços oferecidos, como compromisso dos governantes, medidas econômicas referentes a recursos, e do envolvimento com a Assistência Social, a Justiça, o Trabalho, a Cultura, a Saúde, as Comunicações Sociais, além das organizações da sociedade civil. Para a efetivação dessa qualidade a formação do professor merece muita atenção, dado o seu papel de mediador nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, é necessário que esse professor tenha formação específica para trabalhar com essa faixa etária, e além da formação acadêmica faz-se necessário formação permanente inserida no trabalho pedagógico renovando-o constantemente. (PNE, BRASIL, 2001, p.8-9).

Considerando as realidades do país, em especial as limitações financeiras, esse plano propunha que a oferta pública da Educação Infantil fosse prioritária as crianças das famílias com menor renda, e que fossem situadas instituições de Educação Infantil nas localidades de maior necessidade, e nelas seus melhores recursos, pedagógicos, com atendimento integral, destacando que a Educação Infantil não pode ser pobre para pobre, mas sim uma educação de qualidade prioritariamente as crianças sujeitas a exclusão. (PNE, BRASIL, 2001, p.9). Objetivos e Meta do PNE 2001-2011:

1. Ampliar a oferta de Educação Infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60 % da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos. [...]

21. Assegurar que, em todos os Municípios, além de outros recursos municipais os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na Educação Infantil. [...]

25. Exercer a ação supletiva da União e do Estado junto aos Municípios que apresentem maiores necessidades técnicas e financeiras, nos termos dos arts. 30, VI e 211, § 1º, da Constituição Federal. (PNE, BRASIL, 2001, p. 9-11).

O texto desse plano refere- se muito a prioridade de atendimento das crianças de famílias com rendas menores, na atualidade temos mais ênfase ao direito que todas as crianças têm de frequentar a Educação Infantil, mesmo que nosso país ainda seja limitado financeiramente e que ainda se caminhe incansavelmente em busca da qualidade no atendimento as crianças da Educação Infantil, no que se refere à obrigatoriedade. O Plano Nacional de Educação- PNE, 2014 traz a obrigatoriedade de matrícula e frequência de todas as crianças com 4 e 5 anos, e novamente a busca a tão almejada Educação Infantil para todos, mas principalmente de qualidade.

O parecer CNE/CEB Nº 20/2009 traz o assunto referente a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil fez-se necessária para a incorporação dos avanços políticos de produção científica e também dos movimentos sociais relacionados a Educação Infantil podendo ser usada como estratégia na tentativa de consolidar a Educação Infantil de qualidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de caráter mandatário serve para orientar a formulação de políticas como, por exemplo, a de formação de professores e demais profissionais da área da educação assim como o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto Político Pedagógico servindo para inteirar as famílias sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que ocorreram com as crianças matriculadas na Educação Infantil. (PARECER, 20/2009, MEC, CNE, p.3).

Esse documento também estabelece a função sociopolítica e pedagógica da Educação Infantil, sendo essa instituição o primeiro espaço de educação coletiva fora da família e que se inscreve no projeto de sociedade democrática

desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I) com papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada, na busca da redução das desigualdades de qualquer gênero promovendo o bem de todos. (PARECER, 20/2009, MEC, CNE, p.5).

Cumprir tal função significa, em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. [...].cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância. Em quarto lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos histórica e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. (PARECER, 20/2009, MEC, CNE, p.5-6).

Sobre o currículo da Educação Infantil, esse tem sido um assunto com muitas controvérsias devido a existência de diferentes concepções de criança, família e principalmente das funções da creche e da pré-escola, no entanto a integração da Educação Infantil ao sistema educacional impõe que a Educação Infantil trabalhe com esse conceito. O currículo da Educação Infantil é pensado como um conjunto de práticas que articule as experiências, os saberes das crianças e os conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, e tecnológico. “Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades” (PARECER, 20/2009, MEC, CNE, p.6).

As práticas que estruturam o cotidiano da Educação Infantil devem ser intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas devem considerar a integridade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, cognitiva, afetiva, linguística, ética, estética, e sociocultural das crianças. Já a gestão democrática da proposta curricular deve ser elaborada, acompanhada e avaliada tendo em vista o Projeto Político-Pedagógico da unidade educacional, devendo

ter a participação de professores, demais profissionais da instituição, famílias, comunidade e se possível das crianças a sua maneira, e que essa participação aconteça ativa e coletivamente. (PARECER, 20/2009, MEC, CNE, p.6).

O referido Parecer traz que é fundamental a parceria com as famílias das crianças que são atendidas na Educação Infantil por esse constituir o primeiro espaço onde a criança é educada acontecendo os primeiros cuidados materiais, afetivos e cognitivos para o seu bem estar, a integração com a família necessita ser mantida ao longo do período em que a criança frequentar a Educação Infantil. (PARECER, 20/2009, MEC, CNE, p.13).

Na organização das experiências de aprendizagem na proposta curricular deve se garantir as crianças o direito de viver a infância e de se desenvolver, possibilitando o encontro pela criança de explicações do que a rodeia e do que acontece a sua volta e com ela mesma enquanto desenvolve seu agir e pensar, a criança deve ser apoiada positivamente fortalecendo sua autoestima, no interesse e curiosidade pelo conhecimento do mundo. Os professores necessitam articular condição de organização de espaços, tempo, material e das interações nas atividades para que as crianças expressem sua imaginação através dos gestos no corpo, na fala, nos sinais, com o faz de conta nos desenhos e em suas tentativas de escrita. (PARECER, 20/2009, MEC, CNE, p.14).

Sobre o processo de avaliação o Parecer 20/2009 relata que as instituições e Educação Infantil sob a ótica da garantia de direitos, são responsáveis por estabelecer procedimentos para avaliar o trabalho pedagógico e as conquistas das crianças. (PARECER, 20/2009, MEC, CNE, p.16).

A avaliação é instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças. Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades. Espera-se, a partir disso, que o professor possa pesquisar quais elementos estão contribuindo, ou dificultando, as possibilidades de expressão da criança, sua aprendizagem e desenvolvimento, e então fortalecer, ou modificar, a situação, de

modo a efetivar o Projeto Político-Pedagógico de cada instituição. (PARECER, 20/2009, MEC, CNE, p.16).

A avaliação deve existir para que o trabalho pedagógico possa ser repensado não para medir aprendizagem todas as atitudes e ações devem contribuir para o desenvolvimento da criança. Assim como os documentos referentes as observações o desenvolvimento das atividades e da criança no período em que esteve na Educação Infantil devem acompanhá-la no Ensino Fundamental para garantir a continuidade do processo vivido pela criança buscando um olhar contínuo devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição por ela vivida. (PARECER, 20/2009, MEC, CNE, p.17).

Posteriormente ao Parecer 20/2009, temos a Resolução 5, de 17 de dezembro que Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, destacando seus primeiros quatro artigos que se referem a organização da proposta pedagógica na Educação Infantil, e que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil devem estar articuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, além de que o seu currículo deve buscar a articulação entre experiências e os saberes das crianças para que desse modo seu desenvolvimento aconteça de forma integral sendo a criança o centro do planejamento curricular. (RESOLUÇÃO, 5/2009, MEC, CNE, CEB, p.1).

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (RESOLUÇÃO 5/2009, MEC, CNE, CEB, P.1).

O artigo 5º está diretamente ligado ao tema da pesquisa “O Processo de Implantação da Obrigatoriedade da Educação Infantil no Município da Lapa- PR,

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

§ 1º É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção.

§ 2º É obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

§ 3º As crianças que completam 6 anos após o dia 31 de março devem ser matriculadas na Educação Infantil. § 4º A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

§ 5º As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças.

§ 6º É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição. (RESOLUÇÃO 5/2009, MEC, CNE, CEB, p. 1-2).

Esse artigo relata sobre a obrigatoriedade de matrícula para crianças com 4 e 5 anos de idade e ainda enfatiza o dever do Estado em proporcionar a garantia de oferta de vagas para todas as crianças educação pública gratuita e de qualidade.

Em 2005 se desenvolveu no Paraná o Plano Estadual de Educação – PEE - PR, que teve o objetivo de planejar e de orientar as políticas públicas paranaenses, elaboradas para o período de 10 anos tendo como base estudos diagnósticos que traçaram os perfis da educação pública paranaense, assumindo o compromisso necessário com a educação apontando para vinculação entre as

políticas públicas para a educação com as necessidades sociais do estado e do país.

Decorridos 4 anos do PNE (2001), o Paraná apresentou seu Plano Estadual de Educação, elaborado coletivamente por professores, pedagogos, estudantes e dirigentes do sistema público de educacional, ao lado das organizações civis, e do poder público que também contribuíram para a sua construção. (PEE, PARANÁ, 2005, p. 3-4).

Vale destacar que a ênfase será dada aos assuntos referentes a Educação Infantil, e também aos assuntos que ainda necessitam de superação, ampliação ou efetivação levando em conta a data do Plano Estadual de Educação 2005 e no que se relaciona com o presente ano de 2017.

Sobre as Prioridades: prioridade 3. Ampliação do atendimento á Educação Infantil, segundo regras estipuladas pelo regime de colaboração Estado-Municípios, a ser normatizado.

Prioridade 7. Valorização da totalidade dos profissionais da educação mediante a garantia do ingresso por concurso público, plano de carreira, o estabelecimento de piso salarial profissional e oferta de oportunidade de formação continuada.

Nos Objetivos Gerais: 6. Elevar a taxa de atendimento de Educação Infantil. (PEE, PARANÁ, 2005, p. 4-5).

É notório que a Educação Infantil foi pouco abordada, entre as 10 prioridades apenas uma faz referência direta à Educação Infantil, e nos seus objetivos gerais não é diferente, apenas um está diretamente relacionado.

O Plano Nacional de Educação (2001: p.11) afirma: " (...) a Educação Infantil terá um papel cada vez maior na formação integral da pessoa". Com certeza, a partir do que hoje se conhece sobre desenvolvimento e aprendizagem, se torna cada vez mais visível a importância do investimento nos primeiros anos de vida.

Este documento traz um breve histórico do atendimento a criança no Brasil, comenta sobre o caráter assistencialista desse atendimento que permaneceu até meados da década de 70, e que as primeiras publicações começaram a surgir nos anos de 1980, como consequência dos Planos Nacionais de Desenvolvimento. Refere-se também ao PNE (2001) afirmado que plano

nacional e estadual não podem divergir filosófica e doutrinariamente da Constituição e da LDB, pois são esses os norteadores do atendimento infantil. (PEE, PARANÁ, 2005, p. 6).

Vale destacar alguma diretrizes que orientarão as ações de Educação Infantil que ainda tem a necessidade de efetivação mesmo após 12 anos da existência desse documento baseiam-se nos seguintes princípios.

1 Cumprir o disposto na Constituição Federal, que estabelece uma política específica de financiamento, vinculada à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica e visa a expansão e a garantia da oferta de Educação Infantil.

2 Ofertar Educação Infantil - primeira etapa da educação básica, com qualidade para que este atendimento seja um direito real de cada criança brasileira e uma responsabilidade do poder público garantir a oferta para todos. [...]

6. Considerar o papel fundamental da Educação Infantil na formação integral da criança, no desenvolvimento de sua capacidade de aprendizagem e interação social, porque a mesma configura uma complementação à ação da família e, como tal deve prever ações de educação, justiça, saúde e assistência, realizadas de forma articulada e integradas com os setores competentes. [...]

11. Garantir que, em todas as instituições de Educação Infantil, os dirigentes e coordenadores possuam graduação em Pedagogia. [...]

14. Garantir a oferta do atendimento em tempo integral para as crianças da Educação Infantil. (PEE, PARANÁ, 2005, p. 7-8).

Os objetivos e metas fazem referência ao momento de publicação do documento, porém ainda faz-se necessário conhecê-los, devido a importância dos objetivos para a Educação Infantil.

3. Expandir as redes públicas de Educação Infantil nos municípios, de forma que o percentual de atendimento seja elevado de acordo com a demanda. A expansão deverá considerar a existência de diferentes populações: urbana, do campo, ilha, indígena, nômade, levando-se em conta o direito constitucional conquistado.

4. Orientar o poder público municipal para que efetive o processo de integração de todas as instituições de atendimento à criança de 0 a 6 anos aos respectivos Sistemas de Ensino Estadual/Municipal, em curto prazo,

7. Assegurar que os municípios definam em sua Política Educacional um Plano de Carreira, Cargos, Vencimentos e Valorização dos professores de Educação Infantil, enfatizando a formação continuada, no prazo de um ano da aprovação deste Plano.

9. Assegurar a formação desejada de graduação, licenciatura plena, para todos os professores de Educação Infantil, como meta a ser atingida a médio e longo prazo,

10. Garantir que todas as Instituições de Educação Infantil cumpram as exigências dos padrões mínimos de infraestrutura previstos na legislação vigente.
13. Assegurar que, um ano após a aprovação deste plano, cada Município tenha definido sua política para a Educação Infantil com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais, nas Normas Estaduais, neste Plano Estadual e outras referências teóricas que o Município julgar pertinente.
15. Garantir, através do cumprimento das normas e diretrizes curriculares nacionais vigentes, que as Propostas Pedagógicas das instituições de Educação Infantil sejam formuladas em um processo coletivo de participação. As Propostas Pedagógicas devem preconizar o atendimento à diversidade social e cultural, privilegiando a brincadeira, o brinquedo, o lazer, a literatura, que contribuem para sua formação e seu desenvolvimento.
20. Implantar conselhos escolares e outras formas de participação democrática da comunidade escolar e local, com o objetivo de melhorar o funcionamento das instituições de Educação Infantil e o enriquecimento das oportunidades educativas.
21. Garantir que a escolha de dirigentes para as instituições de Educação Infantil seja regida por princípios democráticos em curto prazo.
27. Orientar para que os Municípios garantam progressivamente o atendimento em período; integral, em espaços adequados às crianças de 0 a 6 anos.
28. Realizar análise e síntese do censo populacional e escolar das crianças de 0 a 6 anos do Estado do Paraná, para levantar o número de crianças e a porcentagem de demanda reprimida (dados do IBGE, IPARDES, etc) em cada município, no prazo de um ano da aprovação deste Plano. (PEE, PARANÁ, 2005, p. 9).

O Plano Estadual do Paraná (2005), afirma que é emergente as discussões sobre as competências e definições de papéis na Educação Infantil, assim como das fontes de recursos, dos financiamentos e a regulamentação do regime de colaboração. Tratar dessas questões ainda se fazem necessárias, pois com a nova demanda referente a obrigatoriedade dos 4 aos 17 anos Lei 12.796/13 de 04 de abril de 2013, e com a intenção do cumprimento da meta 1 do Plano Nacional de Educação (2014) relacionadas a Educação Infantil, e a meta 1 do Plano Municipal da Lapa que também refere-se a oferta e universalização da Educação Infantil, discussões como a proposta neste documento são essenciais para sua efetivação.

O documento final da Conae composto por seis eixos, e serve para expressar o processo democrático de sua construção e a significativa participação dos trabalhadores, família, estudantes, dirigentes e todos aqueles que se

preocupam com a educação seja através de entidades civis organizada, ou por interesse pessoal, refletindo e propondo caminhos para a educação brasileira. Tendo como eixo 1 Papel do Estado na Garantia do Direito à Educação de Qualidade: Organização e Regulamentação da Educação Nacional, eixo 2 Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação, eixo 3 Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar, eixo 4 Formação e Valorização dos/das Profissionais de Educação, eixo 5 Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade.

A Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada no ano de 2010 constituiu-se um acontecimento ímpar para a história das políticas públicas voltadas para a educação no Brasil, essa conferência teve participação da sociedade civil responsáveis, estudantes, professores, profissionais da educação. O seu documento final visa contribuir para construir políticas de Estado para a educação de forma articulada a Educação Básica ao Ensino Superior, que expressa a efetivação do direito à educação de qualidade para todos, o objetivo da conferência estava em mobilizar a sociedade em prol da educação, os documentos produzidos durante esse processo trazem cinco grandes desafios que o Estado e a Sociedade brasileira precisam enfrentar: (CONAE, BRASIL, 2010, p. 9-12).

- a) Construir o Sistema Nacional de Educação (SNE), responsável pela institucionalização da orientação política comum e do trabalho permanente do Estado e da sociedade para garantir o direito à educação.
- b) Promover de forma permanente o debate nacional, estimulando a mobilização em torno da qualidade e valorização da educação básica, superior e das modalidades de educação, em geral, apresentando pautas indicativas de referenciais e concepções que devem fazer parte da discussão de um projeto de Estado e de sociedade que efetivamente se responsabilize pela educação nacional, que tenha como princípio os valores da participação democrática dos diferentes segmentos sociais e, como objetivo maior a consolidação de uma educação pautada nos direitos humanos e na democracia.
- c) Garantir que os acordos e consensos produzidos na Conae redundem em políticas públicas de educação, que se consolidarão em diretrizes, estratégias, planos, programas, projetos, ações e proposições pedagógicas e políticas, capazes de fazer avançar a educação brasileira de qualidade social.

- d) Propiciar condições para que as referidas políticas educacionais, concebidas e efetivadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, promovam: o direito do/da estudante à formação integral com qualidade; o reconhecimento e valorização à diversidade; a definição de parâmetros e diretrizes para a qualificação dos/das profissionais da educação; o estabelecimento de condições salariais e profissionais adequadas e necessárias para o trabalho dos/das docentes e funcionários/as; a educação inclusiva; a gestão democrática e o desenvolvimento social; o regime de colaboração, de forma articulada, em todo o País; o financiamento, o acompanhamento e o controle social da educação; e a instituição de uma política nacional de avaliação no contexto de efetivação do SNE.
- e) Indicar, para o conjunto das políticas educacionais implantadas de forma articulada entre os sistemas de ensino, que seus fundamentos estão alicerçados na garantia da universalização e da qualidade social da educação em todos os seus níveis e modalidades, bem como da democratização de sua gestão. (CONAE, BRASIL, 2010, p. 13).

Esses pontos são indispensáveis assegurar a função social da educação e das instituições educativas e que essa função aconteça com qualidade para a educação inclusiva; a diversidade cultural; a gestão democrática e o desenvolvimento social; a organização e institucionalização de um Sistema Nacional de Educação que promova o regime de colaboração em todo o país, sobretudo avaliando e acompanhando o Plano Nacional de Educação com a intenção de ajustar suas metas e diretrizes as novas necessidades dos brasileiros , a expectativa é que o documento final da Conae, despertasse um processo de mobilização e de permanente debate, nos setores educacionais e também em toda a sociedade brasileira, e que viesse contribuir para o balizamento das políticas educacionais na perspectiva do Sistema Nacional de Educação, e que consolidasse as políticas de Estado e na elaboração do Plano Nacional de Educação. (CONAE, BRASIL, 2010, p. 13-15).

No que se refere a Educação Infantil, dentre as bases para a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, na construção da qualidade social da educação como direito social, vale destacar que:

- a) A consolidação de políticas, diretrizes e ações destinadas à ampliação do acesso à Educação Infantil, visando à garantia do direito à educação de qualidade às crianças de 0 a 5 anos de idade. Isto porque, considerando a extensão do mecanismo da obrigatoriedade a partir dos quatro anos, o Brasil não pode correr o risco de deixar de priorizar o aumento de matrículas na etapa da creche em favor da expansão das matrículas na pré-escola, A Educação Infantil não pode

ser cindida. Para tanto, será necessária uma coordenação efetiva e atuante dos órgãos da União, estados, Distrito Federal e municípios, com a ampliação, apoio e otimização dos processos de organização, gestão e universalização gradativa dessa etapa da educação básica; a realização do censo da Educação Infantil, garantindo que todas as instituições de Educação Infantil, públicas e privadas sejam incluídas no Censo Escolar e em outros levantamentos de informações educacionais; a garantia de que o atendimento das crianças seja feito exclusivamente por profissionais devidamente habilitados/as, conforme a legislação vigente; o debate, o repensar, a revisão e a modificação, de modo integrado, de todo o currículo das primeiras etapas da educação básica, em decorrência do ingresso aos seis anos no ensino fundamental, tornado obrigatório; a discussão e proposição de diretrizes para as políticas de convênios com entidades privadas, de tal forma que o MEC assuma a coordenação dessa discussão; a ampliação da oferta de Educação Infantil pelo poder público, extinguindo progressivamente o atendimento por meio de instituições conveniadas.

b) A garantia de aporte financeiro do Governo Federal para a construção, reforma, ampliação de escolas e custeio com pessoal, para aumento da oferta de vagas em 50%, até 2010, e a universalização do atendimento à demanda manifesta, até 2016, especificamente às crianças da faixa etária de 0 a 3 anos de idade, em período integral, a critério das famílias, assegurando progressivamente seu atendimento por profissionais com nível superior e garantia de formação continuada. (CONAE, BRASIL, 2010, p. 68).

Em 2013 temos as Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, nesta revisão encontra-se a Educação Infantil, em seu histórico o documento relata sobre a fragmentação nas concepções de cuidar e educar.

O cuidar como atividade meramente ligada ao corpo e destinada às crianças pobres, e o educar como experiência promoção intelectual reservada aos grupos socialmente privilegiados. Para além dessa especificidade, predominou ainda, por muito tempo, uma política caracterizada pela ausência de investimento público e pela não profissionalização da área.

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância - iniciando em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente instituído no país pelo artigo 227 da Constituição Federal de 1988 e pelo estatuto da criança e do adolescente (Lei 8.069\90) tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do atendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como direito de todas as crianças a educação independente de seu grupo social. (DCNEB, BRASIL, 2013, p.81).

Neste mesmo sentido a creche busca a superação da visão unicamente assistencialista, ou pautadas em perspectivas preparatórias para o Ensino Fundamental. Assim a lei 9.394/96 (LDBN) integra as creches e a pré escola ao sistema de ensino, o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei 10.172/2001. Em primeiro lugar, o Estado necessita se responsabilizar pela educação coletiva das crianças, complementando a ação da família, em segundo lugar a creche e a pré escola constituem estratégia de promoção de igualdade, ao passo que permite as mulheres ir além do contexto doméstico. Em terceiro lugar cumprir as funções sociopolíticas e pedagógicas assumindo a responsabilidade de transformá-las em espaços privilegiados de convivência de construção de identidade coletiva e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, em quarto lugar oferece as melhores condições para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais. Significa finalmente considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a democracia e cidadania, e com a dignidade humana, rompendo com as relações de dominação de social que ainda marcam a sociedade de nosso país. Para ter a possibilidade de viver em uma sociedade que rompa com as dominações, a criança deve estar no centro do planejamento educacional como sujeito que se desenvolve nas interações, a criança faz amizade, brinca, faz de conta, constrói sentido sobre o mundo e consequentemente produz cultura, tendo como princípios básicos de trabalho princípios éticos, políticos e estéticos. (DCNEB, BRASIL, 2013, p. 84-85).

O currículo da Educação Infantil é concebido como conjunto de práticas que buscam articular os saberes e conhecimentos das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científica, e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que a criança desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças e afetam a construção de suas identidades. (DCNEB, BRASIL, 2013, p.86).

As instituições que atendem a Educação Infantil visando uma construção de identidade e desenvolvimento integral da criança devem entender o cuidado como algo indissociável ao processo educativo, a dimensão do cuidado no seu

caráter ético, pautada na perspectiva da promoção de qualidade e sustentabilidade da vida e pela proteção integral da criança o cuidado compreendido na sua dimensão humana de lidar com questões de intimidade e afetividade. , Um bom planejamento das ações educativas favorece a formação da competência para a criança aprender a cuidar de si educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantil. (DCNEB, BRASIL, 2013, p. 87-88).

O educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para que as crianças explorem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construirão sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. Isso requer do professor ter sensibilidade e delicadeza no trato de cada criança, e assegurar atenção especial conforme as necessidades que identifica nas crianças. (DCNEB, BRASIL, 2013, p. 89).

Vale destacar o Art. 9º das Diretrizes por tratar das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil, tendo como eixos as interações e as brincadeiras.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII- possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (DCNEB, BRASIL, 2013, p.99).

Em 2014, no Estado do Paraná a Deliberação Nº 02/14, aprovada em 03 de dezembro de 2014 tem com o assunto Normas e Princípios para a Educação Infantil no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, tendo em vista a compatibilização ao estabelecido nas recentes alterações Constitucionais e na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN. (PARANA, 2014, p. 1).

A eficácia dos sistemas de ensino no cumprimento do direito à Educação Infantil perpassa necessariamente pela organização destes. A lei educacional (LDBEN) dispõe nos artigos 8º, 10 e 11 sobre a organização e a colaboração entre os sistemas de ensino:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. Diante do exposto pode haver acordos para a implementação e funcionamento dos mesmos, a serem definidos em regime de colaboração. (PARANÁ, 2014, p.15).

Em acordo com a Deliberação Nº 02/14 “O foco são as alterações trazidas pela Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006 e a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009” (PARANÁ, 2014, p. 10).

Trazendo em seu primeiro capítulo as finalidades e objetivos da Educação Infantil. Em seu Art. 1º § 2º - A matrícula na Educação Infantil é obrigatória para todas as crianças a partir dos 04 anos de idade. Em concordância com a Lei 12.796 de 04 de abril de 2013 (PARANA, 2014, p.1).

E essa ampliação da rede de Educação Infantil não pode ocorrer em meio a estratégias de migração de vagas das Creches para a Pré-Escola, ou então, pela adoção de medidas espúrias e injustas do ponto de vista social, de transformação de períodos integrais em períodos parciais. O incremento das vagas para atendimento das crianças a partir dos 4 anos de idade deve ser verdadeiro, sem prejuízo à conquista social representada pela ampliação das vagas nas Creches, na qual há taxas persistentemente baixas para o segmento das crianças menores de 3 anos de idade. Assim, chama a atenção o fato de que é na variável idade que se observa a maior disparidade de acesso, na proporção em que apenas aproximadamente 30% das crianças na faixa etária específica são atendidas em creches. Ou seja, para 70% das crianças nessa faixa de idade, a responsabilidade ainda recaia acentuadamente sobre a família, e em particular sobre as mulheres. Tornar realidade o propósito aprovado na Emenda Constitucional nº 59/2009, as metas defendidas nas Conferências e no Plano Nacional de Educação e ter toda a demanda manifesta (desta faixa de idade) atendida em 2016 exige a adoção de ações e investimentos que busquem, de um lado, conhecer detalhadamente os déficits de atendimento e, de outro, conhecer a demanda real por Pré-Escola e por Creche. E é necessário considerar nessas ações que a desigualdade de acesso em relação à variável renda ainda é grave, na medida em que a frequência de crianças pertencentes às famílias com menor renda per capita é menor do que a de crianças pertencentes a famílias com renda maior, que têm a possibilidade de recorrer à rede particular de ensino. (PARANÁ, 2014, p. 19 e 20).

O artigo 9 traz referências de estrutura e organização, com a finalidade de assegurar as especificidades do desenvolvimento infantil.

Art. 9.º - A organização de grupos infantis deve respeitar as condições concretas de desenvolvimento das crianças e suas singularidades, bem como os espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos existentes na escola, tendo como parâmetro a seguinte relação professor/criança:

- I - do nascimento a um ano de idade - até seis crianças por professor;
 - II - de um a dois anos de idade - até oito crianças por professor;
 - III - de dois a três anos de idade - até doze crianças por professor;
 - IV - de três a quatro anos de idade - até quinze crianças por professor;
 - V - de quatro e cinco anos de idade - até vinte crianças por professor.
- (PARANÁ, 2014, p. 3).

Do Projeto Político Pedagógico o documento menciona que as instituições devem as interações entre os diversos campos do saber e o cotidiano das crianças, considerando-a como sujeito histórico e de direitos, a criança brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona

e constrói sentido sobre a natureza e sociedade, assim produz cultura. (PARANÁ, 2014, p. 4).

Art. 15 - O Projeto Político-Pedagógico das instituições que ofertam Educação Infantil deve ter como objetivo garantir às crianças acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças e:

I - propiciar oportunidades para apropriação de conhecimentos e valores pela e com a criança;

II - proporcionar o contato com as múltiplas linguagens de forma significativa, sem sobreposição do domínio do código escrito sobre as demais atividades;

III - conceber o jogo e o brinquedo como formas de aprendizagem a serem utilizadas com a criança;

IV - estimular a observação, o respeito e a preservação da natureza, despertando atitudes de cuidado com o meio ambiente e o interesse para protegê-lo e melhorá-lo;

V - incentivar o conhecimento sobre a biodiversidade, a sustentabilidade da vida na Terra e o não desperdício dos recursos naturais, conforme a Deliberação específica de Educação Ambiental do CEE/PR;

VI - promover ações de respeito à cidadania e ao bem comum;

VII - valorizar a criatividade e a imaginação;

VIII - estimular a autonomia, a curiosidade, o senso crítico e o valor estético e cultural, possibilitando a elaboração de hipóteses e a construção da independência;

IX - garantir a articulação das características da população a ser atendida com o fazer pedagógico, prevendo mecanismos de interação entre família, escola e comunidade, com respeito à diversidade étnico-cultural, de forma a assegurar o direito da criança ao desenvolvimento de sua identidade e cidadania;

X - incentivar o processo de participação coletiva da comunidade e dos segmentos que compõem a instituição, aprovada pelo Conselho Escolar e materializada no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar da instituição. (PARANÁ, 2014, p.4 e 5).

A seção I da referida Deliberação traz os elementos que devem estar presente no Projeto Político Pedagógico, sendo da competência da instituição de Educação Infantil sua elaboração e novamente o documento faz referência as ações envolvendo o cuidar, educar e brincar em processos de interação, também está presente na seção I, as questões de organização de espaço, e dos conhecimentos, das atividades realizadas no trabalho pedagógico, a gestão escolar, avaliação do desenvolvimento integral da criança, a avaliação da instituição e a formação continuada dos professores. (PARANÁ, 2014, p.5).

O capítulo III, trata dos profissionais da educação e de sua formação:

Art. 19 - O profissional do Magistério para atuar na docência na Educação Infantil, deve ter a formação em nível superior em curso de licenciatura em Pedagogia ou Curso Normal Superior, admitida como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 20 - Os profissionais do Magistério, para atuarem em funções de suporte pedagógico à docência, aí incluídas as de direção, coordenação e assessoramento pedagógico, devem ter formação em Pedagogia ou outra Licenciatura, com Pós-Graduação em Educação, no mínimo em nível de Especialização.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício das funções de suporte pedagógico estabelecido no caput.

Art. 21 - Os profissionais que compõem a equipe de apoio da instituição de Educação Infantil, nas funções de alimentação, limpeza e segurança, devem ter "como escolaridade mínima o Ensino Fundamental".

Art. 22 - A mantenedora é responsável pelo aperfeiçoamento dos profissionais da Educação Infantil em exercício, de modo a viabilizar a formação continuada e o avanço na escolarização.

Art. 23- A instituição pode também contar com outros profissionais de atividades específicas, como os de saúde, higiene, assistência social e serviços especializados, de acordo com o atendimento a ser ofertado e o Projeto Político - Pedagógico da instituição de ensino. . (PARANÁ, 2014, p.7).

Para o bom cumprimento da função social da Educação Infantil é necessário que o professor e demais profissionais dessas instituições sejam preparados para o trabalho específico com crianças desde bem pequenas até os cinco anos de idade, os cursos que preparam o docente devem estar contemplados nas políticas educacionais com o objetivo de preparar professores específicos para a Educação Infantil.

A formação continuada é necessária para garantir a qualidade no atendimento, caracterizado por curso de aperfeiçoamento que devem estar incorporados no calendário da instituição, permitindo o processo de ação-reflexão-ação. A avaliação nessa etapa da Educação Básica deve ser realizada por meio da observação, reflexão e dialogo, e deve ser acompanhada diariamente, a avaliação tem o papel de subsidiar o professor na organização e reorganização das práticas pedagógicas. (PARANÁ, 2014, p.24-25). “É necessário reafirmar que a avaliação na Educação Infantil não pode admitir a utilização de testes,

provinhas ou outros instrumentos de avaliação que submetam as crianças a qualquer forma de ansiedade, pressão ou frustração”. (PARANÁ, 2014, p. 26).

O Plano Nacional de Educação brasileiro do ano de 2014 contextualiza cada uma das suas 20 metas e também traz um quadro com sugestão que contribuem com o aprofundamento temático relacionado a cada uma delas. A busca pela qualidade da educação em um país com tantas desigualdades como é o Brasil é uma tarefa que necessita de políticas públicas de Estado que articule os entes federativos. (PNE, BRASIL, 2014, p. 6).

No que se refere às responsabilidades sobre a cooperação dos entes federativos ainda não há normas de cooperação bem definidas e principalmente regulamentadas, que acabam resultando na descontinuidade de políticas, desarticulando programas, os recursos são insuficientes, entre outros problemas históricos no país, essas lacunas no campo educacional são visíveis na educação básica em decorrência da obrigatoriedade e da necessidade de universalização. Nesse contexto o Ministério da Educação exerce função de coordenação devendo estimular as formas de cooperação para que estejam cada vez mais orgânicas, mesmo com normas sem regulamentação. “Cabe ressaltar, inclusive, que o art.13 da Lei do PNE estipula um prazo de dois anos a partir da sua publicação para que o poder público institua o Sistema Nacional de Educação em lei específica.” (PNE, BRASIL, 2014 p. 8).

O PNE significou uma oportunidade para que as diferentes esferas governamentais tenham resultados mais efetivos desde que partilhem do mesmo compromisso, podendo otimizar os recursos planejando de maneira integrada, podendo assim iniciar um caminho concerto para a regulamentação do pacto federativo. O texto desse documento refere se ao Espírito desses PNE: Uma Política de Estado para a Próxima Década. (PNE, BRASIL, 2014, p.9).

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania. A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de

incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias.

O PNE foi elaborado com esses compromissos, largamente debatidos e apontados como estratégicos pela sociedade na CONAE 2010, os quais foram aprimorados na interação com o Congresso Nacional.

Há metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. (PNE, BRASIL, 2014, p. 9).

Vale destacar a meta 1 por sua ligação direta ao tema da pesquisa:

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (PNE, BRASIL, 2014, p.9).

Investir na Educação Infantil, etapa que centraliza seu atendimento nas crianças de 0 a 5 anos, é o grande desafio dos municípios, para isso é necessário levantamento da necessidade de vagas nessa faixa etária, de modo a materializar o planejamento, projetando o apoio do estado e da união para expansão física referente a estruturação e aparelhagem da rede, e também para formação profissional inicial e continuada. A articulação entre municípios e estado muito importante, com a instituição de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente para desenvolver programas que tenham como foco a profissionalização em serviço. (PNE, BRASIL, 2014, p.10-11).

Ter profissionais motivados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos é primordial para uma política educacional que busca qualidade, para isso é necessário ter planos de carreira, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, formação inicial e continuada, e formas de seleção criteriosas, esses são alguns critérios para melhoria da qualidade da educação básica pública. É fundamental estabelecer políticas que fortaleçam e valorizem os profissionais da educação, as carreiras devem ser sustentáveis e as decisões sobre a formação devem ocorrem de forma integrada, para assim ampliar as perspectivas da equidade na oferta educacional. (PNE, BRASIL, 2014, p.12-13).

As metas de Educação Infantil, envolvem principalmente os esforços municipais, mas para sua efetivação o município necessita das esferas estaduais e federal, através de financiamento, apoio técnico, diretrizes gerais, formação profissionais, entre outros fatores referentes a essa etapa, portanto os estados e a federação tem compromisso com os municípios. A incorporação da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica constitui-se política pública, o que faz com que passe a contar com financiamentos como do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) mostram que em 2013 o atendimento em creches atendia 28 % das crianças, na pré-escola o índice era de 95,2 %, o ano de 2010 a situação era grave e em relação ao atendimento as crianças pobres, pois dos 36,3 % das crianças atendidas em creches faziam parte dos 20 % mais ricos da população e apenas 12,2 % integravam o estrato dos 20 % mais pobres. (PNE, BRASIL 2014, p. 14-17).

Para garantir o acesso dos estratos mais pobres da população à Educação Infantil, encontra-se a Estratégia 1.12, que visa: "implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio as famílias, por meio da articulação das áreas da educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade."

Ainda na mesma perspectiva de atendimento intersetorial é destacável a Estratégia 1.14:

"fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os Órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância." (PNE, BRASIL, 2014 p.17).

As Diretrizes Curriculares Municipais Lapa do ano 2015 fazem referência ao ECA Lei 8069/90, e ao seu Artigo 53 que apresenta a necessidade de assegurar o direito à educação visando o pleno desenvolvimento da pessoa.

Sobre a Educação Infantil destaca que deve-se fomentar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança pequena ajuda a progredir com relação a sua própria identidade, na valorização de si mesma, tendo como objetivo para o final da etapa que as crianças tenham os instrumentos necessários para poderem

compreender, criar e atuar no mundo que as envolve, para isso a proposta de trabalho é a partir das áreas de trabalho interligadas, trabalhando a descoberta de si mesmo, do meio natural e social, intercomunicação e linguagem. (LAPA, 2015, p.2-3).

A responsabilidade da Educação Infantil é de educar e cuidar observando os direitos e necessidades das crianças e suas famílias. Neste sentido, é necessário que no processo de aprendizagem encontrem-se privilegiadas atividades relacionadas ao cuidado dos pequenos, em volta das quais ocorram os processos interativos educador - criança. Estas atividades são claramente educativas, à medida que as interações entre a pessoa adulta e a criança forem positivas, ela adquire uma autonomia progressiva nas suas realizações. Dentre as situações de cuidados relaciona-se os aspectos fundamentais que permitem um processo de desenvolvimento e de aprendizagem: as situações de alimentação, de limpeza, de descanso, de ordem dos pertences pessoais ou do grupo e as situações de entrada e saída. (LAPA, 2015 p. 4).

“A brincadeira é, portanto, uma importante ferramenta para a criança se apropriar de códigos culturais para se desenvolver e se expressar”. (LAPA, 2015, p. 4). É necessário enfatizar o papel das interações na atividade de brincar das crianças, a interação com o adulto, com os objetos, com o espaço físico e a interação que a instituição estabelece com a família das crianças. A criança pequena inicia suas brincadeiras em companhia de quem cuida dela pois a criança observa e depois interage com as pessoas próximas.

Apesar da aprendizagem proporcionada com o brincar livre, o brincar interativo, que nas instituições de Educação Infantil começam com o professor, contribuem para o conhecimento de mundo social, além de trazer mais riqueza e complexidade as brincadeiras. As interações com outras crianças possibilitam a construção das culturas infantis. As interações com objetos possibilitam a criança conhecer diferentes formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros. O professor deve estimular a exploração dos objetos. A interação com o espaço físico sempre revela a concepção que a instituição assume para cuidar e educar as crianças pequenas, pela ausência ou existência de determinados espaços e a forma como estão organizados, esses espaços devem permitir que as crianças possam se deslocar amplamente externa e internamente, para tanto, é necessário

fazer planejamento das situações do uso do espaço físico e de matérias com a intenção de possibilitar diferentes aprendizagens. (LAPA, 2015, p. 4 - 5).

No que se refere a interação instituição e família:

A interação entre a instituição de Educação Infantil e as famílias das crianças é crucial para o desenvolvimento social e afetivo da criança. Do ponto de vista das brincadeiras, essa interação pode contribuir para ampliar o repertório de todos e possibilita a aprendizagem do respeito às diferentes formas de vida dos vários grupos. Para o êxito do trabalho tudo deve acontecer num contexto em que cuidados e educação se realizem de modo prazeroso, lúdico, onde as brincadeiras espontâneas, uso de materiais, jogos, as danças e cantos, as comidas e roupas, as múltiplas formas de comunicação, expressão, criação e movimento, o exercício de tarefas rotineiras, do cotidiano e as experiências dirigidas que exigem o conhecimento dos limites e alcances das ações das crianças e dos adultos estejam contemplados. (LAPA, 2015 p. 6).

Ao professor cabe utilizar várias formas de diálogo em todas as situações, rindo, brincando, apoiando, acolhendo crianças e suas famílias, observando, estimulando e desafiando a curiosidade, através de exercícios de sensibilidade. Na tentava de proporcionar a criança o maior desenvolvimento possível. (LAPA, 2015, p.7).

O documento traz eixos norteadores do trabalho sobre identidade e autonomia. A construção da identidade e autonomia refere-se ao conhecimento que as crianças vão adquirindo de si mesmas, a autoimagem que através de conhecimentos vai configurando a capacidade em utilizar recursos pessoais de que disponha cada momento. Durante as brincadeiras as crianças experimentam o mundo, desenvolvem seus padrões comportamentais para começar entender os, além de servir como estímulo a elaboração de suas emoções e sentimentos, desenvolvendo a moral a ética e modelo de justiça. (LAPA, 2015, p.8).

- Movimento, é a partir do movimento que se percebe as primeiras manifestações e realizações das crianças, adquirindo cada vez mais controle sobre si mesmo, participando cada vez mais das interações com o mundo, o movimento humano não é o simples deslocamento no espaço, o movimento constitui-se em linguagem que permite a criança agir sobre o meio físico e sobre o ambiente humano. “É no brincar, jogar, imitar e criar ritmo e movimento que as

crianças se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas”. (LAPA, 2015, p. 13).

Música, “Na Educação Infantil relaciona-se com a música como um elo para aprimorar hábitos e ações. É interessante destacar que música sempre auxilia a ação pedagógica, motiva, envolve de maneira positiva e apresenta criatividade”. (LAPA, 2015, p. 17). Trabalhar com música melhora a sensibilidade, o raciocínio lógico, a expressão corporal, a concentração envolvida nas atividades propostas, a brincadeira com música deve ser valorizada, pois as crianças naturalmente se identificam com esse as diferentes canções, a música influencia o movimento e esses eixos caminham juntos. (LAPA, 2015, p.17).

- Artes visuais, a Educação Infantil deve valorizar e ter como prioridade a expressão artística, manifestada de diversas maneiras e linguagens como a oral, gestual, visual, corporal, musical, plásticas entre outras, proporcionando assim a arte-educação. Para isso essa proposta busca um trabalho que articule a apreciação, o fazer artístico, e a reflexão. O que interessa salientar nesse eixo é a expressividade que deve estar presente em todos os momentos. (LAPA, 2015, p.22).

- Linguagem oral e escrita, este eixo se constitui básico na Educação Infantil, por sua relevância na formação do sujeito, pois é através dela que acontecem várias interações, como as orientações dadas às crianças, nas trocas e construções de conhecimentos e também no desenvolvimento infantil. É sempre importante enfatizar que “O Centro de Educação Infantil, particularmente na pré-escola, não deve preocupar-se em alfabetizar as crianças ensinando-lhes os mecanismos e o código alfabético”. (LAPA, 2015, p. 25).

- Natureza e sociedade, o mundo é constituído por fenômenos e acontecimentos que podem ser naturais ou sociais e esse mundo também é o vivido pelas crianças, no qual elas já são muito curiosas desde bem pequenas, elas questionam e atenciosamente aguardam por respostas, o homem as plantas os animais provocam muita curiosidade e interesse, oferecendo inúmeras oportunidades de conhecimentos e ampliando a compreensão de mundo. “Sendo assim, a intenção no trabalho com o eixo Natureza e Sociedade ocorre de forma

integrada e com abordagens e enfoques acrescidos dos diferentes campos das Ciências Naturais e Humanas.” (LAPA, 2015, p. 30).

- Matemática, os conhecimentos matemáticos são parte integrante do mundo das crianças, na maioria das vezes participam de situações onde os números estão presentes, toda essa vivencia favorece os conhecimentos matemáticos, o trabalho na Educação Infantil, deve ser baseado em situações reais que permitam a criança ter consciência de que já possuem algum conhecimento matemático, e que a partir desses conhecimentos que suas competências serão trabalhadas, organizando e aprofundando os conhecimentos já adquiridos, em interações com outros conhecimentos. É importante proporcionar a criança um ambiente rico em material e de diferente variedade, propondo diferentes situações e problemas de acordo com a faixa etária e o desenvolvimento da criança. (LAPA, 2015, p.34-35)

- Avaliação em Educação Infantil, Em acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 31. “(...) a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental”.

O registro tem por objetivo apresentar os avanços do desenvolvimento integral da criança, atendendo a cada especificidade das faixas etárias atendidas na Educação Infantil.

Portanto, só faz sentido nos registros de avaliação, quando são resguardadas as peculiaridades de cada criança, acompanhando-a passo a passo na sua trajetória de construção de conhecimento, no desenvolvimento de suas necessidades, como também na ampliação de suas referências pedagógicas que garantam o processo aprendizagem.

Assim sendo a Instituição, utiliza como forma de registro avaliativo a avaliação descritiva (que segue em anexo neste documento). Essa avaliação é o resultado da observação do professor de habilidades já desenvolvidas nas crianças tendo como parâmetro os eixos de trabalho embasados nos Referências Curriculares Nacionais (Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo). (LAPA, 2015, p. 39).

As Diretrizes Curriculares Municipais da Lapa mostram o que orienta o trabalho no município pautadas nos documentos legais que norteiam o trabalho na Educação Infantil, mesmo que esse documento seja desconhecido pela maioria dos profissionais da Educação Infantil, talvez por falta de interesse dos

professores ou porque guardado em uma gaveta não desperte tantos pensamentos e questionamentos com relação ao que se propõem que seja realizado com as crianças em paralelo com as condições existentes para que possa ser realmente realizado, pois entre propor uma forma de trabalho e dar condições para sua efetivação existe uma grande distância.

As Diretrizes Municipal da Lapa (2015) destacam as interações eixo muito bem trabalhado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (2013), e seus eixos estão de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

A autora crê que Diretrizes devam trazer um pouco da identidade da cidade e formas de trabalhar utilizando o que está perto. A Lapa é uma cidade com muitas escolas que atendem Educação Infantil situadas no campo, sendo uma cidade rural, vários eixos podiam ter sido utilizados como referências o que facilmente encontramos na cidade, como por exemplo, as belezas naturais, uma arquitetura antiga, tendo a oportunidade de estabelecer interações valiosas e muito significativa para as crianças.

5. APONTAMENTOS SOBRE O PERCURSO HISTÓRICO E EDUCACIONAL E O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA LAPA-PR.

Neste capítulo pretende-se abordar temas pertinentes à cidade da Lapa como aprofundar as discussões sobre seu Plano Municipal de Educação do ano de 2015 –PME, a primeira instituição de atendimento assistencialista as crianças, o primeiro Centro Municipal de Educação Infantil do município, as instituições existentes o financiamento da educação lapiana e serão apresentadas as entrevistas com uma coordenadora da Educação Infantil municipal e 4 diretoras de CMEIs, na busca do melhor entendimento do processo de obrigatoriedade da Educação Infantil no município da Lapa-PR. Segundo Escolano.

A investigação de fenômenos educacionais nas instituições escolares torna-se relevante, pois: Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares. (ESCOLANO, 1998, p. 27).

Reflexões sobre a história regional tornam-se necessárias para permitir a melhor compreensão da realidade e possibilitar o entendimento dos fenômenos históricos e educacionais, considerando sua relevância, pois assim como menciona Saviani (2013, p.04) “o impulso investigativo é a necessidade de responder a alguma questão que nos interpela na realidade presente (...) a percepção que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro”.

5.1 APONTAMENTOS HISTÓRICOS DA CIDADE DA LAPA-PR

A Lapa é uma das cidades mais antigas do estado do Paraná é sua origem está diretamente ligada ao tropeirismo. As primeiras atividades econômicas encontram-se ligadas a agropecuária que naquela época serviam de grande apoio aos tropeiros, a cidade foi um dos maiores polos de exploração e exportação de madeira e também de erva mate. Foram essas atividades que contribuíram fortemente para o desenvolvimento e emancipação da província do Paraná. A Lapa teve o início de povoação em 1731, motivada pelos tropeiros, porém a indícios que desbravadores estiveram na cidade por volta de 1541 andou por estas terras o primeiro desbravador, D. Alvar Nunez Cabeza de Vaca, e depois dele os bandeirantes, porém muito antes dos brancos chegarem à indícios que na cidade habitavam povos indígenas das tribos Kaigang e Guarani. (LAPA, 2015, p.28).

Nessa cidade existem muitas características dos portugueses os descobridores do nosso país que também povoaram a cidade uma dessas características é a religião católica.

Outro ponto de destaque em relação a cidade é o turismo, principalmente relacionado a religiosidade, marcado pela figura histórica do Monge João Maria D'Agostinis, mais conhecido como "São João Maria" que fez sua morada entre 1847 e 1855, na localidade que ficou conhecida como Gruta do Monge, paredão rochoso e, que hoje faz parte do Parque Estadual do Monge. São João Maria se dedicava ao estudo de plantas da região, medicava enfermos, fazia profecias e orações e por isso era procurado por todos aqueles que buscavam a cura para seus males. Segundo registros históricos, passaram pela Lapa três monges, sendo que o segundo se fez presente em meio a Revolução Federalista e o terceiro no ano de 1912. Entre os anos de 1870 a 1895, houve uma grande expansão da cidade devido a chegada de imigrantes oriundos de diversos países europeus, como a Itália, a Polônia e a Rússia. Instalaram-se os colonos russos e alemães na Colônia Mariental; colonos russos, alemães e austríacos na Colônia Johanneshof; Italianos na Colônia São Carlos; ucranianos na Colônia Antônio Olinto e poloneses em Contenda. Estes últimos desmembrados posteriormente, tornando Municípios vizinhos, atualmente Antônio Olinto e Contenda. . (LAPA, 2015, p.28-29).

Como a imigração desses povos houve grande influencia nos costumes, gastronomia, cultura e arquitetura, que juntamente com as belezas naturais são responsáveis pelo grande potencial econômico da cidade: o turismo histórico religioso e rural. No estado do Paraná a cidade da Lapa teve o primeiro conjunto arquitetônico tombado pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN): Igreja Matriz de Santo Antônio, Casa de Câmara e Cadeia, Theatro São João, casa onde faleceu o Coronel Gomes Carneiro, Casa Lacerda, Casa Vermelha e Casa da Memória. . (LAPA, 2015, p.29).

No conjunto arquitetônico histórico encontra-se o Pantheon dos Heroes, onde estão sepultados os restos mortais do General Carneiro, assim como de muitos outros que tombaram durante a resistência do Cerco da Lapa, e são vigiados permanentemente por uma guarda de honra do exército brasileiro. É o único no país que atende ao critério que caracteriza o conceito de panteão: abrigar restos mortais de heróis. O Theatro São João é um dos dois teatros em estilo neoclássico com influência elisabetana e o terceiro mais antigo do Brasil. A Congada, fonte de estudos para pesquisadores de culturas populares, é da cidade, e a única (manifestação folclórica dos descendentes de escravos negros) ativa no Paraná. Além da história e de seus prédios arquitetônicos, a gastronomia também faz da cidade um importante polo atrativo aos turistas, com seus pratos típicos, tais como virado de feijão com torresmo, quirera, tijolinhos de abóbora e a exclusiva coxinha de farofa. . (LAPA, 2015, p. 31).

A Lapa é a única cidade do Paraná que mantém em funcionamento o prédio original da Câmara dos vereadores a Casa de Câmara e Cadeia. Uma das poucas cidades que ainda tem a Carta Sesmaria, documento destinado às autoridades do Reino português para doar terras no Brasil. (LAPA, 2015, p. 29).

O Lar Educandário São Vicente de Paulo foi a Primeira instituição a atender crianças no município da Lapa e está situado na zona urbana do município da Lapa-PR, tendo a sua origem datada de 19 de julho de 1906, agregada a finalidade de amparar, acolher e promover crianças, adolescentes e idosos desvalidos, vítimas do Cerco da Lapa ¹(1884) que deixou inúmeras famílias desamparadas. (LAPA, 2015a, p.5).

¹ Momento da Revolução Federalista que compreendeu 26 dias de resistência dos republicanos e evitou o avanço das tropas federalistas na cidade da Lapa-PR, evitando o ataque dos federalistas ao Rio de Janeiro. Episódio fundamental para a consolidação da República no Brasil.

Um fato que marcou sua história foi o Cerco da Lapa, episódio militar, ocorrido entre janeiro e fevereiro de 1894, durante a Revolução Federalista, quando a cidade se tornou uma arena de um sangrento confronto entre as tropas republicanas (pica-paus – legalistas), os quais eram contrários ao sistema presidencialista de governo e os maragatos (federalistas). Os legalistas resistiram ao cerco por 26 dias, sucumbindo por falta de munição e comida. Esta lendária batalha propiciou ao Marechal Floriano Peixoto, chefe da República, tempo suficiente para reunir forças e deter as tropas federalistas. (LAPA, 2015a, p. 28).

Pela iniciativa da cidadã Dona Eugenia Correa, religiosa católica da cidade que recebeu de São Vicente um pedido para que construísse um lugar para acolher velhos aleijados e desamparados da cidade, onde com o apoio de autoridades da igreja católica local recebeu ajuda com recursos humanos (freiras) pra ajudar nos trabalhos. (LAPA, 2015a, p.5).

Voltando ao presente, no mesmo local em que o asilo foi fundado, está instalado o Lar e Educandário São Vicente de Paulo, atendendo crianças da Educação Infantil, crianças do ensino fundamental em contraturno escolar, estando anexo a um lar de idosos, tendo como perspectiva e filosofia a promoção da educação para a paz. Volta-se então para a formação integral da criança, do adolescente e do amparo da velhice, abrangendo a atendimento a crianças de 4 meses a 14 anos, configurando-se como uma instituição filantrópica, que sobrevive atualmente como o apoio da Prefeitura Municipal, auxílio das Irmãs de São José e alguns voluntários. (LAPA, 2015a, p.6).

No entanto o primeiro CMEI lapiano possui hoje a denominação de Centro Municipal de Educação Infantil Casa da Criança José Lacerda, idealizado por iniciativa de D. Eugênia Marques Corrêa, com o propósito de ensinar dotes caseiros as pessoas mais desvalidas, para que pudessem oferecer seu trabalho aos mais abastados, teve como primeiro nome Escola Profissional Comendador Paulo Felizberto, inaugurada em 19 de julho de 1939, tendo como sede uma casa ao lado do asilo São Vicente de Paulo. Na Rua Barão do Rio Branco, o nome da entidade foi uma homenagem ao empresário paulista que periodicamente doava importâncias com a intenção de ver a obra progredir, por muito tempo a

instituição permaneceu fiel ao seu propósito, acompanhando a evolução da época.

Em 12 de outubro de 1942 passou a chamar-se Escola Profissional Coronel José Lacerda, em homenagem a esse Coronel que juntamente com sua esposa, muito contribuía para a manutenção da entidade. Sua primeira diretora foi a Sra. Maria da Luz Corrêa de Lacerda, em decorrência de algumas dificuldades transferiu a sede para a Casa do Tiro de Guerra, situada na Alameda David Carneiro.

Anos mais tarde a escola teve sua segunda diretora a Sra. Palmira Braga, e em 1953 a escola ganhou um terreno da rede ferroviária Federal, onde permanece até os dias atuais situado na Rua Octávio José Kuss, sendo oficialmente inaugurada em 12 de outubro de 1960, tendo como presidente Catarina Keche Ramos, com o nome Casa da Criança “José Lacerda” a fim de obedecer a exigência do Departamento Estadual da criança que só financiaria a obra se recebesse esse nome, a obra demorou 7 anos para ser construída, pois no governo de Bento Munhoz da Rocha, a verba para a construção da Casa da Criança “José Lacerda” foi aproveitada para a casa do jornaleiro, onde atualmente funciona o Colégio Militar em Curitiba, apenas depois de alguns anos o Governo Federal por intermédio de Deputados Estaduais , enviou a verba para conclusão da obra (LAPA, 2015b, p. 4-6).

Aos 20 de agosto de 1966, conforme o protocolo 7985/2 do Departamento de Educação, a escola sofreu uma transferência de nome passando a denominar-se legalmente Escola Profissional e Maternal “José Lacerda”, ainda sob a direção de Catarina Keche Ramos. Durante 14 anos procurou servir à toda população, encontrando no final da década de 80 uma série de dificuldades, o próprio patrimônio se ressentiu, atingindo uma situação de quase abandono. A desvalorização da moeda e uma série de percalços obrigaram a coletividade a assumir parte desta tarefa e fazer ressurgir sob novo prisma uma melhor fonte de assistência e ensinamento ao carente, tornando-o útil e evitando sua marginalização. Com a devida cobertura e aval da Assembleia Extraordinária convocada pela direção, passou a designar-se Fundação Educacional “José Lacerda” em 1º de julho de 1981, sob a presidência do Sr. Aramis Gorninski que ficou 3 anos neste encargo, tendo como coordenadora do projeto Ursula Schultz Richartz. Durante 7 anos, a então fundação mudou 3 vezes de direção, tendo como diretores: Dr. Valério Schmidt, Cacilda Kuss e Amaziles Marques de Lara. Com a morte de uma das

principais idealizadoras do projeto, Catarina Kéche Ramos em 19 de outubro de 1988, a fundação passou por diversas dificuldades, chegando ao quase abandono. Em 29 de agosto de 1991, diante da real situação de dificuldade em que encontrava-se a Fundação, a Prefeitura Municipal da Lapa, sob a gestão do Prefeito Sérgio Augusto Leone, regularizou a doação do patrimônio da Fundação Educacional “José Lacerda”, para o patrimônio do Município da Lapa, com o nome de Creche Casa da Criança “José Lacerda”, sob a direção de Maria Angélica de Souza Martins. (LAPA, 2015b, p. 6).

Em 2 de agosto de 1995 em cumprimento ao Decreto nº 3782, a Creche Casa da Criança “José Lacerda”, passou a denominar-se, Centro Municipal de Educação Infantil Casa da Criança “José Lacerda”. Assim preenchendo exigência da Secretaria Estadual de Educação. Atualmente está sobre a direção da Sra. Mariliza Pedro Alaiko, a primeira diretora eleita da instituição a qual iniciou seu trabalho em fevereiro de 2016. (LAPA, 2015b, p.6).

5.1.1. A Cidade da Lapa na atualidade.

O quadro a seguir mostra algumas características da cidade da Lapa PR, na atualidade.

QUADRO 3- CARACTERISTICAS DO MUNICIPIO.

Área Total	2.097,7 Km ²
Área Urbana	17,84 Km ²
Localização	Sul do Paraná, Região Metropolitana de Curitiba
Limites Territoriais	Leste: Contenda e Quitandinha Oeste: Antônio Olinto e São João do Triunfo Sul: Quitandinha, Campo do Tenente, Rio Negro e Mafra (SC) Norte: São João do Triunfo, Palmeira, Porto Amazonas e Balsa Nova.
Latitude	25° 46' 11" S
Longitude	49° 42' 57" W
Altitude	908 metros, no centro (no Alto do Monge a altitude chega a

	1.021 metros acima do nível do mar)
Clima	Subtropical/mesotérmico brando. Verões quentes e invernos com geadas fortes
Principais Rios	Rio da Várzea, Iguaçu, Passa Dois, Stingler, Peri Pau (últimos dois ajudam a abastecer a cidade)
Vegetação	Remanescentes de Mata Atlântica e Araucárias. A cobertura vegetal do Município da Lapa foi alterada quase na sua totalidade, restando manchas de floresta de Araucárias, espécie predominante na região dos Campos Gerais
Solo	Predominância de Cambissolo

Fonte: Lapa, 2015. pp. 13-14

A cidade apresenta vasta área territorial urbana e rural, localizada na região metropolitana de Curitiba sendo a 7^a maior cidade em espaço territorial do estado do Paraná e ocupando os posto de 37^a no número de habitantes. Na região urbana destaca-se a área que abrange 14 quarteirões, com 235 imóveis bem diversificados “os casarões” que somam uma área total de 23, 41 hectares correspondendo ao centro histórico o qual é tombado pelo Instituto Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Sobre a agroindústria o Plano Municipal relata que:

A agroindústria familiar, com produção de derivados de leite, geleias, doces e panificação agrega renda significativa para as famílias. De acordo com a Realidade Agrícola elaborada pelo Instituto EMATER, o Município da Lapa possui 2.450 estabelecimentos de agricultores familiares, com 640 agricultores patronais, 300 quilombolas, 4.000 trabalhadores rurais e 108 famílias de assentados da reforma agrária. O setor é impulsionado pela presença de cooperativas de grande porte e da organização da agricultura familiar. (LAPA, 2015, p. 22).

As comunidades rurais são divididas por organização de determinados órgãos como a Secretaria de Agricultura e Meio Ambiente, a Emater e a Paróquia Santo Antônio, não a consenso quanto ao número de comunidades existentes no município, por adotarem diferentes formas de organização, porém estima-se o número seja em torno de 69 comunidades rurais. (LAPA, 2015, p.15).

Destaca-se no Município uma área de Assentamento (Contestado) e uma área com remanescente de quilombolas (Feixo). O Assentamento do Contestado é a única localidade do campo que conta com todas as etapas da Educação, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

O Município compõe a Mesorregião Metropolitana de Curitiba, Microrregião do mesmo nome, estando a uma distância de 62 km da capital do Estado, possuindo uma área de 2097,7 km². Dentre os 399 Municípios do Paraná, a Lapa ocupa o sétimo³ lugar em extensão territorial. A Região Metropolitana de Curitiba é a oitava região metropolitana mais populosa do Brasil e a segunda maior região metropolitana em extensão territorial (16.581,21km²) (PME, SME, LAPA, 2015, p. 16).

A região metropolitana de Curitiba onde a Lapa está situada possui uma localização que lhe permite posição relevante tanto no contexto estadual e também no nacional, por estar localizada perto dos principais mercados produtores e consumidores nacionais e também dos países do MERCOSUL, possibilitando a existência de muitas indústrias em vários municípios. (LAPA, 2015, p. 16-17).

Origem do município se deu através do desmembramento da cidade de Curitiba, o município foi instalado em 13 de junho de 1872, tendo 13 de junho como data comemorativa, possui 3 distritos administrativos, a Lapa, Água Azul e Mariental, pertencente a comarca da Lapa, tendo o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,7540, e com o Índice Ipardes de Desenvolvimento (IPDM) em 0,6666 e Produto Interno Bruto per capita (PIB) de R\$ 17.332,00. (LAPA, 2015, p.16-17).

QUADRO 4 - NÚMERO DE HABITANTES ESTIMADO NA LAPA.

Ano	Lapa	Paraná	Brasil
2010	44.936	10.444.526	190.755.799
2016	47.814	11.242.720	206.081.432

Fonte: IBGE 2010 Estimativa WWW.ciudades.ibge.gov.br acesso em 01/02/201

Os dados de 2016 são estimativas encontradas no site oficial do IBGE. No ano de 2015 a Área da Unidade Territorial da Lapa corresponde a 2093.859 Km², e no ano de 2016 sua Densidade Demográfica corresponde a 21.46 habitantes por Km². O município da Lapa cresceu 6,4 % entre os anos de 2010 e

2016, o estado do Paraná apresentou um crescimento de 7,64% e o crescimento nacional foi de 8,03 %, no que se refere a número de habitantes.

QUADRO 5- RENDA, POBREZA E DESIGUALDADE.

	1991	2000	2010
Renda per capita (em R\$)	282,49	471,62	608,60
% de extremamente pobres	17,37	12,40	3,68
% de pobres	44,63	28,49	10, 59
Índice de Gini	0,54	0,61	0,49

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. PNDU, 2013.

A taxa média anual do ano de 1991 até o ano 2000, teve crescimento de 5,86%, enquanto nos dez anos seguintes houve o crescimento de 2,58%. Na tabela acima temos o Índice Gini, instrumento usado para medir o grau de concentração de renda, onde aponta a diferença dos rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos, esse índice é variável entre 0,0 a 1 quanto mais próximo de zero estiver o índice maior será a igualdade de renda dos habitantes de uma determinada cidade com relação a pobreza destaca-se sinais de desnutrição, condições precárias de moradia, falta ou precariedade de saneamento, e vulnerabilidade social, demonstrando as condições de vida dos mais pobres da cidade. Afim de localiza-las e incluí-las em programas social que tem como objetivo de reduzir as desigualdades sociais.(LAPA, 2015, p.23). No que se refere a renda per capita houve um crescimento de 66,95% de 1991 até 2000 e do ano 2000 até 2010 o crescimento foi de 29,04%, a porcentagem de extremamente pobres teve queda de -28,61% entre os anos de 1991 até 2000, e de -70,32% entre os anos de 2000 até 2010, a porcentagem de pobres no município teve uma queda de -36,16% entre 1991 até o ano 2000 e de -63,05% do ano 2000 até o ano de 2010.

QUADRO 6- VUNERABILIDADE SOCIAL.

Crianças e Jovens	1991	2000	2010
Mortalidade infantil	34,24	24,50	11,60
% de crianças de 0 a 5 anos fora da escola	–	83,19	76,00
% de crianças de 6 a 14 anos fora da escola	26,69	7,14	1,20
% de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam	–	17,74	10,88
% de mulheres de 10 a 17 anos que tiveram filhos	2,41	2,79	1,92
Taxa de Atividade- 10 a 14 anos	–	15,74	5,78
FAMILIA	1991	2000	2010
% de mães chefes de família sem EF, com filho menor	10,11	16,70	18,49
% de vulneráveis e dependentes de idosos	3,55	2,78	2,33
% de crianças com até 14 anos que tem renda familiar	24,48	19,28	4,83
TRABALHO E RENDA	1991	2000	2010
% vulnerável a pobreza	69,65	53,58	30,68
% pessoas de 18 anos ou mais sem EF completo	–	53,24	40,23
% da população em domicílio com banheiro e água	55,41	77,53	93,66

Fonte: Lapa, 2015, p. 24.

No que se refere a mortalidade infantil o quadro acima mostra que houve queda de -28,44% em relação aos anos de 1991 até o 2000 e de 52,65% entre os 2000 e 2010. As crianças de 0 a 5 anos que estavam fora da escola apresentaram -73,24% entre os anos de 1991 até 2000 e de -83,19% entre os anos 2000 até

2010, também com relação aos anos de 2000 até 2010 a porcentagem de pessoas de 15 a 24 anos que não estudavam teve queda de -36%. A porcentagem de mulheres que tiveram filhos entre os 10 e os 17 anos de idade cresceu 15,77% entre os anos de 1991 até o ano 2000 e do ano 2000 até o ano de 2010 apresentou queda de -31,82%. A porcentagem de mães chefes de família sem ensino fundamental com filho menor aumentou 65, 18% entre 1991 e o ano 2000 e 10,72% entre o ano 2000 até o ano de 2010, na porcentagem de vulneráveis e dependentes de idosos ouve queda de -21,69% entre 1991 e o ano 2000 e de -16,19 entre 2000 e 2010, a porcentagem de crianças até 14 anos com renda familiar diminuiu -21,24% entre o ano de 1991 até 2000 e de consideráveis -74,95% entre 2000 até 2010, a tabela também traz que entre o ano de 1991 até 2010 foi de -23,07% a queda de pessoas vulneráveis a pobreza de -42,74% entre o ano 2000 até 2010, e foi de -24,44% a queda da porcentagem de pessoas de 18 anos ou mais sem o Ensino Fundamental completo, no que se refere a moradia a tabela apresenta um aumento de 39,92 entre 1991 até 2000 e do ano 2000 até 2010 20,84% a porcentagem da população com banheiro e água.

Na tentativa de prestar assistência as famílias em vulnerabilidade é valido destacar que:

O Programa Bolsa Família foi criado pelo Governo Federal em 2003, como apoio as famílias mais pobres a fim de garantir o direito delas à alimentação, o qual transfere renda direto para as famílias. Para tanto, as famílias deverão ser compostas por gestantes, nutrizes, crianças ou adolescentes entre zero e dezessete anos e, condiciona no caso da existência de gestantes, o comparecimento às consultas de pré-natal, a participação em atividades educativas ofertadas pelo Ministério da Saúde sobre aleitamento materno e alimentação saudável, manter em dia o cartão de vacinação das crianças de zero a 6 anos, garantir a frequência escolar mínima de 85% para estudantes de 6 a 15 anos, garantir a frequência escolar mínima de 75% para adolescentes de 16 e 17 anos e, participar, quando for o caso, de programas de alfabetização de adultos. Do ponto de vista da sabedoria antiga, a saúde resulta do "bem viver", ou seja, das boas condições/qualidade de vida. (LAPA, 2015, p. 24).

5.2. FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL LAPIANA.

No ano de 2015, o município da Lapa torna público seu Plano Municipal de Educação 2015 – 2024, com o propósito de que esse documento não seja apenas uma Política governamental. De acordo com esse documento para a realização de estudos a secretaria municipal de educação mobilizou segmentos representativos da sociedade civil e do poder público, para realizar estudos, análises, e audiências. Através de um Decreto municipal uma comissão organizadora fez parte diretamente da reestruturação do plano, o qual norteará a educação lapiana por 10 anos. A missão do Plano Municipal é possibilitar educação de qualidade e uma sociedade melhor e mais humanas partindo da Educação Infantil até o Ensino Superior. (LAPA, 2015, p.7).

É lamentável observar que os professores e os profissionais da educação em geral não foram mobilizados e nem fizeram parte desses estudos e análises que tornaram possível a criação desse Plano Municipal, fato contraditório, pois a educação está diretamente ligada a vida dessas pessoas, ou talvez esta mobilização não ocorreu, por que foi uma empresa que foi contratada para desenvolver o plano e não necessitou da ajuda aqueles que sem seu trabalho diário a educação lapiana não existiria.

“O Plano Municipal de Educação, um plano decenal, trata do conjunto da Educação no âmbito municipal, expressando uma política educacional para todas as Instituições de Educação, em todos os níveis, etapas e modalidades.” (LAPA, 2015, p. 11).

O alinhamento das metas e estratégias deve ser organizado em todos os sistemas de ensino, a partir do regime de colaboração e da distribuição proporcional das responsabilidades, com envolvimento das esferas Federal, Estadual e Municipal.

O Poder Municipal tem como obrigatoriedade a Educação Infantil e o Ensino Fundamental - Anos Iniciais; os Estados a oferta do Ensino Fundamental - Anos Finais e do Ensino Médio e, à União a organização e financiamento da Educação Superior. (LAPA, 2015, p. 9).

O documento traz como principais objetivos melhorar a qualidade do ensino, formação e valorização profissional, democratizar a gestão do ensino público, reduzir as desigualdades sociais, eliminar preconceitos, proporcionando uma educação transformadora e emancipatória. Para a construção de uma sociedade consciente e integrada com nova visão de mundo. Com uma formação construtiva, solidária, participativa e sustentável. (LAPA, 2015, p. 11).

O PME é um documento legal, estratégico que direciona as políticas públicas para Educação do Município por um período de 10 (dez) anos, destacando as necessidades da população. Sua tônica, portanto, é a construção coletiva, que respeita os princípios de colaboração, gestão democrática e das características da realidade local, assegurando desta forma, a continuidade das ações, análises, avaliações, reestruturações e monitoramentos.

O Plano Municipal de Educação, pela corresponsabilidade de toda a sociedade lapiana, norteará as ações educacionais do Município para o decênio 2015 - 2024. (LAPA, 2015, p. 12).

Na organização da educação, a estruturação das etapas educativas, Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, visando o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos, para o mundo do trabalho a Educação Infantil, serve como equipamento social na guarda, alimentação, saúde e ações educativas, promovendo ações em parceria com a família e comunidade. É fundamental garantir que as crianças tenham o direito de se desenvolver e aprender em instituições de educação que proporcionem a ela ser cuidada e educada com qualidade, contribuindo efetivamente em seu processo de desenvolvimento. A organização dessa etapa da Educação Básica é estruturado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tendo como princípios éticos, estéticos e políticos, valorizando o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis. (LAPA, 2015, p.13).

A primeira meta do Plano Municipal de Educação da Lapa, é especificamente sobre a Educação Infantil.

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 75%

(setenta e cinco por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME. Algumas Estratégias Municipais:

1.1 Realizar mapeamento anualmente das necessidades de ofertas da Educação Infantil, por setores territoriais.

1.2 Buscar recursos junto ao Governo Federal para a construção de novos e ampliação de Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs nos locais indicados após o mapeamento.

1.3 Construir novos e/ou estruturar os espaços físicos dos CMEIs, de acordo com as necessidades para o funcionamento e a legislação vigente.

1.4 Ampliar gradativamente a oferta da Pré-escola nas Escolas Municipais, de acordo com a realidade e possibilidade da Instituição de Educação existente.

1.6 Assegurar o acesso a consulta pública das solicitações realizadas na Central de Vagas para o atendimento em Educação Infantil, no site oficial.

1.7 Para as vagas ofertadas construir Critérios de Prioridade de Atendimento que respeitem e atendam às necessidades da demanda das matrículas a partir do ano de 2016. Tal estudo deverá estar sob a responsabilidade do Conselho Municipal de Educação em conjunto com os órgãos de proteção à infância.

1.11 Garantir no processo ensino e aprendizagem as funções indispesáveis e indissociáveis de educar, cuidar e brincar no processo de interação, bem como seguir as orientações previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

1.15 Adotar metas de expansão do atendimento da Educação Infantil em cooperação com instituições públicas e privadas, para ampliar o atendimento da demanda.

1.16 Definir até o segundo ano de vigência deste plano, uma política municipal de avaliação de contexto da Educação Infantil, buscando definir indicadores, a partir da Política Nacional de Avaliação, que considerem as especificidades locais.

1.17 Respeitar o cumprimento da data base do corte etário, para ingresso aos seis anos de idade no Ensino Fundamental e quatro anos na Pré-escola, conforme Resoluções CNE/CEB nº 01/2010 e nº 06/2010, que definem 31 de março como data corte. (LAPA, 2015, p.69-71).

Sobre os profissionais da educação a Constituição Federal determina a valorização do magistério, o que imediatamente implica em formas de ingresso, formação inicial e continuada e condições de salário, trabalho e carreira. (LAPA, 2015, 52).

Os Estados e Municípios possuem autonomia constitucional para organizar e manter seus Sistemas de Ensino, Planos de Carreira para o Magistério e Políticas Públicas para o Desenvolvimento da Educação

uma vez que para incentivar e valorizar o Magistério tornou obrigatória a constituição de estatutos e planos de carreira específicos como condição essencial para o avanço científico e tecnológico.

Portanto, o Município da Lapa busca como política e compromisso, assegurar aos cidadãos lapianos uma educação de qualidade. Apresenta como requisitos essenciais, a formação permanente e profissional no que se refere ao domínio de conhecimentos e métodos pedagógicos bem como, remuneração condizente ao Piso Nacional dos professores e de forma progressiva mediante o plano de carreira. (LAPA, 2015, p. 53).

No Plano Municipal de 2015, o município tem 635 professores atuando em escolas e CMEIs, mas de acordo com a documentação escolar são 476 diretamente ligados as funções pertinentes a escolas e CMEIs, como mostra tabela que foi elaborada com os documentos escolares equivalentes ao final do ano letivo de 2016, apresentada a seguir.

Referente a formação dos professores da rede pública e particular da Lapa no ano de 2015, 10 % tem formação em Nível Médio. A maioria desses profissionais que estão na Educação Infantil, 62% tem formação em Nível Superior, e 28 % tem Pós Graduação *Lato sensu*. (LAPA, 2015, p. 53).

Duas professoras que fazem parte do quadro de profissionais do magistério público da Lapa estão cursando Pós Graduação *Stricto Sensu*, o que representa em torno de 0,003% dos professores municipais lapianos.

QUADRO 7 – PAGAMENTO DE RECURSOS HUMANOS - LAPA

Cargo	Nº de profissionais	Unidade de custeio	Lotação/ Função
Professor	317	Fundeb 60 %	22 Diretores de escola 01 Diretor de CMEI 09 Coordenação pedagógica 268 Professores escolas e CMEIs 13 na SME 01 Coord. Polo UAB
Professor Pré-escolar	17	Fundeb 60 % Ensino Infantil	01 na SME 01 Diretor 15 Em sala de aula
Pedagoga	18	Fundeb 60 % 5% ou 25 %	17 Em escolas 01 Em CMEI
Professor de Educação Física	05	Departamento Geral de Educação 5% ou 25 %	04 Em escolas 01 Licença sem vencimento
Educador Infantil	99	Fundeb 60 % Ensino Infantil	07 Diretores de CMEI 92 Em sala de aula
Atendente Infantil	20	Manutenção de Creches 5% ou 25 %	19 Em sala de Aula 01 Licença sem vencimento
Extraordinário temporário	79	Fundeb 60 % 5% ou 25 %	SME - Escolas e CMEIs

Fonte: Documentação Escolar, SME, Lapa, janeiro de 2017.

O município tem em torno de 635 professores como já foi mostrado anteriormente, e de acordo com o mesmo documento a população total da cidade

é de 44. 932, a meta não está de acordo com o número de habitantes e professores.

O documento traz outras metas referente aos professores:

Estratégias Municipais: 16.1 Viabilizar política de formação continuada, em parceria com o Governo Federal e Estadual, pós-graduação lato e stricto sensu para os profissionais da educação.

16.2 Implementar formações específicas da/na área da educação básica em regime de colaboração.

[...]

Estratégias Municipais: 17.1 Garantir, no mínimo, o Pagamento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) a todas(os) professores em início de carreira em todos os sistemas de ensino, observados critérios estabelecidos na Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008.

17.2 Assegurar e atualizar, no âmbito do Município, planos de carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, observados os critérios estabelecidos na legislação.

17.3 Aprovar no prazo de 5 (cinco) anos o Plano Municipal de Carreira para os profissionais da Educação Básica, após discussões democráticas e análises pertinentes com base na legislação vigente.

17.4 Assegurar, na rede pública de Educação Básica um sistema de avaliação dos (as) profissionais em estágio probatório a fim de fundamentar a decisão pela efetivação no cargo. (PME, SME, LAPA, 2015, p. 90).

Os professores lapianos por muito tempo não receberam o piso salarial nacional, no ano de 2014 um movimento de greve que durou por volta de 2 semanas, fez com que a lei e os direitos desses profissionais fossem respeitados, mas ainda existia e existe uma dívida retroativa a esses anos sem cumprimento da lei. Assim a prefeitura municipal assumiu o compromisso de em todos os meses de maio pagar uma parcela dessa dívida e assim ocorreu até o ano de 2016.

No início do ano de 2017 novamente os profissionais tem seus direitos negados, e a lei do piso salarial nacional novamente não foi cumprida. E na data de 18 de abril de 2017 foi votado pelos vereadores eleitos pela população lapiana o projeto 020/2017 que achata o salário dos professores, retirando o reajuste baseado no piso nacional de educação passando agora os professores a ter o reajuste salarial de 6 % como todos os outros servidores municipais, além de rebaixar os avanços diagonais e verticais do quadro do magistério lapiano.

Sobre o financiamento da educação da cidade da Lapa a tabela a seguir apresenta as receitas arrecadadas em conformidade com a Constituição Federal.

QUADRO 8- FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Receita de Impostos	IPTU, ISS, ITBI, IRRF
Transferências correntes	FPM, ITR, LC 87/96, ICMS, IPVA, IPI
Outras Receitas Correntes	Multa e Juros de Mora IPTU, ISS, ITBI, IRRF Multa e Juros de Dívida Ativa IPTU, ISS, ITBI, IRRF Dívida Ativa IPTU, ISS, ITBI, IRRF

Fonte: LAPA, 2015, p.55

Os quadros a seguir trazem informações referentes ao financiamento da Educação Lapiana no que se refere a responsabilidade do município as tabelas iniciam no ano de 2009 data da Emenda constitucional 59/2009, e seguem até o ano de 2016 data estabelecida pela Lei 12.796/13 para a efetivação da obrigatoriedade da Educação Infantil em todo o país.

Em relação à Receita de Impostos e Transferências Correntes a tabela a seguir apresenta o crescimento percentual dessa receita, o ano de 2011 apresenta a maior porcentagem de crescimento 22,79%, no entanto no ano seguinte 2012 a tabela mostra que esse foi o ano com o menor crescimento percentual apenas 7,02%, nos anos de 2010, 2013 e 2014 o crescimento apresenta um padrão que está em torno de 12 e 13% de crescimento, nos anos de 2015 e 2016 esse crescimento teve queda ficando em 10,59% em 2015 e apresentando o segundo menor crescimento em 2016 com 9,27%.

QUADRO 9- CRESCIMENTO PERCENTUAL DE RECEITA DO MUNICÍPIO

ANO	RECEITA	% CRESCIMENTO
2009	R\$ 36.330.901,12	0,0 %
2010	R\$ 41.078.280,46	13,06 %
2011	R\$ 50.440.236,99	22,79%
2012	R\$ 53.982.611,11	7,02%
2013	R\$ 60.658.130,09	12,37%
2014	R\$ 68.658.397,58	13,13%

2015	R\$ 75.933.186,68	10,59%
2016	R\$ 82.971.198,29	9,27

Fonte: Sistema de Informações Municipais- (SIM-AM)/ TCE-PR, Unidade Responsável: Coordenadoria de Fiscalização Municipal -COFIM.

O quadro a seguir apresenta que a recita do FUNDEB para o município da Lapa apresentou um crescimento percentual menor no ano de 2014 em relação a 2013, no entanto se analisarmos o crescimento da receita a do ano de 2014 e quase o dobro da receita do ano de 2009 crescendo 83% entre 2009 e 2014. O menor crescimento percentual apresentado foi o do ano de 2016 com 6,69%, no entanto o município apresenta o maior crescimento de receita do FUNDEB no ano anterior o ano de 2015 com 18, 85% mais do que o dobro do crescimento do ano de 2016.

QUADRO 10- RECEITA DO FUNDEB.

ANO	RECEITA	% CRESCIMENTO
2009	R\$ 7.159.137,50	0,00%
2010	R\$ 8.273.534,88	15,57
2011	R\$ 9.315.952,49	12,60%
2012	R\$10.106.843,78	8,49%
2013	R\$11.957.761,72	18,32%
2014	R\$13.145.970,54	9,94%
2015	R\$ 15.623.664,94	18,85%
2016	R\$ 16. 668. 866,78	6,69%

Fonte: Sistema de Informações Municipais- (SIM-AM)/ TCE-PR, Unidade Responsável: Coordenadoria de Fiscalização Municipal -COFIM.

O FUNDEB tem garantido o pagamento dos profissionais do magistério lapiano, atendendo ao Piso Nacional dos Profissionais do Magistério. Até o ano de 2016 o Piso Salarial Nacional tinha sido honrando, mas no ano presente ano de 2017 o município retrocede e não cumpre a lei, tendo como data base de pagamento o mês de janeiro.

O quadro seguir apresenta a folha 60% FUNDEB, a tabela mostra que o FUNDEB está arcando não apenas com o 60% para pagar os profissionais do magistério em todos os nos aconteceu crescimento na porcentagem do FUNDEB apenas do ano de 2009 para 2010 ouve queda na porcentagem do FUNDEB sendo em 2009 62, 02% e em 2010 61,27% os anos de 2015 e 2016 mostram o maior índice de porcentagem do FUNDEB com relação ao pagamento dos profissionais do magistério sendo em 2015 85,35% e em 2016 85,69%.

QUADRO 11- RELAÇÃO FUNDEB O PAGAMENTO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO.

ANO	RECEITA FUNDEB	FOLHA 60% FUNDEB	% FUNDEB
2009	7.159.137,50	4.439.954,67	62,02 %
2010	8.273.534,88	5.068.739,93	61,27 %
2011	9.315.952,49	6.025.622,25	64,69 %
2012	10.106.843,78	7.364.204,72	72,87 %
2013	11.957.761,72	8.952.153,51	74,87 %
2014	13.145.970,54	10.999.346,50	83, 67 %
2015	15.623.664,94	13.334.798,03	85,35 %
2016	16.668.866,78	14.283.551,94	85,69%

Fonte: Sistema de Informações Municipais- (SIM-AM)/ TCE-PR, Unidade Responsável: Coordenadoria de Fiscalização Municipal -COFIM.

O quadro a seguir apresenta as despesas com educação estando em concordância com o índice constitucional.

QUADRO 12- DESPESA COM EDUCAÇÃO - ÍNDICE CONSTITUCIONAL NA LAPA-PR.

ANO	DESPESAS	APLICAÇÃO ÍNDICE CONSTITUCIONAL	CRESCIMENTO %
2009	10.756.591,22	29,61%	0,00
2010	10.864.182,21	26,45%	1,00
2011	12.933.387,68	25,64%	19,05
2012	13.812.772,53	25,58%	6,80
2013	15.338.367,56	25,29%	11,05
2014	18.818.738,03	27,42%	22,69
2015	19.148 725.32	25,22%	1,75%
2016	21.662.955.41	26,11%	13,13%

Fonte: Sistema de Informações Municipais- (SIM-AM)/ TCE-PR, Unidade Responsável: Coordenadoria de Fiscalização Municipal -COFIM.

“O Salário Educação foi instituído em 1964 como uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltadas para o financiamento da Educação Básica”. (PME, SME, LAPA, 2015, p. 59). A tabela a seguir diz respeito ao salário educação da cidade da Lapa. Nesse quadro podemos observar crescimento de declínios na receita do salário educação e também consequentemente seu reflexo no crescimento percentual, o maior crescimento percentual foi no ano de 2015 com 95,17%, no entanto o ano de 2016 apresenta uma expressiva queda ficando com -47,17, em 2010 o crescimento foi de 47,62% seguido de 2014 com 20,61% e de 2011 com 11,33%, os anos de 2012 e 2013 apresentam percentual negativo ficando 2012 com 2,27% e 2013 com -0,53%.

QUADRO 13- SALÁRIO EDUCAÇÃO.

ANO	RECEITA	% DE CRESCIMENTO
2009	614.435,80	0,00%
2010	907.030,63	47,62%
2011	1.009.796,93	11,33%
2012	986.892,51	-2,27%
2013	981.679,91	-0,53%
2014	1.183.968,44	20,61%
2015	2.310.771,53	95,17%
2016	1.221.277,55	-47,17%

Fonte: Sistema de Informações Municipais- (SIM-AM)/ TCE-PR, Unidade Responsável: Coordenadoria de Fiscalização Municipal -COFIM.

De acordo com responsáveis da Secretaria de Fazenda Municipal da Lapa-PR, as verbas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental séries iniciais não são computadas separadamente por fazerem parte da educação básica e serem de responsabilidade do município, porém no que se refere especificamente a Educação Infantil principalmente para pagamento da folha dos professores de acordo com relatório da Secretaria Municipal de Fazenda foram aplicados nessa etapa de ensino 4. 293.442.10 no ano de 2015 e 9.385.294.36 no ano de 2016, apresentando o crescimento de 118,60% ano da implantação da obrigatoriedade de matrícula da Educação Infantil no município, além desses valores todos os outros investimentos também se aplicam a Educação Infantil.

O quadro a seguir mostra como a Educação Infantil da cidade da Lapa está divida no que se refere a faixa etária, nos berçário temos o Berçário I que atende crianças de 6 meses até 1 ano e o Berçário II que atende as crianças de 1 ano até 2 anos, o Berçário e o Maternal estão nos CMEIs municipais assim como o Pré I na zona urbana da cidade já o Pré II na sua grande maioria está nas escolas municipais da cidade, na zona rural Pré I e Pré II estão sendo atendidos nas escolas em turmas bissextadas.

QUADRO 14- ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Educação Infantil	Turma	Faixa Etária
Creche	Berçário	6 meses a 2 anos
	Maternal	3 anos
Pré-Escola	Pré I	4 anos
	Pré II	5 anos

Fonte: Documentação Escolar, SME, LAPA. Janeiro de 2017

O quadro a seguir traz um levantamento do número de matrículas nos CMEIs nos últimos quatro anos nota-se que entre os anos de 2013 a 2016 ouve um aumento de 119 matrículas relacionando todos os CMEIs. Destacando que foram inaugurados dois novos CMEIs nos anos de 2015 e 2016, no entanto individualmente ouve uma queda no número de matrículas esse fato pode se dar pela abertura dos novos CMEIs, mas principalmente porque até o ano de 2015 as crianças de pré II eram atendidas nos Centros Municipais de Educação Infantil e depois dessa data passaram a ser atendidas nas escolas do município.

QUADRO 15- MATRICULAS NOS CENTROS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

CMEIs	Ano 2013	Ano 2014	Ano 2015	Ano 2016
Bernardo V. M. Berneck	62	95	99	91
Casa da Criança José Lacerda	182	187	149	107
Catarina Keche Ramos	160	184	169	149
Educandário São Vicente Paulo	136	136	139	134
Irmã Lídia	153	212	169	165
Irmã Ruth	221	224	188	179
Lia Tereza C. Mendes	—	—	104	166
Maria de Lourdes Feraz	—	—	—	45
Pedro Maciel Magalhães	111	140	106	108
TOTAL	1025	1178	1123	1144

Fonte: Documentação Escolar SME. Janeiro de 2017.

O quadro a seguir mostra que ouve um grande aumento na demanda de atendimento de Educação Infantil nas escolas e que esse aumento aconteceu no ano de 2016, data que estabelecia a obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil para crianças com 4 e 5 anos de idade. Esse aumento foi de 14,93% de 2013 para 2014 de 2014 para 2015 ouve uma queda de -4,67% de 2015 para 2014 a queda foi de -1,87%, mesmo com a inauguração de novas instituições de Educação Infantil no município a queda nas matrículas se justifica pelo fato de que até o ano de 2013 as crianças de Pré I e II, eram atendidas exclusivamente no Centros Municipais de Educação Infantil já nos outros anos o atendimento a essa etapa foi passando as escolas do município.

QUADRO 16- MATRÍCULAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS QUE ATENDEM EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ – ESCOLAR).

ESCOLAS	Ano 2013	Ano 2014	Ano 2015	Ano 2016
Dona Mirazinha Braga. Distrital	–	17	27	45
Brasilino F. de Almeida. Rural	–	13	16	16
Dep. João L. Jacomel. Rural	–	13	08	13
Dirceu B. da Luz. Rural	–	15	15	29
Aloisio Leoni. Rural	–	09	13	09
Gustavo Kuss. Rural	–	–	15	27
Irmã Santa Rita. Rural	–	18	12	12
Nossa Sra. de Lourdes. Rural	–	20	22	26
Padre Feijó. Rural	–	27	20	17
São Miguel. Rural	–	19	14	20
Contestado. Rural	–	–	–	17
Dr. Vicente Machado. Rural	–	–	–	08
Getúlio Vargas. Rural	–	–	–	10
Marechal C. Rondon. Rural	–	–	–	11
David da Silva Carneiro	–	–	–	36
Dr. Manoel Pedro	–	–	–	52
Dr. Pedro P. Leoni	–	–	–	21
Lauro Montenegro	–	–	–	21
Pedro F. Cavalin	–	–	–	38
Sybilla W de Lacerda	–	–	–	20
Serafim F. Amaral	–	–	–	22
TOTAL	–	154	162	470

Fonte: Documentação Escolar. SME. Janeiro de 2017

Vale ressaltar que nas escolas rurais que ofertam Educação Infantil, não há separação entre Pré I e Pré II, as crianças de diferentes idades compartilham a mesma sala, mesma professora e as mesmas atividades. É importante salientar que atendimento a essas crianças é de 4 horas diárias. Foi de 5,19% o aumento de

atendimento ao Pré-Escolar entre os anos de 2014 até 2015 e de consideráveis 190,12% o aumento da atendimento entre o ano de 2015 e 2016.

De acordo com o Plano Municipal da Lapa, a estimativa de crescimento populacional é de 12, 5 % para os próximos dez anos partindo do ano de 2010, utilizando dados do IBGE, da população com 4 e 5 anos realizando a estimativa de crescimento citada no Plano, estima-se que seriam necessárias entorno de 1.483 vagas para crianças com 4 e 5 anos nas instituições de Educação Infantil do município da Lapa, para assim cumprir a lei de obrigatoriedade de matrícula para as crianças com 4 e 5 anos na Educação Infantil.

QUADRO 17- DIVISÃO DE MATRÍCULA ENTRE CRECHE E PRÉ-ESCOLA.

Educação Infantil	Ano 2013	Ano 2014	Ano 2015	Ano 2016
Creche 0 a 3 anos	495	623	664	661
Pré Escola 4 a 5 anos	396	525	595	921

Fonte: Documentação Escolar. SME. Janeiro de 2017

No quadro apresentado a Pré Escola que é específico para a faixa etária dos 4 aos 5 anos traz que em 2016, foram realizadas 921 matrículas, esse número engloba as matrículas dos CMEIs e também das escolas municipais que atendem essa faixa etária. É valido destacar que o número de matrículas cresceu em torno de 100% em três anos, é importante salientar que o atendimento a algumas crianças do pré I dos CMEIs, acontece em período integral e também há o atendimento em salas de meio período para as crianças das escolas rurais e do pré II, vale destacar também que o município conta com dois colégios particulares que atendem a Educação Infantil, enfatizando as matrículas da Pré-escola o Colégio Cooperativa da Lapa e o Colégio Dinâmico. O atendimento a creche cresceu 33, 53% entre os anos de 2013 até 2016, no entanto o atendimento ao pré-escolar cresceu muito mais seu crescimento foi de 132,57% entre 2013 até 2016.

QUADRO 18- TURMAS DO POR PERÍODO

PERÍODO	INTEGRAL	PARCIAL	TOTAL
BERÇARIO	11	0	11
MATERNAL	22	0	22
PRÉ I	15	8	23
PRÉ II	1	23	24
MULTI PRÉ I E PRÉ II	0	9	9
TOTAL	58	31	89

Fonte: Documentação Escolar. Abril de 2017.

O quadro apresentado mostra que a maioria do atendimento destinado as crianças da pré-escola é ofertado em meio período, apenas o Lar Educandário São Vicente de Paula oferta uma turma com atendimento integral as crianças do pré II, e as outras 23 turmas atendem em período parcial esses dados mostram que apenas 42,85% das crianças de pré-escolar está sendo atendida em período integral.

No quadro a seguir observamos que a lista de espera está zerada para atender crianças do pré II, e apenas 28 crianças estão na lista de espera para o pré I, essas turmas compreendem a faixa etária de 4 e 5 anos, idade referente a obrigatoriedade da Educação Infantil, no entanto a lista de espera para as outras turmas da Educação Infantil ainda está muito longa, tendo em vista que não podem parcelar o atendimento para turmas de berçário e maternal transformando em meio período como o que ocorreu com as turmas de Pré I e de Pré II.

QUADRO 19- LISTA DE ESPERA PARA MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CMEI	Berç I	Berç II	Mater	Pré I	Pré II	Total
Bernardo V. M. Bernek	08	12	12	00	-	32
Casa da Criança José Lacerda	08	08	10	08	-	34
Catarina Keche Ramos	25	00	11	04	00	40
Educandário São Vicente Paulo	39	07	06	00	00	52
Irmã Lídia	26	07	15	08	-	56
Irmã Ruth	17	15	13	00	-	45
Lia Tereza C. Mendes	26	21	20	05	00	72
Maria de Lourdes Feraz	12	02	04	03	00	21
Pedro Maciel Magalhães	13	09	19	00	-	41
Total	174	81	110	28	00	393

Fonte: Documentação Escolar SME. Central de vagas, Março de 2017.

Todas as Escolas que atendem Educação Infantil no município da Lapa constam como ativas no site www.dataescolabrasil.inep.gov.br, e também no site www.consultaescolas.pr.gov.br. Nos CMEIs apenas dois não foram encontrados nesses sites, o CMEI Lia Tereza C. Mendes e CMEI Maria de Lourdes Feraz, vale destacar que essas instituições começaram a funcionar nos anos de 2015 e 2016.

5.3 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA EMPÍRICA: AS ENTREVISTAS.

O aspecto metodológico dessa fase de investigação trata de pesquisa qualitativa, com entrevistas composta por questionário semiestruturados. Participaram das entrevistas 1 Coordenadora da Educação Infantil do município, sendo que são duas que ocupam esse cargo no entanto uma das Coordenadoras recusou a responder as questões, após conhecer o material no dia da entrevista houve a recusa em participar da pesquisa. Também participaram da pesquisa quatro diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil.

A metodologia de análise das entrevistas está calcada na Teoria Fundamentada no dados.

Tendo por base que a pesquisa qualitativa trabalha com textos, métodos de coleta de informações, dados, observações e consequentemente interpretações, pode-se classificar que essa pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que utilizou de vários recursos que possibilitaram a interpretação, a codificação e a categorização dos dados produzidos, dessa maneira a Grounded Theory é uma forma de procedimento em pesquisa baseada em dados empíricos cuja finalidade são as várias formas de tratamento ao material textual. (VIEIRA, 2015, p. 72).

Tanto a teoria como a análise de dados envolvem interpretação, mas é uma interpretação baseada em investigação feita sistematicamente. A metodologia, geralmente conhecida como teoria fundamentada, teve sua origem com dois sociólogos Barney Glaser e Anselm Straus, embora cada um deles viesse de tradição filosófica e de pesquisas diferentes suas respectivas contribuições foram igualmente importantes, Straus formou-se na University of Chicago, e possuía um grande histórico em pesquisa qualitativa, suas contribuições para o desenvolvimento desse método foram a necessidade de sair a campo para descobrir o que está acontecendo realmente; a relevância da teoria baseada em dados para o desenvolvimento de uma disciplina e como base para ação social; a complexidade e a variabilidade dos fenômenos e das ações humanas; a crença de que as pessoas são atores que assumem um papel ativos para responder a situações problemáticas; e percepção de que as pessoas agem com base nos

significados; o entendimento de que o significado é definido e redefinido através da interação. Glaser veio de uma tradição sociológica diferente mas com algumas características sendo compartilhadas para que os dois pudessem trabalhar juntos, ele formou-se em Columbia University, quando fazia suas análises qualitativas Glaser viu a necessidade de fazer comparações entre dados para identificar, desenvolver, e relacionar conceitos. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 22-23).

O que Strauss e Corbin querem dizer quando usam o termo “teoria fundamentada”. Eles querem dizer teoria que foi derivada de dados sistematicamente reunidos e analisados por meio de processo de pesquisa. Neste método, coleta de dados, análise e eventual teoria mantêm uma relação próxima entre si. Um pesquisador não começa um projeto com uma teoria preconcebida em mente (a não ser que seu objetivo seja elaborar e estender a teoria existente). Ao contrário o pesquisador começa com uma área de estudo e permite que a teoria surja a partir dos dados. A teoria derivada dos dados tende a se parecer mais com a “realidade” do que a teoria derivada da reunião de uma série de conceitos baseados em experiências ou somente por meio da especulação (como alguém acha que as coisas devem funcionar). Teorias fundamentadas, por serem baseadas em dados, tendem a oferecer mais discernimento, melhorar o entendimento e fornecer um guia importante para a ação. (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.25).

Para realizar a interpretação textual deve-se proceder para a codificação do texto, ou seja, construir representações das operações que como consequência fragmentam os dados, conceitualizando-os para que possam ser reintegrados em uma nova perspectiva, pode se dizer que esse é o momento de construção de novas teorias pela abstração a partir dos dados coletados e analisados. (VIEIRA, 2015, p. 53).

Nessa mesma perspectiva de análise dos dados

Obtendo os dados, o investigador examina-os linha por linha e recorta as unidades de análise. Assim cada unidade de análise é nomeada com uma palavra ou sentença exprimindo o significado desta para o investigador. Os códigos gerados na teoria fundamentada nos dados são de dois tipos códigos substantivos que conceitualizam a substância empírica da pesquisa e os códigos teóricos aos quais se aplicam sistemas analíticos aos dados para aumentar sua abstração, tendo por objetivo ajudar o pesquisador ao mover-se de uma estrutura descritiva para uma referencial, favorecendo a abstração do pesquisador sobre os dados. (CASSIANI; CALIRI; PELÁ, 1996, p.80).

No procedimento de codificação temos a codificação aberta, codificação axial e a codificação seletiva. Na codificação aberta o pesquisador codifica seu material em tantas categorias possíveis nesse momento do processo acontece a codificação dos dados que podem ser comparados com outros dados e designados em categorias, assim as categorias e subcategorias emergem e o pesquisador pode notar dois tipos de categorias, aquelas que ele mesmo construiu e aquelas que foram abstraídas da linguagem de pesquisa. Na codificação axial um referencial de conceitos tentativos é gerado usando os dados como referência o investigador busca descobrir o principal problema na cena social, partindo do ponto de vista dos atores e sujeitos que participam do estudo e de como esses atores estão lidando com o problema. “A codificação axial é o meio que auxilia o pesquisador a realizar a integração das categorias. O objetivo é reunir os dados elaborando conexões entre as categorias e as subcategorias”. (CASSIANI; CALIRI; PELÁ, 1996, p. 81-82).

“O terceiro tipo de codificação é a seletiva, que dá continuidade à codificação axial, prevendo um nível mais avançado de análise”. (VIEIRA, 2015, p. 53).

Codificação seletiva é o processo de integração e de refinamento da teoria. Na integração, as características são organizadas em torno de um conceito explanatório central. A integração ocorre com o tempo, começando com os primeiros passos da análise, e geralmente não termina até a redação final. (CORBIN; STRAUSS, 2008, p. 159).

Inicialmente foram formuladas questões que dão início ao processo de análise em seguida foram realizadas as entrevistas com pessoas diretamente ligadas a gestão da Educação Infantil na cidade da Lapa-PR. As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

A entrevista é uma das opções de coleta de dados qualitativos, apresentando as vantagens de: propiciar oportunidades para motivar e esclarecer o respondente; permitir flexibilidade ao questionar o respondente, ao determinar a sequencia e ao escolher as palavras apropriadas; permitir maior controle sobre a situação e finalmente permitir maior avaliação da validade das respostas mediante a

observação do comportamento não verbal do respondente. (LODI, 1991 Apud, CASSIANI; CALIRI; PELÁ, 1996, p. 79).

Para melhor identificação das categorias as mesmas se encontram em negrito no texto e as subcategorias encontradas serão apresentadas em negrito e itálico.

No dia 13 de julho de 2017 foram realizadas as entrevistas que compõem o material da pesquisa “O Processo de Implantação da Obrigatoriedade da Educação Infantil no Município da Lapa PR” com 4 diretoras de Centros Municipais de Educação Infantil, e com as 2 coordenadoras a Educação Infantil no município. Tanto as diretoras como as coordenadoras foram informadas sobre a entrevista e previamente aceitaram participar no momento da primeira fase das entrevistas uma das coordenadoras se recusou a participar após ter conhecimento das perguntas assim a coordenadora Gardênia não respondeu nenhuma das questões da entrevista. No entanto por falta de informações suficientes foram elaboradas mais questões a partir das respostas obtidas na primeira entrevista e foram realizadas mais uma fase de entrevista com as diretoras e a coordenadora da Educação Infantil do município da Lapa-PR. A segunda fase de entrevistas aconteceu nos dias 02 e 03 de agosto e tanto a primeira como a segunda entrevista foram realizadas no prédio da secretaria municipal de Educação da Lapa-PR.

O quadro a seguir traz informações referente às entrevistas realizadas no dia 13 de julho de 2017, o nome das instituições será substituído por números para manter o sigilo com relação as participantes, o horário das entrevistas onde foram realizadas e nomes fictícios das participantes e a formação de cada participante da entrevista.

QUADRO 20- INFORMAÇÕES REFERENTES AOS PARTICIPANTES DA ENTREVISTA

CMEI/SME	HORÁRIO	LOCAL	NOME	FORMAÇÃO
CMEI 1	13/07 10: 20	Secretaria Municipal de Educação da Lapa PR	Diretora: Margarida	Pedagoga com especialização
	03/04 13:30			
CMEI 2	13/07 11:00	Secretaria Municipal de Educação da Lapa PR	Diretora: Violeta	Pedagoga
	03/08 11:00			
CMEI 3	13/07 15:37	Secretaria Municipal de Educação da Lapa PR	Diretora: Azaléia	Pedagoga
	02/08 16:00			
CMEI 4	13/07 16:07	Secretaria Municipal de Educação da Lapa PR	Diretora: Dália	Normal Superior
	03/08 14:30			
Coordenador a Educação Infantil	13/07 14:29	Secretaria Municipal de Educação da Lapa PR	Coordenadora: Acácia	Pedagoga cursando especialização
	03/08 15:30			
Coordenador a Educação Infantil	–	–	Coordenadora: Gardênia (recusou participar)	–

Fonte: Entrevistas do dia 13 de julho e 02/03 de agosto de 2017.

O quadro a seguir mostra o histórico funcional das entrevistadas com a intenção de mostrar quem fez parte da coleta de dados empíricos da presente pesquisa.

QUADRO 21- HISTÓRICO FUNCIONAL

NOMES	DATA DE NOMEAÇÃO	CARGO
DIRETORA Margarida	06/03/2012 15/12/2015	Educador Infantil Diretora
DIRETORA Violeta	01/02/2011 05/05/2015	Educador Infantil Diretora
DIRETORA Azaléia	10/09/2007 01/01/2014 15/12/2015	Atendente Infantil Educador Infantil Diretora
DIRETORA Dália	15/04/1991 08/03/2012 01/02/2013	Atendente Infantil Educador Infantil Diretora
COORDENADORA Acácia	06/06/2011 15/12/2015 15/01/2017	Educador Infantil Diretora Coordenadora
COORDENADORA Gardênia	Recusou participar	

Fonte: Documentação Secretaria Municipal de Educação da Lapa- PR.

QUADRO 22- PERGUNTA 1 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DIRETORAS

Entrevista do dia 13/07/2017	Entrevista do dia 02 e 03/08/2017
1) Qual é a sua opinião com relação a lei 12.796/13, que trata da universalização da Educação Infantil para crianças com 4 e 5 anos de idade?	1) Na sua opinião a lei 12.796/13 trouxe mais vantagens ou desvantagens para a Educação Infantil do município principalmente no aspecto de atendimento de qualidade?
Margarida: Então na minha opinião nessa faixa etária não deveria ser obrigatória, pois as crianças precisam do ambiente familiar para se desenvolver.	Na minha opinião ampliou a oferta mas em contra partida a qualidade não foi melhorada.
Violeta: É, quando saiu essa lei todo mundo até achou muito bonita no papel, mas faltou muita organização né em relação ao espaço, a capacitação de profissionais, então embora ela pareça ter dado certo ela não deu mesmo porque nos CMEIs agora ta faltando bastante vagas pras crianças por causa do espaço as crianças são muito pequenas para irem para a escola ficarem no meio dos grandes falta estrutura nas escolas então a partir do momento que eles investirem nisso ai sim a lei vai começar a dar certo.	Em partes, pois deviam se organizar mais na questão de espaço para um atendimento de qualidade e não apenas de quantidade.
Azaléia: - Bom para mim de quatro anos não deveria ser obrigatório, a partir dos cinco.	Na minha opinião no aspecto de qualidade trouxe mais desvantagens porque antes as crianças ficavam no CMEI o dia todo e agora pra atender mais crianças algumas ficam apenas meio período, como o que aconteceu com algumas turmas do Pré I, e do Pré II, e também porque o espaço é muito pequeno pra atender todas as crianças teria que ter mais creches.
Dália: Na minha opinião eu acho assim boa porque melhora a aprendizagem.	Desvantagem, porque o número de alunos aumentou mas o de funcionárias não, e a creche deveria ser apenas para as mães que trabalham e

	nenhum dos pais
	não podem ficar com os filhos.

Fonte: Entrevistas do dia 13 de julho e 02 e 03 de agosto de 2017.

QUADRO 23- PERGUNTA 1 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA LAPA-PR.

Entrevista dia 13/07/2017	Entrevista dias 02 e 03/08/2017
1) Qual é a sua opinião com relação a lei 12.796/13, que trata da universalização da Educação Infantil para crianças com 4 e 5 anos de idade?	1) Na sua opinião a lei 12.796/13 trouxe mais vantagens ou desvantagens para a Educação Infantil do município principalmente no aspecto de atendimento de qualidade?
Acácia: Então eu acredito que essa lei, tenha suas vantagens e desvantagens de um lado é a Educação Infantil contribui muito no desenvolvimento da criança pequena aumenta as oportunidades que ela tem de experiências com o ambiente amplia as interações então contribui, é significativamente no repertório da criança né pra desenvolver sua aprendizagem então eu acredito assim quanto mais interação mais a criança vai se desenvolver, por outro lado eu acredito que o enfoque da no que tange a administração né da Educação Infantil no caso os municípios eles tiveram que se voltar mais pra um lado quantitativo pra atendimento do pré I e II, porque pra atender toda a demanda já que ela se tornou obrigatória acabou que priorizou o atendimento quantitativo e a qualidade ficou um pouco a desejar né, tanto que o Pré I e II, ele teve que ser, está se adequando em ser apenas em tempo parcial.	Considero que a lei trouxe mais desvantagens, pois a questão da demanda de atendimento de 4 a 5 anos foi priorizada o que acarretou o aumento de turmas dessa faixa etária inclusive funcionando em jornada parcial e consequentemente ouve uma redução de turmas de crianças de 0 a 3 anos outra desvantagem também foi a organização dos Pré II em escolas.
Gardênia: Recusou participar	Recusou participar

Fonte: Entrevistas do dia 13 de julho e 02 e 03 de agosto de 2017.

Nos relatos das diretoras podemos observar que existe **discordância com a lei 12.796/13** que trata da obrigatoriedade da Educação Infantil, destacando principalmente a **baixa qualidade** de atendimento, onde foi priorizado o **atendimento quantitativo**. De acordo com Oliveira e Araujo (2005) A carta de 88 mencionava o direito a educação vinculada não apenas a garantia de acesso

mas garantia de padrão de qualidade sendo um dos princípios estruturantes do ensino.

Outro ponto levantado foi à **falta de espaço físico** para o atendimento da nova demanda, os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil de 2009, remete que os ambientes físicos da instituição de Educação Infantil devem ter uma concepção de educação e cuidado respeitando o desenvolvimento das crianças, os espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla, seguro e aconchegante. (BRASIL, 2009, p. 50). O processo de implantação da obrigatoriedade da Educação Infantil deve estar baseado no respeito às crianças pensada para desenvolver a criança integralmente e não apenas em cumprir o que prescreve uma lei, ou cumprir o que se tem como meta no Plano Nacional de Educação e consequentemente no Planos Municipais.

A coordenadora Acácia também relata sobre o atendimento quantitativo, e sobre o Pré II estar sendo ofertado apenas em jornada parcial e que o atendimento para essas crianças está acontecendo nas escolas do município e não nos Centros Municipais de Educação Infantil, local apropriado para crianças nessa faixa etária. O que acaba criando uma situação de **crianças fora de seu lugar** “A armadilha nesse caso, é ampliar as vagas em creches via tempo parcial e subsumir o cuidado na educação e escolarizar precocemente os engatinhos é restringir a vida à pedagogia escolar”. (ROSEMBERG, 2017, p. 181). A coordenadora ainda comenta que por conta da demanda de Pré I e II, houve uma redução das turmas de 0 a 3 anos, o que não condiz com a meta 1 do Plano Municipal de Educação da Lapa-PR, que traz como um de seus objetivos a ampliação de atendimento de creche para crianças de 0 a 3 anos em 75%, no entanto 2 anos após a aprovação do referido plano de acordo com a entrevistada ouve diminuição desse atendimento.

E essa ampliação da rede de Educação Infantil não pode ocorrer em meio a estratégias de migração de vagas das Creches para a Pré Escola, ou então, pela adoção de medidas espúrias e injustas do ponto de vista social, de transformação de períodos integrais em períodos parciais. O incremento das vagas para atendimento das crianças a partir dos 4 anos de idade deve ser verdadeiro, sem prejuízo à conquista social representada pela ampliação das vagas nas Creches,

na qual há taxas persistentemente baixas para o segmento das crianças menores de 3 anos de idade[...]. (PARANÁ, 2014, p. 19).

Nota-se que parcelar atendimento e ofertar vagas para crianças de quatro e cinco anos apenas para cumprir a lei, traz prejuízos para a educação de qualidade a realidade de falta de vagas na Educação Infantil continua a mesma ou ainda pior porque as vagas que são ofertadas apenas preenchem os requisitos quantitativos e é na qualidade que se perde.

QUADRO 24- PERGUNTA 2 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DIRETORAS

Entrevista do dia 13/07/2017 Diretoras	Entrevista do dia 02 e 03/08/2017 Diretoras
2) De acordo com a estratégia 1.1 do Plano Municipal de Educação da Lapa-PR, serão realizados mapeamentos anuais das necessidades de oferta da Educação Infantil, por setor territorial. Você tem conhecimento sobre esse mapeamento? Quais?	2) Na sua opinião como deveria acontecer o mapeamento de oferta de vagas na Educação Infantil? E de quem deveria ser esse papel dos Centros Municipais de Educação Infantil ou da Secretaria Municipal de Educação?
Margarida: Eu desconheço esse mapeamento	Na minha opinião da maneira que está acontecendo está bom, pois é dado prioridade às crianças que se encontram em estado de risco no ambiente familiar, sendo encaminhadas pelo Conselho Tutelar e as demais por cadastro realizado pela Secretaria Municipal de Educação.
Violeta: Não tenho conhecimento sobre esse mapeamento até o momento não tinha não.	O mapeamento deveria acontecer dando prioridade para as mães que realmente precisam, deveria ser feito uma vistoria nos locais de trabalho de cada mãe. A oferta de vagas poderia continuar sendo feita pela Secretaria de Educação, mas precisa ter uma vistoria de cada caso.
Azaléia: Não	Acho que deveria ser em conjunto a secretaria faria os cadastros mas as diretoras deveriam participar quanto ao número de crianças no CMEI e nas salas porque nos que conhecemos a realidade de funcionarias e espaço para atender as crianças.
Dália: Não, não tenho nenhum conhecimento sobre esse mapeamento.	Deveria ter a participação dos CMEIs porque mandamos todos os mês o relatório e as vezes não tem vaga e vem criança mesmo assim.

Fonte: Entrevistas do 13 de julho e 02 e 03 de agosto de 2017.

QUADRO 25- PERGUNTA 2 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA LAPA-PR.

Entrevista dia 13/07/2017 Coordenadora	Entrevista dias 02 e 03/08/2017 Coordenadora
2) De acordo com a estratégia 1.1 do Plano Municipal de Educação da Lapa-PR, serão realizados mapeamentos anuais das necessidades de oferta da Educação Infantil, por setor territorial. Esse mapeamento está sendo realizado? E qual metodologia está sendo utilizada?	2) Na sua opinião como deveria acontecer o mapeamento de oferta de vagas na Educação Infantil? E de quem deveria ser esse papel dos Centros Municipais de Educação Infantil ou da Secretaria Municipal de Educação?
Acácia: Então o mapeamento ele é realizado por meio de um cadastro que os pais eles devem vir fazer aqui na secretaria de educação atualmente a secretaria dispõem de uma central de vagas que realiza os cadastros por cada CMEI, que fica em cada localidade da cidade então no caso a profissional que trabalha aqui na secretaria na central de vagas ela vai fazendo cadastro e destinado as vagas que vão abrindo desse modo é um cadastro pra cada CMEI e o que acontece por meio desse cadastro a secretaria consegue mapear quantitativamente a demanda de alunos para a Educação Infantil.	Considero a central de vagas uma ação bem organizada a qual funciona na secretaria de educação, pois assegura o planejamento a organização e direcionamento das crianças por área regional de acordo com a legislação e ordem de cadastro.
Gardênia: Recusou participar	Recusou participar

Fonte: Entrevistas do dia 13 de julho e 02 e 03 de agosto de 2017.

Analizando as falas das diretoras relacionadas ao mapeamento de vagas para a Educação Infantil encontramos claramente uma **visão assistencialista** do trabalho realizado na Educação Infantil, como servindo para tirar as crianças do estado de risco, mencionando até mesmo o **direito da mãe trabalhadora**. As instituições de Educação Infantil se caracterizam como ambiente de cuidado, mas também de educação trazendo uma perspectiva mais alentadora, os parâmetros de

qualidade para essas instituições pode ser uma prática adequada para a superação da discriminação que ainda estão presente nessas instituições a questão não está em educação versus assistência, no entanto historicamente as instituições pré-escolares dos mais pobres era de baixa qualidade e é isso que precisa ser superado a educação de crianças pequenas sempre envolve cuidados por isso o papel de cuidar e educar é atribuição das instituições de Educação Infantil. (KUHLMANN JR, 2015, p. 188-189). No relato de algumas diretoras extrai-se o desejo de uma **gestão participativa** onde o início das ações se de na realidade das instituições e que seja levado em conta a opinião daqueles que vivem o dia a dia do CMEI afinal ninguém melhor do que eles o quanto de demanda de matrículas a instituição suporta destacando também que o mapeamento deve estar pautado na relação professor aluno como destaca a Deliberação 02/14.

Art. 9.º - A organização de grupos infantis deve respeitar as condições concretas de desenvolvimento das crianças e suas singularidades, bem como os espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos existentes na escola, tendo como parâmetro a seguinte relação professor/criança: I - do nascimento a um ano de idade - até seis crianças por professor; II - de um a dois anos de idade - até oito crianças por professor; III - de dois a três anos de idade - até doze crianças por professor, IV - de três a quatro anos de idade - até quinze crianças por professor; V - de quatro e cinco anos de idade - até vinte crianças por professor. (PARANÁ, 2014, p. 3).

A coordenadora relata que sobre a **demand**a de vagas o mapeamento está sendo realizado quantitativamente e foi a partir dele e da ordem de cadastro que o **planejamento e a organização** referente as vagas acontece sendo essa uma das estratégias da meta 1 do *Plano Municipal de Educação da Lapa-PR*, esse cadastramento é feito e atualizado por cadastro que as famílias fazem na Secretaria Municipal de Educação sem uma busca de informações sobre a realidade onde o CMEI está inserido o mapeamento pode ser uma ação quantitativa desde que juntamente estejam sendo realizadas ações qualitativas.

Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a instituição de Educação Infantil pode intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com suas condições, definindo suas prioridades e traçando um caminho a seguir

na construção de um trabalho pedagógico e social significativo. (IQEI, BRASIL, 2009, p.15).

É necessário conhecer a realidade antes de intervir nela, pois essa intervenção deve ser benéfica e não prejudicial o mapeamento deve servir como ferramenta para avaliar não somente a quantidade de atendimentos mas também a qualidade do atendimento.

QUADRO 26- PERGUNTA 3 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DIRETORAS

Entrevista do dia 13/07/2017 Diretoras	Entrevista do dia 02 e 03/08/2017 Diretoras
3) A estratégia 1.2 do Plano Municipal De Educação da Lapa-PR, menciona a busca de recursos junto ao governo Federal para a construção de novos e ampliação dos Centros Municipais de Educação Infantil. Você tem conhecimento sobre esses recursos? E no que foram investidos?	3) Na sua opinião no que especificamente os recursos do Governo Federal deveriam ser investidos? E o que se faz mais necessário?
Margarida: Então é, foi inaugurado em 2015 e 2016 dois CMEIs no município e o recurso foi investido na estrutura.	Deveria ser investido na contratação de mais profissionais.
Violeta: É no que diz respeito aos repasses de outras instituições eu não tenho muito conhecimento, mas sim do que é repassado aqui diretamente pro CMEI, que é a verba do fundo rotativo, o PDDE, e esse ano agente conseguiu o PDDE acessibilidade porque tinha uma criança com necessidades especiais ano passado agente correu atrás conseguiu essa verba pra agora esse ano ela ser utilizada.	Deveriam investir em mais cursos de formação para Professores e Educadores e também no espaço físico das instituições.
Azaléia: Também não	Construção de CMEIs, ampliação que já existem, mobília adequada para a faixa etária das crianças, e mais profissionais porque falta funcionário

	<p>pra atender tantas crianças. E o que estamos mesmo precisando é de cursos de formação pedagógica que nesse ano aconteceram muito poucas acho que nisso os recursos deveriam ser investidos.</p>
<p>Dália: Se essa busca está sendo realizada junto ao Governo Federal eu ainda não tenho conhecimento nenhum.</p>	<p>Material pedagógico, um parque que faz tempo que to pedindo, aumentar número de funcionários os de serviços gerais e das educadoras também principalmente no berçário.</p>

Fonte: Entrevistas do dia 13 de julho e 02 e 03 de agosto de 2017.

QUADRO 27- PERGUNTA 3 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA LAPA-PR.

Entrevista dia 13/07/2017 Coordenadora	Entrevista dias 02 e 03/08/2017 Coordenadora
3) A estratégia 1.2 do Plano Municipal De Educação da Lapa-PR, menciona a busca de recursos junto ao governo Federal para a construção de novos e ampliação dos Centros Municipais de Educação Infantil. Esses recursos foram recebidos? E no que foram investidos?	3) Na sua opinião no que especificamente os recursos do Governo Federal deveriam ser investidos? E o que se faz mais necessário?
3) De acordo com o relatório que foi deixado pela gestão passada é fica descrito que foram recebidos vários recursos do governo federal um deles um exemplo deles é o programa de política pública do PAR, e do PAC2, que foi ofertada então foi feita a partir do PAC2 a construção de dois novos CMEIs aqui no município e o PAR e outras verbas como de programas como o Brasil Carinhoso foram utilizados para a compra de equipamentos e pra fazer um apoio suplementar na manutenção da Educação Infantil nas creches novas e nas creches mais antigas do município.	Considero que deveria existir apoio ao município para o pagamento de recursos humanos, pois o município dispõem de estrutura física ociosa né e esta sem uso por falta de recursos humanos.
Gardênia: Recusou participar	Recusou participar

Fonte: Entrevistas do dia 13 de julho e 02 e 03 de agosto de 2017.

A questão número três da primeira etapa das entrevistas a maioria das diretoras disse não ter conhecimento sobre no que os recursos recebidos do Governo Federal estão sendo investidos, a diretora Margarida cita a construção de novos CMEIs no que se refere a estrutura física e a diretora violeta afirma ter conhecimentos apenas das verbas que são repassadas para a instituição onde ela é diretora. Na questão número três da segunda fase das entrevistas temos a opinião

das entrevistadas sobre no que os recursos deveriam ser investidos percebe-se que a **falta de recursos humanos** fica evidente e nisso seria importante investir, no entanto não é necessário apenas investir em contratações mas também na **formação e nas condições de trabalho** dos professores e demais profissionais da educação de acordo com os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009) a qualificação dos profissionais que trabalham nesta etapa de ensino influenciam na qualidade da educação , pois professores com formação de qualidade com salários satisfatórios, que contam com um trabalho em equipe e procuram sempre a formação continuada visando aprimorar constantemente sua prática são fundamentais na construção de instituições de Educação Infantil de qualidade. Outro ponto relevante na fala das entrevistas é a formação continuada dos professores, a **estrutura física**, mobília e material.

Libâneo comenta sobre a profissionalização docente e sua contribuição para a garantia de um exercício profissional de qualidade. Tais condições compreendem a formação inicial e continuada, item colaborador no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes profissionais; e ainda “remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão)”. (LIBÂNEO, 2004, p.75).

Dos espaços, das instalações e dos equipamentos vale destacar o art. 26 As instituições físicas destinadas à Educação Infantil devem atender as normas técnicas estabelecidas pelos órgãos oficiais competentes: Secretaria de Estado e de Saúde, Vigilância Sanitária, Corpo de Bombeiro, Prefeitura Municipal e órgãos da educação ao qual está vinculado, os espaços devem favorecer o desenvolvimento integral da criança, respeitando suas especificidades, se a turma de Educação Infantil estiver na escola de Ensino Fundamental e/ou Médio as crianças da Educação Infantil devem ter seu espaço reservado. Assim como os espaços internos devem atender as diferentes funções da Educação Infantil (PARANÁ, 2014, p. 7-8).

A coordenadora Acácia também comenta sobre a necessidade de investimentos em recursos humanos no entanto é necessário novas **contratações**

e para essas novas contratações faz-se necessário **concurso público**, pois o ingresso nos cargos do magistério do município da Lapa-PR, se dá exclusivamente através de concurso público.

QUADRO 28- PERGUNTA 4 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DIRETORAS

Entrevista do dia 13/07/2017 Diretoras	Entrevista do dia 02 e 03/08/2017 Diretoras
4) A estratégia 1.13 traz que serão promovidos aos profissionais da Educação Infantil orientações necessárias quanto ao trabalho pedagógico nas diferentes etapas do desenvolvimento infantil. Essas orientações vem acontecendo? Quais os profissionais que exercem essa função?	4) Para você como devem acontecer as orientações referentes ao trabalho pedagógico? E quais profissionais deveriam exercer essa função?
Margarida: Vem acontecendo mediante a formação continuada.	Devem acontecer para cada professor individualmente no horário de hora atividade, sendo semanalmente com o pedagogo, que deveria permanecer na instituição por 40 horas semanais e não apenas 20.
Violeta: É até vem acontecendo mas, muito pouco assim porque esse ano teve apenas uma formação e até as diretoras não participaram então não é suficiente é falta assim muito ainda investimento nisso e principalmente com tudo que diz respeito abranger o trabalho pedagógico né porque eu acho que é o essencial para uma educação de qualidade.	Com a Pedagoga da Instituição fiscalizando, orientando e intervindo quando necessário para o trabalho acontecer em sala e não apenas no papel, sempre com um olhar voltado para o melhor atendimento a criança.
Azaléia: Não pois não tem acompanhamento pedagógico.	Devem acontecer através de cursos, oficinas, dinâmicas, e os profissionais para exercerem essa função devem ser capacitados e conhecedores do trabalho pedagógico.

Dália: Olha é só teve um curso de formação continuada até o presente momento.	As próprias funcionárias poderiam participar contando suas experiências, como trabalha, como faz.
---	---

Fonte: Entrevistas do dia 13 de julho e 02 e 03 de agosto de 2017.

QUADRO 29- PERGUNTA 4 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA LAPA-PR.

Entrevista dia 13/07/2017 Coordenadora	Entrevista dias 02 e 03/08/2017 Coordenadora
4) A estratégia 1.13 afirma que serão promovidos aos profissionais da Educação Infantil orientações necessárias quanto ao trabalho pedagógico nas diferentes etapas do desenvolvimento infantil. De que maneira essas orientações vem acontecendo? Quais os profissionais que exercem essa função?	4) Para você como devem acontecer as orientações referentes ao trabalho pedagógico? E quais profissionais deveriam exercem essa função?
Acácia: Então todas as orientações feitas para o trabalho pedagógico é feito por meio da formação continuada então a gente procura abordar questões sobre o desenvolvimento infantil em palestras fóruns e quem realiza no caso a coordenação pedagógica da secretaria ela coordena da um auxilio as pedagogas que tem nos CMEIs pra trabalhar no cotidiano da Educação Infantil e no caso a formação continuada também é feita por meio de palestras que são feitas durante o ano letivo.	As orientações ao trabalho pedagógico devem sempre atentar as diretrizes legais vigentes orientando os professores sobre a importância da brincadeira e das interações para o desenvolvimento das crianças para tanto dispomos de em uma grande parte dos CMEIs do município uma pedagoga para assessorar as práticas pedagógicas dos professores. A formação continuada também deve estar incluído nesse apoio aos professores.
Gardênia: Recusou participar	Recusou participar

Fonte: Entrevistas do dia 13 de julho e 02 e 03 de agosto de 2017.

Na resposta da entrevistada Margarida podemos observar a necessidade de **efetivação da hora atividade** nas instituições de educação do município, para

que essa efetivação aconteça também temos que lembrar da necessidade da **efetivação do pedagogo coordenador** em tempo integral nas instituições de Educação Infantil no entanto além de sua efetivação vale destacar o que traz o capítulo III da Deliberação nº 02/14 do estado do Paraná.

Art. 20 - Os profissionais do Magistério, para atuarem em funções de suporte pedagógico à docência, aí incluídas as de direção, coordenação e assessoramento pedagógico, devem ter formação em Pedagogia ou outra Licenciatura, com Pós-Graduação em Educação, no mínimo em nível de Especialização. (PARANÁ, 2014, p.7).

Sendo a função de coordenador pedagógico importantíssima para estabelecer e desenvolver práticas significativas no cotidiano dos CMEIs. Novamente houve relatos de falta de formação continuada. A formação continuada é necessária para garantir a qualidade no atendimento, caracterizado por curso de aperfeiçoamento que devem estar incorporados no calendário da instituição, permitindo o processo de ação reflexão-ação. A avaliação nessa etapa da Educação Básica deve ser realizada por meio da observação, reflexão e dialogo, e deve ser acompanhada diariamente, a avaliação tem o papel de subsidiar o professor na organização e reorganização das práticas pedagógicas. (PARANÁ, 2014, p.24-25). Na tentativa de participar desses momentos de formação continuada a diretora Dália menciona que as próprias funcionárias poderiam participar, expressando seu desejo por uma **gestão participativa**.

A coordenadora Acácia, menciona a **formação continuada** como se a mesma já estivesse acontecendo de forma efetiva e suficiente, não sendo essa a mesma informação recebida das diretoras participantes da pesquisa, a coordenadora relata que o trabalho pedagógico deve estar **ancorado na lei de Diretriz**, ou seja baseada na legislação destacando a importância dos eixos interações e brincadeiras, estando em acordo com o Art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII- possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. (DCNEI, BRASIL, 2013, p.99).

Nota-se que a coordenadora ancora as práticas junto as crianças nos documentos que devem ser o ponto de partida do trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil, para que possam ser intencionais e significativos.

QUADRO 30- PERGUNTA 5 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DIRETORAS

Entrevista do dia 13/07/2017 Diretoras	Entrevista do dia 02 e 03/08/2017 Diretoras
5) No item 1.12 do Plano Municipal de Educação da Lapa-PR, destaca-se a elaboração de políticas intersetoriais. Está política está efetivada? E quais são elas?	5) Além do atendimento no Centro de Atendimento Especializado, quais outros tipos de atendimentos referentes a política intersetorial faz-se necessário no CMEI?
Margarida: Está sendo efetivada sim mediante o atendimento no CAE, que tem atendimento de fono, psicopedagoga, entre outros profissionais.	Faz-se necessário uma sala de recursos na própria instituição para trabalhar com a estimulação precoce, focando no desenvolvimento de cada criança que possua alguma dificuldade.
Violeta: Apenas estão acontecendo encaminhamentos para o CAE, né mas falta sim esse acompanhamento dentro das instituições que seria muito mais viável até pra eles verem né como que está o desenvolvimento da criança tudo que eles tem mais é mais conhecimento de como avaliar isso né e as professoras não tem essa formação como eles.	Além do atendimento do CAE contamos também com o atendimento odontológico. Precisaria aperfeiçoar o atendimento realizado pelo CAE, com acompanhamento dos profissionais dentro das instituições e não apenas com encaminhamentos.
Azaléia: Sim tem atendimentos fono, psicólogo.	Atendimento médico, atendimento com dentista, com assistente social porque a realidade de algumas crianças não é fácil algumas necessitam desse tipo de atendimento também.
Dália: Então esse trabalho está sendo efetivada a gente tem sim bastante atendimento com relação a secretaria de educação com fono, psicóloga nossas crianças estão sendo bem assistidas.	Assistente social, acompanhamento médico com cursos de por exemplo primeiros socorros.

Fonte: Entrevistas do dia 13 de julho e 02 e 03 de agosto de 2017.

QUADRO 31- PERGUNTA 5 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA LAPA-PR.

Entrevista dia 13/07/2017 Coordenadora	Entrevista dias 02 e 03/08/2017 Coordenadora
5) No item 1.12 do Plano Municipal de Educação da Lapa-PR, destaca-se a elaboração de políticas intersetoriais. Esta política está efetivada? E quais são elas?	5) Além do atendimento no Centro de Atendimento Especializado, quais outros tipos de atendimentos referentes a política intersetorial faz-se necessário no CMEI?
Acácia: Essa política ela vem sendo efetivada sim a educação no momento ela dispõem de um Centro de Atendimento Especializado né e tem auxilio também da saúde que conta com profissionais como fonoaudióloga, psicóloga, e terapeuta que faz a estimulação precoce e a gente dispõem também de parcerias com algumas instituições e que a gente desenvolve projetos no momento um dos projetos que está sendo desenvolvido é o veterinário mirim que ele trabalha com a questão da guarda responsável dos animais ou seja a conscientização da comunidade né pras crianças levarem pra casa essa consciência de cuidar bem dos animais.	Considero que a uma falta de ligação entre a ou presença da assistência social no CMEI, e a acessória da nutricionista embora essa já aconteça né acho que é sempre necessário ela acompanhar o cotidiano do CMEI.
Gardênia: Recusou participar	Recusou participar

Fonte: Entrevistas do dia 13 de julho e 02 e 03 de agosto de 2017.

As questões de número 5 estão relacionadas as políticas intersetoriais na fala das entrevistadas todas citam o Centro de Atendimento Especializado-CAE, mas também a grande necessidade que exista uma forma de **acompanhamento da criança dentro da instituição** para que o desenvolvimento da criança aconteça integralmente as políticas intersetoriais devem estar voltadas para as

necessidades encontradas no CMEIs e é importante que o comportamento e o ambiente do aluno sejam conhecidos para não fragmentar a educação em atendimentos isolados e descontextualizados da realidade da criança, nota-se que as entrevistadas consideram muito importante o apoio **dos profissionais da saúde e da assistência social**, mostrando que essas questões de amparo medico e social ainda estão presentes nas preocupações relacionadas a Educação Infantil, mesmo que a Educação Infantil faça parte da educação desde o ano 1996 nosso pais ainda necessita de ações voltadas para o cuidar para a garantia do bem estar e desenvolvimento da criança fato que não é novidade referindo-se ao contexto brasileiro.

A coordenadora Acácia menciona também o Centro de Atendimentos Especializados CAE, e comenta sobre a **execução de projetos** no município, mas na fala das diretoras não há nenhum relato sobre projetos, a coordenadora acredita que existe a necessidade de **atendimento social e também nutricional**, cabe aqui destacar o que diz as Diretrizes Curriculares Municipais da Lapa-PR de 2015, sobre a responsabilidade da Educação Infantil sendo a situação de alimentação uma delas.

A responsabilidade da Educação Infantil é de educar e cuidar observando os direitos e necessidades das crianças e suas famílias. Neste sentido, é necessário que no processo de aprendizagem encontrem-se privilegiadas atividades relacionadas ao cuidado dos pequenos, em volta das quais ocorram os processos interativos educador - criança. Estas atividades são claramente educativas, à medida que as interações entre a pessoa adulta e a criança forem positivas, ela adquire uma autonomia progressiva nas suas realizações. Dentre as situações de cuidados relaciona-se os aspectos fundamentais que permitem um processo de desenvolvimento e de aprendizagem: as situações de alimentação, de limpeza, de descanso, de ordem dos pertences pessoais ou do grupo e as situações de entrada e saída. (DCM, LAPA, 2015 p. 4).

E novamente voltamos as necessidades das crianças assim o atendimento e as políticas intersetorias devem partir das necessidades existentes para que assim seja possível superá-las.

QUADRO 32- PERGUNTA 6 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DIRETORAS

Entrevista do dia 13/07/2017 Diretoras	Entrevista do dia 02 e 03/08/2017 Diretoras
6) A estratégia 1.18 enfatiza a importância do profissional de pedagogia que desempenhe a função de coordenador em cada instituição de Educação Infantil pública, para assegurar a qualidade no processo de ensino aprendizagem. Na instituição onde você é diretor existe o profissional de pedagogia exercendo função de coordenador? E como vem acontecendo esse trabalho?	6) Na sua opinião como deve ser o pedagogo exercendo o trabalho de coordenador? Como deve ser sua postura e no que deve estar baseado o seu trabalho?
Margarida: Sim existe a coordenadora pedagógica e o atendimento para as professoras está acontecendo semanalmente, ou seja um dia para cada professora, para cada turma.	O pedagogo deve ser a ponte de união entre família e escola, deve ser baseada nas experiências que deram certo entre colegas de profissão, ou até mesmo em autores de livros sobre a área a ser desenvolvida.
Violeta: É no CMEI a gente tem a pedagoga, só que ela vem apenas em meio período então faz falta né porque o ideal mesmo seria em período integral.	O trabalho do Pedagogo deve sempre estar voltado para o melhor atendimento da criança, buscando a melhor forma para seu desenvolvimento. Observando a postura dos professores em sala orientando e auxiliando no seu trabalho. Para assumir o cargo deveriam selecionar profissionais não apenas com o curso de Pedagogia, mas um profissional com experiência em sala a mais tempo, capaz de exercer sua função com competência e responsabilidade que é o nosso caso aqui do CMEI. O Pedagogo precisa ter uma postura firme, sempre buscando novas formas de aperfeiçoamento para poder ajudar melhor o Professor na sua desenvoltura em sala.
Azaléia: Não	O pedagogo deve ter uma certa experiência na área de educação, deve

	ser participativo e comunicativo, e sua postura deve ser a de auxiliar no planejamento pedagógico, tirar as duvidas pedagógicas, ajudar na relação com as famílias.
Dália: Sim eu tenho e ela exerce todo o trabalho pedagógico dentro da instituição	Orientando diretamente nas salas, nos trabalhos nas atividades dar ideias, deve ser profissional, ela deve ter postura firme nas decisões.

Fonte: Entrevistas do dia 13 de julho e 02 e 03 de agosto de 2017.

QUADRO 33- PERGUNTA 6 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA LAPA-PR.

Entrevista dia 13/07/2017 Coordenadora	Entrevista dias 02 e 03/08/2017 Coordenadora
6) A estratégia 1.18 enfatiza a importância do profissional de pedagogia que desempenhe a função de coordenador em cada instituição de Educação Infantil pública, para assegurar a qualidade no processo de ensino aprendizagem. Essa estratégia já foi cumprida? Se ainda não foi existe previsão de cumprimento?	6) Na sua opinião como deve ser o pedagogo exercendo o trabalho de coordenador? Como deve ser sua postura e no que deve estar baseado o seu trabalho?
Acácia: Então essa estratégia ela foi cumprida parcialmente né nós dispomos de nove CMEIs no município e seis deles dispõem do pedagogo, os demais ainda por questões administrativas ainda não foram supridas, mas está em, tem previsão pra gente ta quanto tiver organizando os recurso humanos dos CMEIs a gente tá direcionando uma pedagoga para cada CMEI pra fazer a coordenação pedagógica.	O pedagogo coordenador deve auxiliar a relação entre a teoria e prática pedagógica oferecendo subsídios no que se refere a prática da professora no cuidar, educar e brincar com as crianças.
Gardênia: Recusou participar	Recusou participar

Fonte: Entrevistas do dia 13 de julho e 02 e 03 de agosto de 2017.

O coordenador pedagógico está presente em algumas instituições de Educação Infantil do município, em algumas em período integral de 40 horas

semanais em outras em tempo parcial de 20 horas semanais e algumas não tem esse trabalho com o coordenador pedagógico na rotina das instituições, porém todas as instituições tem o direito de ter esse profissional sendo um auxiliador e facilitador do trabalho pedagógico.

As diretoras entrevistadas comentam que o pedagogo exercendo a função de coordenador deve estar envolvido nas relações com as famílias, e que esse **pedagogo deve ser experiente, competente e responsável, participativo, comunicativo**, e ainda ter uma postura firme em suas decisões, é fácil perceber que espera-se muito desse profissional espera-se que ele seja completo e que de conta das lacunas e problemas do CMEI.

É apenas na fala da Coordenadora Acácia que encontramos o trabalho do pedagogo coordenador baseado em **aliar a teoria e a prática**, assim como a importância em ter orientações referentes ao **cuidar educar e brincar na Educação Infantil**. Ao pedagogo cabe a orientação e acompanhamento das atividades pedagógicas e na instrução dos professores com relação ao andamento pedagógico do atendimento diária das crianças, assim é valido trazer o que relata as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica do ano de 2013.

As instituições que atendem a Educação Infantil visando uma construção de identidade e desenvolvimento integral da criança deve entender o cuidado como algo indissociável ao processo educativo, a dimensão do cuidado no seu caráter ético, pautada na perspectiva da promoção de qualidade e sustentabilidade da vida e pela proteção integral da criança o cuidado compreendido na sua dimensão humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, sendo essa uma características não apenas da Educação Infantil mas de todas as etapas da educação, na Educação Infantil a ênfase é dada pelo trabalho ser realizado com crianças bem pequenas que necessitam do professor pois ainda não tem autonomia para cuidar de si, expondo de forma mais evidente a relação indissociável do cuidar e cuidar nesse contexto. Um bom planejamento das ações educativas favorece a formação da competência para a criança aprender a cuidar de si educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantil. (DCNEI, BRASIL, 2013,

p. 87-88). E é nessas orientações que deve estar ancorado o pedagogo nas relações de cuidar e educar, nos eixos do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil de 1998, nos Parâmetros de Qualidade da Educação Infantil, nas Diretrizes Municipais de Educação de 2015, entre outros documentos tendo base e suporte para intervir e orientar. O pedagogo orientador e coordenador representa peça importantíssima na busca pela qualidade da Educação Infantil.

QUADRO 34- PERGUNTA 7 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DIRETORAS

Entrevista do dia 13/07/2017 Diretoras	Entrevista do dia 02 e 03/08/2017 Diretoras
7) A ultima estratégia da meta 1 do Plano Municipal de Educação, relata que serão realizadas anualmente reuniões, palestras, cursos ou fóruns sob responsabilidade de cada instituição de educação. Essas atividades estão sendo realizadas? E os coordenadores da Educação Infantil municipal estão participando dessas atividades?	7) Os cursos e fóruns que devem ser realizados sobre a responsabilidade de cada CMEI, não estão acontecendo efetivamente, você concorda que a responsabilidade de promover esses encontros, cursos e fóruns sejam do CMEI? Ou promover esses momentos é função da Secretaria Municipal de Educação?
Margarida: Estas atividades estão sendo realizadas mediante reuniões pedagógicas no CMEI, e uma coordenadora da Educação Infantil esteve presente neste ano.	Não concordo, pois não estamos preparados deve ser função da Secretaria Municipal de Educação e se isso for acontecer no CMEI, a Secretaria Municipal de Educação deve dar a base com o conhecimento nas formações ou dar suporte financeiramente para a contratação dos palestrantes.
Violeta: É não estão sendo realizadas ainda, até porque falta né um recurso próprio pra isso pra ser investido na formação.	No meu ponto de vista a função é da Secretaria, até mesmo pela questão do custo no caso de contratar uma palestra.
Azaléia: Cursos e Fóruns não	Acho que esse papel é da Secretaria Municipal de Educação, poderiam perguntar de que tipo de curso estamos precisando, mas eles tem recursos para

	isso e fica difícil com todo o trabalho que tem no CMEI, ainda realizar cursos e fóruns.
Dália: Olha elas não estão sendo realizadas visto que agente precisa sabe de verbas né para a contratação de profissionais né pra fazer palestra e algo semelhante e o que agente pode fazer é nós mesmo fazer o trabalho pedagógico com a pedagoga da instituição mas fica um pouco difícil sabe a gente dar uma ênfase maior nesse tipo de trabalho por falta de verbas.	A secretaria de educação, a secretaria de educação deve oferecer.

Fonte: Entrevistas do dia 13 de julho e 02 e 03 de agosto de 2017.

QUADRO 35- PERGUNTA 7 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA LAPA-PR.

Entrevista dia 13/07/2017 Coordenadora	Entrevista dias 02 e 03/08/2017 Coordenadora
7) A ultima estratégia da meta 1 do Plano Municipal de Educação, relata que serão realizadas anualmente reuniões, palestras, cursos ou fóruns sob responsabilidade de cada instituição de educação. Essas atividades estão sendo realizadas? E como os coordenadores da Educação Infantil municipal estão participando dessas atividades?	7) Os cursos e fóruns que devem ser realizados sobre a responsabilidade de cada CMEI, não estão acontecendo efetivamente, você concorda que a responsabilidade de promover esses encontros, cursos e fóruns sejam do CMEI? Ou promover esses momentos é função da Secretaria Municipal de Educação?
Acácia: Então no calendário escolar ficam previstas as reuniões pedagógicas e é nesse momento que são realizadas fica a critério de cada instituição, chamar algum profissional para fazer uma palestra considerando a necessidade de cada instituição de ensino para fazer um dialogo fazer um fórum ou algum curso com as funcionarias e pode eles também estão organizando momento de estudos com as professoras né fica a critério de cada instituição de ensino organizar esses	Sim acredito que cada CMEI, possui suas particularidades no que tangue as necessidades pedagógicas então tanto a diretora como a pedagoga pode organizar grupos de estudos né que devem ser escolhidos pela equipe de cada CMEI, então acredito que a secretaria ela já solicita aos CMEIs as reuniões pedagógicas que já estão previstas e oferta também a formação continuada então acredito que a equipe ela pode se organizar quando vê que tem alguma necessidade particular.

<p>momentos de estudo, a coordenação da secretaria de educação ela solicita que as pautas das reuniões e a lista de presença sejam encaminhadas para a secretaria após a realização e quando é feito uma atividade diferenciada como chamar algum palestrante agente solicita que eles informem a coordenação pra que alguma integrante da equipe esteja presente.</p>	
Gardênia: Recusou participar	Recusou participar

Fonte: Entrevistas do dia 13 de julho e 02 e 03 de agosto de 2017.

A questão número 7 refere-se aos cursos, palestras e fóruns que devem acontecer sendo essas atividades de responsabilidade de cada instituição de ensino. No entanto o Art. 22 da Deliberação 02/2014 enfatiza que “A mantenedora é responsável pelo aperfeiçoamento dos profissionais da Educação Infantil em exercício, de modo a viabilizar a formação continuada e o avanço na escolarização.” (PARANÁ, 2014, p. 70). Na opinião de todas as diretoras afirmam que essa **responsabilidade deve ser da Secretaria Municipal de Educação** sendo a base, porém essas atividades devem partir da realidade como quando a diretora Azaléia fala que poderiam perguntar de que tipo de cursos estamos precisando e novamente que a responsabilidade em realizar essas atividades é da Secretaria Municipal de Educação levantando as questões relacionadas a custos e verbas específicas.

A Coordenadora Acácia acredita que as **instituições de Educação Infantil do município podem se organizar e realizar esses encontros** e quando necessário solicitar o comparecimento de algum membro da equipe da Secretaria de Educação.

Acredito que o trabalho em conjunto é sempre mais significativo pois os problemas e necessidades de determinada instituição não é somente dos funcionários e alunos daquele local é um problema e uma necessidade de todos os envolvidos, o trabalho democrático e participativo é muito importante para

superar as dificuldades e novamente peça importante para a educação de qualidade.

QUADRO 36- PERGUNTA 8 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DIRETORAS

Entrevista do dia 13/07/2017 Diretoras	Entrevista do dia 02 e 03/08/2017 Diretoras
8) O atendimento para as crianças do Pré I e Pré II, faixa etária que compreende 4 e 5 anos na sua grande maioria está sendo realizado em tempo parcial, na instituição onde você é diretor o atendimento ao Pré-Escolar está sendo realizado em período integral ou parcial?	8) Existe previsão que o atendimento ao Pré I para o ano de 2018 aconteça em tempo parcial 4 horas diárias, você concorda que o atendimento para o Pré I seja parcial? Porque?
Margarida: No CMEI em que eu sou diretora tem o Pré I que é integral e somente uma turma	Concordo, pois as crianças precisam do ambiente familiar, mas para os pais que precisam deixar seus filhos para ir trabalhar devia ser criado um programa de segundo tempo com atividades recreativas.
Violeta: No CMEI, a gente tem duas turmas de Pré I em período integral, nenhuma de Pré II apenas de Pré I.	Não concordo. Pois as crianças ainda são imaturas para assimilarem todo o conhecimento num período tão curto de 4h.
Azaléia: O Pré I que a gente só tem o Pré I sim é período integral.	Não concordo, porque assim fica fácil atender as crianças com 4 e 5 anos atendendo só em meio período, as crianças e as mães precisam da creche o dia todo.
Dália: Nós não temos Pré II, só Pré I o Pré I sabe é o dia todo mas na minha opinião seria bom né o Pré II no CMEIs, visto que as mães precisam né do tempo do dia todo da crianças tempo integral pra eles né, então seria na minha opinião seria muito bom eles ser do CMEI e não das escolas.	Não tem que ser integral eles são pequenos e os pais precisam os pais vão ficar indignados.

--	--

Fonte: Entrevistas do dia 13 de julho e 02 e 03 de agosto de 2017.

QUADRO 37- PERGUNTA 8 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM A COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA LAPA-PR.

Entrevista dia 13/07/2017	Entrevista dias 02 e 03/08/2017
Coordenadora	Coordenadora
8) O atendimento para as crianças do Pré I e Pré II, faixa etária que compreende 4 e 5 anos na sua grande maioria está sendo realizado em tempo parcial? Existe previsão de atendimento em tempo integral para Pré I e Pré II?	8) Existe previsão que o atendimento ao Pré I para o ano de 2018 aconteça em tempo parcial 4 horas diárias, você concorda que o atendimento para o Pré I seja parcial? Porque?
Acácia: A princípio a previsão é para o município possa atender toda a demanda de Pré I e II, que o Pré I e II seja em período parcial então o estudo é que o Pré I e Pré II integral é acabe no município que seja só parcial.	Concordo em partes eu acredito que o município deveria dispor das duas modalidades tanto da modalidade me jornada parcial como da integral né como vem acontecendo atualmente pois dai fica a critério da família escolher qual se adéqua mais a realidade da criança tudo pensando em prol do desenvolvimento da criança.
Gardênia: Recusou participar	Recusou participar

Fonte: Entrevistas do dia 13 de julho e 02 e 03 de agosto de 2017.

Podemos observar que ainda existem sinais de uma **visão assistencialista** na Educação Infantil, como por exemplo quando uma gestora relata que para os **pais que precisam para trabalhar**, ou quando existe a discordância com o atendimento em tempo parcial e a resposta obtida é que os pais vão ficar indignados, ao invés de nos indignarmos pela negação do direito da criança em ser atendida em tempo integral nas instituições de Educação Infantil.

Toda a dinâmica educacional deve ter como prioridade os direitos e interesses das crianças e esse direito é de todas elas independente da renda da família ou horário e local dos trabalho dos pais, reconheço que todos devemos

nos preocupar com as crianças em diferentes aspectos como sua proteção, cuidado seu desenvolvimento, principalmente quando pensamos nas diferentes realidades que as crianças brasileiras vivem, no entanto esse direito não pode ser negado a nenhuma criança, na tentativa de superar a visão que a Educação Infantil é local para deixar as crianças aos cuidados de outras pessoas para serem cuidadas.

Esse direito das crianças já estava expresso na Constituição Federal de 1988. Foi na Constituição que 1988, que pela primeira vez no Brasil uma Constituição faz referência aos direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles restritos ao âmbito do direito da família, também foi a primeira vez que foi definido claramente como direito da criança na faixa etária de 0 a 6 anos o atendimento em creche e pré escolas sendo do Estado do dever desse atendimento. Este fato já representa um avanço muito significativo na busca de um desenvolvimento integral da criança brasileira, pois nas outras constituições encontravam-se apenas expressões como assistir ou amparar a maternidade e a infância, a Carta de 1988 traz formas concretas de garantia não apenas do amparo, mas enfatiza a educação dessas crianças. (CAMPOS, ROSENBERG, FERREIRA, 1995, p. 17-18).

Já a coordenadora participante da entrevista relata sobre a preocupação com o **direito da criança**, enfatizando seu desenvolvimento e seu benefício. Cabe aqui trazer o que relata Veronese e Vieira (2003).

O estatuto da criança e do adolescente veio para ser instrumento de garantia da satisfação das necessidades de crianças e adolescentes, assegurando o cumprimento dos seus direitos à proteção integral. (...) O artigo 53 do Estatuto estabelece: a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (VERONESE e VIEIRA, 2003, p.113).

Assim a coordenadora mostra estar pautada no que diz a legislação sobre o direito das crianças e que as práticas e o atendimento da Educação Infantil deve estar preocupado com o **benefício e desenvolvimento pleno das crianças**.

QUADRO 38- PERGUNTA 9 DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS DIRETORA E COORDENADORA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA LAPA-PR.

Entrevista dia 13/07/2017 Diretoras	Entrevista dias 02 e 03/08/2017 Coordenadora
9) As crianças da turma de Pré II estão sendo atendidas nas escolas e não nos Centros Municipais de Educação Infantil, como diretor qual é a sua opinião com relação as crianças do Pré II, serem atendidas nas escolas e não nos Centros Municipais de Educação Infantil?	9) As crianças da turma de Pré II estão sendo atendidas nas escolas e não nos Centros Municipais de Educação Infantil, existiu algum tipo de adequação para o atendimento dessas crianças na escola? Quais? E os professores que passaram a atender a Educação Infantil tiveram alguma preparação relacionada a Educação Infantil?
Margarida: Então eu acredito que interrompe no desenvolvimento da criança, pois nas escolas ela tem muito pouco tempo para brincar o que no CMEI é enfatizado o lúdico mediante a brincadeira.	Acácia: No início do ano letivo a Secretaria Municipal de Educação ofertou uma formação para os profissionais de Pré I e II, que trabalham nas escolas falando especificamente sobre o desenvolvimento infantil, e a coordenação da Educação Infantil da secretaria também disponibilizou é a documentação que refere-se ao currículo da Educação Infantil pra todas as professoras de Pré I e II, e estamos fazendo também uma formação continuada denominada hora atividade na secretaria de educação e nesse momento só as professoras de Pré I e II, vem aqui na secretaria durante quatro horas pra fazer uma formação com questões específicas sobre os currículos da Educação Infantil.
Violeta: Na minha opinião eles são muito pequenos para irem para as escolas ainda né eu acho que o governo devia pensar numa forma de investir mais na estrutura de CMEIs para que as crianças menores possam ser atendidas né de uma forma mais digna nos Centros Municipais de Educação Infantil.	
Azaléia: - Eu acho bom eles estarem o Pré II nas escolas, na verdade só é bom porque é em meio período se fosse o dia todo era bom que fosse no CMEI o atendimento para o pré II, porque turmas de meio período atrapalham na rotina do CMEI	
Dália: Isso é o que eu falei anteriormente seria bom as crianças serem atendidas no CMEIs.	Gardênia Recusou participar

Fonte: Entrevistas do dia 13 de julho e 02 e 03 de agosto de 2017.

A questão nove questiona o atendimento das crianças do Pré II estar acontecendo em escolas e não nos CMEIs, unanimemente as diretoras acreditam que o lugar dessas crianças é nos Centros Municipais de Educação Infantil destacando a importância do **lúdico das brincadeiras** e das características próprias da Educação Infantil. É válido destacar em relação à criança, compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais.

Embora os conhecimentos derivados das diversas ciências sejam de grande valia para desvelar o universo infantil, as crianças acabam por permanecer únicas em suas individualidades e diferenças. Esse documento traz valiosas orientações para o professor para que ele perceba o significado da atividade motora para as crianças para que assim possa ajudá-la ter uma percepção dos seus recursos corporais da valorização do lúdico auxiliando a criança em seu desenvolvimento de forma integral. O Referencial traz características do desenvolvimento infantil nas diferentes faixas etárias. “nesse sentido compreender o caráter lúdico e expressivo das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor sua prática levando em conta as necessidades das crianças”. (RCNEI, BRASIL, 1998, p. 19).

Novamente a questão relacionada a investimentos em **estrutura física** para que as crianças possam ser **atendidas com dignidade** e ainda que o atendimento em meio período nos CMEIs atrapalha a rotina da instituição sendo essa prioritariamente de atendimento integral.

A coordenadora Acácia responde que existe uma formação específica sobre o **currículo da Educação Infantil** para as professoras de Pré I e II. No que se refere ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). O documento traz questões relacionadas às práticas e atividades que devem ser desenvolvidas junto às crianças atendidas por essa etapa da Educação Básica. Os eixos de trabalho, organização do ambiente de materiais e de tempo, orientações didáticas e orientações gerais para os professores, observação, registro e avaliação formativa.

A organização do Referencial possui caráter instrumental e didático, devendo os professores ter consciência, em sua prática educativa, que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e que a inter-relações entre os diferentes eixos sugeridos a serem trabalhados com as crianças. Nessa perspectiva o Referencial é um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos. Esse volume pretende contribuir para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de práticas educativas que considerem a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, favorecendo a construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e seus familiares nas diferentes regiões do país. (RCNEI, BRASIL, 1998, p.8).

É necessário respeitar o local apropriado para o atendimento de cada etapa da educação, assim como trabalhar amparado nos documentos norteadores das práticas, ter planejamento com apoio pedagógico e sempre estar voltado para as crianças pois é nelas que deve estar o foco da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi elaborada utilizando os estudos documentais baseando-se em revisões bibliográficas e pesquisa empírica com profissionais envolvidos com a educação infantil da cidade da Lapa-PR.

Escrever considerações acerca da pesquisa realizada faz com que os pensamentos voltem ao ponto de partida da escrita da dissertação, na tentativa de compreender satisfatoriamente a Educação Infantil desde seus primeiros pensadores e idealizadores com visões filosóficas de criança e infância, a busca pela compreensão do lugar que a criança ocupava na sociedade nas diferentes épocas e em diferentes realidades, o que principalmente chama a atenção é descobrir que todos tivemos infância talvez não aquela desejada por todos mas aquela que nossa realidade cultural, econômica e social nos possibilitou, como por exemplo, as diferentes infâncias das crianças filhos de Burgueses ou a infância das crianças filhos de operários duas infâncias contemporâneas e muito diferentes, ou quando pensamos nos Jardins de Infância idealizados por Froebel e na educação infantil com atendimento de massa voltado principalmente para o assistencialismo.

Ao pensar em criança e infância atualmente também devemos lembrar das diferentes realidades, diferentes papéis exercidos nas famílias e na comunidade onde essa criança vive sua infância. Ao longo do tempo assim como as concepções de infância e de criança sofreram muitas modificações as instituições que atendem crianças pequenas também mudou ao pensarmos na Roda dos Expostos e na Educação Infantil compreendida como etapa de ensino nota-se que muito se caminhou em prol do desenvolvimento da criança e de assegurar seus direitos, no entanto essa caminhada ainda terminou, pois a educação infantil ainda precisa muito de defensores, ainda não tem que se estabelecer o direito da criança a primeira etapa da educação básica, muito já foi alcançado, mas não é o suficiente a obrigatoriedade da educação infantil instituída pela Lei 12.796/13 pode ser considerada uma política favorável nessa caminhada pois ao passo que impõem que todas as crianças de 4 e 5 anos deveriam estar matriculadas na Pré-

Escola até o ano 2016 obriga uma certa mobilização em arranjar salas de aulas para atender a nova demanda, mesmo que essas salas não sejam as ideais, há uma preocupação também com professores para atuar juntamente com a nova demanda mesma que esse professor muitas vezes não seja específico para a educação infantil, o que pode se perceber é que a educação está em foco de discussões e notoriamente está sendo lembrada acredito que esse possa ser o primeiro passo, no entanto juntamente com esse primeiro passo é necessário refletir sobre a qualidade para não cair na armadilha de que o importante é apenas cumprir a obrigatoriedade da oferta de vagas e esquecer que não é possível existir real educação sem qualidade.

A questão da qualidade da Educação Infantil também foi muito abordada na construção da pesquisa pois é primordial para a educação que sua efetivação aconteça baseada na qualidade, no entanto qualidade na educação infantil está relacionada com muitas coisas em primeiro lugar a particularidade da faixa etária que vai desde de bebês até crianças com 5 anos, depois as questões de materiais, mobília e profissionais qualificados para o trabalho com crianças pequenas além do currículo para a Educação Infantil que deve estar voltado para o desenvolvimento integral da criança sendo a criança o foco de todo o trabalho ao pesquisar sobre qualidade a pesquisadora pode refletir sobre sua prática e perceber que mesmo que nossas práticas nos pareçam de qualidade sempre é necessário revê-las com a intenção de conquistar uma qualidade ainda maior.

O estudo documental realizado com documentos legais voltados para as políticas e práticas para a educação infantil, possibilitou compreender o que esses documentos trazem sobre a educação infantil suas práticas diárias, seus padrões de qualidade, servirão para mostrar que ainda existe uma distância considerável em relação ao que diz a lei e os documentos norteadores da educação infantil e o que realmente acontece no cotidiano dos CMEIs, essa fase da pesquisa contribuiu como base para futura análise da pesquisa empírica.

Especificamente sobre o município da Lapa-PR, destaca-se a educação infantil com origens exclusivamente assistencialista e com o passar do tempo sua passagem para a educação. A pesquisa buscou investigar os financiamentos

referentes a educação e principalmente a educação infantil, assim como pagamento do quadro do magistério, receitas, investimentos entre outros fatos relevantes relacionados aos recursos educacionais do município no entanto durante o desenvolvimento da pesquisa foram encontradas dificuldades principalmente com relação ao levantamento de dados sobre o financiamento educacional, por não estarem disponíveis, ou por certa falta de organização desses dados mas principalmente por não haver transparência necessária entre valores brutos e líquidos de recursos recebidos, uma das razões para essa dificuldade pode ser porque o ano de 2016 foi ano eleitoral e 2017 ano de transição de gestão talvez por isso a necessidade de organização.

O trabalho empírico teve inicio após aprovação no comitê de ética de pesquisa, a primeira fase das entrevistas aconteceu no mês de julho e a segunda fase aconteceu no mês de agosto, participaram da pesquisa quatro diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil, e as duas coordenadoras da educação infantil do município, no entanto no momento da entrevista após ter conhecimento das questões uma das coordenadoras recusou participar, porém as outras entrevistadas mostraram-se satisfeitas em contribuir com a pesquisa.

Os dados da Secretaria Municipal de Educação mostram que existem apenas 28 crianças na fila de espera para o Pré I e que não existe fila de espera para o Pré II, no entanto a intenção da pesquisa nunca foi apenas verificar se a demanda de matrícula estava acontecendo 100% quantitativamente, mas sim como está sendo esse processo de implantação da obrigatoriedade da educação infantil principalmente em seu aspecto qualitativo pensando nas crianças que serão atendidas com a nova lei.

Especificamente sobre a lei 12.796/13 as diretoras não concordam com a obrigatoriedade de quatro anos mesmo reconhecendo que as crianças pequenas são dotadas de grande capacidade aprendizagem, no entanto as entrevistadas enfatizam que falta espaço físico e que a implantação está sendo quantitativa, frisando que a referida lei trouxe mais desvantagens do que vantagens para a educação infantil do município. Já a coordenadora consegue que a obrigatoriedade de matrícula para crianças com 4 e 5 anos tem vantagens e

desvantagens vantagens pela questão da contribuição que a educação infantil traz para o desenvolvimento da criança e a desvantagem é na sua grande maioria os esforços foram para cumprir a demanda quantitativa de matrículas, além do mais grave por consequência da demanda de Pré I e Pré II ouve a diminuição de turmas de crianças de 0 a 3 anos.

Quanto ao mapeamento da necessidade de oferta de vagas para as diretoras essa estratégia do Plano Municipal deveria acontecer em conjunto com as diretoras dos CMEIs, nota-se que na fala das diretoras predominou uma visão assistencialista do atendimento nos CMEIs principalmente no critério de matrículas. Porém a coordenadora considera a central de vagas uma ação bem organizada. Sobre os recursos as entrevistadas mencionam a grande necessidade de contratação de recursos humanos, pois falta funcionários em todas as instituições.

Os cursos de formação continuada também foram questionados pelas entrevistadas, pois até a data da entrevista havia sido realizado apenas um curso de formação no ano letivo de 2017. As políticas intersetoriais estão sendo realizadas no Centro de Atendimentos Especializados, no entanto as entrevistadas sentem necessidade de outros atendimentos e não apenas esses exclusivamente do CAE, e principalmente que esses atendimentos aconteçam na instituição onde a criança está matriculada partindo da realidade que a criança vive.

O pedagogo coordenador é uma questão muito relevante, pois está estratégia está efetivada apenas em algumas instituições de educação infantil do município em outras o pedagogo coordenador está presente em período parcial e algumas não contam com esse profissional. Os cursos, fóruns e palestras aparece na estratégia 1.18 da meta 1 do Plano Municipal de Educação da Lapa com responsabilidade de cada instituição de educação, novamente as diretoras entrevistadas discordam e afirmam que esse é uma responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. No entanto a coordenadora acredita que cada CMEI com sua diretora e pedagoga podem organizar esses momentos.

O atendimento em tempo parcial também foi abordado nas entrevistas e novamente às diretoras discordam e afirmam que o atendimento para as crianças da educação infantil deve ser em tempo integral, a coordenadora relata que o ideal é que o município oferecesse as duas modalidades em tempo integral e parcial. A ultima questão refere-se ao atendimento das crianças do Pré II em escolas e as entrevistas comentam que o atendimento dessas crianças deveria estar acontecendo nos CMEIs, a coordenadora enfatiza que estão sendo realizados cursos de formação para professoras de Pré I e II, que atuam nas escolas e que esses cursos são específicos sobre o currículo da educação infantil.

O que podemos facilmente notar é que quantitativamente o processo de implantação da obrigatoriedade está realmente sendo efetivado, no entanto referente as questões de qualidade ainda temos um grande caminho pela frente, inicialmente porque observamos um parcelamento de atendimento mesmo que esse atendimento seja em tempo parcial, não se investe em Centros Municipais de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental são utilizadas para atender crianças do Pré-Escolar o mesmo acontece com os professores, não são realizados novos concursos para a contratação de educadores infantil e os professores do Ensino Fundamental exercem essa função. A Secretaria Municipal de Educação prevê curso fóruns e palestra e afirma que essa responsabilidade é das instituições de educação do município, no entanto essas atividades nem vem sendo realizados, peça chave para o bom andamento da instituição é o pedagogo coordenador e essa estratégia primordial ainda sendo cumprida parcialmente.

Este trabalho de pesquisa teve como objetivo o processo de obrigatoriedade da educação infantil na cidade da Lapa-PR, ao encerrar essa pesquisa nos deparamos ainda com visões assistencialista da educação infantil, e com uma obrigatoriedade prioritariamente quantitativa baseada em números e não em qualidade de atendimento para as crianças, novamente voltamos a caminhada na tentativa de superar preconceitos enraizados por muito tempo, espera-se que esse estudo sirva de motivação para novas investigações e

discussões, e que essas sejam geradas pela necessidade de repensar a educação infantil e suas políticas públicas.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

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

BRASIL. Lei 8.069. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, julho. 1990.

BRASIL. Lei de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível na internet em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 20/06/2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Vol 3, Brasília. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Vol 1, Brasília. 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Indicadores de qualidade para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº: 20/2009. Brasília, DF, 11 de novembro de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação , Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília. DF.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, 2013.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013*. Brasília, DF, 05 abril. 2013.

BRASIL. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. *Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências*. Disponível na internet em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/d6755.htm> Acesso em 20/06/2016.

BRASIL. Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. *Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Disponível na internet em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm> Acesso em 29/04/2017.

LAPA, PR. Diretrizes Curriculares Municipais da Lapa : SME, 2015.

LAPA, PR. *Proposta Pedagógica Centro de Educação Infantil Educandário São Vicente de Paulo*”, 2015.

LAPA, PR. *Proposta Pedagógica Centro Municipal de Educação Infantil Casa da Criança “José Lacerda”*, 2015.

MEC, *Documento Final da CONAE, 2014*. Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acessado em 30/01/2017

PARANÁ. *Caderno Estatístico Municipal da Lapa* – PR. Curitiba: IPARDES, 42p.

PARANÁ. Deliberação nº 02/14, Processo nº 1265/14. *Normas e princípios para a Educação Infantil no sistema de ensino do Paraná*. dez. 2014.

PEE. PARANÁ. Plano Estadual de Educação: Governo do Estado do Paraná Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação, Setembro. 2005

Programas do MEC voltados à formação de professores. Disponível na internet: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>> acesso em 20/06/16

PME. LAPA. *Lei 3098. Plano Municipal de Educação da Lapa*: SME: 15 de julho 2015.

PNE. BRASIL. *Lei 10.172. Plano Nacional de Educação*: 09 de janeiro, 2001

PNE. BRASIL. *Lei 13.005. Plano Nacional de Educação*: 25 de junho, 2014.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Mariza. *Educação Infantil no Brasil: Legislação, matrículas, financiamentos e desafios*. Câmara dos Deputados – Brasília – D.F 2004
- ARAUJO, Gilda. C de O, Romualdo P de. *Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação*. Revista Brasileira de Educação, nº28, jan/fev/mar/abr, 2005.
- ARCE, Alessandra. *Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins de infância*. Petrópolis: Vozes, 2002a.
- ARCE, Alessandra. *A Pedagogia na “Era das Revoluções”. Uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002b.
- ARIÈS, Philippe. *A História Social Da Criança e da Família*. Tradução de Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ASSIS, Muriane. S. S. Ama, Guardiã, Pajem, Auxiliar... em Busca da Profissionalização do Educador da Educação Infantil. In: ANGOTTI, Maristela (org). *EDUCAÇÃO INFANTIL da condição de direito à condição de qualidade no atendimento*. Campinas SP: Editora Alíena, 2009, p. 37-51.
- BERTOLDI, Maria E. *Psicologia da aprendizagem*. Curitiba: Editora Fael, 2010.
- BOTELHO, Jordana. S. *Prescrições para os Jardins de Infância paranaenses: Do Programa de Experiência de 1950 ao Regimento e Planejamento de Atividades de 1963*. 259 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós Graduação em Educação, UFPR, Paraná, 2011.
- CAMPOS, Maria M. FÜLLGRAF, Jodete. WIGGERS, Verena. *A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006.
- CAMPOS, Maria. M.; ROSEMBERG, Flúvia.; FERREIRA, Izabel. M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1995.
- CASSIANI, S. de B.; CALIRI, M.H.L.; PELÁ, N.T.R. *A teoria fundamentada nos dados como abordagem da pesquisa interpretativa*. Rev. Latino-am.enfermagem, v. 4, n. 3, p. 75-88, dezembro 1996.
- CORBIN, Juliet; STRAUSS, Anselm. *PESQUISA QUALITATIVA: TECNICAS E PROCEDIMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE TEORIA FUNDAMENTADA*. Tradução Luciane de Oliveira Rocha. 2.ed. Porto Alegre, Aramed, 2008.

CURY, J. R. Carlos . *Os Fora de Série na Escola. Campinas: Autores Associados, 2005.*

CURY. J. R. Carlos; FERREIRA. M. A. Luiz. *OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES: UMA QUESTÃO DE OFERTA OU DE EFETIVO ATENDIMENTO?.* Nuance: estudos sobre Educação. Ano XVII. v. 17. N 18. p. 124-145. jan/dez 2010.

DAL COLETO, Andrea P. *Recursos para a construção dos indicadores de qualidade da Educação Infantil.* Campinas, SP: [s/n], 2014.

DEMO, Pedro, *Conhecimento Moderno: Sobre ética e intervenção do conhecimento.* Petrópolis: Vozes, 1999.

ESCOLANO, Agustin, *Arquitetura como programa. Espaço escola e currículo.* In: ESCOLANO, A. e VIÑAO Frago, A. *Curriculum, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa.* Rio de Janeiro: DP&A Editora. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 1998

EVANGELISTA, Olinda. MORAES, Maria C. M de. SHIROMA, Eneida Oto. *Política educacional.* 4.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FELIPE, Jane. *O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygostky e Wallon.* In: CRAIDY, Carmem. KAERCHER Gládis. *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto alegre: Artmed, 2001.

FLACH, de F. Simone. *DIREITO À EDUCAÇÃO E OBRIGATORIEDADE ESCOLAR NO BRASIL: ENTRE A PREVISÃO LEGAL E A REALIDADE.* Revista HISTEDR online. Campinas, n 43, p.285-303, set 2011.

FULY, Viviane. M. da S. e VEIGA Georgea. S. P.; *Educação Infantil: da Visão Assistencialista à Educacional.* Interfaces da Educ. Paranaíba, v.2, n.6, p.86-94, 2012.

GADOTTI, Moacir. *A qualidade na educação: uma nova abordagem.* Florianópolis: COEB, 2013.

GATTI, Bernadete A. *O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias.* Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

GRATIOT-ALFANDERY, Helene. *Henri Wallon.* Tradução: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

HORTA, B. S. José. *DIREITO À EDUCAÇÃO OBRIGATORIEDADE ESCOLAR.* Cad de pesquisa, n 104, p. 5-34 jul. 1998.

JUNIOR, Delcio G. *História e historiografia das instituições escolares: percursos de pesquisa e questões teórico-metodológicas*. Universidade Federal de Uberlândia

KRAMER, Sonia. *A Política do Pré-Escolar no Brasil, A Arte do Disfarce*. Rio de Janeiro: Dois Pontos Editora, Ltda, 1987.

KRAMER. Sônia. *A infância e sua singularidade*. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006.

KOHAN, Omar W. *Infancia e educação em Platão*. Pesquisa em educação. São Paulo, v.29, n.1, p.11-26, jan./jun.2003.

KUHLMANN Jr. Moysés. “As exposições internacionais e a difusão das creches e jardins de infância”. Pro-posições , Revista da Faculdade de Educação da UNICAMPO, nº 3, vol. 7 nov, 1996.

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

KUHLMANN, Jr. Moysés. *Histórias da Educação Infantil brasileira*. In: Revista Brasileira de Educação, nº 14, Mai/Jun/Jul/Ago 2000.

KUHLMANN, Jr. Moysés. “A Educação Infantil no século XIX”. In: STEPHANOU, M. & BASTOS, M.H.C. (orgs). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes. P. 182-194, vol III, séc XIX, 2005.

KUHLMANN Jr. Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2015.

KUHMANN, M. Jr. In LOPES, Eliane. M. T, FILHO, Luciano. M. F, VEIGA, Cynthia. G. *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica, 2016. 5^a edição.

IVIC, Ivan. 2. *Lev Semionovich Vygotsky*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

LIBÂNEO, José C. *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, v. 67).

LIBÂNEO, José, C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LOPES, Cléa M. B. LUCCA, José A. *Psicologia da educação II: Piaget, Vygotsky, Winnicott e Wallon*. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

LOURENÇO FILHO, Manoel. B. *Introdução ao da Escola Nova*. 8^aed. Edições São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LUIZ, C. Maria; MARCHETTI, Rafaela; GOMES, M. Ronaldo. *Políticas educacionais no Brasil: direito e obrigatoriedade na Educação Infantil*. Educação Unisinos, p. 28-38, jan/abril 2016.

MARCÍLIO, Maria. L. *A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil*. In: FREITAS: Marcos Cezar (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. *Projeto Político Pedagógico: construção e implementação na escola*. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2008.

MORO, Catarina de S. [et al]. *Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental: saberes e práticas*. Curitiba: SEED- PR, 2012.

MONARCHA, Carlos. *Arquitetura escolar república: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança*. In: FREITAS: Marcos Cezar (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

MONARCHA, Carlos. *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Editores Associados, 2001

MUTSCHELE, Marly .S. *Como desenvolver a psicomotricidade*. São Paulo. Loyola, 1996.

OLIVEIRA, Romaldo. P. de e ARAUJO, Gilda. C. *Qualidade do Ensino: Uma Nova Dimensão da Luta Pelo Direito à Educação*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n. 28, p. 5 – 23, Jan/mar, 2005.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. *A CRECHE NO BRASIL*: mapeamento de uma trajetória. Revista da Faculdade de Educação, 14 (1): 43-52, jan/jun. 1988.

OLIVEIRA, Zilma de M. R. *EDUCAÇÃO INFANTIL*: muitos olhares. São Paulo. Editora Cortez, 4^o Ed. 2000

OLIVEIRA, Zilma. De M. R. et.al. *O trabalho do professor na Educação Infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

MONARCHA, Carlos. *Educação da infância brasileira: 1875-1983*. Campinas, SP: Editores Associados, 2001

PIMENTA, Selma G. *Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de professores*. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO; Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA; Sandra Valéria. *Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED, 2013, p. 91 -106.

RANGEL, Mary. *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

RIZZINI, Irene. *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente / Irene Rizzini, Irma Rizzini*. – Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo : Loyola, 2004.

RÖHRS, Hermann. *Maria Montessori*. Trad. Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. Recife: fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ROSEMBERG, Fluvia. *A LBA, O Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional*. In: FREITAS: Marcos Cezar (Org.). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

ROSEMBERG, Fluvia/ CAMPOS, M. Maria e PINTO, P. Regina. *Creches e Pré-escolas*. Nobel Conselho Estadual da condição Feminina. 1985. São Paulo. Contexto, 2017. P. 171-186.

ROSEMBERG. Fluvia. *Educação Infantil pós FUNDEB: avanços e tensões*. In: SOUZA, Gizele. (org), *Educar na infância perspectivas histórico- sociais*, São Paulo.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no brasil*. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SOUZA, Gizele de. *Instituição, o talher para o banquete da civilização: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná, 1990-1929*. 299 páginas. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP, São Paulo, 2004.

STEMMER. Márcia R. G. Origem da Educação Infantil. In: ARCE. Alessandra, JACOMELI. Mara R. M. (orgs), *EDUCAÇÃO INFANTIL versus EDUCAÇÃO ESCOLAR? Entre a (dês) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula*. Campinas SP: Autores Associados 2012. P. 6-28.

STIVAL, Maria C. E. *Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil*. Curitiba: Editora Fael, 2010.

VALLE, Luciana de Luca. D. *Fundamentos da Educação Infantil*. Curitiba: Editora Fael, 2010.

VERONESE, Josiane R. P. e VIEIRA, Cleverton E. *A Educação Básica na Legislação Brasileira*. Revista Seqüência, n.º 47, p. 99-125, dez. de 2003.

VIEIRA, Jucilmara. L. L. *CULTURA HISTÓRICA E CULTURA ESCOLAR: DIÁLOGOS ENTRE A ICONOGRAFIA PICTÓRIA HISTÓRICA E O ENSINO DE HISTÓRIA*. 177 pg. Dissertação (Mestrado em Educação). Setor de Educação Programa de Pós Graduação em Educação, UFPR, Paraná 2015.

VIEIRA, Lívia. M. F. *A EDUCAÇÃO INFANTIL E O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: AS PROPOSTAS DA CONAE 2010* – Educ. Soc. Campinas, v. 31, n. 112, p. 809-831, jul.-set. 2010.

VIEIRA, Lívia. M. F. *Obrigatoriedade Escolar na Educação Infantil* - Revista Retratos da escola – v. 5, n.º 9, jul/ dez. 2011 – Brasília: CNTE, 2007.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. 2 Edição: Lisboa Edições, 1995.

APÊNDICES

Primeira fase das entrevistas

Grupo 1 (Coordenadores da Educação Infantil da Secretaria municipal de Educação)

Titulo da Pesquisa: O Processo de Implantação da Obrigatoriedade da Educação Infantil no Município da Lapa-PR.

A meta 1 do Plano Municipal da educação: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estando em acordo com a lei 12.796 de 04 de abril de 2013.

- 1) Qual é a sua opinião com relação a lei 12.796/13, que trata da universalização da Educação Infantil para crianças com 4 e 5 anos de idade?
- 2) De acordo com a estratégia 1.1 do Plano Municipal de Educação da Lapa-PR, serão realizados mapeamentos anuais das necessidades de oferta da Educação Infantil, por setor territorial. Esse mapeamento está sendo realizado? E qual metodologia está sendo utilizada?
- 3) A estratégia 1.2 do Plano Municipal De Educação da Lapa-PR, menciona a busca de recursos junto ao governo Federal para a construção de novos e ampliação dos Centros Municipais de Educação Infantil. Esses recursos foram recebidos? E no que foram investidos?
- 4) A estratégia 1.13 afirma que serão promovidos aos profissionais da Educação Infantil orientações necessárias quanto ao trabalho pedagógico nas diferentes etapas do desenvolvimento infantil. De que maneira essas orientações vem acontecendo? Quais os profissionais que exercem essa função?
- 5) No item 1.12 do Plano Municipal de Educação da Lapa-PR, destaca-se a elaboração de políticas intersetoriais. Está política está efetivada? E quais são elas?

- 6) A estratégia 1.18 enfatiza a importância do profissional de pedagogia que desempenhe a função de coordenador em cada instituição de Educação Infantil pública, para assegurar a qualidade no processo de ensino aprendizagem. Essa estratégia já foi cumprida? Se ainda não foi existe previsão de cumprimento?
- 7) A ultima estratégia da meta 1 do Plano Municipal de Educação, relata que serão realizadas anualmente reuniões, palestras, cursos ou fóruns sob responsabilidade de cada instituição de educação. Essas atividades estão sendo realizadas? E como os coordenadores da Educação Infantil municipal estão participando dessas atividades?
- 8) O atendimento para as crianças do Pré I e Pré II, faixa etária que compreende 4 e 5 anos na sua grande maioria está sendo realizado em tempo parcial? Existe previsão de atendimento em tempo integral para Pré I e Pré II?
- 9) As crianças da turma de Pré II estão sendo atendidas nas escolas e não nos Centros Municipais de Educação Infantil, existiu algum tipo de adequação para o atendimento dessas crianças na escola? Quais? E os professores que passaram a atender a Educação Infantil tiveram alguma preparação relacionada a Educação Infantil?

Grupo 2 (Diretores dos Centros Municipais de Educação Infantil)

Titulo da Pesquisa: O Processo de Implantação da Obrigatoriedade da Educação Infantil no Município da Lapa-PR.

A meta 1 do Plano Municipal da educação: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estando em acordo com a lei 12.796 de 04 de abril de 2013.

- 1) Qual é a sua opinião com relação a lei 12.796/13, que trata da universalização da Educação Infantil para crianças com 4 e 5 anos de idade?

- 2) De acordo com a estratégia 1.1 do Plano Municipal de Educação da Lapa-PR, serão realizados mapeamentos anuais das necessidades de oferta da Educação Infantil, por setor territorial. Você tem conhecimento sobre esse mapeamento? Quais?
- 3) A estratégia 1.2 do Plano Municipal De Educação da Lapa-PR, menciona a busca de recursos junto ao governo Federal para a construção de novos e ampliação dos Centros Municipais de Educação Infantil. Você tem conhecimento sobre esses recursos? E no que foram investidos?
- 4) A estratégia 1.13 traz que serão promovidos aos profissionais da Educação Infantil orientações necessárias quanto ao trabalho pedagógico nas diferentes etapas do desenvolvimento infantil. Essas orientações vem acontecendo? Quais os profissionais que exercem essa função?
- 5) No item 1.12 do Plano Municipal de Educação da Lapa-PR, destaca-se a elaboração de políticas intersetoriais. Está política está efetivada? E quais são elas?
- 6) A estratégia 1.18 enfatiza a importância do profissional de pedagogia que desempenhe a função de coordenador em cada instituição de Educação Infantil pública, para assegurar a qualidade no processo de ensino aprendizagem. Na instituição onde você é diretor existe o profissional de pedagogia exercendo função de coordenador? E como vem acontecendo esse trabalho?
- 7) A ultima estratégia da meta 1 do Plano Municipal de Educação, relata que serão realizadas anualmente reuniões, palestras, cursos ou fóruns sob responsabilidade de cada instituição de educação. Essas atividades estão sendo realizadas? E os coordenadores da Educação Infantil municipal estão participando dessas atividades?
- 8) O atendimento para as crianças do Pré I e Pré II, faixa etária que compreende 4 e 5 anos na sua grande maioria está sendo realizado em tempo parcial, na instituição onde você é diretor o atendimento ao Pré-Escolar está sendo realizado em período integral ou parcial?
- 9) As crianças da turma de Pré II estão sendo atendidas nas escolas e não nos Centros Municipais de Educação Infantil, como diretor qual é a sua

opinião com relação as crianças do Pré II, serem atendidas nas escolas e não nos Centros Municipais de Educação Infantil?

Segunda fase das Entrevistas

Grupo 1 e 2 (Diretores dos Centros Municipais de Educação Infantil e Coordenadores da Educação Infantil da Secretaria municipal de Educação).

Titulo da Pesquisa: O Processo de Implantação da Obrigatoriedade da Educação Infantil no Município da Lapa-PR.

A meta 1 do Plano Municipal da educação: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 75% (setenta e cinco por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Estando em acordo com a lei 12.796 de 04 de abril de 2013.

- 1) Na sua opinião a lei 12.796/13 trouxe mais vantagens ou desvantagens para a educação infantil do município principalmente no aspecto de atendimento de qualidade?
- 2) Na sua opinião como deveria acontecer o mapeamento de oferta de vagas na educação infantil? E de quem deveria ser esse papel dos Centros Municipais de Educação Infantil ou da Secretaria Municipal de Educação?
- 3) Na sua opinião no que especificamente os recursos do Governo Federal deveriam ser investidos? E o que se faz mais necessário?
- 4) Para você como devem acontecer as orientações referentes ao trabalho pedagógico? E quais profissionais deveriam exercem essa função?
- 5) Além do atendimento no Centro de Atendimento Especializado, quais outros tipos de atendimentos referentes a política intersetorial faz-se necessário no CMEI?

- 6) Na sua opinião como deve ser o pedagogo exercendo o trabalho de coordenador? Como deve ser sua postura e no que deve estar baseado o seu trabalho?
- 7) Os cursos e fóruns que devem ser realizados sobre a responsabilidade de cada CMEI, não estão acontecendo efetivamente, você concorda que a responsabilidade de promover esses encontros, cursos e fóruns sejam do CMEI? Ou promover esses momentos é função da Secretaria Municipal de Educação?
- 8) Existe previsão que o atendimento ao Pré I para o ano de 2018 aconteça em tempo parcial 4 horas diárias, você concorda que o atendimento para o Pré I seja parcial? Porque?

ANEXOS



Universidade Tuiuti do Paraná

Credenciada por Decreto Presidencial de 7 de julho de 1997 - D.O.U. nº 128, de 8 de julho de 1997, Seção 1, página 14295

Declaração de Infra-Estrutura e Autorização Para o Uso da Mesma

Ao Comitê de Ética em Pesquisa –CEP

Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

Declaro, conforme a Resolução CNS 466/2012 a fim de viabilizar a execução da pesquisa intitulada, “O Processo de Implantação da Obrigatoriedade da Educação Infantil no Município da Lapa-PR”, sob a responsabilidade da pesquisadora Tamiris Aparecida Bueno Morgado, orientada pela Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos, que o prédio da Secretaria Municipal de Educação da Lapa - PR, cuja sala direção-conta com toda a infraestrutura necessária para a realização e que a pesquisadora acima citada esta autorizada a utilizá-la, tão logo o projeto seja aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Tuiuti do Paraná.

De acordo e ciente,

Curitiba, 12 de junho de 2017.

Responsável pela área (nome completo, assinatura e CPF) e Carimbo da Instituição onde será realizada a pesquisa.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu Tamiris Aparecida Bueno Morgado, orientada pela Profa. Dra. Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos, da Universidade Tuiuti do Paraná, estou convidando você, a participar de um estudo intitulado “O Processo de Implantação da Obrigatoriedade da Educação Infantil no Município da Lapa-PR”. Este estudo é importante devido a busca da valorização da primeira etapa da educação básica a educação infantil.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar o processo de implantação da Lei 12.796/13 no município da Lapa PR.
- b) Caso você participe da pesquisa, será necessário responder a um questionário semiestruturado de perguntas referentes a educação infantil no Município da Lapa-PR
- c) Para tanto você deverá comparecer no Prédio da Secretaria Municipal de Educação. Rua Barão do Rio Branco, 1861 para responder questionários, o que levará aproximadamente 60 minutos.
- d) É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado a você se sentir constrangido(a) ou envergonhado(a)
- e) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser de dano psicológico, sendo que você pode se sentir constrangido(a) ou incomodado(a) com algum dos assuntos que abordaremos. Caso isso ocorra, você poderá ser atendido na Clínica de Psicologia da UTP, de forma gratuita.
- f) Os benefícios esperados com essa pesquisa são a valorização da educação infantil municipal, Contribuição para área de educação infantil, de forma a esclarecer os padrões de qualidade na efetivação da obrigatoriedade de matrículas de crianças com 04 e 05 anos de idade. Nem sempre você será diretamente

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Descrição do Responsável ou quem aplicou o

beneficiado com o resultado da pesquisa, mas poderá contribuir para o avanço científico.

g) Os pesquisadores responsáveis por este estudo poderão ser localizados na Universidade Tuiuti do Paraná, Endereço: Rua Sydnei Antônio Rangel Santos, 238 - Santo Inácio, Curitiba, Tel: 33317655, no horário das 9 as 17hs ou ainda pelo tel.: 41 998417636 falar com Tamiris e/ou email: tamirisfbueno@hotmail.com no horário mencionado acima, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.

j) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado. O seu atendimento psicológico, caso você queira realizar, está garantido e não será interrompido caso o você desista de participar deste estudo.

k) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas (auxiliares de pesquisa e orientadora da pesquisa), mas sem que seu nome seja divulgado. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.

l) O material obtido o questionário será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído ao término do estudo, dentro de 6 meses

m) As despesas necessárias para a realização da pesquisa, material de escritório e transporte do pesquisador não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

o) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código, ou serão apresentados apenas dados gerais de todos participantes da pesquisa.

p) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tuiuti do Paraná, pelo telefone (041) 3331-7668. Rua: Sidnei A. Rangel Santos, 238 Sala 328 Bloco C. Horário de atendimento das 13:30 às 17:30.

Rubricas:

Participante da Pesquisa e /ou responsável legal _____

Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e comprehendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu receberei uma via assinada e datada deste documento.

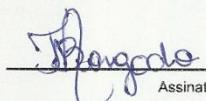
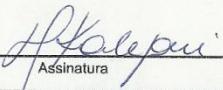
Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Local, ____ de _____ de 20____.

[Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal]

[Nome e Assinatura do Pesquisador]



1. Projeto de Pesquisa: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DA LAPA-PR			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 6			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 6, Ciências Sociais Aplicadas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: TAMIRIS APARECIDA BUENO MORGADO			
6. CPF: 068.155.859-80	7. Endereço (Rua, n.º): Rua: Joaquim Linhares de Lacerda 1550 Alto da Cruz LAPA PARANA 83750000	8. Nacionalidade: BRASILEIRO	
9. Telefone: 41998417636	10. Outro Telefone:	11. Email: tamirisfbueno@hotmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>12 / 06 / 17</u>		 <u>Tamiris</u> Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: SOCIEDADE CIVIL EDUCACIONAL TUIUTI LIMITADA	13. CNPJ: 76.590.249/0001-66	14. Unidade/Órgão: <u>PRODPE</u>	
15. Telefone: <u>(41) 9331-7662</u>	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta Instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>DILMA R.G. KALEGARI</u>		CPF: <u>233.857.829-53</u>	
Cargo/Função: <u>COORD. DE PÓS GRADUAÇÃO</u>		 <u>Dilma</u> Assinatura	
Data: <u>12 / 06 / 17</u>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
PROF.º DILMA REGINA G. KALEGARI COORDENADORA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROPPE			
Não se aplica.			