

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARISLEI ZAREMBA MARTINS

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
DA ASSISTÊNCIA SOCIAL À REDE MUNICIPAL DE ENSINO, NO
MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – PR.**

CURITIBA

2010

MARISLEI ZAREMBA MARTINS

**POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL:
DA ASSISTÊNCIA SOCIAL À REDE MUNICIPAL DE ENSINO, NO
MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – PR.**

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada como requisito parcial à obtenção do Grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Anita Helena Schlesener

CURITIBA

2010

TERMO DE APROVAÇÃO

MARISLEI ZAREMBA MARTINS

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: DA ASSISTÊNCIA SOCIAL À REDE MUNICIPAL DE ENSINO, NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – PR

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, da Universidade Tuiuti do Paraná.

Curitiba, 05 de julho de 2010.

Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação
Universidade Tuiuti do Paraná.

Profa. Dra. Naura Syria Carapeto Ferreira
Programa de Pós-Graduação- Mestrado em Educação da
Universidade Tuiuti do Paraná

Profa. Dra. Anita Schlesener
Universidade Tuiuti do Paraná

Profa. Dra. Teresa Jussara Luporini
Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná

Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco
Universidade Tuiuti do Paraná

Ao Marcelo, dedicado esposo e companheiro de todos os dias, pela compreensão e colaboração nessa caminhada, e pelo apoio nas rotinas diárias com nossos filhos.

Ao Matheus e à Manuella, meus queridos e amados filhos. Ambos vivenciaram meus momentos de reclusão, ausência, isolamento e por que não de *stress*; sem entender o sentido real desse compromisso.

AGRADECIMENTOS

Quando se assume um compromisso que necessita de uma dedicação quase exclusiva, e as condições de trabalho e o tempo não são suficientes para focar o interesse em apenas uma coisa de cada vez; quando nos deparamos com inúmeras situações desafiadoras, também nos deparamos com muitos “anjos”. Digo “anjos” por serem pessoas que oferecem as maiores preciosidade encontradas no ser humano – acolhimento, cumplicidade, afeto, dedicação e acalento. Nesse sentido me reverencio a essas pessoas que considero ‘anjos’.

Assim, agradeço à minha orientadora, Professora Dra. Anita Helena Schlesener, pela paciência, serenidade e liberdade que me proporcionou.

À Professora Dra. Adriana de Fátima Franco e Professora Dra. Teresa Jussara Luporini, pelo aceite e valiosas contribuições na Banca Examinadora.

À minha amiga Roseane Bernardi, por sua amizade e por compartilhar para comigo ricos momentos durante o Mestrado.

À minha irmã Silnara, ao João Miguel e em especial ao meu sobrinho João Vitor, pela paciência e receptividade em me receber semanalmente em sua casa; pois sem essa acolhida, com certeza dificultaria em muito minha estadia em Curitiba.

Às minhas amigas de trabalho, pela compreensão e apoio durante essa caminhada, em especial: Elizabeth, Vera, Rose, Eliane, Sônia, Ana Claudia, Márcia, Irani e Ândrea; é sempre confortante saber que podemos contar com amigas como vocês. Valeu, meninas!

À minha família, em especial à minha mãe Marina, à minha irmã Patrícia, aos meus sobrinhos Gú e Gabi e ao meu cunhado Oliver, pela compreensão.

Ao meu pai *'in memoriam'* que sempre se fez presente nesse caminhar, iluminando minhas longas madrugadas durante o desenvolvimento dessa pesquisa;

À Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa, por ter cedido os documentos necessários para a análise da problemática proposta;

À minha estimada amiga “Teju”, pelo incentivo, confiança e pelas preciosas contribuições que permitiram alavancar na pesquisa;

Em especial agradeço à Professora Zélia Marochi, pela sua incansável cobrança, instigando-me a ingressar no Curso de Mestrado;

Enfim, agradeço a todos que contribuíram para a concretude dessa pesquisa;

E sobretudo, agradeço a Deus, por estar comigo em todos os momentos dessa pesquisa, permitindo-me discernimento para realizar esta pesquisa com lucidez, responsabilidade e com a imparcialidade que o momento exige.

Nesta vida, pode-se aprender três coisas com uma criança:
- estar sempre alegre
- nunca ficar inativo
- e chorar com força por tudo o que se quer.

(Paulo Leminski)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA MUDANÇA DE PARADIGMA	25
1.1. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL : A ESCOLA NOVA COMO UMA PROPOSTA INOVADORA	25
1.2. MATERNIDADE NEGADA: A CASA DOS EXPOSTOS COMO 1 ^a POLÍTICA DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA	34
1.3. A CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO DE DIREITOS	43
1.4. O CUIDAR E EDUCAR COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO, NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	52
2. A EDUCAÇÃO INFANTIL: SEUS AVANÇOS LEGAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS	62
2.1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	63
2.2. A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS: EGIDE DO GOVERNO LULA	72
2.3. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PROPOSTAS PELO MEC	82
3. EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – PR..	90
3.1. O MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – PR: UM BREVE OLHAR ...	91
3.2. O ATENDIMENTO À 1 ^a INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – PR	93
3.2.1. <i>A Fundação PROAMOR: análise a partir de dois olhares acadêmicos - recorte de 1987 a 2000</i>	95
3.3. IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ESFERA EDUCACIONAL MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – 2000 – 2005	109
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	151
ANEXOS.....	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Creches diretas da Fundação PROAMOR	106
Tabela 2 -	Algumas alterações referentes à denominação da fundação PROAMOR	108
Tabela 3 -	Instituições governamentais e conveniadas	111
Tabela 4 -	Centros de Educação Infantil – governamentais ano 2001 – procedência do espaço físico	122
Tabela 5 -	Centros de Educação Infantil- comunitárias - ano 2001	123
Tabela 6 -	Informações referentes à transição do atendimento	125
Tabela 7 -	Chamamentos da Secretaria Municipal de Educação	130
Tabela 8 -	Nº de funcionários contratados pela APACEI em 2003	132
Tabela 9 -	Composição da Seção de Educação Infantil	133
Tabela 10 -	Nº de matrículas na Educação Infantil 2001-2005	139
Tabela 11 -	Nº de instituições de Educação Infantil - 2001 – 2005	139
Tabela 12 -	Organização das turmas de Educação Infantil – CMEIs	141

LISTA DE ABREVIAÇÕES E SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
APACEI- Associação de Apoio aos Centros de Educação Infantil
APF - Associação de Pais e Funcionários
APM- Associação de Pais e Mestres
BIRD - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CEB - Câmara de Educação Básica
CEI - Centro de Educação Infantil
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil
CNE - Conselho Nacional de Educação
COEDI - Coordenadoria Geral de Educação Infantil
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ECI - Educação e Cuidado Infantil
EDC - Educação e Cuidado da Criança
FMI - Fundo Monetário Internacional
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBA- Legião Brasileira de Assistência
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MIEIB - Movimento Interfórum da Educação Infantil no Brasil
NEEP - Núcleo de Estudos em Políticas Públicas
OMEP - Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
ONG - Organização não-governamental
ONU - Organização das Nações Unidas

PMPG - Prefeitura Municipal de Ponta Grossa
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNDA - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio
PNDE- Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PROAMOR - Programa de Atendimento ao Menor
PT - Partido dos Trabalhadores
RCNEIS - Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
SAS - Secretaria de Assistência Social
SME - Secretaria Municipal de Educação
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

A presente dissertação de Mestrado em Educação, delineada na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação, aborda as Políticas Públicas para a Educação Infantil geradas a partir de 1987, a fim de compreender sua implementação na Rede Municipal de Ensino do Município de Ponta Grossa no período de 2000 a 2005. Considera-se como política pública um programa de ação de um determinado governo, tendo como meta a correção de desajuste social; nesse sentido as políticas educacionais possuem elementos comuns a outras políticas, mas o que as distinguem das demais são suas peculiaridades históricas e sociais. A investigação utilizou-se de pesquisa bibliográfica e documental, disponibilizados pelo Ministério de Educação e pela Secretaria Municipal de Educação; bem como, buscou a interlocução com renomados pesquisadores brasileiros a fim de esclarecer os impactos das redefinições teóricas ligadas ao objeto do estudo. O percurso seguido foi: capítulo I – discute as concepções de criança e infância a partir de cruzamento de diferentes olhares; capítulo II – referencia e analisa as Políticas Públicas para a primeira infância no Brasil; capítulo III- aborda a implantação das políticas públicas para a educação infantil no município de Ponta Grossa; conclui-se que a educação infantil no contexto brasileiro está apenas engatinhando, necessitando contar com expressivas políticas públicas e recurso sólidos para que alavanque com segurança e sem tropeços.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Criança. Infância. Legislação. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present report of Master Degree in Education, outlined in the line of Public Politics and management of education, approaches the Public Politics for the Children Education generated from 1987, to comprehend its implementation in the Municipal Schools in the City of Ponta Grossa in the period from 2000 to 2005. It is considered as Public Politic a program of action of a determined government, having as a goal the correction of social misfits, in this way the educational politics have common elements to other politics, but what distinguish them from the others are its historical and social peculiarities. The investigation used bibliographic and documental research, that were made available by the Ministry of Education and by the Municipal Department of Education, as well as, it searched the interlocution with renowned brazilian researchers in order to clarify the impacts of the theoretical redefinitions linked to the study object. The route followed was: chapter I- it discusses the conceptions of children and childhood from the crossing of different views; chapter II- it refers and analyses the Public Politics for the first childhood in Brazil; chapter III- approaches the implantation of Public Politics for the Children Education in the City of Ponta Grossa, it is concluded that the Children Education in the Brazilian context is only crawling, and it is necessary to have significant Public Politics and solid resources in order to leverage with security and without stumbling.

Keywords: Public Politics. Children. Childhood. Legislation. Children Education.

INTRODUÇÃO

Ao reconhecer as mudanças históricas como resultado dos valores e normas que estão postos em determinados momentos históricos e sociais em que a criança está inserida; a forte influência européia, que sempre ditou as regras no âmbito brasileiro; os inegáveis avanços ocorridos em relação ao reconhecimento da primeira infância como um dos períodos mais importantes da vida do ser humano e a Educação Infantil como Política Pública de Educação; pontuam-se os fatores determinantes que instigaram a pesquisadora a realizar pesquisa delineada na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação. Escolha justificada, também, pelo leque de abrangência que a linha possibilita, no sentido de investigar e refletir sobre os problemas da educação contemporânea em torno das políticas públicas voltadas à educação e seus desdobramentos nos processos pedagógicos no âmbito escolar e institucional.

Segundo Ferreira e Schlesener (2006, p. 101),

[...] a compreensão e o redimensionamento do compromisso da escola, enquanto agência de formação, não pode vincular-se à lógica do mercado de trabalho, mas cumprir sua função social, isto é cumprir seu compromisso político-institucional. Tal convicção desafia a pensar a gestão da educação como garantia de superação crítica do senso-comum na educação escolar em todos os níveis e graus.

A gestão escolar corrobora com a formação da consciência crítica e com a cidadania mundializada e abrangente; possibilitando acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, lutando para combater o descaso com os menos abastados, prática arraigada no âmbito brasileiro.

No âmbito das relações políticas, coloca-se a necessidade de repensar o papel do Estado ante o processo de globalização da economia, que foge ao controle dos governos nacionais e lhes impõe suas regras.

Faz-se necessário redefinir o compromisso do Estado quanto às políticas públicas que garantam uma educação de qualidade e uma qualidade de vida para toda a população, independentemente do poder externo que se impõe nas definições internas. (Ibid., 2006, p.111).

Ao referir-se às políticas públicas em educação no âmbito brasileiro, toma-se como referência o pensamento de Pansardi (2006, p. 77):

Pensar as políticas em educação no Brasil significa pensar o papel das organizações internacionais na definição de um modelo de referência que, como no caso das políticas econômicas, se torna parte de um “pensamento único” educacional. Estas organizações são parte do que a literatura de relações internacionais convencionou chamar de uma “sociedade civil global¹” e se inserem no debate atual sobre as transformações da política e do Estado na nova ordem mundial global.

No contexto das políticas educacionais, Cury (2002, p. 147) afirma que:

[...] as políticas da educação vêm se constituindo hoje em um terreno pródigo de iniciativas, quer no campo dos suportes materiais, quer no campo de propostas institucionais, quer no setor propriamente pedagógico. Elas abrangem, pois, desde a sala de aula até os planos de educação de largo espectro.

O autor complementa justificando a pluralidade das políticas de educação quando explicita que:

[...] são plurais porque nascem de uma realidade social e política que se rebela em atender a desígnios únicos. Grupos sociais e políticos dos vários níveis de governo não se conformam com orientações verticais. Isso significa considerar a força dos governos vigentes e o papel do Estado em matéria de avanços sociais e democráticos. (Ibid., 2002, p.153).

Ao posicionar-se a respeito dessa pluralidade, Telles (1999) pondera, considerando que as políticas educacionais são plurais porque fatos novos e recentes atestam que o ímpeto e a pressão exercidos por novos sujeitos sociais não podem ser formuladas à revelia de tais atores. São novas formas de presença nas arenas sociais e políticas, sendo que a dinâmica de sujeitos coletivos e institucionais, aliadas às necessidades mais amplas da cidadania brasileira, apresentam-se como o contraponto de políticas definidas e que nem sempre consideram sequer a própria clareza da legislação existente.

Nesse sentido, Ahlert (2007) explica que as políticas educacionais integram as políticas públicas, que são as ações empreendidas pelo Estado para efetivar as prescrições constitucionais sobre as necessidades da sociedade em termos de distribuição e redistribuição das riquezas, dos bens e serviços sociais no âmbito federal, estadual e municipal.

De acordo com Freitag (1994), para a efetivação das políticas educacionais, sempre foi necessário o deferimento do Estado em uma relação de submissão da educação à ação centralizadora do poder governamental, tanto na organização como na legislação, controle, financiamento e na determinação das atividades que têm norteado o saber pedagógico.

¹ Para os teóricos clássicos do liberalismo, como Rousseau, Kant e principalmente Locke; a sociedade civil era o locus da liberdade, da proximidade privada e do desenvolvimento econômico. (PANSARDI, 2006, p.77).

Vozes divergentes surgem não apenas no âmbito brasileiro, advêm também de diferentes países, adquirindo força e visibilidade, constituindo-se em uma nova realidade a ser levada em conta. No entanto é prudente reconhecer que as políticas educacionais possuem elementos comuns a outras políticas, mas o que as distinguem das demais são suas peculiaridades históricas e legais.

Compreende-se que realizar pesquisa na área das políticas públicas, constitui-se numa árdua tarefa, exigindo muita responsabilidade do pesquisador. Nesse sentido, a referida pesquisa ao versar especificamente no âmbito da educação infantil, com toda especificidade que a área exige, torna-se instigante e desafiadora por se tratar da área de atuação da pesquisadora, a qual, nesse momento, atua na Equipe Central da Secretaria Municipal de Educação, respondendo pela Coordenação da Educação Infantil, no município de Ponta Grossa.

Ressalta-se que o tema abordado reflete as inquietações pessoais e intelectuais da pesquisadora, mediada por indagações e vivências, ancorada no propósito de revelar quais políticas públicas nortearam o atendimento à primeira infância, no período de 2000 a 2005, na Rede Municipal de Ensino no município de Ponta Grossa.

Oportunizou também investigar o processo de construção das políticas públicas educacionais para a primeira infância e seus elementos condicionantes, que impulsionaram ou entravaram tal processo.

Assim tem-se como objetivo geral desvelar o processo de implementação das políticas públicas nas esferas Nacionais e Municipais postas para a Educação Infantil. Em especial, no sentido de compreender como o Sistema Municipal de Ensino do Município de Ponta Grossa encaminhou as novas determinações legais e como se redimensionou as políticas públicas voltadas para a Educação Infantil.

Justifica-se, também, a necessidade, em se elucidar os fatos que permearam o contexto da transferência do atendimento à primeira infância da assistência social para a esfera educacional. Ainda, a ausência de dados consolidados e a escassez de documentos interferiram na qualidade da constituição da história da educação infantil, inclusive por se tratar de um tema pouco discutido na esfera acadêmica no referido município.

Cabe sinalizar que o processo de inclusão das creches à rede municipal de ensino em Ponta Grossa, iniciou em 2000 e efetivou-se, de fato, em 2003. A concretização da referida transição se deu em cumprimento às determinações legais postas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96). No art. 89 enfatiza-se que as creches e pré-

escolas existentes ou que venham a ser criadas, deverão no prazo de três anos, a contar da publicação da referida lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Essa determinação significou, na prática, a exigência de que prefeituras e outras instâncias governamentais transferissem para o âmbito educacional municipal a responsabilidade pelas redes de creches. (BRASIL, 1996).

Nascimento (2000), ao pronunciar-se sobre a integração das creches e pré-escolas aos sistemas municipais de ensino, chama a atenção à necessidade de cuidar da formação dos quadros burocráticos das Secretarias de Educação – os chamados especialistas – e reforça a crítica comentando [...] também eles não tem formação específica na área e, se algo não for feito no sentido de superar esta lacuna, é provável que sejam executores de normas que serão apreendidas pelo viés escolar. (*Ibid.*, 2000, p.109).

Fica assim entendido que a qualidade do serviço oferecido à população dependerá da capacidade dos profissionais envolvidos, garantindo um vasto aparato pedagógico, que subsidiará positivamente as necessidades das crianças atendidas, ou ainda, corre-se o risco de mudar o atendimento apenas de secretaria não de concepção.

Perante tal constatação, cumpre destacar que o convívio diário com a realidade das instituições de educação infantil e as especificidades que essa faixa etária requer, tanto ao que refere às práticas pedagógicas quanto ao atendimento prestado por essa instituições, impulsionaram a pesquisadora a firmar compromisso e aprofundar estudos e conhecimentos referentes à educação das crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos. Consideram-se, nesse momento, as palavras de Faria (2005, p. 1019):

O compromisso da pesquisa com esta pequena infância que não fala, não anda, não escreve, não lê se distingue inclusive no instrumental que a sociedade contemporânea coloca à sua disposição: a gravação em vídeo, por exemplo, que permite que se conheçam de fato as “narrativas” infantis desde o bebê.

A partir dessa visão, pode-se compreender que o momento exige a superação de conceitos pelos quais o trabalho com as crianças pequenas ultrapassa a visão de creche como espaço de maternagem, tutela e disciplinarização das crianças.

Pasqualini (2006, p. 07), ao referir-se à pesquisa² realizada em instituições públicas de ensino infantil, afirma:

² Dissertação de Mestrado intitulada: “Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin.” (PASQUALINI, 2006).

[...] observamos a predominância da reprodução de práticas de maternagem, tutela e disciplinarização das crianças, num contexto de extrema precariedade de condições de trabalho para os educadores e despreparo dos mesmos para uma prática efetivamente pedagógica.

A autora acrescenta que o atual delineamento do sistema público de Educação Infantil ainda caracteriza-se pelo aprisionamento de suas práticas no âmbito de um cotidiano pragmático e quase doméstico, e pela redução de finalidades das creches e pré-escolas – vistas apenas como ‘espaços socializadores.’

No entanto, a inserção da educação infantil na educação básica, como sua primeira etapa, é o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida, afirmada na LDB 9394/96, art. 22 “[...] a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício de cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996).

Os avanços legais postos para a educação infantil iniciam-se com a Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, inciso IV, que reconhece pela primeira vez a educação de crianças de zero a seis anos, anteriormente tida como assistencial, como direito do cidadão e dever do Estado e incluiu a creche no capítulo da Educação, ressaltando seu caráter educativo. (BRASIL, 1988).

As três últimas décadas podem ser consideradas fundamentais no sentido da construção social de uma concepção de infância que considera a criança como sujeito de direitos, respeitando as especificidades infantis. Pontua-se, nesse momento, o ordenamento legal vigente, tendo como referência os princípios da educação infantil como direito: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/9394 de 1996 (LDB- 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/1998), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2007), entre outros.

Busca-se, também, um entendimento das políticas públicas nacionais e municipais que permeiam as mudanças na área da educação infantil, observando os condicionantes históricos que embasam essas políticas e outros fatores políticos a que estão atrelados e, em especial, o desejo de sistematizar estudos e discussões que foram desencadeadas a partir da:

- Insuficiência de estudos sistematizados sobre o atendimento público à primeira infância no referido município;
- ausência de material científico em relação à educação infantil ponta-grossense;

- necessidade de compreender o contexto em que a criança está inserida na sociedade atual, a partir da concepção de diferentes interlocutores.

A investigação utilizou-se de pesquisa bibliográfica e documental, elegendo como metodologia as orientações que seguem a pesquisa científica, na ótica de Viera Pinto (1969, p. 13):

[...] é um aspecto, na verdade o momento culminante, de um processo de extrema amplitude e complexidade pelo qual o homem realiza sua suprema possibilidade existencial, aquela que dá conteúdo à sua essência de animal que conquistou a racionalidade: a possibilidade de dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades. Este processo chama-se “conhecimento.”

Considerando os procedimentos referentes ao perfil do pesquisador e sua responsabilidade social, o autor é enfático ao abordar que:

[...] a responsabilidade social do pesquisador deve cultivar o pensar crítico, para que não se deixe enganar, pelos ídolos do seu tempo e para não se tornar porta-voz de concepções equivocadas, prejudicando os pesquisadores contemporâneos e os vindouros. (Ibid., 1969, p.514).

Vieira Pinto (1969) acrescenta que contra os malefícios só existe o recurso do pensar crítico, exigindo-se antes de tudo, um estado de ‘alerta intelectual’, um dos procedimentos existenciais da consciência esclarecida. Enfatiza ainda:

[...] que para conseguir-se este hábito, que dará ao pesquisador uma poderosa consciência crítica, faz-se necessário “partir de uma educação lógica, que comece por aceitar o problema e ensine ao pesquisador que todo ato intelectual que pratica, todo projeto que imagina, qualquer operação que realize ou interpretação que ofereça, serão sempre produtos ou da consciência ingênuas ou da crítica.” (VIEIRA PINTO, 1969, p.515).

Triviños (1987), ao reportar-se ao perfil do pesquisador, é bastante taxativo. Em sua concepção o pesquisador tem a obrigação, se não quer sofrer frustrações, de estar preparado para mudar suas expectativas frente a seu estudo. Ressalta que o pesquisador será eficiente e altamente positivo para os propósitos da investigação, se tiver amplo domínio não só do estudo que está realizando, como também do embasamento teórico geral que lhe serve de apoio.

Na ótica de Vieira Pinto (1969) e Triviños (1987), a responsabilidade social do pesquisador ultrapassa as barreiras do olhar ingênuo, exprime exigências intelectuais e, principalmente, uma consciência crítica.

Entende-se então, que a metodologia utilizada pelo pesquisador deve buscar os dados direto no campo de investigação, transcrevendo-os em toda sua riqueza de informações, valorizando o processo e o contexto da situação analisada. Através das indicações anteriormente registradas, a investigação iniciou-se com a construção do estado da arte levando-se em conta palavras como criança – políticas – educação infantil, e até mesmo títulos que de uma maneira ou outra correspondiam ao objeto da pesquisa. Posteriormente, ocorreu a concretização da pesquisa bibliográfica, o referencial teórico a respeito da história da criança e da educação infantil. Acredita-se que a pesquisa histórica contribui para a compreensão do tempo presente, sendo pertinente neste momento refazer o percurso das políticas públicas postas para o atendimento das crianças pequenas, a fim de descortinar as concepções subjacentes a esse assunto.

Na perspectiva de delinear as complexas questões relacionadas às políticas para Educação Infantil, estabelecem-se nexos com as políticas neoliberais vigentes em nosso país, tendo a preocupação em não perder de vista a criança histórica, social, concreta e cidadã. Permite-se dialogar com os principais interlocutores que, sob o impacto de consideráveis redefinições teóricas, subsidiam a aproximação ao objeto do estudo e enfatizam as concepções de criança e infância, os aspectos do cuidar e o educar, a legislação vigente e as políticas públicas que apoiam esse atendimento.

No bojo das discussões acerca das políticas públicas, postas para a primeira etapa da educação básica, facilitando o entendimento a respeito das mudanças ocorridas em relação à concepção de criança e seu reconhecimento enquanto sujeito de direitos, recorre-se a estudiosos que se debruçam cientificamente, através de suas pesquisas, referendando a criança como o ápice de seus estudos. Nesse contexto elegem-se alguns estudiosos como Arce (2001a, 2004), Campos (1986, 1999, 2006), Cerisara (2002, 2004, 2008), Faria (2000, 2006, 2008), Kramer (1987, 1999, 1995, 2006 e 2008), Kuhlmann Jr. (2000, 2007), Rosenberg (2000, 2001, 2002) entre outros, que têm se dedicado a analisar a dimensão da Educação Infantil e a especificidade desse segmento de ensino.

No intuito de discorrer sobre alguns estudiosos, recorre-se ao ensaio realizado por Faria (2000) que revela alguns caminhos percorridos por estudiosos da educação infantil, referendando as duas últimas décadas do século XX. Sucintamente, nas palavras da autora, destacam-se:

- Clotilde Rossetti – Ferreira, no final da década de 1970 e início dos anos de 1980, estava atenta às pioneiras pesquisas francesas e italianas, que investigavam as crianças em creches;
- Fúlvia Rosemberg (1976), no simpósio “Educação como forma de colonialismo”, questionou se a Psicologia estaria apta a fornecer alternativas, pelo menos ao nível do conhecimento, a estes impasses da educação de crianças. A partir deste questionamento a Fundação Carlos Chagas (FCC), inovou nas pesquisas educacionais, investigando a mulher e o feminismo e, em seguida, iniciou a pesquisa sobre as crianças de 0 a 6 anos, principalmente referindo-se as políticas públicas;
- Sonia Kramer (1982), inaugura novas publicações sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos, pesquisando os antecedentes brasileiros para uma educação de criança pequena;
- Tizuko Kishimoto (1988) estuda a educação da criança pequena em São Paulo, e em 1992, revisitando Froebel, aproxima-se da Antropologia para estudar o brincar como manifestação cultural da pequena infância;
- Becchi (1983), alerta sobre a necessidade da ética e a responsabilidade da pesquisa com criança pequena;
- Eloísa Rocha³ (1999a), responsável pelo primeiro estado da arte realizado na área da educação infantil, discute a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Encontra-se, igualmente alicerce para a concretização dessa pesquisa, em dissertações de mestrados referentes à educação Infantil e documentos do Ministério da Educação – MEC. Dentre as dissertações analisadas, elegem-se as que mais se identificaram com o objeto de estudo, contribuindo para o aporte da investigação:

- Moraes⁴ (2005), objetiva identificar o lugar da criança nas produções acadêmicas recentes sobre a educação apresentada no Grupo de Trabalho 07- Educação da Criança de 0 a 6

³ Eloísa Rocha (1999), na sua tese de doutoramento, discute a questão da constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil a partir de pesquisas em torno da criança e da sua educação, buscando, através do mapeamento das produções acadêmicas na área, visualizar as especificidades da educação para as crianças de 0 a 6 anos em instituições não escolares. Não para produzir uma “pedagogia antiescolar”, na qual a “escolaridade, o ensino e a transmissão do conhecimento” são considerados “prejudiciais ao desenvolvimento da criança”, [...] (MORAES, 2005, p.09). A tese da autora foi publicada sob a forma de livro intitulado “A pesquisa em educação infantil no Brasil: Trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil.” (PASQUALINI, 2006, p. 11).

⁴ Andréa Moraes (2005) – dissertação intitulada “Educação Infantil: Uma Análise das Concepções de Criança e de sua Educação na Produção Acadêmica Recente (1997 – 2002) – UFSC.

anos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd entre os anos de 1997 e 2002;

- Farias⁵(2005), aborda um dos desdobramentos da política educacional implementada no Estado do Paraná e no Município de Ponta Grossa, no período entre 2001 a 2004, observando a importância atribuída ao financiamento da educação como fator predominante para a efetivação da municipalização da educação;
- Pasqualini⁶ (2006) - investiga e analisa as relações entre o desenvolvimento infantil e o ensino na faixa etária de 0 a 6 anos, em obras selecionadas de autores da Psicologia Histórico-Cultural, buscando identificar e explicar as especificidades desse período do desenvolvimento infantil sobre as quais possa operar o ensino escolar;
- Basseto⁷ (2006) estuda as políticas públicas de educação infantil (creches e pré-escolas), tendo como objeto a organização da pré-escola na Secretaria Municipal de Educação;
- Pereira⁸ (2006) analisa as políticas adotadas pelo Município de Curitiba para a Educação Infantil, discutindo concepções de criança e infância relacionadas à posição que ela ocupa na sociedade em diferentes momentos históricos e a constituição das políticas públicas nacionais para a Educação Infantil;
- Carrijo⁹ (2005) analisa a educação infantil com base nas novas configurações emanadas da produção teórica, do aparato jurídico-normativo e das políticas públicas contemporâneas;
- Prestes¹⁰ (2008) analisa as políticas nacionais e os encaminhamentos realizados pelo município de Ponta Grossa, focando os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais no contexto do atendimento à criança.

Neste contexto de estudos de diferentes áreas, a criança começa a ter voz e vez, passando a ser vista como cidadã possuidora de direitos; nessa direção Kramer (1987, p. 9)

⁵ Elizabeth Farias⁷ (2005). Dissertação intitulada “Municipalização da Educação no município de Ponta Grossa”. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

⁶ Juliana Pasqualini (2006). Dissertação intitulada “Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin” – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho.”

⁷ Luciana Basseto (2006). Políticas e organização da pré-escola na secretaria Municipal de Educação de Campinas entre 1969 a 1988. Universidade Estadual de Campinas.

⁸ Maria Neve Pereira (2006). Dissertação intitulada “Políticas Públicas para a Educação Infantil em Curitiba, segundo profissionais que atuam nos CMEIs” (1997-2005). Universidade Tuiuti de Curitiba, analisa as políticas adotadas pelo Município de Curitiba para a Educação Infantil.

⁹ Menissa Carrijo (2005) – Dissertação intitulada “Educação Infantil e Políticas na Contemporaneidade: avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional” – Universidade Federal de Uberlândia.

¹⁰ Reucinéia Prestes (2008). A educação da criança de 0 a 6 anos no Município de Ponta Grossa: Fundação PROAMOR. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

destaca, “[...] as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições das sociedades em que vivem.”

Num segundo momento da pesquisa, buscou-se fontes documentais primárias, obtidas através de Leis, Decretos, Portarias Municipais, livros-atas, fotos, e demais registros disponíveis. Os documentos foram obtidos através da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação, e através do Ministério de Educação – MEC, impressos e online.

Justifica-se então, a escolha dos instrumentos utilizados para a concretização desta pesquisa, por a intenção não estar voltada a investigar apenas os resultados, mas sim em aprofundar estudos sobre o processo pelo qual ocorreu a implementação das políticas públicas para a Educação Infantil, culminando com sua inserção na Rede Municipal de Ensino.

A referida pesquisa encontra-se estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo – Educação Infantil: uma mudança de paradigma – discute-se sobre as concepções de criança e infância, a partir do cruzamento de diferentes olhares, tendo como apporte teórico as reflexões de estudiosos que se debruçam sobre este tema. Parte-se da premissa que tais concepções alteram-se de acordo com as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, as quais mesclam-se na organização da sociedade, propiciando a inclusão dos referidos conceitos. Construiu-se uma breve retrospectiva na História da Educação, a fim de refazer o ‘caminhar’ das crianças pequenas no contexto do Brasil.

O segundo capítulo - A Educação Infantil: seus avanços legais e as Políticas Públicas Nacionais – Apresenta um recorte histórico com o objetivo de mostrar a evolução das políticas públicas relacionadas à primeira infância no Brasil, tornando-se mais inteligíveis à realidade presente. Considerou-se o contexto das políticas públicas para a educação infantil postas pelo Governo de Luiz Inácio Lula da Silva¹¹, pela intensificação das práticas neoliberais no âmbito do governo brasileiro, mediante diferentes dispositivos agregados na propagada reforma do Estado, que perpassa o final da década de 1980 e também por subsidiar as novas proposições legais.

O terceiro capítulo – Educação Infantil no município de Ponta Grossa – Paraná - aborda a implantação das políticas públicas para a Educação Infantil, tendo como objetivo desvelar como o Sistema Municipal de Ensino encaminhou as novas determinações legais e o redimensionamento das políticas públicas para a primeira infância. Permitiu também, uma retrospectiva do atendimento à primeira infância, discutindo as concepções de Educação

¹¹ Presidente Luiz Inácio da Silva, eleito para o quadriênio 2002-2006 e reeleito para o segundo mandato em 29 de outubro de 2006.

Infantil, a polarização entre o atendimento realizado pela Assistência Social e os procedimentos adotados pela Secretaria de Educação no período de 2000 a 2005; assim como as superações correlatas a essa dicotomia.

Nas considerações finais relata-se a respeito da consolidação da pesquisa, evidenciando a lacuna entre a legislação vigente no país e sua real concretização. Nesse sentido, despontam novos caminhos de investigação no campo das políticas públicas para a infância, oriundos da trajetória oferecida por esta.

O momento é fundamental para refletir a respeito da evolução da educação infantil, à luz de um referencial teórico condizente. Espera-se, assim, contribuir com a comunidade ponta-grossense, agindo como cidadã mediadora na mudança de paradigmas, fortalecendo conquistas em prol do reconhecimento governamental da importância de investimentos nessa modalidade de ensino, e contribuindo com a intensificação deste debate no interior da academia e na dinâmica institucional e educativa em que está inserida.

CAPÍTULO I

1. EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA MUDANÇA DE PARADIGMA

O presente capítulo pretende discutir as concepções de criança e infância, a partir do cruzamento de diferentes olhares, tendo como aporte teórico as reflexões de estudiosos que se debruçam sobre este tema. Parte-se da premissa que tais concepções alteram-se de acordo com as transformações sociais, econômicas, políticas e culturais, que se mesclam na organização da sociedade.

A análise deste contexto justifica-se para melhor compreensão do objeto de estudo em sua construção histórica. A visão sobre a infância, como um período específico pelo qual todos passam, é uma construção definida no mundo contemporâneo e, mais especificamente no século XX. A questão de que o indivíduo nasce e será criança até um determinado período, independente da condição vivida, é inegável. Entretanto se sabe que tal entendimento nem sempre foi percebido dessa maneira. Nesta perspectiva, pretende-se caracterizar a criança no presente contexto, remetendo a questionamentos que nos levam a refletir sobre diferentes concepções de criança delineadoras em épocas distintas, perpassando por um breve recorte histórico do século XVII ao século XXI, elegendo como referência os séculos XX e XXI.

Cabe ainda comentar, que na esfera brasileira, as ‘Leis’ começaram a ditar os direitos infantis há relativamente pouco tempo. Tudo o que se refere à educação das crianças pequenas é muito recente, posto que a consagração da educação infantil, como modalidade de ensino, iniciou com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, aprovada em 1996.

1.1. A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ESCOLA NOVA COMO UMA PROPOSTA INOVADORA.

Ao referir-se à educação das crianças, Del Priore (2002) destaca que, desde o início da colonização do Brasil, as escolas jesuíticas eram poucas e, sobretudo, para poucos. O ensino público só foi instalado, e mesmo assim de forma precária, durante o governo do marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII. No século XIX, a alternativa para os filhos dos pobres não seria a educação, mas a sua transformação em trabalhadores úteis e produtivos na lavoura, enquanto os filhos de uma pequena elite eram ensinados por professores particulares.

A autora salienta que, neste período do século XIX, o trabalho infantil continuava sendo visto pelas camadas economicamente desfavorecidas como ‘a melhor escola’, como forma de complementação salarial, sendo priorizado em detrimento da formação escolar.

Para Faria (2005) as crianças começaram a estar no centro das preocupações da pedagogia com a Escola Nova¹², tão criticada ainda hoje, como escola burguesa, espontaneísta e sem conteúdo.

O século XIX dá vazão ao contexto do movimento da Escola Nova, que segundo Lourenço Filho (1967), foi um movimento de renovação do ensino, especialmente forte na Europa, na América e no Brasil. Esse movimento de renovação educacional inspirou-se em pedagogos e filósofos dos séculos XVIII e XIX. Dentre eles, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Froebel (1782-1852), os quais atuaram de maneira significativa na educação, com o reconhecimento de defensores da escola popular extensiva a todos.

No contexto da Escola Nova, o pedagogo e filósofo John Dewey (1859-1952) foi o grande nome do movimento na América. Para ele a Educação é uma necessidade social, em que as pessoas devem ser aperfeiçoadas para se afirmar o prosseguimento social e possam dar continuidade às suas ideias e conhecimentos. Acrescenta ainda que as escolas deveriam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornarem-se pequenas comunidades.

Nas palavras de Azevedo F. (1958), à luz dessas verdades e sob a inspiração de novas ideias de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução

¹² Foi a partir daí que vimos os pioneiros da Escola Nova, que traduziram para o português Durkheim, e as primeiras obras da psicologia incluírem as creches e a pré-escola, geralmente esquecidas, na história de uma educação que havia privilegiado a escolarização obrigatória como direito das camadas populares. (FARIA, 2005, p.1015).

educacional. Reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais, a solução dos problemas escolares.

A expressão Escola Nova, segundo Lourenço Filho (1967) foi adotada por alguns, para a caracterização do trabalho em estabelecimentos que dirigiam e, logo também, por agremiações criadas para permuta de informações e propagação dos ideais de reforma escolar. Mais tarde, passou a qualificar reuniões nacionais e internacionais, bem como a figurar em títulos de revistas e séries de publicações consagradas no assunto. Adquiriu maior sentido ao ser considerada como um novo tratamento dos problemas da educação, referindo-se a um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino, e também principiando como uma nova compreensão de necessidades da infância, inspiradas em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Posteriormente, deu-se em relação às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social. Os intelectuais seguidores dos ideais de John Dewey divulgam, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Segundo Martins (2009) esse Manifesto se deu numa época de grande expectativa de renovação e de esperança por parte da elite intelectual, sendo assinado por 26 intelectuais de diferentes posições ideológicas e formações diversas, como médicos, advogados, jornalistas e professores, que, inspirados nas ideias político-filosóficas de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação, projetaram um sistema estatal de ensino público, livre e aberto. O único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. Com esse pensamento, esses intelectuais selaram uma aliança em prol da modernização da educação e da sociedade brasileira.

Sobre o Manifesto, Saviani (2004) ressalta que se trata de um documento de política educacional, em que mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública. Emergiu como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública, abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário. O autor destaca ainda, que as iniciativas que integraram o movimento da Escola Nova, deram-se em geral no âmbito das escolas privadas, ficando à margem do sistema público de ensino.

Nesse cenário Araújo (2004) explica que desde o princípio de 1920, por parte de setores da intelectualidade brasileira, houve um fervoroso empenho na reconstrução da nação, com elevadas expectativas de um futuro promissor e auspicioso. O momento exigiu a

reorganização da educação escolar do país¹³, com ênfase na luta pela escola pública no Brasil republicano, ancorada numa cultura escolar científica e democrática, contrapondo-se à educação tradicional e à velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista.

Na década de 30, Getúlio Vargas assume o governo provisório e solicita a um grupo de intelectuais, reunidos na IV Conferência Nacional de Educação, realizada em dezembro de 1931, que colaborassem na definição da política educacional no novo governo. O impacto da solicitação causou tumulto na referida Conferência Nacional de Educação, seguido da resposta objetiva no texto do Manifesto. Estes intelectuais envolvidos pelas ideias de John Dewey promulgaram, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros, tendo como principais personagens Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Juntamente com demais pioneiros tiveram um papel heróico em salvar a nação através da organização da cultura.

Referindo-se ao impacto instaurado pela solicitação de Vargas¹⁴ na ocasião da IV Conferência Nacional de Educação, Saviani (2004) esclarece que o grupo católico decidiu se retirar da ABE¹⁵ e fundar, em 1933, sua própria associação materializada na Confederação Católica Brasileira da Educação.

Araújo (2004) destaca que é na falta de uma consistente política nacional de educação para o país, por parte do governo federal, que tem sido justificada por aqueles que vivenciaram ou acompanharam, por exemplo, o conflito instaurado entre o ‘grupo católico’ e o dos ‘renovadores da educação’ em disputa na ABE, a elaboração do Manifesto dos pioneiros da educação nova, redigido por Fernando Azevedo e subscrito por 26 educadores de referência intelectual nacional.

Considera-se que além desses episódios, havia, desde o princípio dos anos 20, por parte de setores da intelectualidade brasileira, um fervoroso empenho na reconstrução da nação, com elevadas expectativas de um futuro promissor. Para tanto, sem dúvida, a organização da educação escolar científica e democrática, já era vista como um projeto inadiável.

Segundo Libânea Xavier (2004), como em todo e qualquer manifesto, seu objetivo intrínseco era gerar repercussão e causar impacto. Ao alçar ideias novas e clarear posições políticas, o Manifesto estimulou o debate educacional, fundamentando certas correntes de

¹³ Colocar sobre otimismo pedagógico, entusiasmo para educação.

¹⁴ Getúlio Vargas, chefe do Governo Provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional no novo governo. (SAVIANI, 2004, p.185).

¹⁵ Associação Brasileira de Educação.

opinião e procurando neutralizar outras. Introduziu um novo temário ao debate educacional, com base na defesa da escola pública, obrigatória, gratuita e leiga, e da co-educação.

Xavier (2004) ressalta a força simbólica que foi conferida ao Manifesto, tanto pelo seu relator Fernando de Azevedo, que considerou o projeto proposto no documento como a única via de salvação nacional, quanto pela reação católica que o tomou como prova de um crime contra a nacionalidade.

A autora também faz uma reflexão, fazendo um comparativo entre os dois sentidos emblemáticos atribuídos ao Manifesto. Por um lado:

Se o impulso que [o Manifesto] imprimiu ao movimento de renovação educacional, pelo estudo de nossos problemas educacionais, não forem detidos ou entravados, mais do que o têm sido pela inércia conservadora, pode-se alimentar a esperança de um triunfo sobre a estagnação e a rotina e de uma nova era de grandes realizações no plano educacional no Brasil. (AZEVEDO, 1958 *apud* XAVIER, 2004).

Por outro lado:

Se as idéias contidas nesse infeliz Manifesto lograrem um dia execução neste pobre Brasil, indefeso ao assalto das ideologias mais mortíferas, se for justificada a “serena confiança na vitória definitiva de nossos ideais de educação” que esses sectários ostentam, ter-se-á perpetrado entre nós o mais monstruoso dos crimes contra a nacionalidade. (ATHAYDE¹⁶, 1932 *apud* XAVIER, 2004).

Percebe-se com clareza, na última citação, a condenação dos intelectuais ligados à igreja católica em relação às ideias defendidas no documento do Manifesto. Segundo a autora, acusavam o Manifesto de ser ‘anticristão’, por negar a supremacia da finalidade espiritual; ‘antinacional’, afirmando que desprezava a religiosidade do povo brasileiro; e ‘antiliberal’. Tristão de Athayde denominou-o de absolutismo pedagógico do Estado e da negação da liberdade de ensino. ‘Anti-humano’, pois desconhecia a natureza superior do homem e ‘anticatólico’, pois pretendia impedir a igreja de exercer qualquer intervenção pública na educação dos crentes. Os representantes do grupo católico desferiram violentos ataques até mesmo aos líderes do grupo, em especial a Fernando Azevedo e a Anísio Teixeira. Destaque-se que estes ataques eram publicados na Revista católica “A Ordem”.

Os pensadores católicos preconizavam a reintrodução do ensino religioso nas escolas por considerar que a verdadeira educação podia ser apenas aquela vinculada à visão normal cristã. Para eles, as escolas leigas “só instruem, não educam”. Politicamente representam uma força conservadora, comprometida com a antiga oligarquia. (ARANHA, 1996, p.199).

¹⁶ TRISTÃO DE ATHAYDÊ - Um dos mais brilhantes defensores do interesse do grupo católico.

Porém, para o Manifesto um novo olhar se fazia necessário. O homem não era mais visto como a criação, mas sim como criador, a verdade começou a ser alcançada pelo método científico e não mais pela fé e a salvação da humanidade, não mais dependendo da vontade de Deus, mas sim da capacidade do homem em adaptar-se às novas descobertas tecnológicas. Para esse movimento a modernização da sociedade dependia de uma mudança de mentalidade que só poderia ser desencadeada por meio da renovação educacional.

O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, e também ocasionaram significativas mudanças no ponto de vista intelectual brasileiro.

Esse movimento acreditava que a educação é exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito apto a refletir sobre a sociedade e capaz de inserir-se nesta. Assim, para alguns educadores a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, no cidadão atuante e democrático.

Kramer (1987) aponta que nesse contexto educacional foram determinantes as mudanças políticas e econômicas, tendo em vista a estrutura da sociedade brasileira, o crescimento do setor industrial, a ampliação da classe média, o fenômeno da urbanização e o advento de um proletariado industrial, proveniente da zona rural, que vinha se empregar nas atividades emergentes.

Na ótica de Saviani (1994) o movimento escolanovismo atingiu o seu auge por volta de 1960. Em seguida entra em refluxo, em função de uma nova tendência da política educacional, que se chama de ‘meios de comunicação de massa’ e as ‘tecnologias de ensino.’ Com o escolanovismo ocorreu uma mudança da preocupação política em relação à escola como um instrumento de participação política democrática, passando para o plano técnico-pedagógico.

Saviani (1994) critica a Escola Nova, apontando que a mesma propiciou ao mesmo tempo, o aprimoramento do ensino destinado às elites e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares. “É nesse sentido que a hegemonia pôde ser recomposta”. (SAVIANI, 1994, p.64).

Veiga (2004) chama a atenção para a necessidade de se refletir mais sobre a cultura que se implantou nas escolas, com base em sua nova ordenação científica. Enfatizando que:

[...] o elitismo nas escolas públicas não pôde ser tomado apenas na perspectiva estatística da revelação dos números de acesso/freqüência escolar, mas principalmente naquilo que seu conteúdo e rotina revelaram: a produção de uma referência racial (branca), de gênero (masculino), de geração qualificada (criança inteligente) e classe (média). (Ibid., 2004, p.86).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação propicia, nesse período de renovação do pensamento educacional, a discussão sobre a educação pré-escolar, instituída como base do sistema escolar. Pode-se citar Mario de Andrade, em São Paulo, que propunha a disseminação de praças de jogos nas cidades, tendo como base os jardins-de-infância de Froebel. Essas praças deram origem aos parques infantis construídos em várias cidades brasileiras.

Porém, precisamos ter a clareza que o debate acerca da renovação pedagógica referiu-se mais aos jardins-de-infância onde estudavam preferencialmente as crianças dos grupos sociais mais privilegiados, e aos parques infantis, onde as crianças dos meios populares eram submetidas a propostas de trabalhos educacionais que pouco tinham a ver com os preceitos escolanovistas.

Segundo Martins (2009), foi na década de 40 no Brasil, que prosperaram as iniciativas governamentais para o atendimento das crianças pequenas na área da saúde, previdência e higiene, dando assim ênfase ao higienismo, à filantropia e à puericultura. As creches eram entendidas como ‘mal necessário’ e instituições de saúde. O trabalho com as crianças era de caráter assistencial-protetoral, preocupando-se em alimentar, cuidar da higiene e da segurança física, em cuidar do trabalho pedagógico, do desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças.

Com o aumento da industrialização e da urbanização, houve um aumento considerável da mulher no mercado de trabalho, portanto, as creches e parques infantis de período integral passaram a ser cada vez mais solicitados, tanto pelas empregadas domésticas quanto pelas trabalhadoras do comércio e funcionárias públicas.

A partir da década de 60, há uma crescente demanda por instituições de educação infantil, fator associado à inserção da presença feminina no mercado de trabalho e às ações de organizações internacionais.

Na ótica de Sousa (1996, p. 40),

[...] a atuação desses organismos, de certa forma, contribuíram para o estabelecimento de uma Política de Educação Infantil no Brasil, principalmente a partir da década de 1970, colaborando na elaboração de diretrizes básicas e na organização de eventos que originaram definições governamentais.

Vale ressaltar, no contexto das legislações algumas importantes contribuições estabelecidas através da criação de leis que asseguram o atendimento e criação de jardim de infância. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/61, aprovada em 1961, aprofundou a perspectiva apontada desde a criação destes jardins, sua inclusão no sistema de ensino, delimitando a idade para a permanência da criança na pré-escola e também responsabilizando as empresas que possuíam, a seu serviço, mães de menores de sete anos, a criar por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação primária.

Esse quadro social refletia, segundo Oliveira (2005), o dinamismo do contexto sócio-político do início da década de 60, que seria alterado pelos governos militares instaurados no país a partir de 1964, com marcantes reflexos sobre a educação em geral e a educação das crianças pequenas em particular.

A Lei 5692/71 também trouxe contribuições legais em relação ao atendimento às crianças pequena, em que rege “Os sistemas velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam educação em escolas maternais, jardins-de-infância ou instituições equivalentes.”

Com a pressão da demanda por pré-escola, o Projeto Casulo (1977) foi implantado pela Legião Brasileira de Assistência. Com o objetivo de liberar as mães para o trabalho, tendo em vista o aumento da renda familiar, centrava-se em suprir as carências nutricionais das crianças e na realização de atividades de cunho recreativo.

Na ótica de Kramer (1987, p.78) a posição assumida pelo Grupo Executivo do Projeto Casulo não pretendia suprir deficiências culturais, mas sim a preocupação com a caracterização concreta da criança e, ainda a negação de qualquer caráter compensatório. No entanto a tônica explícita pela LBA era a de considerar a pré-escola como solução aos problemas do 1º grau.

Segundo Kishimoto (1985) as creches não tinham como preocupação a educação da criança. As escolas maternais inicialmente eram instituições de assistência à infância, e foi somente com a absorção das propostas pedagógicas que transformaram-se em unidades pré-escolares, oferecendo educação e assistência social.

Para a autora “[...] desde a origem, os jardins de infância tinham objetivos educacionais e as creches, assistenciais.” (Ibid., 1985, p. 50). Ressalta-se nesse momento que os jardins de infância, eram destinados aos filhos de famílias abastadas; constata-se a omissão

do governo em implantar políticas que atendessem as crianças das camadas populares, denotando uma política de descaso.

Importante marco surge a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconhece a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e ainda, a igualdade de direitos e de deveres entre homens e mulheres, no seio da família. Pontua pela primeira vez, na história das Constituições Federais do país, afirma o caráter educacional das creches e pré-escolas e a Educação Infantil como direito dos pais trabalhadores e das crianças. Com o intuito de reafirmar os direitos e deveres da criança e do adolescente, surge o Estatuto Próprio da Criança e do Adolescente, como Lei Federal nº 8069/1990, reafirmando o direito da criança às creches e pré-escolas.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996, reconhece, pela primeira vez na história da legislação educacional, a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (art.21e 29) e define a co-responsabilidade da União, dos Estados e dos Municípios em relação à Educação Infantil (art.8 e 9).

A preocupação com a baixa qualidade educacional e a estratégia de combate à reprovação e evasão na 1^a série, impulsionaram a educação infantil a integrar-se como primeira etapa da educação básica, afirmada na LDB 9394/96, em seu art. 22: “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores.” Nesse sentido a inserção e reconhecimento da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, assume a finalidade de desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Esses avanços legais são frutos de demandas sociais por Educação Infantil que decorrem não apenas da reestruturação da família, com a saída da mulher para o mercado de trabalho, mas de avanços na compreensão da importância desse nível de educação para o desenvolvimento pleno da criança, que passa a ser considerada como um sujeito de direitos, com necessidades sociais, afetivas e pedagógicas.

A escassez de políticas públicas para este segmento de ensino reforça a exclusão das camadas populares, na medida em que o governo se omite da responsabilidade efetiva pelos problemas da infância, transferindo-a para os municípios, que na sua grande maioria não têm orçamento compatível para a manutenção do ensino fundamental obrigatório.

1.2 MATERNIDADE NEGADA: A CASA DOS EXPOSTOS COMO PRIMEIRA POLÍTICA DE ATENDIMENTO À INFÂNCIA

Com o intuito de refazer a trajetória da educação infantil, numa perspectiva de alargamento de horizontes, recorre-se a uma breve incursão pela história. Num primeiro momento, adentra-se pela história da educação, utilizando-se o aporte teórico de Aranha (1996), Ariès (1981), Del Priore (2002), Kramer (1987, 2001 e 2006), Kuhlmann Jr. (2000, 2007), Trindade (1999), entre outros, que propiciam momentos de reflexão a respeito da visão de criança como um ser social e histórico, permitindo perceber a dicotomia existente em relação a compreensão subjacente de criança, postas em momentos distintos, em diferentes contextos em que está inserida.

Visualiza-se que a história da criança brasileira, especialmente as de classes desfavorecidas economicamente, desenvolveu-se em meio ao descaso, discriminação e abandono. Pontua-se que até o final do século XIX, a ‘roda dos expostos’ foi o primeiro tipo de atendimento disponibilizado às crianças pequenas no Brasil.

Del Priore (2002) destaca o abandono de bebês, a venda de crianças escravas separadas de seus pais, a vida em instituições que no melhor dos casos significavam mera sobrevivência, as violências cotidianas inclusive abusos sexuais, doenças, queimaduras e fraturas sofridas no trabalho escravo, como situações que caracterizaram, por mais de três séculos, a história da infância no Brasil.

A autora pondera que

[...] se é verdade que dessa história surge uma imagem de autoritarismo e indignidade imposta por adultos às crianças, surge também uma história de amor materno e paterno, de afeto e de humanidade das inúmeras pessoas que acima de preconceitos e interesses mesquinhos, deixaram-se sempre sensibilizar com aquelas que, antes de tudo, são os mais carentes e indefesos dos seres humanos. (Ibid., 1998, p.8).

Nesse cenário, Kramer (1987) reforça que até meados do século XIX, isto é, desde o descobrimento até 1874, pouco se fazia no Brasil pela infância desditosa, tanto no que tange à proteção jurídica quanto às alternativas de atendimento existentes. Também procura desvelar as iniciativas voltadas à infância ao longo da história do país, a partir dos registros de Moncorvo Filho. Identificando as concepções de infância subjacentes às propostas de

assistência, destinadas às crianças das classes sociais dominadas, delimitando o atendimento em duas fases distintas.

A primeira, demarcada pelo descobrimento do Brasil até 1930, que preconiza que as primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de médicos e higienistas, dirigindo-se contra a alarmante mortalidade infantil ocasionada pelos nascimentos ilegítimos, frutos de união entre escravos, ou destes com os senhores. Ou partiram pela falta de educação física, moral e intelectual das mães ou atribuída, ainda, a negligência na medida em que permitia-se o aleitamento mercenário, realizado pelas escravas de aluguel.

O caráter preconceituoso prevalece nesse contexto, ficando explícita a diferença no trato com as crianças negras (filhas de escravos) e as da elite (filhas de senhores). Kramer ressalta “[...] se existiam algumas iniciativas provenientes de grupos privados (conjuntos de médicos, associações de damas benéficas, etc.), faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre.” (KRAMER, 1987, p.53).

A segunda fase, entre 1930 a 1980, são concretizados trabalhos de assistência social e educacional à infância, os quais ocorriam, até meados da década de 20, através de instituições particulares. O 1º Congresso de Proteção à Infância, em 1922, apelou justamente para o apoio das autoridades governamentais.

As associações religiosas e organizações leigas, bem como médicos, educadores e leigos eram solicitados a realizar juntos com o setor público a proteção e o atendimento à infância, com a direção e alguma subvenção do governo.

É pertinente destacar que ambas as tendências mascaram que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes sociais, perpassando séculos.

Ressalta-se que no Brasil, desde a colônia até a crise do império, no final do século XIX, a criança abandonada era tratada pelos termos ‘expostos’ e ‘enjeitados’. Esses termos correspondiam ao tipo de abandono mais comum para o período, de recém-nascidos, e se consubstanciavam nas práticas de enjeitar as crianças expondo-as em locais onde seriam, muito provavelmente, recolhidas. Os mais comuns eram as igrejas e conventos e, mais tarde, as “rodas dos expostos.” (TRINDADE, 1999).

Ao considerar-se a roda dos expostos como primeira política de atendimento à infância, no âmbito brasileiro e com o intuito de desvelar a verdadeira função da Roda dos

Expostos¹⁷, utilizam-se estudos de Venâncio (1997), Marcílio (1998) e Trindade (1999), entre outros estudiosos.

Trindade (1999) destaca que a primeira Santa Casa a ser fundada no Brasil data de 1554, cujos fundos para sua manutenção advinham de origens diversas e oriundos de esmolas individuais ou coletivas. A autora acrescenta que uma forma de obter ajuda comum às Misericórdias e a todos os conventos foi a roda, pois, os doadores colocavam na parte externa alimentos, remédios e mensagens. Quando giravam a roda, as doações eram transportadas para o interior da instituição e, desta forma, mantinha-se o anonimato dos piedosos.

Informa também que é possível encontrar exemplares desses instrumentos nos raros mosteiros de religiosas enclausuradas, como, por exemplo, os Mosteiros das Irmãs Concepcionista de Bauru (SP) e de Ponta Grossa (PR).

Faz-se necessário esclarecer que a exemplo da Roda dos Expostos, citada por Trindade (1999), encontra-se instalada ainda hoje no Mosteiro Portaceli¹⁸, fundado no dia 25 de dezembro de 1965, na cidade de Ponta Grossa.

Apregoa-se que esta instituição de caridade não possui o objetivo do século XIX, educar crianças cujos pais não podiam fazê-lo por motivos particulares de cada situação. Atualmente trata-se de um instrumento de fé, exercendo a função de acalentar corações, receber pedidos de orações e donativos, realizar aconselhamentos a necessitados. Enfim, atender as demandas postas pela comunidade.

Trindade (1999), ao referir-se a esse artefato, esclarece que inicialmente essa roda era utilizada muito pouco ou raramente. Expandindo-se com mais frequência, passou a ser utilizado por uma mãe pobre que colocava o filho nessa roda, confiando na caridade das freiras para que criassem o bebê.

Comenta ainda, que o aumento significativo desta prática foi o que alavancou a criação de rodas, especialmente para receber crianças, mais tarde conhecida como ‘rodas de expostos’. Anteriormente, os recém-nascidos eram abandonados em lugares não ermos, onde havia grande possibilidade de serem recolhidos. Aqui também se mantinha a expectativa, criada pela caridade cristã ou motivações de outra ordem, de que as pessoas preservariam e dariam proteção aos encontrados (TRINDADE, 1999).

¹⁷ A roda era um cilindro que unia a rua com a parte interna das Santas Casas de Misericórdias. A ajuda financeira desta instituição dependia de caridade: uma ação, que segundo os preceitos religiosos, denotava a demonstração de fé. (VENÂNCIO, 1997, p.220).

¹⁸ O Mosteiro Portaceli, situa-se na Avenida Carlos Cavalcanti s/nº, Vila Jardim Paraíso – Ponta Grossa, Paraná. Pertence ao “Mosteiro da Ordem da Imaculada Conceição da Bem-Aventurada Virgem Maria no Brasil.” Disponível em: <<http://www.concepcionistas.org.br/pontagrossa.htm>>. Acesso em: mar. 2010.

Kramer (1987) aponta que a ‘Roda’ foi uma instituição criada por Romão Duarte, em 1739, para abrigar ‘almas inocentes’ que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamada de Casa dos Expostos ou Casa dos Enjeitados.

Percebe-se com clareza que há uma dicotomia em relação à real época que foram criadas as Casas dos Expostos. Justifica-se esse fato pela ausência de registros fidedignos, entendido como um agravante que se faz presente a todo momento na história das crianças no Brasil. A respeito desta dificuldade, recorre-se a Trindade (1999) que aponta como fator determinante para a escassez de registros, o alto índice de analfabetismo e o não domínio da escrita. Em parte podem ser o agravante para a grande lacuna em relação aos registros e fontes tradicionalmente utilizadas para a história do Brasil, chamando a atenção para o descaso com os arquivos referentes às rodas e orfanatos das Casas de Misericórdia.

Ao retratar sobre o período de ‘maternidade negada’, Venâncio (1997) acredita que uma vez que as mulheres por algum motivo não podiam criar seus filhos, entregavam-nos à roda, tendo por muitas vezes a intenção de um dia poder retomá-los ou acompanhá-los de longe.

Nas palavras de Marcílio (1997), a roda dos expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil, cumprindo um importante serviço à comunidade por quase um século e meio, apesar de haver na época colonial, imposição do reino para que as municipalidades amparassem toda criança abandonada em seu território. Mesmo com a existência desta assistência, não se criou nenhuma entidade especial para acolher os pequenos desamparados. O autor acrescenta “as câmaras que atenderam os expostos limitaram-se a pagar um estipêndio irrisório para que as amas-de-leite amamentassem e criassem as crianças.” (MARCÍLIO, 1997, p.51).

Sobre a articulação com as amas-de-leite, Venâncio (1997) adverte que o abandono na roda, tornou-se prática comum a todas as camadas sociais, seja para esconder um filho bastardo ou por razões financeiras. O resultado desta prática, entre outros, foram as mães de aluguel, que recebiam estas crianças para a amamentação, assistindo precariamente a saúde e a higiene destas crianças, e com práticas alimentares inadequadas no período de desmame, o que causava elevada mortalidade infantil.

Em função a esse elevado índice no final do século XIX, surgem incentivos para criação de creches afim de que os pais não abandonassem mais seus filhos na Roda dos Expostos.

Venâncio (1997) aponta o descaso com as crianças, mencionando sobre quando as crianças sobreviviam. As mesmas deixavam a Santa Casa aos sete anos e reingressavam no “círculo do abandono, indo morar em arsenais, ou eram encaminhadas no trabalho pesado, na construção de estradas de ferro.” (p.220).

Percebe-se que não havia neste ato uma intenção do Estado, em corrigir as desigualdades sociais, mas sim de remediar a situação posta, ficando com a competência limitada à contribuição com uma parcela de dinheiro. Neste sentido, Marcílio (1997) pontua que o Brasil foi o último país a acabar com o triste sistema da roda dos expostos.

Kuhlmann Jr. (2007) esclarece que apesar de ocorrerem algumas iniciativas em anos anteriores, o ano de 1899 pode ser considerado como um primeiro marco no que diz respeito ao atendimento à criança pequena, pois marca a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e da primeira creche para filhos de pais trabalhadores, também na mesma cidade.

Após a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil no Rio de Janeiro, foram abertas várias filiais por todo o país. Segundo Kramer (1987), o Instituto tinha como objetivos atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; e criar maternidades, creches e jardins de infância.

Esse período foi o marco das intensificações no campo da higiene infantil, médica e escolar, na ampliação instituições de na promulgação de diversas leis, visando atender à criança.

No olhar de Kramer (1987), as primeiras iniciativas voltadas ao atendimento à criança partiram de higienistas e se dirigiram contra a alarmante mortalidade infantil, que era atribuída em relação aos nascimentos ilegítimos, frutos da união entre escravos ou destes com os senhores, e em relação à negligência por parte das mães, as quais permitiam o aleitamento mercenário¹⁹. Para a autora “a ligação entre as duas causas se estabelece porque ambas culpam a família, além de colocarem nos negros escravos a origem de doenças.” (KRAMER, 1987, p.52).

Os higienistas desta época preocupavam-se em explicar e combater a mortalidade infantil, sobretudo das crianças brancas, ficando evidente as diferenças no trato de crianças negras e brancas e entre as de sexo masculino e feminino. Apesar do atendimento

¹⁹ Refere-se a escravas de aluguel.

fragmentado “a mortalidade atingia crianças de todas as raças, independentemente do sexo.” (TRINDADE, 1999, p.40).

Quanto à influência dos higienistas, Trindade (1999) enfatiza que tratar a criança, inspirando-se nas práticas médicas, implica lembrar também o papel do Estado, que em sua moderna preocupação com a produção industrial e o decorrente viver urbano, buscou controlar a população e encontrou na família um meio eficaz em que “buscava disciplinar a prática anárquica da concepção e dos cuidados físicos dos filhos, além de, no caso dos pobres prevenir as perigosas consequências políticas da miséria e do pauperismo.” (Ibid., 1999, p. 36).

Já as creches surgem durante o século XIX, primeiramente na América do Norte e depois na Europa. Entretanto no Brasil aparecem somente no início do século XX. Kramer (1987) aponta que 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. Esclarece também que o primeiro Jardim de Infância brasileiro foi inaugurado em 1875, sendo fechado logo em seguida por falta de apoio do Poder Público.

A autora compara a criação das instituições brasileiras com as da Europa, onde havia creches desde o século XVIII e os jardins de infância aparecem a partir do século XIX, enquanto no Brasil ambos são instituições do século XX.

Contrapondo as datas inferidas por Kramer (1987), Kuhlmann Jr. (2007) afirma que ocorreram dois fatos em 1899 na esfera brasileira, que permitem considerá-lo como marco inicial; a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro e a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ), a primeira creche brasileira para filhos de operários, que se tem registros.

Dessa forma, é plausível reconhecer que as primeiras creches brasileiras foram criadas com o objetivo de reduzir a mortalidade infantil. Nesse processo, os estabelecimentos dedicados à educação infantil começam a ser reconhecidos como sinônimo de progresso e se difundiram a partir dos movimentos de urbanização, industrialização e divulgação do discurso médico-higienista.

Kuhlmann Jr. (2007) ao referir-se à creche para crianças de zero a três anos, explica que esta foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas, mas também, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, a fim de que as mães não abandonassem suas crianças. O autor afirma:

[...] não se pode considerar a creche como uma iniciativa independente das escolas maternais ou jardins-de-infância, para as crianças de três ou quatro a seis anos, em sua vertente assistencialista, pois as propostas de atendimento educacional à infância de zero a seis anos tratam em conjunto das duas iniciativas, mesmo que apresentando instituições diferenciadas por idades e classes sociais. (Ibid., 2007, p. 78).

A grande marca das creches, com certeza foram o reconhecimento como novidade e como proposta moderna e científica; sendo deflagrada por tratar-se de uma época de exaltação do progresso e da indústria.

Segundo Kishimoto (1985), os primeiros jardins de infância, precursores das pré-escolas de hoje, surgiram a partir de modelos desenvolvidos em outros países, voltados para crianças de famílias mais abastadas.

A autora exemplifica, referendando a cidade de São Paulo, onde as primeiras iniciativas dirigidas para crianças das camadas trabalhadoras, possuíam cunho assistencialista e se deram no contexto dos conflitos operários das primeiras décadas do século. Sua principal preocupação era voltada à atender as necessidades das mães que trabalhavam fora, com objetivos de cuidado e assistência à infância.

Nesta perspectiva, fica claro que a assistência social desempenhou importante papel no atendimento das crianças, uma vez que as creches originaram-se principalmente pela ação da assistência social e não por ações da educação.

Uma questão pertinente, nesse momento, é a criação do primeiro jardim de infância no Brasil, que encontra-se omissa nas discussões de estudiosos como Kramer (1987), Kuhlmann Jr. (2007), entre outros.

Referenda-se nesse momento a pesquisa de mestrado de Lössnitz²⁰ (2006), em que se aponta a criação do primeiro jardim de infância em 1862, na cidade de Castro, na Província do Paraná, fundado por Emilia Erickesen²¹. Enquanto esteve na Europa, frequentou cursos de aperfeiçoamento de cuidadora de crianças, conhecendo pessoalmente o grande pedagogo Froebel.

Nesse sentido, Lavalle (1992, p. 26), ao referir-se a Emilia Erickesen reforça,

[...] tanto foi seu encanto pela pedagogia Fröebiana, que ao retornar ao Brasil, dedicou-se à profissão de mestra e ao ensinar sua profissão, trouxe para o ensino de

²⁰ Com o título de “Primeiro Jardim de Infância no Brasil: Emilia Ericksen” (2006), subsidiada através dos estudos de Lavalle (1992).

²¹ Contribuiu muito para a Educação Infantil em nosso país, principalmente por ser pioneira em trazer a metodologia de Froebel às salas de aula brasileira. Não valorizava apenas o conteúdo a ser transmitido, as primeiras letras e noções elementares, mas dedicava tempo às outras áreas do conhecimento como literatura, arte e música.

Castro uma nova visão de mundo e uma visão sobre a formação pessoal. Visão essa muito diferente das que possuíam as educadoras que atuavam na Província do Paraná.

Ao considerar a influência européia no âmbito brasileiro, Azevedo H. (2007) corrobora com Kishimoto (1985), reconhecendo que tais influências estão presentes ainda hoje na história do Brasil, fato concretizado quando da criação dos ‘jardins de infância’ nos moldes dos kindergartens. ‘Herança’ que ainda hoje se observa nas propostas pedagógicas de instituições de atendimento infantil, concepções e práticas de profissionais da área.

Vale ressaltar que enquanto na Europa estabelecia-se a contradição entre o ideal da pedagogia realista e a forma conservadora, no Brasil a atuação da igreja foi muito mais forte e duradoura. Sobre esse assunto recorre-se a Azevedo F. (1956), que reconhece que o catolicismo difundido pela Companhia de Jesus foi de fato o cimento da nossa unidade, impondo a religiosidade cristã sobre as influências do judeu, do índio e do negro.

Kramer (1987) alerta para as tendências, que até os dias de hoje caracterizam o atendimento à criança em idade pré-escolar.

A autora afirma que

[...] o governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dada as dificuldades financeiras em que se encontra (va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira, em que o atendimento não se constituía em direito, mas em favor. Ambas as tendências ajudam a esconder que o problema da criança se origina na divisão da sociedade em classes socioais. (KRAMER, 1987, p.64).

Entende-se que a igreja católica foi responsável pela disseminação das duas imagens de criança: a da criança mística e a da criança que imita Jesus. Essa imagem de infância era um afresco melhorado, espiritualizado da infância estudada por Ariès (1981), que revela num primeiro momento, que o sentimento de infância apareceu no âmbito familiar como ‘paparicação’, ou seja, a criança inocente e ingênua, o motivo de graça dos adultos, via-se a criança enquanto um ser anedótico e engraçadinho.

Azevedo H. (2007) chama atenção para a conotação posta para a criança indígena, que era vista como ‘papel em branco’ no qual os jesuítas inscreveriam a sua cultura com base em fortes conteúdos de educação moral e religiosa, aos quais as crianças eram submetidas antes que o ‘pecado’ se instalasse em suas almas. Vislumbra-se o descaso com que a criança fora culturalmente tratada, indicando que eram vistas como cera virgem, em que se poderia

escrever e moldar tanto quanto desejasse, para obter o objetivo principal, que certamente se tratava de transformar os nativos em cristãos.

Del Priore (2002) destaca que, a partir da metade do século XVIII, com o estabelecimento das chamadas Aulas Régias, a palmatória era o instrumento de correção por excelência. Conforme alerta um documento da época endereçado aos professores, que deveriam usar dos golpes de disciplina ou palmatórias quando percebessem que a repreensível preguiça fosse a culpada dos seus erros e não a rudez das crianças, referindo-se à ignorância.

A abordagem da autora ao referir-se aos castigos físicos e palmadas, deixa evidente que tal procedimento não era considerado novidade no cotidiano colonial, sendo considerado como parte da boa educação. Introduzida no século XVI pelos jesuítas, para o horror dos indígenas que desconheciam o ato de bater em crianças, a correção era vista como uma forma de amor. O ‘mui mimo’ devia ser repudiado. [...] O amor de pai devia inspirar-se naquele divino no qual Deus ensina que amar “é castigar e dar trabalho nesta vida.” (DEL PRIORE, 2002, p. 97).

Ao reporta-se ao contexto brasileiro, Aranha (1996) aponta o monopólio jesuítico na educação, mantendo uma escola conservadora e rejeitando as ciências físicas ou naturais, bem como a técnica ou a arte. A educação interessava apenas a poucos elementos da classe dirigente, por se tratar de uma sociedade agrária e escravista, não havia interesse pela educação elementar, justificando a grande massa de iletrados. As mulheres encontravam-se excluídas do ensino, da mesma forma que os negros, cujos filhos nunca despertaram o interesse dos padres, como acontecia com os curumins.

Considera-se, então o século XIX como o propulsor da polaridade entre assistência e educação. Às crianças pertencentes à classe trabalhadora era reservado o atendimento assistencial, moralista e compensatório, enquanto para as crianças pertencentes à classe mais favorecida reservava-se o atendimento de cunho educativo, realizado em jardins de infância.

O trabalho dos higienistas, somado à filantropia e assistência social, garantem o sucesso da higiene como instrumento de ordenação social, e essas práticas amparam-se na concepção de infância como etapa de um ser inocente e frágil.

1.3 A CRIANÇA ENQUANTO SUJEITO DE DIREITOS.

A educação infantil nem sempre foi compreendida como hoje, haja vista os notórios avanços no bojo da legislação brasileira vigente. Tendo como marco o novo ordenamento legal, iniciado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e demais legislações postas para essa modalidade de ensino.

Compreende-se que este dispositivo constitucional legitima a oferta da educação infantil enquanto dever do Estado, e direito de todas as crianças de zero a seis anos, reconhecendo a criança como sujeito de direitos. Vale ressaltar que, na ótica de estudiosos sobre o tema em questão, se percebe a intencionalidade de aprofundar o conhecimento sobre a criança, não só do ponto de vista político, mas sim humano e social.

Para Oliveira (2008) os avanços legais levantam desafios que não são conquistados da noite para o dia. E as mudanças de concepções, crenças e valores não se transformam de uma hora para outra, começam a ser construídas desde que nascemos, exigindo momentos de discussão e reflexão.

A referida autora afirma ainda que “[...] a concepção de que tanto a elaboração das leis como a definição de políticas não acontecem no vazio, mas dentro de um contexto social e político em que a sociedade civil e organismos governamentais interagem.” (Ibid., 2008, p.35).

Oliveira (2008) alerta para a importância de todos os dispositivos legais que temos hoje, como resultado de um amplo e rico processo de debate político-ideológico que envolveu vários setores. Também lembra o inegável papel que os movimentos sociais tiveram não só na definição da legislação que hoje vigora, como na ampliação do atendimento.

Segundo Sanches (2004) a educação infantil foi assumida na história brasileira como um mal necessário, vindo substituir a ausência da família. Portanto, o desenvolvimento de uma cultura em que a visão de criança adquire novos significados. Considerada cidadã de direitos, deixando de ser apenas propriedade da família, mas também componente da nação, e

responsabilidade de todos, criam-se condições para a emergência de novas posturas em relação a esta etapa da vida humana.

Despontam daí novas concepções de infância, novas posturas em educação, ciências sociais e da saúde. Percebe-se uma forte tendência em expandir a pedagogia da infância, respeitando o poder de criação da criança. Nas palavras de Sanches (2004, p. 202) “Cabe conhecer a criança em sua essência sem fragmentá-la, identificar necessidades, de forma a representar o nascimento de uma pedagogia da infância, resgatando o imaginário e o lúdico em suas verdadeiras dimensões.”

Segundo Rizzini (1997, p.49), “[...] a história da criança aparece em estudos de diversos outros temas relacionados, tais como a história da assistência aos pobres, da saúde pública, nos estudos sobre famílias [...]. A infância sempre apareceu como apêndice de outros estudos, nunca como centro das discussões.

A autora lembra que a ideia que se tinha acerca da criança e da educação que lhe seria dada, dependiam de sua classe social, pois a criança simbolizava a esperança – o futuro da nação. Por outro lado, a criança representava uma ameaça nunca antes descrita com tanta clareza; deveria ser educada visando o futuro da nação. No entanto, tais palavras, transformadas em ação, revelavam que, em se tratando da infância pobre, educar tinha por meta moldá-la para a submissão (Ibid.,1997).

Rizzini (1997) reforça que a preocupação em moldar a criança pobre para a submissão, decorre de que ela poderia ser melhor trabalhada no sentido de não questionar, não almejar os cargos e os postos mais altos e, principalmente, não acabar como muito de seus pais, ou seja, considerados viciosos e deletérios.

Azevedo (2007) atribui as mudanças ocorridas nas concepções de infância e de educação infantil, às exigências em função da origem e determinação social das instituições de atendimento infantil e também às transformações históricas ocorridas na sociedade.

A autora ressalta as mudanças ocorridas em relação à concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensado, esclarecendo que:

A concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensado também vêm sofrendo significativas mudanças desde o início da Idade Moderna. Mudamos de uma concepção de criança como um adulto em miniatura para uma de criança como ser histórico e social, de uma mãe indiferente para uma mãe coruja, de um atendimento feito em asilos, por adultos que apenas gostassem de cuidar para um feito em uma instituição educativa, por um profissional da área do qual se exige formação adequada para lidar com as crianças. (Ibid., 2007, p. 160).

O atendimento à infância no Brasil mostra tendências diferenciadas em função das concepções de infância que o orientavam em cada momento histórico. Num primeiro período, demarcado entre o descobrimento até a fase de 1930, inicia-se a valorização gradativa da infância e o reconhecimento da necessidade de entendê-la. No segundo período, de 1930 a 1980, concretizam-se trabalhos de assistência social e educacional à infância, tendo em vista, principalmente, o desenvolvimento nacional. Em um terceiro momento, evidenciam-se alguns importantes fatos/eventos relativos à educação infantil, que ocorreram na fase de 1980 até a atualidade (KRAMER, 1987).

Segundo Kishimoto (1988) o surgimento e a difusão das creches no Brasil e no mundo estiveram estreitamente ligados ao desenvolvimento da atividade industrial e à consequente demanda por mão de obra feminina: a mão de obra das mulheres passa a ser requerida para engrossar a atividade produtiva e a presença da mulher nas fábricas exige a criação de instituições para auxiliá-la no cuidado da prole. (KISHIMOTO, 1988, p.24).

Ao referir-se ao atendimento à criança pequena Rosemberg (2002b, p. 32-3) preconiza:

Até o final dos anos de 1960, nota-se uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, seguidos, grosseiramente (com variações nacionais) dois modelos institucionais: o das creches e seus similares, instituições que acolhem exclusiva ou principalmente crianças pobres; o dos jardins-de-infância, não especialmente destinados a crianças pobres. Essa trajetória relativamente comum se cinde ao final da década de 1960, quando a EI passou a integrar, também a agenda de políticas de desenvolvimento econômico e social elaborada pelos organismos vinculados à ONU (Organização das Nações Unidas) para os países subdesenvolvidos [...].

Percebe-se uma evolução no reconhecimento da criança como sujeito de direito, estabelecendo vínculos afetivos que ficaram por séculos entorpecidos. Sobre essa evolução referenda-se Faria (2006, p. 1014):

Ao vê-la como sujeito de direito, superamos a identidade única que lhes foi atribuída e que afirma sua incompletude com relação ao adulto, tornando-as como apenas um vir-a-ser. Desde aí, deve-se considerar uma infância que, como toda fase da vida, é provisória, construída, e fica incorporada nas próximas fases. Nesse movimento, todos somos “um vir-a-ser” e também o que somos hoje e o que fomos ontem, concomitantemente. Dito pelo escritor-poeta Saramago (*apud* Carvalhal, 1997, p.50), quando se refere a sua autobiografia: ‘[...] o menino que nós fomos está contido em nós, mas o adulto que nós somos não está contido nesse menino. Esse menino é uma coisa em si [...] para uma criança o mundo é todo ele uma tentação [...] deixa-te levar pela criança que foste’.

A concepção de criança e infância, postuladas por estudiosos como Faria (2006), Kuhlmann Jr. (1998, 2007), Kramer (2007), Azevedo (2007), Ariès (1981), entre outros,

reconhece a criança como sujeito de direito e valoriza a infância como uma etapa que dará alicerce e se incorporará nas próximas etapas da vida humana.

No que diz respeito à definição do termo infância, recorre-se a Kuhlmann Jr. (1998) que faz menção aos dicionários da língua portuguesa, em que a infância é considerada como período de crescimento no ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei nº 8.069, de 1990, criança é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos e adolescente é a criança entre os 12 e os 18 anos.

Kuhlmann Jr. (1998) aponta:

Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda 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 aos 7 anos, que representariam a passagem para a idade da razão. (KUHLMANN JR., 1998, p.16).

O autor ressalta que é preciso considerar a infância como uma condição de 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 da infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história.” (KUHLMANN JR., 2007, p.30).

Desta forma, Kuhlmann Jr. (2007) reconhece a criança como sujeito histórico, social e culturalmente constituído. Salienta a necessidade de perceber a criança na sua concretude, no seu viver e também no seu modo de expressar suas histórias de vida em diferentes momentos.

Segundo Kramer (2007, p.15) “crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas.” Na ótica da autora as crianças são sujeitos sociais e históricos, marcados pelas contradições da sociedade em que estão inseridas. Não se resumindo a ser alguém que não é, mas que se tornará adulto, no dia em que deixar de ser criança. Reconhece que o poder de imaginação, fantasia, criação e brincadeira entendidas como experiências de cultura, são específicos da infância. Perceber a criança deste ponto de vista, favorece a entendê-las e também a ver o mundo a partir de seu ponto de vista.

Campos reconhece que a consideração da criança como sujeito de direito é o ‘carro-chefe’ de toda a mudança legal e comenta:

Não são mais os pais, apenas que têm direito a uma instituição de educação infantil para seus filhos, gerando um atendimento com vistas a substituí-los enquanto estão trabalhando. A criança passa a ter direito a uma educação que vá “além” da

educação recebida na família e na comunidade, tanto no que se diz respeito a profundidade de conteúdos, quanto na sua abrangência. Por outro lado a educação, em complemento à ação da família, cria a necessidade de que haja uma articulação entre família, escola e a própria comunidade na construção do projeto pedagógico da creche ou pré-escola. (*Ibid.*, 2008, p.37).

Assim a criança é reconhecida como cidadã de direitos, devendo ser respeitada em suas especificidades. Seu atendimento deverá complementar a ação da família e da comunidade, tendo como finalidade seu desenvolvimento integral nos aspectos físico, psíquico, intelectual e social.

Kuhlmann Jr. (2007) considera que pensar a criança, na história, significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico, para tanto:

É importante perceber que as crianças concretas, na sua materialidade, no seu nascer, no seu viver ou morrer, expressam a inevitabilidade da história e nela se fazem presentes, nos seus mais diferentes momentos. A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam tudo mais. (KUHLMANN JR. 2007, p.31).

O autor referenda quanto à importância de conhecer a história de cada criança e suas experiências vividas, considerando a infância como uma condição da criança, pois é comum a sociedade associar o não ter infância a uma característica das crianças pobres.

Abramowicz (2003, p.321) ao defender a ideia de que “a infância é uma experiência e como tal pode ou não atravessar os adultos e pode ou não atravessar as crianças”, faz inferência de que a ideia de infância como experiência não está vinculada unicamente à idade ou à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas sim está ligada com o que somos capazes de inventar. Aos acontecimentos, à arte, ao inusitado. A autora deixa clara a visão de infância como uma espécie de dêss-idade, onde trabalha-se com o tempo de outra maneira, com um tempo mais estendido, generoso, um tempo de acontecer e da criação. Não se submete ao tempo que o poder do capital impõem ao funcionamento da vida.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI²² (BRASIL, 1998) reforça sua concepção sobre a criança, que é destacada como sujeito social e histórico:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada

²² É um documento norteador para a educação infantil, produzido pelo MEC e integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foi distribuído para todo o Brasil.

cultura, em determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo seu meio social, em que se desenvolve, mas também o marca. (BRASIL, 1998, p.21).

De acordo com este documento, a concepção de criança é uma noção historicamente construída e consequentemente vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de maneira homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e na mesma época. Estudos apontam que a criança por muito tempo não foi vista como um ser em desenvolvimento, com suas especificidades. Ao contrário, a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, na medida em que se mudava a inserção e o papel social da criança na sua comunidade. Era vista como um ser produtivo que tinha função utilitária para a sociedade, pois a partir dos sete anos de idade era inserida na vida adulta e tornava-se útil na economia familiar. Realizava tarefas, imitando seus pais, acompanhava em seus ofícios, cumprindo com seu papel.

Outro ponto bastante discutido por estudiosos é em relação à concepção de que, a infância é construída social e historicamente, os estudos de Ariès (1981), publicados em 1970, sobre a história social da criança e da família e o surgimento da noção de infância na sociedade moderna, oportuniza o aprendizado quanto e à condição e a natureza histórico-social das crianças, ao constatar a ausência da criança na arte medieval por volta do século XIII. Sugere que para a sociedade da época a infância era desapercebida.

Para esse autor, a ideia de infância surgiu no contexto histórico e social da modernidade com a redução dos índices de mortalidade infantil, graças ao avanço da ciência e das mudanças econômicas e sociais. A concepção de criança nasceu nas classes médias e foi marcada por um duplo modo de vê-las na contradição entre moralizar e paparicar.

Outro ponto salientado por Ariès (1981), faz referência a forma de vida da criança, a qual era deslocada ou desconsiderada nas relações dessa família medieval. Desde cedo era afastada de sua família e colocada em outra, como aprendiz para ser educada por estranhos. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. As relações sociais tinham uma valorização primordial. Por isso, as famílias eram numerosas e seus limites de intimidade eram quase inexistentes. As pessoas viviam a maior parte de seu tempo fora de casa, nas ruas, nas praças, ou no meio de comunidades de trabalho, de festas e de orações. Quanto mais essas comunidades monopolizavam o tempo e o espírito dessas pessoas, menor era o lugar da família em sua sensibilidade.

Tal afirmação faz pensar também que no domínio da vida real, e não apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, cuja lembrança também era logo perdida.

Uma característica da época era entregar a criança para que outra família a educasse, e o retorno só se dava aos sete anos, pois estaria apta para ser inserida na vida da família e no trabalho. Neste contexto, as mudanças com relação ao cuidado com a criança só vêm a ocorrer mais tarde, no século XVII, com a interferência dos poderes públicos e com a preocupação da igreja em não aceitar passivamente o infanticídio, antes secretamente tolerado (ARIÈS, 1981).

O autor partindo de relatos e textos postos dos séculos XII ao XVIII, constatou que as pessoas definiam a infância como a primeira idade, é a infância que planta os dentes, e essa idade começa quando nasce e dura até os sete anos, e nessa idade aquilo que nasce é chamado de enfant (criança), que quer dizer não falante, pois nessa idade a pessoa não pode falar bem nem formar perfeitamente suas palavras. (ARIÈS, 1981).

Nessa perspectiva, percebe-se que a criança é caracterizada pela ausência da fala, não possuindo as capacidades de pensar e raciocinar, inerentes apenas ao adulto, enfim é vista como um ser irracional. A infância nessa perspectiva se contrapõe à vida adulta, pois os comportamentos racionais seriam restritos apenas ao adulto, o qual pensa, raciocina e age, com a capacidade para alterar o mundo que o cerca.

Ariès (1981) argumenta que o nascer e o desenvolver do sentimento de infância podem ser divididos em duas partes: a primeira, difundida e popular - a ‘paparicação’, limitava-se às primeiras idades e correspondia à ideia de uma infância curta. A segunda, exprimia a tomada de consciência da inocência e da fraqueza da infância, e, por conseguinte, do dever dos adultos em preservar a primeira e fortalecer a segunda. Durante muito tempo se limitou a uma pequena minoria de legistas, padres ou moralistas.

A paparicação seria um sentimento despertado pela beleza, graciosidade e ingenuidade da criança, fazendo com que os adultos se aproximassem cada vez mais de seus filhos, vistos agora como uma espécie de distração.

Por essa necessidade de preservar a criança, provida de tanta beleza e graça, surgem medidas para salvá-la e garantir sua sobrevivência. A perda de seus filhos já não era mais aceita com naturalidade e, aqueles que os perdiam, não consideravam mais como a vontade de Deus, segundo a orientação religiosa da época.

Ariès (1981) traz o olhar à construção da infância em categorias, discutindo esta ideia a partir de argumentos quanto aos trajes, os jogos, a fala infantil e a sexualidade vista como ludicidade.

Contrapondo as ideias de Ariès (1981), Kuhlmann Jr. (2007) adverte que as fontes históricas da idade média não silenciaram em relação à infância. Os registros paroquiais, as cartas, a literatura romanesca, os textos jurídicos e médicos, os tratados de educação e as biografias dos santos também mostram que as fontes não estavam mudas em relação à infância da Idade Média e salienta:

O sentimento de infância não seria inexistente em tempos antigos ou na Idade Média, como estudos posteriores mostram. Em livros escritos pelos historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon. [...] fartamente ilustrados com pinturas e objetos, arrolam-se os mais variados testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância anteriormente ao século XVII. (Ibid., 2007, p. 22).

Kuhlmann Jr. (2007) esclarece que a história apontada por Ariès é uma história de meninos ricos, confirmando uma educação diferenciada às duas infâncias, a da criança rica para a criança pobre. Por um lado, tem-se a criança rica, evidenciada principalmente na particularização da educação de meninos, enclausurados num espaço íntimo com sua família, ocupados com aprendizagem para a vida social, com regras de etiqueta e de moralidade que deveriam saber e seguir e com a aprendizagem de música, dança, leitura e a utilização de roupas adequadas às características da criança.

Tem-se também os chamados precoces ou prodígios por uma elite que acelerava o desenvolvimento de seus filhos homens, para fazer demonstrações de seus dotes.

Para Kuhlmann Jr. (2007), por outro lado, pode-se inferir a existência da infância pobre percebida nas crianças oriundas do povo, filhos de camponeses e artesões, que viviam em espaços compartilhados por todos, participando de conversas com adultos. Em praças e reuniões noturnas e, às vezes, vestidos como adulto.

A caracterização da criança como indivíduo sem modos, livre, com comportamentos inadequados, deve-se ao fato de que o conceito de pudor e vergonha são valores que foram sendo construídos a partir das relações das famílias abastadas. Uma relação que se constrói verticalmente das classes altas para as baixas. E acrescenta que isso não quer dizer que o sentimento ou a educação, mesmo informal das crianças pobres não existisse.

Em contrapartida a essas concepções, vê-se que a visão de criança, elaborada pelo Banco Mundial e organismos internacionais, deixa clara uma baixa compreensão e um conhecimento insuficiente do processo educativo.

É inegável o destaque crescente que o tema infância vem recebendo na agenda internacional. O Fórum Mundial de Educação para Todos, como exemplo, adotou como primeira meta²³ “expandir e melhorar o cuidado e a educação da primeira infância, de modo integrado, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.” (UNESCO, 2000).

Penn (2002) discute a visão do Banco Mundial – BM – em relação à primeira infância, considerando que a condição de sociedade dependente economicamente, define certas concepções. Para o Banco Mundial: a infância “é vista como momento privilegiado para intervenção, porque as crianças pequenas são consideradas maleáveis e suscetíveis à influência externa”. (*Ibid.*, 2002, p.9). O argumento de que o cérebro se desenvolve com mais intensidade nos primeiros anos de vida, faz com que qualquer programa que vise o desenvolvimento cerebral seja avaliado positivamente.

Penn (2002) explica que as políticas que subsidiam o conceito de primeira infância refletem o modelo de desenvolvimento econômico, sustentado pela teoria do capital social, que sustenta grande parte da atenção recente do Banco Mundial ao tema do bem-estar social. Se aumentar o capital social de uma pessoa a sua capacidade de vincular-se a redes sociais e compartilhar riscos levaria à maior competitividade e produtividade.

O interesse do Banco Mundial pelas crianças e pela infância é explicado através de metáforas econômicas e tecnocráticas da teoria do capital social. Para o BM o objetivo da infância é se tornar um adulto plenamente produtivo, o ‘capital humano’ do futuro. Fica clara a intencionalidade do Banco Mundial, em investir desde cedo no desenvolvimento da criança, para que na vida adulta ela possa se inserir no mercado de trabalho, produzir satisfatoriamente e gerar lucros.

Evans, Myers, Ilfeld (2000, *apud* PENN, 2002, p.15) sustentam que, na visão do Banco Mundial e de outras agências doadoras, as crianças pequenas passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento nas mesmas idades, tanto em regiões remotas do Nepal²⁴ como em Chicago. Para essa concepção, o que define a primeira infância é a capacidade cerebral. “Se o cérebro se desenvolve bem, o potencial de aprendizagem aumenta e as possibilidades de fracasso na escola ou em período posterior da vida diminuem.” (*Ibid.*, 2002, p.15). Entende-se

²³ Refere-se à primeira no sentido ordinal não como a mais importante meta.

²⁴ Um recente relatório sobre ECD em quatro aldeias remotas do Nepal, encomendado conjuntamente por um grupo internacional de agências de apoio, também cita uma série de estudos norte-americanos e usa para programação, as mesmas categorias relativas aos aspectos.

que as necessidades ‘culturais’ devem ser respeitadas, mas ao mesmo tempo ‘práticas adequadas ao desenvolvimento’ devem ser propostas por programadores esclarecidos.

A justificativa científica para a implantação de programas do que passou a ser denominado ‘desenvolvimento infantil’ parte de pesquisas baseadas na neurociência, a qual sugere que o potencial de uma criança é definido pelas suas experiências durante os primeiros anos de vida. (ROSSETTI-FERREIRA, RAMON, SILVA, 2002).

No entanto, o Banco Mundial considera que basta os profissionais encontrarem o programa certo para os pais e a intervenção correta a ser usada, quando as crianças são bem pequenas e maleáveis. Nesse período o cérebro ainda está em desenvolvimento, com tais ações muitos dos efeitos da pobreza seriam compensados. É notório o descaso com que o Banco Mundial vem tratando à primeira infância, principalmente às populações mais pobres.

Visualiza-se que as concepções de criança e infância, estão postos sob diferentes prismas, com toda sua ambigüidade e paradoxo, ora surgindo, ora desaparecendo, dependendo do segmento de sua inserção.

Evidencia-se que a relação entre o governo brasileiro e as organizações internacionais não acontece de forma unilateral, entende-se que esses mecanismos influenciam a educação infantil, enfraquecendo o que preconiza a legislação vigente.

1.4 O CUIDAR E EDUCAR COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO, NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Como eu vou saber da Terra,
se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes,
sem aprender a gostar?
Quero ver com os meus olhos,
quero a vida até o fundo,
Quero ter barro nos pés, eu
quero aprender o mundo!*

(Pedro Bandeira)

O poema de Pedro Bandeira permite pensar a criança como sujeito de direitos, a qual tem necessidade de conhecer o mundo, de descobrir seus limites e vivenciar experiências que permitam tocar, sentir e explorar. Nesse período, desenvolvem-se as capacidades da relação

com o outro, a identidade, as atitudes de tolerância e o respeito às diversidades. Para a criança, esse é um processo profícuo para se ter acesso ao conhecimento.

Neste sentido, comprehende-se que o espaço de educação infantil deve respeitar o caráter lúdico e prazeroso das atividades, propiciando ações planejadas, espontâneas e dirigidas, em evidencia a necessidade de ações intencionais. Entretanto que não visem uma antecipação de rotinas e procedimentos comuns às classes de Educação Fundamental.

Revisitando a história a respeito do princípio do cuidar, referenda-se Ariès (1981) o qual ressalta que a preocupação em relação ao cuidado com as crianças só ocorre a partir do século XVII, com a interferência dos poderes públicos e com a preocupação da igreja em não aceitar passivamente o infanticídio, antes secretamente tolerado. Preservar e cuidar das crianças era um trabalho realizado exclusivamente pelas mulheres, no caso, as amas e parteiras, que agiam como protetoras dos bebês, criando uma nova concepção sobre a manutenção da vida infantil, como se descobrissem que a alma da criança também era imortal. “É certo que essa importância dada a personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes”. (ARIÈS, 1981, p.61).

O descaso com a criança emergiu por muito tempo na história da sociedade, mas o sentimento de apego surge a partir do século XVII, como uma manifestação da sociedade contra a paparicação da criança, propondo educá-la nos costumes da disciplina, dentro de uma visão racional e longe dos adultos.

Nesse sentido, ao referir-se ao Brasil, destaca-se que o cuidado e a educação das crianças pequenas iniciaram a partir da metade do século XX, período marcado pela urbanização, industrialização e divulgação do discurso médico-higienista.

A pesquisa de Kramer (1987) aponta que somente a partir de 1874²⁵ é que se encontram documentos que retratam medidas para o cuidado da criança pequena no Brasil. Ao que antecede esse período, pouco se fazia pela infância, tanto do ponto de vista da proteção jurídica quanto das alternativas de atendimentos existentes. Kramer (1987, p. 53) destaca que “[...] se existiam algumas alternativas provenientes de grupos privados (conjuntos de médicos, associações de damas benfeicentes, etc.), faltava, de maneira geral, interesse da administração pública pelas condições da criança brasileira, principalmente a pobre.”

As primeiras preocupações com a infância partiram de grupos particulares, especialmente de médicos e higienistas, que consideravam os elevados índices de mortalidade

²⁵ Período estimado por Kramer (1987) e que vem a ser questionado por estudiosos como Carvalho (2006), em que afirmam que o cuidado e educação das crianças pequenas iniciaram no Brasil a partir da metade do século XX.

infantil. Enfatizavam a necessidade de cuidado com a higiene e com o aleitamento materno, em discurso proferido no final de 1873. O Barão de Lavradio denunciava o aleitamento mercenário como uma das principais causas da mortalidade infantil, e além disso, anuncjava a necessidade de providências por parte das autoridades, em proteger às crianças.

Contrapondo então à prática médica vigente no país, Moncorvo Figueiredo critica o encaminhamento realizado, sugerindo “a criação de policlínicas para partos e moléstias infantis, bem como a implementação de cursos especializados.” (Ibid., 1987, p.53).

Vale ressaltar que tais propostas não lograram êxito, porém começa a despertar a ideia de se proteger a infância, mas o atendimento se restringe a iniciativas isoladas insuficientes e quase inexpressivas frente à situação de saúde e educação da população brasileira. Kramer (1987, p. 53) lembra que:

[...] enquanto havia no Brasil, em 1880, 14 milhões de habitantes, no Rio de Janeiro, em 1882 a mortalidade infantil assumia proporções consideráveis, na razão de 400 por 1.000, incluindo os nascidos mortos, ou de 410 por 1.000 até a idade de sete anos, excluindo estes últimos.

Somente em 1919, foi criado o Departamento da Criança no Brasil, cuja responsabilidade coube ao Estado, uma vez que “[...] as autoridades governamentais que haviam permanecido inertes em termos de realizações objetivas a favor da criança pobre e abandonada começavam a proclamar a necessidade de seu atendimento.” (KRAMER, 1987, p.55).

O atendimento à primeira infância era visto como caráter médico e assistencial. Só a partir da década de 70, que a educação das crianças pequenas começa a ser reconhecida, e as políticas governamentais começam a ampliar o atendimento às crianças menos favorecidas.

Segundo Haddad (2006) o Brasil foi palco de diversos movimentos sociais, no final dos anos de 1970, em plena ditadura militar, resultando na abertura política. O Movimento de Luta por Creches defendia um novo conceito de creche como uma questão de direito, em oposição à tradição caritativa e de custódia.

O movimento de mulheres, em muitos países, teve o importante papel de acenar com novas possibilidades de socialização extraparental, inaugurando um novo conceito de atendimento infantil – um serviço educacional, não filantrópico, de direito da criança, mulher e família – em consonância com as profundas transformações de valores, atitudes, práticas e papéis que permearam as décadas que se seguiram. Possivelmente esse novo conceito foi o embrião do que é chamado agora de ‘educação e cuidado’, precursor de um modelo moderno

de socialização extrafamiliar com componentes profissionais e educacionais, capaz de atender tanto às necessidades sociais e ocupacionais quanto os familiares dos pais. (HADDAD, 2006, p. 529).

A autora referenda a cidade de São Paulo, onde se deu origem ao movimento; avaliando a resposta bastante expressiva do poder público, em que se implantou um programa de expansão da rede pública de creches, sendo até hoje a maior da América Latina.

Kuhlmann Jr. (2007) destaca que as creches e pré-escolas iniciaram seu processo mais recente de expansão na década 1970. Comenta sobre a crítica à educação compensatória e seu caráter assistencialista discriminatório.

Segundo Kuhlmann Jr. (*Ibid.*, p. 166) as concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, em sua origem, no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação.

As consequências da educação compensatória foram muitas, dentre elas, a marginalidade das crianças pobres. Kramer aponta que as iniciativas particulares e as políticas dirigidas às crianças pequenas no Brasil, até a década de 1980, foram marcadas por um caráter assistencialista e compensatório, “[...] desconsideram a cidadania das crianças e desprezam seus direitos.” (KRAMER, 1987, p.125).

Considera-se que o discurso da educação compensatória em melhorar as condições de vida, foram efetivamente uma forma de manutenção de desigualdade e exclusão social. Neste sentido Kramer (1987, p. 115) esclarece que inicialmente, o atendimento proposto às crianças das classes dominadas foi médico e sanitário; em seguida foi também assistencial e, atualmente além da assistência médico-sanitária-nutricional e da social, o atendimento inclui, ainda, o plano educacional.

Quanto à assistência e educação, o princípio de educar e cuidar fica evidente em um trabalho dual às crianças pequenas. Assim, considerando tais pressupostos, Kuhlmann Jr. (2007, p.188) declara:

A polarização entre assistencial e educacional opõe a função de guarda e proteção à função educativa, como se ambas fossem incompatíveis, uma excluindo a outra. Entretanto, a observação das instituições escolares evidencia que elas têm como elemento intrínseco ao seu funcionamento e desempenho da função de guardar as crianças que a freqüentam. As instituições educacionais, especialmente aquelas para a pequena infância, se apresentam à sociedade e às famílias de qualquer classe social, como responsáveis pelas crianças no período em que as atendem. Qualquer mãe que procure uma creche ou pré-escola para educar o seu filho, também irá buscar se assegurar de que lá ele estará guardado e protegido.

É necessário resgatar no espaço das crianças pequenas as suas manifestações, enfatizando o espaço da brincadeira, da interação, do afeto e da expressão das diferentes linguagens como referência para o trabalho pedagógico. Desta forma, contempla-se sua identidade social, cultural, sua autonomia e as múltiplas dimensões humanas.

Segundo Kuhlmann Jr. (2007), a polarização presente nos estudos sobre a educação pré-escolar atribui à história da educação infantil uma evolução linear por etapas: primeiro, passa por uma fase médica, depois por uma fase assistencial, culminando nos dias atuais, na etapa educacional, entendida como superior, neutra ou positiva em si, em contraposição aos outros aspectos.

Na ótica deste autor, à constituição das instituições pré-escolares destinadas à infância pobre, o assistencialismo foi configurado como uma proposta educacional específica para a submissão tanto das famílias quanto das crianças das classes populares. A pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia de submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber.

Uma educação que parte de uma concepção preconceituosa da pobreza e que, por meio de um atendimento de baixa qualidade, pretende preparar os atendimentos para permanecerem no lugar social a que estariam destinados. Uma educação bem diferente daquela ligada aos ideais de cidadania, de liberdade, igualdade e fraternidade. (KUHLMANN JR., 2007).

A ideia de tornar as creches um espaço educativo, invalida a ideia de que elas precisariam deixar de ser ‘assistência’ para se tornarem ‘educacional’, pois um estudo mais cauteloso e atento das fontes mostra-nos que a história não é bem essa. O autor esclarece que ao se anunciar o educacional como sendo o novo necessário, afirma-se a educação como o lado do bem e a assistência como o império do mal, assim se estabelece uma oposição irreconciliável entre ambas. Mas a educação não é tão inocente assim, nem é a redentora da triste realidade. E a assistência não é a grande vilã. Não são as instituições que não têm caráter educacional, e sim os órgãos públicos da educação, os cursos de pedagogia e as pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período. (*Ibid.*, 2007).

O problema vai muito além da transição do atendimento para a esfera educacional, o princípio pedagógico se torna relevante quando se busca garantir o caráter educativo das instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, parte-se do pressuposto que a concepção de

criança tem passado por importantes reestruturações ao longo da história, decorrente das mudanças econômicas, sociais e políticas.

Oliveira (2002, p. 37), em relação ao cuidar e educar, afirma que “[...] não é possível ter a guarda das crianças sem as educar, e educá-las envolve também tomar conta delas, pois neste espaço, se dá o cuidado e a educação de crianças que aí vem, convivem, exploram, construindo uma visão de um mundo e de si mesma, construindo-se como sujeito.”

O cuidar e o educar não acontecem isoladamente, não podem ser pensados de forma desagregada e desunida. Para tanto, o trabalho pedagógico, precisa reconhecer a criança como sujeito de direito, favorecendo seu desenvolvimento, a aquisição do conhecimento e a inserção social, para que a criança possa desenvolver sua autonomia, identidade e o espírito de cooperação e solidariedade com seus pares.

O cuidar e educar na educação infantil são funções complementares e indissociáveis, para tanto o espaço das crianças de 0 a 6 anos não pode ser considerado como depósito, onde as crianças são apenas cuidadas enquanto os pais trabalham.

Para Azevedo H. (2007), essa compreensão dicotómica de cuidado e educação tem permeado a formação dos profissionais da educação Infantil, traduzindo-se em distinções e ‘hierarquizações’ das funções desempenhadas pelos professores no interior das instituições. Tal visão amplia-se para os espaços de organização política da categoria profissional, enfraquecendo a participação dos profissionais da educação infantil que, por considerarem que desempenham funções menos importantes como apenas ‘cuidar’ de crianças, não se sentem verdadeiramente integrantes dessa categoria. Os professores precisam compreender que sua tarefa não é ‘igual’ a das mães e babás, não porque esta não tenha importância, mas porque a tarefa docente tem um diferencial fundamental em relação às outras.

A formação profissional precisa tratar da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, para que não precisem se questionar se devem ou não alimentar as crianças ou trocar-lhes as fraldas, se eles ou outros é que devem realizar tal tarefa. Os professores precisam ser levados a entender que “a dimensão do cuidar é tão importante quanto qualquer outra.” (Ibid., 2007, p. 176-177).

Os professores têm intencionalidade educativa definida em relação às crianças com as quais interagem e, para fazer isso de forma adequada, precisam de uma formação profissional consistente, buscando de forma integrada e coerente a necessária articulação dos pressupostos teóricos e práticos.

Entretanto, Kuhlmann Jr. (2007) critica o período de atendimento realizado pelas secretarias de educação, em cumprimento a nova LDB 9394/96. Acredita que o período integral, que tanto representa a guarda, deixe de ser ofertado. Acrescenta que, a priori, isso seria devido à falta de tradição da educação em receber crianças em dois turnos o que, também, é uma interpretação errônea da Lei, que nada diz sobre os períodos de atendimento, assim a transferência não queria dizer, necessariamente, período parcial.

Kuhlmann Jr. (2007) aponta a lacuna errônea da LDB, como um prejuízo, pois o período parcial realizado pelas secretarias de educação, é o procedimento que pode acarretar a extinção desse tipo de atendimento, representando um sério problema para as famílias trabalhadoras.

Segundo Kramer, Carvalho e Kappel (2001, p. 36):

A creche e a pré-escola representam, alternativas concretas para viabilizar a libertação da mulher para o mercado de trabalho, mas em todos os tipos de atendimentos se coloca como igualmente relevante a necessidade de que o trabalho realizado no seu interior tenha não só um caráter assistencial, mas principalmente educativo. Assim, além da garantia do atendimento nutricional, de saúde e segurança, se reconhece a importância de existirem condições de funcionamento e de recursos materiais e humanos que propiciem benefícios sociais e culturais para as crianças.

Com a inserção da mulher no mercado de trabalho e de posse de suas conquistas profissionais, as mulheres buscam conquistar o lugar dos filhos nas instituições de educação infantil. Nesse contexto, seria um retrocesso a perda do período integral para as crianças de zero a seis anos. Rosemberg (2001) denuncia que, na América Latina, a questão da guarda das crianças pequenas tem recebido pouco relevância. Além disso, os estudos que indicam a real necessidade das famílias são raros, inclusive no Brasil. Em função disso que se defende a cooperação entre as esferas da educação e da assistência social, pois comprehende-se que as famílias trabalhadoras necessitam de provimento tanto escolar como de guarda das crianças pequenas.

Haddad (2006) adverte em relação a formação profissional, “quem cuida de criança pequena e as educa, não pode ser aquela que visa apenas o acúmulo de informações.” Acrescenta que, além de um conhecimento profundo de pedagogia e psicologia infantil, de sociologia da infância e de cultura da criança, associado à grande dose de experiência prática, a formação inicial deve incluir a educação do corpo, dos sentimentos, das emoções, da fala, da arte, do canto, do conto e do encanto.

De posse de uma rotina clara e flexível, tanto as crianças quanto os professores podem exercer suas capacidades de planejar e escolher as situações a serem vivenciadas no cotidiano da educação infantil, enfatizando seu caráter educativo.

Entretanto, Haddad (2006, p. 540) acrescenta:

O perfil do professor de educação infantil e a formação profissional é o veículo mais importante para criar uma força de trabalho compatível com os objetivos de uma abordagem integrada entre educação e cuidado infantil. Enfatizando que, ‘uma educação fragmentada não produz eco na alma de uma criança’.

As descobertas cotidianas são frutos da ação-interação das crianças com seu meio e com as pessoas com quem convivem. Quanto mais ricas suas vivências, quanto maior suas oportunidades de conhecer diferentes manifestações culturais e artísticas, maior será a possibilidade de refletir sobre o mundo, tornando-se um cidadão crítico e reflexivo.

Vale lembrar que os consultores do Banco Mundial ao pronunciarem-se sobre as pessoas que educam crianças, perpetram a concepção que considera os adultos (pais e professores) educadores das crianças pequenas, exercendo uma influência ímpar, profunda e formadora durante os primeiros anos de vida. Reforçam que ‘a paternidade deficiente’, se não tratada, pode acarretar nas crianças, baixa auto-estima, falta de aspirações e comportamento anti-social (PENN, 2002).

Destaca-se que o Banco Mundial promove modelos de educação infantil muito inferiores aos aceitáveis para as pessoas mais prósperas, pouco fazem para ajudar os pobres, especialmente na medida em que endossam a exploração de mulheres, profissionais da educação infantil, em serviços com baixas remunerações.

Sobre esse discurso recorre-se a Rossetti-Ferreira (2000) e Rosemberg (2000) que referenciam a cidade de Medellín, na Colômbia, como palco da implantação dos primeiros programas de ECD – Desenvolvimento e Cuidado da Primeira Infância a ‘baixo custo’. Sofreu-se, aí, um esvaziamento quando as mulheres contratadas como ‘mães crecheiras’ (childminders) protestaram devido à falta de benefício e segurança.

O descaso com a primeira infância se faz presente nas iniciativas do Banco Mundial, em que propositalmente promove programas a baixo custo, com o intuito de reduzir os investimentos na educação infantil, não preocupando-se com a formação profissional necessária para o efetivo trabalho com essa faixa etária.

Kramer (2008) relembra que o MEC (1996), reconhecendo que a educação infantil nasceu no Brasil dissociada da intenção de educar, desvinculada de um currículo e da escola,

realizou um diagnóstico mais profundo sobre propostas pedagógicas/curriculares das unidades federais. Destaca que o MEC (1996) analisou os pressupostos em que baseiam-se as diretrizes e princípios que estabelecem o processo de construção e como informar a prática cotidiana dos estabelecimentos de educação infantil. Esse reconhecimento redimensionou a formação inicial e a formação em serviço.

Conforme a LDB 9394/96, a respeito dos profissionais da educação, o art.62 define que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, em nível médio, na modalidade Normal.

Em relação à formação profissional, a autora reforça que aprendemos com a história da formação que cursos esporádicos e emergenciais não resultam em mudanças significativas, nem do ponto de vista pedagógico, nem do ponto de vista da carreira. (KRAMER, 2008, p.121).

Com as proposições legais da LDB 9394/96, quanto à formação profissional, destaca-se a criação dos Institutos Superiores de Educação e os Cursos Normais Superiores, em sua grande maioria particulares, dando origem a uma avalanche de cursos chamados emergenciais. Essa grande demanda pela procura de formação profissional justificou-se pelo prazo de dez anos, estabelecidos pela legislação vigente. Com isso, o governo delegou às professoras a responsabilidade por sua formação, omitindo-se no fornecimento das condições necessárias para que elas se professionalizassem.

O professor tem um importante papel como mediador desse processo, pois está posto em suas atribuições orientar as atividades e direcionar o processo do conhecimento da criança, não descuidando do cuidar e do educar. Esses dois eixos caminham simultaneamente e de maneira indissociáveis; não perdendo de vista que o cuidado precisa considerar principalmente as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do atendimento que estão recebendo. Os procedimentos relativos ao cuidar ressaltam o desenvolvimento integral da criança, envolvendo os aspectos afetivos, relacionais, biológicos, alimentares e concernentes à saúde, garantindo padrões de qualidade.

Kuhlmann Jr. (2007, p. 177) adverte:

Não precisamos mais inventar a roda da educação, nem basta anunciarmos sua existência: é preciso dizer se a roda apenas gira em torno de si, ou a que lugar se

dirige; é preciso qualificar que educação queremos proporcionar às crianças, que relação estabelecer com as famílias e que concepção defender sobre as relações sociais e a democracia.

Os estudos científicos sobre a infância apontam para a necessidade de compreender que a creche e a pré-escola têm uma função pedagógica, pela qual valoriza-se o processo de aprendizagem da criança, suas manifestações, seus interesses e as relações que estabelece com o meio em que está inserida.

Portanto, a educação infantil, na ótica de Rosemberg (2002a, p.77), deve buscar a igualdade de oportunidades para as crianças, sejam econômicas, raciais e de gênero, e ainda, deve buscar uma educação ampla, diferente dos moldes que conhecemos, cuja concepção esteja de acordo com a nova visão de criança, um ser social e histórico, produtor de cultura, ativo e competente no processo educativo.

Nesse sentido faz-se necessário analisar as políticas públicas postas para a educação infantil e seus avanços, a luz da legislação vigente no contexto brasileiro.

CAPÍTULO II

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL: SEUS AVANÇOS LEGAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS

*Conhecer as leis é como acender uma luz numa sala escura, mesas e outros objetos. As leis acendem uma luz importante, mas elas não são todas as luzes.
O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho.*

(CURY, 2002)

Este capítulo pretende oportunizar um maior esclarecimento em relação à legislação vigente direcionada especificamente à educação infantil no contexto brasileiro. No âmbito da educação, pode-se afirmar que nunca houve em nosso país uma legislação tão enfática e consistente no que se refere aos direitos da criança, como as que concernem à Educação Infantil atualmente.

O recuo histórico que se pretende neste capítulo objetiva registrar a evolução das políticas públicas relacionadas à primeira infância no âmbito do Brasil, procurando compreender o caminho atual dessa nova modalidade de ensino, bem como o envolvimento político neoliberal em que está inserida.

Referendam-se os principais ordenamentos legais, iniciados principalmente com a Constituição Federal, de 1988; Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990; e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. Nesse sentido, examinar-se-ão algumas políticas públicas direcionadas para a educação infantil e seus condicionantes.

Concentram-se, nesse momento, algumas medidas políticas educacionais para a educação infantil, limitando-se a discorrer sobre aspectos mais específicos, sendo que a globalização demandaria tratamento muito mais extenso, fugindo ao escopo deste trabalho.

2.1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Em seu percurso histórico, a educação infantil é marcada por funções sociais diferenciadas, que oscilam entre o assistencialismo, caracterizado por um atendimento restrito às concessões médico/higienistas, ou a um modelo de educação compensatória/preparatória, podendo chegar a um atendimento de caráter pedagógico que contempla uma visão mais abrangente de ensino e aprendizagem. (MIEIB, 2001).

Compreende-se que a educação infantil atravessa um momento de transição, avançando na medida em que se estabeleceu como primeira etapa da educação básica e com as recentes conquistas e discussões no âmbito da políticas públicas voltadas para essa recente modalidade de ensino.

Ao referir-se a política, Azevedo (1997) preconiza que todas as ações do governo e não apenas as intenções estabelecidas pelo governo ou pelos seus funcionários; considera-se a não-ação do governo, ou o que o governo escolhe não fazer como política.

Nesse sentido entende-se que a não-ação pode ter tanto impacto sobre a sociedade quanto à ação governamental.

Segundo Cury (2002), as políticas educacionais para se efetivarem ou potencializarem seu poder, enfrentam e deverão enfrentar questões de interface com outras políticas além dos quadros específicos destas políticas, elas se confrontam com a reforma tributária, com a reforma previdenciária e, com a necessidade imperiosa de uma política de redistribuição de renda.

O autor esclarece que a realidade social nos mostra hoje que as políticas públicas não são uníssonas, que há caminho e o ímpeto de uma democracia ascendente que não quer somente um Estado ético e transparente, mas quer participar de modo mais próximo e intenso.

Faz-se necessário abordar a tônica das discussões perpetradas sobre o atendimento à criança de zero a seis anos no âmbito brasileiro, na perspectiva de pesquisadores que vêm subsidiando as discussões a respeito da criança.

Segundo estudiosos como Campos, Fullgraf e Wiggers (2006), a preocupação com a baixa qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões. Percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da

garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas. Foi principalmente no âmbito da atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação que se formularam os princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988 e que foram em grande parte mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996.

Ao referendar os avanços políticos e legais ocorridos no Brasil, estudiosos como Campos, Rosemberg e Ferreira (1992) apontam a necessidade de lembrar que o final da ditadura militar foi seguido de um intenso movimento de mobilização social pela elaboração de uma nova Constituição. Desta mobilização participaram, além dos atores sociais tradicionais, os chamados novos movimentos sociais: movimento de mulheres e movimento ‘criança pró-Constituinte’.

As autoras salientam, que esses novos movimentos sociais elaboraram uma proposta para a Constituição, que foi aprovada em 1988, reconhecendo a educação infantil como uma extensão do direito universal à educação para as crianças de zero a seis anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a terem seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas. (*Ibid.*, 1992).

Segundo Haddad (2006), o Brasil foi palco de diversos movimentos sociais, no final dos anos de 1970, em plena ditadura militar, resultando na abertura política. Destaca-se que o Movimento de Luta por Creches defende um novo conceito de creche como uma questão de direito, em oposição à tradição caritativa e de custódia.

O autor Kuhlmann Jr. (2007) relembra sua participação em torno da luta contra o regime militar aqui instaurado, e classifica-o como período de generalização dos movimentos sociais, afirmando que:

As creches apareciam como resultado, como um símbolo concreto dessas lutas: o movimento popular e as reivindicações das feministas colocaram a creche na ordem do dia. (...) A creche passou a ser sinônimo de conquista. E por isso mesmo é que elas tinham que ser diferentes de toda a tradição anterior, manifestada nas creches vinculadas às entidades assistenciais, anteriores a este movimento, vistas como modelo negativo que penetrava as novas iniciativas. Nessa perspectiva, pretendia-se denunciar as precárias condições do atendimento educacional das crianças, e não apenas na creche, mas também na pré-escola. (*Ibid.*, 2007, p. 180).

As precárias condições dizem respeito ao modelo de atendimento norteado pela noção de abrigo. Um espaço oferecido às crianças pertencentes às famílias de baixa renda que

não possuíam condições de cuidar de seus filhos, sem ter que abrir mão de sua fonte de subsistência – ‘o trabalho’.

A população vem a tempos buscando soluções para atender às suas necessidades. E uma das reivindicações, iniciadas nos anos 70 é a luta por creches, tendo como referência o cumprimento do direito constitucional de educação especializada e de qualidade para os menores de sete anos.

Faria (2006, p. 284) afirma que justamente é o ingresso em massa das mulheres no mercado de trabalho e o movimento feminista que vai exigir creches para dividir com a sociedade a educação de seus filhos e filhas, articulado aos movimentos sindicais e das esquerdas.

Durante as discussões pré-constituinte, relativas à educação das crianças pequenas, houve muitos apontamentos dos grupos envolvidos no assunto, como questões referentes ao financiamento específico para esta modalidade de ensino e a definição quanto às responsabilidades do Estado. Também foram traçadas estratégias que pudessem dar suporte às reivindicações do movimento feminista no que tange à universalização da creche, entre outros.

Campos (1986), discutindo tais aspectos, afirma que naquele momento havia uma sobreposição de órgãos e programas destinados a atender a criança de 0 (zero) a 06 (seis) anos, além da pequena cobertura da demanda. Destaca a presença de um forte grupo, constituído por mulheres trabalhadoras que participavam das discussões, chegando a ser em maior número do que os educadores. De forma geral, havia um consenso na importância desse atendimento enquanto possibilidade para prover a igualdade de condições de direito de trabalho, sem que este se chocasse com o direito a maternidade.

Conforme o esclarecimento de Campos (1986), naquele tempo o Brasil ainda não havia regularizado o acesso à escola a todas as crianças de sete anos, o que causava grandes controvérsias nas discussões sobre a universalização de creches e pré-escolas públicas como uma obrigação do Estado, uma vez que nem o ensino fundamental havia se universalizado. Tais discussões ampliavam-se nas questões de destinação de recursos nas esferas administrativas.

A partir da década de 80, algumas mudanças foram realizadas em relação ao atendimento à criança pequena. O próprio movimento feminista levanta a bandeira de creches também para crianças pequenas e não só para as das mães trabalhadoras. Neste período, o país estava vivendo um período de efervescência com a conquista da ‘democracia’, e tinha nas

mãos o poder da Lei maior – a Constituição Federal de 1988, que garantia o atendimento educacional às crianças de zero a seis anos.

Entende-se que, pela primeira vez, uma lei prevalece sobre todas as outras e reconhece, como um direito da criança pequena, o acesso à educação em creches e pré-escola. Conforme está explícito no artigo 208 inciso IV: “O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1988).

Nesse contexto, Craidy (2001, p. 23) reforça que “a Constituição Federal de 1988 definiu uma nova doutrina em relação à criança que é a doutrina da criança como sujeito de direitos.”

Cabe registrar a existência de uma nova concepção de criança, agora reconhecida como sujeito de direitos. A consequência desse reconhecimento é a consolidação da importância social e do caráter educativo das instituições que atuam com as crianças de zero a seis anos, e ainda proclama-se para o estado o dever de oferecer esta modalidade de ensino que, apesar de não ser obrigatória, é um direito de todas às crianças e uma opção da família.

No Brasil, com as gradativas transformações socioculturais ocorridas a partir da década de 80, assim como em decorrências da mobilização de diferentes grupos sociais no período de redemocratização, crianças e adolescentes passaram a ser vistos como um grupo portador de direitos e passíveis de proteção especial. A Constituição de 1988, antecipando-se à Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança²⁶ e inspirada pela Doutrina da Proteção Integral, instituiu o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, posteriormente organizado pelo Estatuto da Criança e Adolescente – ECA (1990). O artigo 227 da Constituição Federal sintetiza o Sistema de Garantia ao estabelecer como dever da família, da sociedade e do Estado a garantia:

[...] à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, dos direitos 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).

²⁶ Na Convenção de 1989, foi efetivado o paradigma internacional de defesa dos direitos desse grupo, a partir do qual os diversos países signatários, respaldados na Chamada Doutrina da Proteção Integral, passaram a criar instrumentos para a garantia e efetivação desses direitos. (SECAD, 2007).

Neste sentido, são concretizados e assegurados constitucionalmente os direitos da criança, compreendida desde seu nascimento, impossibilitando aos diversos setores da sociedade civil ou do governo tomar medidas que acarretem prejuízo ao seu atendimento.

Ao detalhar os direitos imprescindíveis e as violações inaceitáveis, a Constituição Federal de 1988, criou a base de sustentação do Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei Federal nº 8.069 de 1990. O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA é considerado por Campos “como uma das legislações mais avançadas do mundo.” (CAMPOS, 2008, p.27).

Visto que é regulamentada pelos artigos da Constituição Federal de 1988, explicita mecanismos que possibilitam a exigência legal dos direitos da criança e do adolescente, tendo por objetivo dar cumprimento e proteção integral aos direitos fundamentais dos mesmos.

Os direitos expressos no ECA (1990) vinculam-se ao debate mais amplo dos Direitos Humanos, envolvendo os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário. Alertam para as consequências de ações e omissões de pessoas, da sociedade ou do Estado contra os direitos das crianças e adolescentes, devendo ser resguardadas a eles as condições adequadas para seu desenvolvimento.

Craidy (2001) argumenta que o Estatuto da Criança e do Adolescente, também conhecido como ECA, explicou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente, bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. Destaca a importância desta referida Lei, quanto à criação dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares.

A autora esclarece que os Conselhos da Criança e do Adolescente devem traçar as diretrizes políticas e os Conselhos Tutelares devem zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais o direito à educação, que para as crianças pequenas incluirá o direito a creches e pré-escolas. (*Ibid.*, 2001).

Entende-se que os pilares para a constituição de redes descentralizadas de proteção estão contemplados no art. 88 do ECA, que institui como diretrizes da política a municipalização do atendimento, a criação de conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, a criação de programas específicos, entre outros.

Desse modo, após a aprovação da Constituição Federal de 1988, o Brasil viveu um período de discussão de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-9394/96). Assim, Pinto (2002, p. 110) esclarece que:

[...] foi fruto de ampla discussão e razoável participação popular e que, em linhas gerais, conseguia representar os interesses daqueles segmentos compromissados

com a construção de uma escola pública de qualidade, articulando em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Esse projeto foi incorporado, em seus principais elementos, pelo substitutivo elaborado pelo seu relator na casa, o senador Cid Sabóia, aprovado pela Comissão de Educação do senado em 30 de novembro de 1994 e encaminhado ao plenário ainda em dezembro desse ano.

Não obstante a pressão dos interesses privatistas, no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de agências internacionais, como o Banco Mundial, os movimentos sociais envolvidos na defesa da escola pública obtiveram avanços consideráveis, tanto na arena legislativa²⁷ quanto no executivo²⁸. Mas com a vitória do candidato à Presidência da República Fernando Henrique Cardoso, liderando uma aliança de centro-direita, esse cenário iria sofrer uma acentuada inflexão (*Ibid.*, 2002).

Essa inflexão, na ótica de Saviani (2007), diz respeito à nova composição partidária e uma ação incisiva do MEC, provocando uma reviravolta no processo. Por meio de uma manobra regimental no senado, o projeto originário da Câmara dos Deputados (substitutivo Jorge Hage), fruto de longa discussão, é substituído por outro, elaborado a toque de caixa na ‘cozinha’ do MEC, tendo a paternidade assumida pelo senador Darcy Ribeiro. Esse projeto foi aprovado em fevereiro de 1996 no plenário, e logo após segue para a sanção presidencial e é promulgado como lei em 20 de dezembro do mesmo ano, sem qualquer voto presidencial. Fato raro em nossa história, que mostra sua total sintonia com a nova aliança no poder.

Percebe-se que a prática em trabalhar ‘às escuras’, se faz presente nos momentos mais críticos de envergaduras políticas, invalidando todos os conceitos de moralidade da sociedade.

Quanto a ética e moralidade, recorre-se a Ferreira e Schlesener (2006, p. 105) “[...] a utopia de um Estado Ético, moralmente neutro e acima dos antagonismos de classes gerados pela realidade econômica alimenta a aspiração política de garantia dos direitos individuais e de participação efetiva de todos os cidadãos.

Pinto (2002, p.112) esclarece em relação à situação anterior, como uma consequência grave “a retirada do texto da lei do número máximo de alunos por professor que no projeto Jorge Hage (art. 32) era de 20 alunos na creche, 25 na pré-escola e nas classes de alfabetização e 35 em demais séries e níveis”. Criticando esta atitude, o autor esclarece que tal medida tem como elemento principal o gasto com o salário docente, e a melhor forma de baixar seu impacto, no custo total, é superlotar as salas de aula (as redes privadas que o digam), prejudicando assim a qualidade do ensino.

²⁷ Aprovação na Câmara dos deputados, com alterações, do substitutivo Jorge Hage.

²⁸ Compromisso de gastos públicos de 5,5% do PIB e Piso Salarial Profissional Nacional.

A redação inócuia, do texto final, do art. 25 da Lei nº 9394/96, ficou que

[...] será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor” cabendo “ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetros para o atendimento do disposto neste artigo. (Ibid., 2002, p. 113).

Apesar das turbulências que sucederam à constituição da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 9394/96, é inegável seu reconhecimento quanto contribuição para a educação infantil, em que creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistenciais ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização.

O art. 29, da LDB 9394/96, define a educação infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

Percebe-se que a referida lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e quanto à pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem.

O reconhecimento da educação infantil, como primeira etapa da educação básica, traz para o bojo da organização política a necessidade de definições de estratégias que visem à expansão, à melhoria e à garantia de qualidade de atendimento às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos.

Quanto à formação dos docentes que atuam na educação básica, o art. 62 da LDB 9394/96 estabelece que a formação de docentes para atuar na educação básica se fará em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Cerisara (2002) explica que a formação das professoras tem se dado em meio a embates políticos entre dois projetos distintos. De um lado, o projeto defendido pelo movimento dos educadores, que entende a formação como parte da luta pela valorização e profissionalização do magistério, considerando a universidade um lugar privilegiado para essa formação, defendendo uma sólida formação teórica, assumindo a pesquisa como princípio formativo e o professor como intelectual. De outro lado, o projeto defendido pelo Conselho

Nacional de Educação, que se submete às políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais com a retirada da formação das professoras das universidades e propondo uma formação técnico-profissionalizante com amplas possibilidades de aligeiramento, sem espaço para uma reflexão profunda sobre os processos educativos, reduzindo o papel da professora a mera executora de tarefas pedagógicas, restringindo a concepção de pesquisa.

A autora considera a criação dos institutos superiores de educação e os cursos Normais Superiores, como cursos de aligeiramento da formação no seu sentido mais perverso. Adverte “[...] pois ao invés de capitalizar a experiência prática da aluna, desafiando-a a aprofundar a reflexão, entende que esta seja substituível pela vivência, desarticulando a teoria da prática sob o falacioso argumento de que quem faz não precisa pensar o fazer.” (Ibid., 2002, p. 333).

Oliveira (2001), ao referir-se ao patamar de habilitação dos educadores de educação infantil, referenda a LDB como um avanço, pois não mais limita aos profissionais sua experiência apenas com a guarda e o cuidado de crianças, como historicamente foi tratada, mas sim o compromisso efetivo na elaboração do processo educativo, com responsabilidade de formular, implementar e avaliar o projeto educativo da escola.

Cabe a todos os profissionais da educação a participarem da elaboração da proposta pedagógica da instituição em que estão inseridos. Pois é indispensável para que se efetive, nesse processo participativo, a reconstrução e interiorização de valores e concepções que possibilitem o desenvolvimento de novas competências para exercerem seu trabalho com qualidade, implementando e avaliando o projeto educativo de sua instituição.

Assim, reconhecer a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica significa considerar que os professores que atuam com crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, precisam de conhecimentos sobre o ser humano e a sua complexidade, principalmente no que diz respeito ao potencial de desenvolvimento dessa faixa etária.

Destaca-se nesse sentido a pesquisa realizada por Arce (2001, p. 182), tendo como foco o profissional que atua na educação infantil em nosso país na década de 70:

As análises realizadas nessa pesquisa e exemplificadas pelo documento apresentado levaram à conclusão de que, a todo momento, tem-se reforçado a imagem do profissional para educação infantil por intermédio da mulher “naturalmente” educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional. A não-valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico, o privado e a deficiência na formação aparecem como resultado, entre outros fatores, dessa imagem, que traz na sua base a divulgação de uma figura

profissional que não consegue desvincular-se dos mitos que interligam a mãe e a crianças.

Arce (2001) retoma alguns debates em relação ao perfil do profissional que presta atendimento às crianças de zero a seis anos. Vale destacar que a questão de gênero permanece no âmbito da educação infantil. Exemplifica-se que essa realidade impera no município pesquisado, pois apenas 01 (um) professor pertencente ao gênero masculino assumiu o Concurso Público para Educação Infantil (2005), realidade essa que não difere da grande maioria dos municípios de nosso país.

Ao tratar da Organização da Educação Nacional, a LDB 9394/96 em seu artigo 11 sobrepõe à responsabilidade do Município a oferta da educação infantil em creches e pré-escolas. Para tanto, estabelece um prazo de 03 (três) anos para que as Prefeituras transfiram o atendimento para a Secretaria de Educação.

O momento exigiu reflexão sobre as reais condições postas para que os municípios concretizassem esse procedimento, visto que, oferecer significava propiciar na medida em que haja condições para tal concretização.

Reafirmando as indicações da Constituição Federal de 1988 e da LDB 9394/96, estabelece-se que os municípios devem atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, e os estados nos Ensinos Fundamental e Médio. Entretanto, esses instrumentos legais também afirmam a função normativa, redistributiva e supletiva da União e dos estados com relação à educação infantil (art. 30 e 211 da Constituição e art. 8º, 9º e 10º da LDB 9394/96), segundo o regime de colaboração entre as instâncias de governo, que deve reger a educação nacional.

A LDB 9394/96 facilita aos municípios a opção de construir seu próprio sistema de ensino, integrar-se ao sistema estadual de ensino ou, ainda compor com este um sistema único de educação básica. Esta última possibilidade não foi devidamente tratada na legislação educacional.

Kuhlmann Jr. (2007) alerta que, na inserção da creche ao sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobres incapazes, para ser posta como complementar a ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo. Observa ainda que “o pertencimento ao sistema educacional não implica necessariamente a universalizar o atendimento à toda a população de zero a seis anos de idade.” (2007, p. 186 -187).

Percebe-se que para o autor, a passagem do atendimento às crianças pequenas da esfera assistencial para o sistema educacional não representa de modo algum a superação dos preconceitos ou até mesmo a solução das desigualdades sociais que envolvem a educação dessas crianças.

Campos (2006a, p. 2-3) destaca:

[...] o atendimento em creches e pré-escola cresceu significativamente antes mesmo de a legislação educacional preocupar-se com elas, ou seja, a partir do novo marco legal a oferta de educação infantil já era significativa, porém organizada de forma caótica com diversos órgãos oficiais atuando paralelamente, com preocupações predominantemente assistenciais, de forma descontínua no tempo e levando a percursos escolares distintos para crianças de diferentes grupos sociais, sendo as creches voltadas para as famílias mais pobres.

Entende-se que sempre houve uma lacuna entre a real posição do Estado em relação ao atendimento infantil, pois em momento algum o Estado assumiu o atendimento infantil como um compromisso de sua exclusiva responsabilidade. Nesse sentido considera-se que tanto a Constituição Federal de 1988, quanto a LDB 9394/96 atribuem aos municípios a responsabilidade pela oferta da educação infantil, sendo que não há obrigatoriedade de matrícula, mas toda vez que os pais ou responsáveis necessitarem, nasce a obrigatoriedade da oferta.

Fica a encargo dos órgãos federais apenas a responsabilidade pela orientação sobre padrões de atendimento que devem ser seguidos pelos sistemas educacionais estaduais e municipais.

2.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E AS POLÍTICAS PÚBLICAS NACIONAIS: ÉGIDE DO GOVERNO LULA

O recorte que se pretende neste capítulo refere-se às políticas públicas postas após o sancionamento da nova LDB 9394/96. A referida lei decreta a integração da educação infantil no âmbito da educação básica, como direito das crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos e de suas famílias, remetendo para o estado e sociedade civil a ação como co-participante das famílias no cuidado e dedicação de seus filhos.

No campo educacional, os regimes neoliberais atacam a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes. Gentili (1997) corrobora, afirmando a respeito das

políticas neoliberais “[...] mediante uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossa sociedade a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias.” (GENTILI, 1997, p. 244).

Visualiza-se que a educação sofreu grande influência nas últimas décadas, incorporando o ideário neoliberal nas políticas educacionais empreendidas pelos Estados, como bem cita Silva (2001) “há uma política da pedagogia, mas há também uma pedagogia da política. Esquecer uma pode enfraquecer a luta na outra.” (GROSSBERG, 1989 *apud* SILVA, 2001, p.16).

Nesse sentido Gentili (1997, p. 244-245) reforça “[...] o neoliberalismo precisa em primeiro lugar, ainda que não unicamente despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas.”

Na ótica de Silva (2001, p. 16), ao referir-se a ofensiva neoliberal:

A presente ofensiva neoliberal precisa ser vista não apenas como uma luta em torno da distribuição de recursos materiais e econômicos (o que ela também é), nem como uma luta entre visões alternativas de sociedade (*idem*), mas sobretudo como uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo. Nessa perspectiva, não se trata apenas de denunciar as distorções e falsidades do pensamento neoliberal, tarefa de uma crítica tradicional da ideologia (ainda válida e necessária), mas de identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma “realidade” que acaba por tornar impossível pensar e nominar uma outra “realidade.

Na perspectiva de encaminhar os desmembramentos educacionais postos pelas políticas neoliberais, elucida-se ainda a influência do Banco Mundial no contexto brasileiro, especificamente no atendimento às crianças pequenas. Recorre-se ao referencial científico referendado por pesquisadores das políticas públicas educacionais, aos documentos elaborados pelo Ministério da Educação – MEC e Pareceres do Conselho Nacional de Educação – CNE.

De modo especial serão abordadas as políticas públicas voltadas para o contexto da educação infantil, confrontando o distanciamento posto entre a educação das crianças pequenas descrita pelas organizações internacionais e o contexto real em que ela encontra-se imersa.

Faz-se notório, neste momento, o reconhecimento de que a educação infantil vem passando por inegáveis mudanças, que iniciaram em meio a grande efervescência

democrática, como consequência de pressões dos movimentos sociais e políticos, desenvolvidos especialmente por educadores e alguns segmentos organizados, resultando na promulgação da Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996. Consequentemente nos meado dos anos 70 e 80, por intervenção de mecanismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, aliada à subserviência do governo brasileiro à economia mundial, vem repercutindo de modo sobre as políticas públicas para a educação.

Segundo Anderson (1995), por algumas décadas, as ideias neoliberais foram sendo difundidas. Mas somente com a crise dos anos 70 foi que o neoliberalismo saiu do plano teórico e assumiu materialidade no interior de vários países europeus e nos Estados Unidos.

A Inglaterra foi o primeiro país que adotou o novo modelo em 1979. Já os Estados Unidos também aderiram aos novos pressupostos capitalistas em 1980. No início dos anos 90, o neoliberalismo alastrou-se pela Europa, primeiramente na Suécia (1991), e posteriormente na França e na Holanda (1993). Os países pós-comunistas também adotaram tais ideias neoliberais, a exemplo da Polônia, Rússia e República Tcheca. (ANDERSON, 1995).

Gentili (1996) confirma, exemplificando que, somente após três décadas do pós-guerra, as ideias que defendiam o capital baseado na liberdade do indivíduo foram ouvidas e frutificaram, fato este auxiliado pela decadência do Estado do Bem-Estar Social²⁹ e pelas contínuas e graves crises econômicas.

Na década de 80 havia um cenário favorável às reformas educacionais, pois o país estava vivendo a ‘democracia’ e tinha em mãos o poder da Lei maior, representado nesse momento pela ‘Constituição Federal’ de 1988. Essa Lei reconhece, pela primeira vez na história da educação brasileira, a educação infantil como direito da criança, opção da família e dever do Estado. Como apontam Campos, Rosemberg e Ferreira (2001, p.17) “[..] uma Constituição do Brasil faz referência a direitos específicos das crianças.” Garante um atendimento educacional com qualidade, o que implica um ambiente adequado, profissionais qualificados e disponibilidade de recursos financeiros. Reconhece-se então a educação infantil como direito da criança e como instrumento de igualdade de oportunidades de gênero, na medida em que apoia o trabalho extra-doméstico.

A partir da Constituição Federal de 1988, criam-se expectativas quanto à valorização e efetivação dos direitos infantis, porém esta tendência de valorização passa a ser ameaçada

²⁹ Estado do bem-estar-social ou assistencialista, definido como aquele que garante tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação e educação a todo cidadão, não como caridade, mas como direito político. (MEC/FNDE/SEED, 2008).

nessa mesma época, tendo como égide o impacto da implantação das políticas neoliberais no país. Conforme explica Peroni (2003, p. 73):

As políticas dos anos 1980, tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão. Nos anos 1990, ocorreu a mudança dessa centralidade, passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, e o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência via autonomia da escola, controle de qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços.

Ferreira e Schlesener (2006, p. 116) reforçam que ao mesmo tempo em que a gestão da escola tem uma dimensão local, ela tem também um compromisso com a formação de uma cidadania mundializada e abrangente:

É nesse sentido que se deve efetuar uma gestão democrática que busque estender cada vez mais o acesso a uma educação pública de qualidade e gratuita. Para isso, é necessário combater a tradição autoritária, o mandonismo, o clientelismo e o descaso pelos miseráveis que inspira nos domínios públicos do Brasil. A gestão democrática, ao ensejar a participação da comunidade no “governo” da escola, pode proporcionar a um povo, que historicamente tem sido “bestializado” pelas elites, a possibilidade de se formar politicamente e de aprender a tomar as rédeas de seu destino.

No Brasil, a entrada das políticas neoliberais são recentes. Neste contexto Soares (2001) considera a crise econômica em fins dos anos 80 e a impossibilidade de manter o modelo de estado vigente, como brechas para a entrada das políticas neoliberais. Contrapondo o recorte exposto por Soares (2001), Rosemberg (2002) explica que as políticas de educação infantil influenciadas por modelos ‘não formais’ a baixo investimento público, propugnados por organismos multilaterais, se deram no Brasil a partir de 1970, por influência da Unesco, e do Unicef a partir de 1990, sendo que a maior influência provém do Banco Mundial. Tal afirmação respalda-se em pesquisas realizadas pela autora, a partir de análise de documentos oficiais e macrodados³⁰.

A respeito da crise dos anos 80, recorre-se a explicação de Soares (2001, p. 153):

A crise dos anos de 80 se dá no Brasil, numa perspectiva histórica-estrutural, no chamado esgotamento do “Estado Desenvolvimentista”, cujo padrão se baseava no tripé Estado-Capital estrangeiro-capital nacional, com surtos de crescimento e desenvolvimento que possibilitavam os movimentos de “fuga para frente” onde se acomodavam os diversos interesses dominantes. O principal elemento dessa impossibilidade de novas “fugas para frente” é a crise financeira do estado, decorrente de um processo crescente de endividamento externo e interno. Esse processo leva à perda do controle da moeda e de suas finanças por parte do estado,

³⁰ Foram utilizados dados dos censos demográficos e educacionais e Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios/PNADs.

debilitando também sua ação estruturante, não apenas pela forte redução do gasto e dos investimentos públicos, mas também pela completa ausência de políticas de desenvolvimento.

Vale comentar que não se tratava apenas de uma crise econômica, mas sim, de uma crise política e social que atingiu as estruturas da sociedade brasileira. A postura neoliberal acredita que a crise da educação explica-se pela ineficiência, referendando a inoperância do poder público. Entende-se que o problema não está na democratização e, sim na qualidade de atendimento. Portanto, uma boa administração é a solução para resolver a crise. Referenda-se, nesse contexto, como qualidade em educação, mais recursos material e humano.

Sobre o discurso da qualidade, recorre-se a Enguita (2001, p.95-96) que enfaticamente explica o que vem a ser essa qualidade:

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais [...], todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou com um dos muitos poucos que merecem consideração. [...] a problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade. Ela vem substituir a problemática da igualdade e da igualdade de oportunidades, que eram então coringas desse jogo.

Todavia, o conceito de qualidade tem invocado sucessivas realidades distintas. Para Enguita (2001) hoje em dia se identifica antes os resultados obtidos pelos escolares, qualquer que seja a forma de medi-los: taxas de retenção, taxas de promoção, egressos dos cursos superiores, comparações internacionais do rendimento escolar, etc. O autor conclui, “Esta é a lógica da competição no mercado.” (2001, p. 98).

Compreende-se que as mudanças capitalistas interferem de forma determinante na área da educação, e em todas as esferas da vida, particularmente no que diz respeito à modalidade da educação infantil, que se vê impossibilitada de ampliar e qualificar seu atendimento, tendo em vista a prioridade dada ao ensino fundamental, advindo de sua obrigatoriedade.

A partir de 1990, o Banco Mundial definiu a educação básica como alvo principal, incluindo a educação infantil, apresentando propostas políticas educacionais homogêneas para todos os países da América Latina. Assim estão postas em prática diversas políticas para as famílias com crianças pequenas, como forma de intervenção social para prevenir o fracasso

escolar e quebrar o ciclo de pobreza, evitando desajustes posteriores. (ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002).

Em relação a configuração dos ‘programas de desenvolvimento infantil’, o Banco Mundial propõe a educação e o cuidado infantil como meio de promover a saúde e o desenvolvimento da criança, associados a eles outros programas, como nutrição e saúde da mulher. Além disso, a educação e o cuidado são vistos como um recurso para o desenvolvimento não apenas da criança, mas também de toda a sociedade. (YOUNG, 1996 *apud* ROSSETTI-FERREIRA; RAMON; SILVA, 2002).

Pauta-se na premissa de que é necessário investir desde cedo no desenvolvimento das crianças para que, na vida adulta, elas possam inserir-se no mercado de trabalho e produzir satisfatoriamente, o que reduz gastos futuros com educação e saúde.

As configurações do novo Estado neoliberal tornaram-se mais evidentes no mandato de Fernando Collor de Melo (1990-1992). Contudo, esse processo foi freado com o *impeachment* do então presidente. A sociedade, que acabava de sair de uma longa ditadura militar e mediante ações de corrupções explícitas que impossibilitaram um presidente de governar, conseguiu organizar-se e impedir, mesmo que temporariamente, o avanço neoliberal. (OLIVEIRA, 1995).

Entretanto, pode-se afirmar que, em contrapartida, o governo de Itamar Franco (1992-1994) estruturou-se para a viabilização das políticas e práticas neoliberais e por fim no mandato de Fernando Henrique Cardoso³¹ (1995-2002) houve a efetivação definitiva do modelo neoliberal.

Segundo Fullgraf (2007), com a primeira eleição do presidente Lula, um aparente novo cenário político se configura, proporcionando expectativas para a área, dada sua origem e trajetória política e a composição do Partido dos Trabalhadores - PT, que chega pela primeira vez no país ao executivo federal.

A autora comenta que o primeiro governo Lula (2003 a 2006) não contemplou significativas mudanças, ou melhor, apenas deu continuidade ao que estava posto pelos governos que o antecederam. O programa Bolsa Primeira Infância, chamada de bolsa creche, previa valor de R\$ 50,00 (cinquenta reais) para que as mães permanecessem com a criança em casa. Para Fullgraf (2007) esse programa está em sintonia com o discurso do UNICEF, que mobiliza outras possibilidades de atenção e cuidado às crianças pequenas, pois não se deseja

³¹ Será tratado com as siglas FHC.

que toda criança de zero a três anos esteja em centros de educação infantil, a não ser aquelas cuja a mãe trabalha.

Fullgraf (2007) confirma a hipótese de que a UNICEF influencia a educação infantil brasileira, enfraquecendo a posição da legislação, mas que ao aceitar a proposta Família Brasileira Fortalecida do UNICEF, o MEC procede a uma acomodação, inserindo o ‘material educativo’ em um programa de formação que deriva diretamente da própria legislação.

Para Klein (2005) a Bolsa Primeira Infância tem características semelhantes às do programa Bolsa Alimentação, instituído no governo FHC. O objetivo da Bolsa Primeira Infância seria assegurar às mães pobres as condições de atender aos filhos com idade entre zero a seis anos. A autora acrescenta “para receber o benefício, o programa sugere que cada mãe esteja associada a um grupo de mães do seu bairro e que se reúna, uma vez por mês, com agentes sociais das prefeituras.” (KLEIN, 2005, p.236).

Em detrimento da implantação das políticas neoliberais no país, o Ministério de Administração e Reforma do Estado elaborou um programa para descentralizar as funções do Estado. Nesse programa se propôs a passagem de serviços executados pela esfera federal, isto é, de responsabilidade do Estado, para outros setores públicos, ou seja, estado, municípios, além da própria iniciativa privada. Dentre os muitos serviços descentralizados, estava a educação. (OLIVEIRA, 1999).

Entende-se que o debate referente à educação infantil brasileira revela plena sintonia com os princípios do projeto neoliberal³², no que se diz respeito às reformas educacionais postas pelo Governo Fernando Henrique Cardoso. Consequentemente às reformas educacionais estão atreladas às reformas econômicas e às reformas do Estado, e que pouco a pouco o poder sai das mãos do Estado, culminando nas mãos do poder Internacional, representado pelo Banco Mundial o qual preocupa-se apenas com dados estatísticos, visando progressão quantitativa e não qualitativa, mantendo uma visão de aluno como mero cliente.

Nesse contexto é perspicaz definir a função do BM³³ e sua acepção. Para tanto recorre-se a Arruda (2009) que explica que o Banco Mundial é o próprio Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird), que foi concebido na Conferência de Bretton Woods, em julho de 1944, como instrumento para financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobre tudo os da Europa. À medida que os países

³² Concepção neoliberal segundo Saviani: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das Iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos. (SAVIANI, 2005).

³³ Sigla utilizada para reportar-se ao Banco Mundial.

europeus se restabeleceram e os do Sul foram se descolonizando sem lograr superação de seus fatores de empobrecimento, o BIRD passou a orientar seus empréstimos para os países do Sul. Hoje o BIRD é a agência que concede empréstimos comerciais, “[...] O Banco Mundial provê também aconselhamento econômico e assistência técnica e serve como catalisador de investimentos ao setor privado.” (ARRUDA, 2009, p.45).

Portanto, na ótica do BM “a educação passa a ser analisada com critérios próprios do mercado e a escola é comparada a uma empresa”. O ensino resume-se ao conjunto de insumos (*inputs*) que intervém na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como um resultado previsível da presença (e eventual combinação) destes insumos. (TORRES, 2009, p.140).

Para exemplificar a afirmação acima, utiliza-se a contribuição de Gentili (1996), fazendo comparação entre os “*fast foods Mc Donalds*” e o modelo de reorganização escolar. Para o autor “[...] as instituições educacionais tendem a ser pensadas e reestruturadas sob o modelo de certos padrões produtivistas e empresariais.” (GENTILI, 1996, p.49).

Sob esta perspectiva a educação é entendida como um bem de consumo, uma mera mercadoria, enquanto a escola tornou-se, na verdade, mais uma empresa à qual se paga pela obtenção de um serviço.

Libâneo e Oliveira (1998) tecem críticas à tendência de transformar a escola em mais um negócio que se rege pela lógica do mercado, pontuando alguns aspectos pertinentes como a educação à distância a qual é concebida como forma ‘inovadora’ de treinamento de professores, a parceria com empresários da rede privada e o estabelecimento de rankings dos sistemas de ensino, e das escolas públicas e privadas que são classificadas ou desclassificadas.

A clareza dos aspectos elencados pelos autores apontam a existência de uma ambiguidade em relação à educação. Ora se faz presente a necessidade de uma educação atualizada e de qualidade, ora percebe-se a educação como uma forma de segregação e exclusão social. Cabe lembrar que para essa concepção a educação é concebida como um produto, portanto não obrigatoriamente é acessível a todos, pois nem todos podem arcar com seus custos.

Silva (2001) complementa citando como remédio neoliberal, para acabar com os ‘males’ de nosso sistema de educacional, a premissa de que os problemas da educação se devem essencialmente a uma má administração. Nesse sentido “[...] a competição e os mecanismos de mercado agiriam para tornar essa administração mais eficiente e, portanto, para produzir um produto educacional de melhor qualidade.” (SILVA, 2001, p. 23).

É importante lembrar que o discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 80 como contraface do discurso da democratização. E sobre a retórica da qualidade Gentilli (2001) afirma que se impôs rapidamente como senso comum nas burocracias. Entre intelectuais e professores, pais e alunos é que sofreram e sofrem as consequências do êxito destas políticas conservadoras.

Gentilli (2001, p. 117) acrescenta “[...] a substituição, no campo educacional, do discurso da democratização pelo da qualidade é a expressão de certas opções políticas de cunho claramente conservador e de sentido reagente que hegemonizam o cenário latino-americano contemporâneo.”

Embora as políticas públicas apontem para uma valorização da educação infantil, a realidade brasileira nos mostra que ainda existe uma grande defasagem quantitativa e qualitativa deste nível de ensino. A procura pela educação infantil cresce em ritmo mais acelerado do que a disponibilidade de vagas ofertadas pelos municípios. Entretanto no afã de ampliar o atendimento, nem sempre são respeitados os padrões mínimos quanto à estrutura física, acarretando atendimentos precários e com profissionais nem sempre qualificados para essa modalidade de ensino.

Para Campos (2008), apesar da educação infantil estar passando por um processo de mudanças rápidas que foram desencadeadas por pressões sociais e políticas desenvolvidas em vários municípios, é preciso ter claro que a legislação atual ao mesmo tempo que inova em alguns aspectos, em outros acompanha o que já vinha acontecendo em várias administrações municipais.

Em relação à inserção da educação infantil na educação básica, Campos (2008, p. 34) esclarece:

[...] da mesma forma que, na legislação, a educação infantil se insere na educação básica, a definição das políticas para os setor implica considerá-la dentro dessa perspectiva, ou seja, de uma política educacional mais ampla, em que o ensino fundamental se coloca como prioridade não só em decorrência de dispositivos constitucionais e legais, como função de uma realidade que se caracteriza por um número de matrícula na rede pública de 36 milhões de alunos e índices de evasão e repetência que precisam ser modificados, por meio de políticas efetivas que garantam uma escola pública de qualidade.

Alerta-se quanto à inserção da educação infantil na educação básica, a qual em hipótese alguma poderá ser vista como um aligeiramento da sistematização da aprendizagem, favorecendo uma indesejada ênfase na escolaridade.

Pauta-se, nesse momento, a ótica de Cerisara (2004) “[...] a ênfase na Educação Infantil não deve estar colocada no ensino e, sim, na Educação; as crianças devem permanecer sendo tratadas como crianças e não como alunos; o foco não está nos processos de ensino-aprendizagem e, sim, nas relações educativo-pedagógicas.” (CERISARA, 2004, p.10).

Sabe-se que mesmo no meio deste vasto campo teórico, há divergências entre os autores quanto aos procedimentos adotados na primeira etapa da educação básica. Desse modo entende-se como imprescindível possibilitar espaços para que a criança possa estar desenvolvendo-se num ambiente saudável, seguro e de qualidade. As rotinas em educação infantil representam a estrutura sobre a qual será organizado o tempo de trabalho educativo a ser realizado com as crianças, a qual deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem orientadas.

A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas e lúdicas, percorrendo um caminhar que vai desde a contagem de histórias até situações mais elaboradas. O desenvolvimento de projetos possibilita à criança, a partir de um eixo de trabalho, estabelecer múltiplas relações, ampliando suas ideias sobre diferentes eixos, construindo seu aprendizado com segurança e autonomia.

Zabalza (1998) ressalta que, para uma Educação Infantil de qualidade, é importante o papel das rotinas estáveis que atuam como organizadoras estruturais das experiências cotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo e ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro. “[...] o cotidiano passa, então a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia”. (Ibid., 1998, p. 55).

Entretanto, é coerente para o momento a implantação de políticas sérias, que realmente estejam voltadas para o desenvolvimento integral da criança, respeitando-a como sujeito de direito, pautando-se nos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente. Entende-se que a qualidade na educação infantil deveria ser a tônica de uma educação para a cidadania, pois de nada adianta delegar às prefeituras a responsabilidade da inserção da educação infantil no sistema educacional sem prever uma política de investimentos, sem destinação prévia de recursos de implementação para a efetivação desse atendimento.

Vale lembrar que para Cerisara (2004, p. 8) quanto a utilização da nomenclatura *aluno* (grifo nosso) é condenável quando dirigida à criança pequena – e da mesma forma o ato de ensinar, pois a educação infantil “faz parte da Educação Básica”, mas não tem como objetivo o “ensino” e sim, a “educação” das crianças pequenas.

Ao considerar a criança como cidadão de direitos, roga-se que deve ser acolhida pela sociedade em espaços que possibilitem o seu desenvolvimento pleno que estimulem o seu interesse pelo mundo que a rodeia e que promovam a ampliação de suas vivências, em um processo construtivo de formação da sua identidade e de sua cidadania, não as tolhendo do direito de serem apenas crianças em suas especificidades.

2.3. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PROPOSTAS PELO MEC

O Ministério de Educação (MEC), como indutor das políticas públicas educacionais e proponentes de diretrizes para a educação, vem consolidando inegáveis conquistas para a primeira etapa da Educação Básica. Frente a esse cenário nacional de novas proposições legais para a infância, tornam-se imprescindíveis acepções de políticas públicas para a educação infantil, visto sua integração na educação básica.

O atual contexto de preocupação, transformação e revisão de concepções sobre a educação das crianças pequenas, requer o fortalecimento de práticas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento infantil.

Com o intuito de concretizar essa prática mediadora, o Ministério da Educação – MEC – enfaticamente vem consolidando discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas pedagógicas junto às crianças de quatro e cinco anos, que se articulem, mas não antecipem o processo de escolarização.

Desse modo quebram-se os tabus que referendavam as instituições de educação infantil apenas como locais onde ‘cuidava-se’ de crianças, ‘depósitos de criança’ ou até mesmo de ‘asilos de crianças’. Passam a ser reconhecidas, no final do século XX, como instituições educacionais, responsáveis pela primeira etapa da Educação Básica, correspondendo ao atendimento às crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos de idade.

Nesse sentido, procura-se referendar sucintamente as políticas públicas postas para esta importante etapa de ensino, iniciando com a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEIs (BRASIL,1998), apresentado em 3 (três) volumes, constituindo-se em uma importante publicação prestada pelo MEC aos Sistemas Brasileiros de Ensino, objetivando nortear o trabalho dos professores deste segmento de ensino.

Segundo o MEC, os RCNEIs possuem a função de subsidiar a elaboração de Políticas Públicas de Educação Infantil, visando a melhoria de qualidade e equalização do atendimento (BRASIL, 1998). Ressalta-se que os RCNEIs não possuem caráter mandatório, entretanto visam a melhoria e a qualidade no encaminhamento dos problemas pertinentes ao cuidado e educação para as crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos e suas famílias, dando suporte aos sistemas de ensino dos municípios e estados.

Cerisara (2000, p. 43), após analisar alguns pareceres acerca aos RCNEIs, declara que “[...] a análise dos pareceres e a diversidade de ponto de vista neles apresentados parecem indicar fortemente que a área de educação infantil é ainda uma área em processo de construção.”

A referida autora explicita também sua preocupação quanto a importância da pesquisadora, seu comprometimento com crianças brasileiras e com a formação dos professores que atuam diretamente com as crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos; no sentido de lutar para que a especificidade da educação infantil seja garantida.

Por tratar-se de um documento não mandatório, os municípios tem livre arbítrio ao optar pelo uso ou não dos RCNEIs. Ao se reportar ao município em questão, pode-se afirmar que o mesmo optou pela utilização do referido material, não como fim único, mas como subsídio para o desenvolvimento de suas ações educativas, visando uma educação infantil de qualidade.

O Conselho Nacional de Educação elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98) tendo como objetivo fundamental explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de proposta. Embora os princípios postos não tenham perdido a validade, o surgimento de novas demandas exigiram a reformulação e atualização dessas Diretrizes Curriculares.

Segundo o MEC (2009b) a revisão e atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na população científica e nos movimentos sociais da área. Podem se constituir em instrumento estratégico na consolidação do que se entende por uma Educação Infantil de qualidade, ao estimular o diálogo entre os elementos culturais de grupos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes, articulando necessidades locais e a ordem global, chamando a atenção para uma maior sensibilidade para o diverso e o plural, entre o relativismo e o universalismo. (Ibid., 2009b, p.03).

Ressalta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são de caráter mandatório. Orientam a formulação de políticas, incluindo a formação de professores e demais profissionais da Educação, e também o planejamento, desenvolvimento e avaliação pelas unidades de seu Projeto-Pedagógico. Servem para informar as famílias das crianças matriculadas na Educação Infantil sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer. (MEC, 2009b).

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Sendo implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A maior inovação do FUNDEF consistia na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País (1^a a 8^a séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação³⁴. Além disso, introduziu novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. (BRASIL, 1997)

Destaca-se que após dez anos de LDB, uma importante conquista para a educação infantil foi concretizada: a inclusão da educação infantil no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB. Criado pela Emenda Constitucional nº 53, publicada no Diário Oficial da União, em 20 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Medida Provisória nº 339 de 28 de dezembro de 2006. Destaca-se que a proposta do FUNDEB foi encaminhada pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional, excluindo uma parcela significativa da educação infantil. Sobre esse assunto recorre-se a pesquisadora Fullgraf (2007, P. 60) que esclarece:

A decisão do Governo Federal de excluir as creches do FUNDEB teria um impacto negativo na vida de milhões de crianças e de mulheres trabalhadoras, sobretudo das de baixa renda. Desse modo, é possível considerar que o processo de aprovação do FUNDEB, que levou 15 meses, foi permeado por conflitos e discrepâncias, revelando de um lado a “força”, e de outro, a “fragilidade” histórica da educação infantil no Brasil.

³⁴ A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental.

Ressalta-se que o FUNDEB/2007 terá duração de 14 anos, portanto até 2024 estará em vigor destinando recursos para a educação infantil, ensino fundamental ensino médio e educação de jovens e adultos.

Para cobrir as despesas com as demais faixas da educação, agora incorporadas ao FUNDEB, os estados e municípios irão colaborar com o fundo não mais com 15%, mas sim com 20% da sua receita proveniente de impostos e transferências, aumentando gradativamente, sendo até dez/2006 para 16,66%; em 2007 para 18,33%; em 2008 a 2009 em diante em 20%.

Já a União aplicará no FUNDEB 2 bilhões de reais em 2007, 3 bilhões em 2008, 4,5 bilhões em 2009 e a partir de 2010 sua colaboração será de, no mínimo, 10% do total de recursos do Fundo (algo em torno de 5,5 bilhões de reais).

O Plano Nacional de Educação (PNE/2001) foi uma lei aprovada no final do segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso (2001), e continua em vigor nos dias atuais, com duração prevista para dez anos. Estão traçados seus objetivos e metas a serem atingidos progressivamente durante o período de sua duração. É aplicado a todos os níveis de ensino, partindo da educação infantil à educação superior, determinando que o MEC define parâmetros de qualidade para a Educação Infantil no país, o que já tornou-se uma prática em países mais desenvolvidos, estabelecendo metas de qualificação permanente da educação infantil para os sistemas de ensino.

Destaca-se que uma das metas para a educação infantil, descrita no Plano Nacional de Educação, diz respeito à ampliação de vagas:

Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos até 30% das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade e em 10 (dez) anos 50%. Em relação às crianças de 04 (quatro) a 06 (seis) anos a meta é de 60% em 05 (cinco) anos e 80% no período de 10 (dez) anos. (PNE, 2001).

Destaca-se que a redução da idade de 07 (sete) anos para 06 (seis) anos para o ingresso obrigatório no ensino fundamental de nove anos, como uma das metas do Plano Nacional de Educação, repercute na educação infantil como efeito cascata, chama-se a atenção para a necessidade de um trabalho de preparação para a concretização dessa meta.

Segundo Kramer (2006) a Educação Infantil e Ensino Fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação, sendo o objetivo da educação infantil garantir o acesso, a todos que desejarem, assegurando o direito de brincar, criar e aprender.

Vale comentar que o PNE/2007 tem como meta a criação de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Infantil; contando com a parceria entre União, Estados e Municípios. Também com as Universidades e Institutos Superiores, objetivando que em dez anos todos os dirigentes dessas instituições possuam nível superior e que 70% dos professores tenham formação específica em nível superior. (BRASIL, 2001).

Compreende-se que formação inicial e continuada para os profissionais que trabalham com essa modalidade de ensino é um desafio que está diretamente ligado com a qualidade da educação ofertada. Nesse sentido sua concretude depende diretamente de políticas públicas sérias que valorizem esse profissional.

O Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE - possui 30 ações que já estão pontuadas no PNE. Saviani (2007) confronta a estrutura do PNE com a do PDE, constatando que o PDE não constitui-se em um plano, em sentido próprio, mas sim define-se como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituíram em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE.

Vale lembrar que o PDE dá como pressuposto o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Traz em seus pilares de sustentação a visão sistêmica da educação, em que há um reconhecimento das conexões intrínsecas entre os diferentes níveis de ensino, tratando a educação como uma unidade da pré-escola à pós-graduação. Consequentemente não especifica como essas segmentações podem ser superadas.

Ao referendar a educação infantil, ressalta sua importância ao afirmar que a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos no ensino fundamental dependem do acesso à educação infantil³⁵.

O objetivo da política nacional de educação deve se harmonizar com os objetivos fundamentais da própria República, fixados pela Constituição de 1988, precisamente em seu art. 3º:

[...] construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem estar de todos, sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

³⁵ Segundo estudo elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a chance de uma criança concluir o ensino médio aumenta em 32% se ela tiver acesso à educação infantil. (BRASIL, 2007).

Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que a razão de ser do PDE/2007 está ligado precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais, incluindo metas de qualidade para a educação básica.

Um destaque importante desse plano, refere-se ao ‘piso do Magistério³⁶, estabelecido pela Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que propõe elevar gradativamente o piso salarial até atingir em 2010 o valor de R\$ 950,00 para uma jornada de 40 h semanais.

Objetivando estimar referências de qualidade, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades do território brasileiro, o MEC por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI), do Departamento de Políticas Públicas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (DPE) apresenta o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, o qual pretende:

[...] delimitar parâmetros de qualidade suficientemente amplos para abranger diferenças regionais, flexíveis para permitir que as manifestações culturais locais tenham espaço para se desenvolver, específicos para favorecer a criação de uma boa base nacional, de fácil aplicação e monitoramento a fim de possibilitar sua adoção e, consequentemente, consolidar essa base comum. Utilizou-se um tom afirmativo que incentiva as participações críticas, que tornasse as proposições objetivas, permitindo a identificação ou contraposição clara de leitores. Optou-se, deliberadamente, por abordar parâmetros de qualidade tanto para as instituições de Educação Infantil quanto para os sistemas educacionais, dadas as possibilidades que essa perspectiva oferece de controle social recíproco das instâncias envolvidas no cuidado e na educação da criança de 0 a 6 anos de idade. (BRASIL, 2006, p.9).

Nesse momento, chama-se a atenção para o Programa PROINFÂNCIA (2007), que é dirigido especificamente à educação infantil, visando garantir financiamento para a construção, ampliação e melhoria das creches e pré-escolas. Até 2010 serão investidos R\$ 800 milhões na ampliação e na melhoria das instalações destinadas à educação infantil.

O apoio financeiro para construção e reforma de creches está assegurado no Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil, tendo como meta custear até 400 projetos por ano e tornar realidade a inclusão das crianças na rede pública.

Segundo o MEC (2007), o FUNDEB (2007) já distribuiu recursos para essa etapa do ensino, mas os municípios não têm onde receber os alunos. De acordo com a resolução do

³⁶ Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea ‘e’ do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias).

Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), os recursos podem ser usados em construção de creches e pré-escolas, na melhoria da infra-estrutura física e na reestruturação e aquisição de equipamentos. Para obter os recursos, municípios e Distrito Federal devem apresentar projetos ao FNDE sobre o tipo de obra a ser feito. Dos 484 municípios que celebraram convênio em 2007 com o PROINFÂNCIA, 110 já puderam utilizar os recursos. (MEC, 2009).

Vale comentar que o custo total de cada construção está estimado em até R\$ 950 mil. No entanto o valor liberado pelo FNDE representa, em média, R\$ 700 mil por município, essa afirmativa revela que a diferença entre os valores deverão ser custeados pelo próprio município. Nessa esteira o MEC adverte que o gestor municipal deve obedecer ao projeto-padrão e às diretrizes de implantação definidas pelo FNDE em resolução específica, que pode ser consultada na página eletrônica do PROINFÂNCIA. (MEC, 2009).

Visualiza-se que o MEC não possui canal de diálogo com os municípios, postando suas políticas enfaticamente verticais e autoritárias. Os princípios democráticos e de autonomia não são respeitados, ocasionando tensões e desconfortos aos dirigentes, quanto à ampliação e melhoria da qualidade da educação infantil.

Ainda sobre o projeto de construção imposto pelo MEC, um fator de extrema relevância deveriam ser as especificidades de cada região, levando-se em conta que o Brasil possui regiões com características climáticas variadas. Infelizmente esse entendimento não se faz presente nas determinações do MEC.

Segundo Campos, Fullgraf E Wiggers (2006), estudos sobre o financiamento da educação no país revelam os enormes obstáculos que se colocam para a ampliação e melhoria da qualidade da educação infantil, sendo que a maioria dos municípios não conta com recursos suficientes para consolidar redes de educação infantil de qualidade.

Chama-se a atenção para o PROINFANTIL, trata-se de um programa de formação inicial em nível médio à distância, na modalidade normal. Destina-se a professores³⁷ em exercício na educação infantil, sem habilitação mínima exigida pela legislação vigente. Dados do MEC (2006) indicam que mais de 37 (trinta e sete) mil professores não possuem formação mínima.

O PROINFANTIL tem duração de dois anos, tendo como objetivo valorizar o magistério e oferecer condições de crescimento profissional ao professor. Possui material pedagógico específico para a educação à distância e sua metodologia permite ao professor

³⁷ Professores leigos de creches e pré-escolas, de redes públicas: municipais, estaduais e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não.

cursista obter informações, socializar seus conhecimentos, compartilhar e esclarecer suas dúvidas, recebendo assim uma formação consistente. No final do curso, o professor será capaz de dominar os instrumentos necessários para o desempenho de suas funções e desenvolver metodologias e estratégias de intervenção pedagógicas adequadas às crianças (BRASIL, 2006).

Nesse sentido, muito do que está posto nos documentos legais, precisa ser sistematizado e implementado em âmbito nacional, como evidenciam os estudos de Kramer (2001), Campos (2002), Oliveira (2002), Fullgraf (2007), entre outros. Esclarecem, que, durante muito tempo, a educação infantil foi vista como uma instância educacional em que as crianças ficavam ‘depositadas’ enquanto os pais trabalhavam ou realizavam outras tarefas. (KRAMER, 2003).

As políticas da subserviência, do descaso e da omissão sempre estiveram par e passo diante às crianças pequenas. Contudo é inegável a necessidade de políticas que considerem as crianças pequenas em uma perspectiva de cidadania, em que os profissionais da educação infantil possam construir seu trabalho com qualidade, em instituições que garantam segurança, bem-estar e ambiente educativo, assegurando as especificidades da criança, respeitando-a como sujeito de direitos inalienáveis pela busca da cidadania.

Vislumbra-se que o atual momento é propício para discussões, preocupações e desafios em torno da implementação de políticas educacionais que concretizem as novas definições legais conquistadas no âmbito da educação infantil, no sentido de efetivar a garantia do direito à educação infantil. Muito pouco tem se feito no sentido de articular políticas educacionais consistentes para a infância, principalmente em relação aos recursos disponibilizados, ao acesso e a expansão de vagas públicas e quanto à qualidade do atendimento a essa modalidade de ensino.

CAPÍTULO III

3. EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA - PR

Neste capítulo se propõe a desvelar o redimensionamento das políticas públicas implementadas para a primeira infância pelo Município de Ponta Grossa – PR, e o encaminhamento das novas determinações legais, tendo como recorte histórico o período de 2000 a 2005.

A necessidade de pesquisar à primeira infância no município de Ponta Grossa justifica-se pela insuficiência de informações a respeito da transição desse atendimento, visto que em 2001 iniciaram-se as negociações entre Assistência Social e Secretaria Municipal de Educação. Na perspectiva de refazer a trajetória do atendimento público à primeira infância, foi necessário pesquisar as políticas públicas educacionais que antecederam esse período, precisamente geradas a partir de 1987, oportunizando investigar o processo de construção das políticas para a primeira infância e seus elementos condicionantes que impulsionaram ou entravaram esse processo.

Entende-se que ao proceder a investigação não se tem a pretensão de esvaziar o tema, em decorrência da complexidade do mesmo, mas sim, facilitar o entendimento das políticas públicas versadas pelo município, a partir das políticas públicas de caráter neoliberal do Estado brasileiro.

Segundo Fullgraf (2001) a história da Política Nacional para a Educação Infantil acompanha, de certa forma, a trajetória histórica das instituições de educação infantil no Brasil, onde as políticas de expansão do atendimento às crianças pequenas têm sofrido a influência de diversos segmentos e diferentes concepções educativas. Para se compreender a história das políticas nacionais de educação infantil, é necessário compreender a forma como creches e pré-escolas surgiram e se consolidaram neste país.

A autora destaca que em suas trajetórias, as instituições de educação infantil no Brasil revelam duplidade nas propostas de atendimento às crianças pequenas, sendo possível

caracterizar nas últimas décadas duas formas de atendimento com funções diferentes: para creches, era atribuída a função de beneficência e de cuidado; e aos jardins de infância ou pré-escolas, era atribuída uma função educativa. Esta duplidade foi implementada durante todo o século XX, e vem permanecendo até os dias atuais. (FULLGRAF, 2001).

O percurso histórico da educação infantil demonstra que ela foi permeada ora entre o assistencialismo, caracterizado por um atendimento restrito às concepções médico/higienistas; ora a um modelo de educação compensatória/preparatória, podendo chegar a um atendimento de caráter educacional.

Embora a progressão de estudos e pesquisas venha ampliando o escopo das discussões que tratam sobre a criança de zero a seis anos, estudiosos como Rosemberg (1989), Craidy (1994), Kramer (2002) e Barreto (2000) indicam lacunas referentes ao conhecimento teórico-metodológico e empírico que possam orientar a elaboração de políticas de atendimento à criança, quanto às questões de implantação, expansão e avaliação de programas voltados para essa faixa etária. Assim é premente a realização de estudos que venham contribuir com a contextualização desse atendimento na esfera do município de Ponta Grossa.

3.1 O MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA – PARANÁ: UM BREVE OLHAR

No afã de situar o leitor ao contexto explorado, faz-se necessário uma breve passagem quanto ao histórico do município, palco desta pesquisa. O município de Ponta Grossa localiza-se no segundo planalto paranaense, na região dos Campos Gerais, no Estado do Paraná. Concentra uma população, segundo dados disponibilizados pelo IBGE³⁸ de 2009, de aproximadamente 314.681 habitantes, dos quais 206.388 são eleitores. São registrados 87.369 domicílios nos quais vivem 15.075 famílias em condição de pobreza³⁹. O número de crianças matriculadas⁴⁰ na Educação Infantil é de 6.532, sendo 1.627 crianças matriculadas em Creche e 4.905 matriculadas na Pré-escola. Ponta Grossa é reconhecida também como Princesa dos Campos Gerais, localiza-se a 121 quilômetros da capital do Estado – Curitiba.

³⁸ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/2009.

³⁹ Pessoas em situação de pobreza é a população calculada em função da renda familiar *per capita* de até 1/2 salário mínimo. Os dados referentes a Situação de Pobreza são provenientes dos microdados do Censo Demográfico (IBGE-2007) e das Tabulações especiais feitas pelo Ipardes.

⁴⁰ Fonte: SEED (2007).

A ocupação das terras dos Campos Gerais se iniciou logo na primeira década do século XVIII, mostrando-se pelas suas características como local próprio para o desenvolvimento da pecuária.

Tem suas raízes no tropeirismo e na pluralidade étnica formada por descendentes de portugueses, africanos, italianos, alemães, poloneses, russos, ucranianos, sírio-libaneses, entre outros propiciando à cidade características ecléticas observadas através da gastronomia, arquitetura, igrejas, etc. (CHAMMA, 1988).

A presença desses imigrantes contribuiu com significativas mudanças, impulsionando as atividades industriais. A cidade de Ponta Grossa - Paraná foi formada a partir da parada dos tropeiros que vinham do Rio Grande do Sul em direção à cidade de São Paulo, parando para descansar nos ‘pousos’ ou ‘ranchos’. Nesta época as extensas fazendas foram, na sua maioria, doadas pelo rei de Portugal aos paulistas, tendo como incumbência criar animais e promover também o povoamento.

Até o ano de 1853, a região dos Campos Gerais pertencia a São Paulo, tornando-se passagem obrigatória na rota do comércio que levava o gado do Rio Grande do Sul para o abastecimento de São Paulo e Minas Gerais. A ligação inter-regional era feita pelo caminho de Viamão, que compreendia três rotas, sendo que a mais utilizada era a Estrada Real, que passava por Vacaria, Lages, Campos Gerais e Itararé, chegando à Sorocaba.

Da condição de Bairro foi elevada à condição de Freguesia em 15 de setembro de 1823, por Decreto Imperial. Em 07 de abril de 1855 foi elevada à condição de Vila, e em 24 de março de 1862 elevada à categoria de Cidade.

A fundação de Ponta Grossa tem origem inusitada. Conforme a lenda, houve divergência quanto à escolha da futura sede do povoado, e o sargento Mór Carvalhais propôs que fosse solto um casal de pombos, onde eles pousassem seria erguida a futura sede do povoado.

Assim os pombinhos foram soltos, tendo em seus pés amarrada uma fita vermelha. Logo após pousaram sobre uma cruz de madeira existente no alto do outeiro, onde hoje está instalada a catedral, recebendo assim o nome de Ponta Grossa.

A posição geográfica da cidade favorece o comércio e a indústria, já que é um dos mais importantes entroncamentos rodoviários do Brasil. É caracterizada pelas atividades econômicas de agroindústria, pecuária, indústria metal-mecânica, extração de talco, madeireiras, entre outros. Possui o maior distrito industrial do interior do Estado do Paraná,

sendo que atualmente conta com mais de 50 indústrias, agregando o segundo lugar no ranque do Pólo Industrial do Estado do Paraná, superado apenas pela cidade de Curitiba.

Por suas atrações voltadas para o cenário ecológico o Parque Estadual de Vila Velha⁴¹ é reconhecido como um dos mais importantes pontos turísticos do Brasil, sendo visitado por turistas nacionais e estrangeiros durante o ano todo.

É inerente ao momento de caracterização do município, destacar a tradicional *Muinchenfest*⁴²- Festa Nacional do Chopp Escuro, criada em 1990 perdurando por mais de duas décadas até os dias atuais, incorporada ao roteiro dos grandes eventos do Brasil. A festa já reuniu nas suas edições mais de um milhão de participantes, oferece a seus foliões shows e atividades culturais, concursos de rainha e chopp em metro, parque de diversões e comida típica, tudo regado a muita alegria.

O crescimento econômico de Ponta Grossa levou-a a condição de pólo regional no Paraná, ao longo das quatro primeiras décadas do século XX, exercendo grande influência na sua área de abrangência. Ocupou a posição de segunda cidade do Estado no que diz respeito ao contingente populacional, e que em 1940 contava com 38.417 habitantes. A posição de destaque da cidade se confirma, também, pela criação do Bispado em 1926, cuja diocese compreendia doze paróquias em toda região dos Campos Gerais. Ponta Grossa se inscreve, nas primeiras décadas do século XX, no contexto nacional de desenvolvimento econômico e urbanização que favorece as regiões sudeste e sul do país.

3.2 O ATENDIMENTO À 1^a INFÂNCIA NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA- PR

A nova Legislação Nacional – LDB 9394/96 define os municípios como principal responsável pelo atendimento de crianças com idade de zero a seis anos em instituições de caráter educativo, determinando que as creches e pré-escolas existentes ou que vierem a ser criadas devam vincular-se aos sistemas de ensino, proclamando para os Municípios o dever de

⁴¹ Considerado o principal atrativo natural de Ponta Grossa, esta Unidade de Conservação é composta por três principais elementos: Arenitos, que são formações rochosas que apresentam formas variadas, como: a taça, o camelô, entre outras; Furnas, que se caracterizam por grandes crateras com vegetação exuberante e água no seu interior (lençol subterrâneo) e Lagoa Dourada que possui este nome porque ao pôr do sol suas águas ficam douradas.

⁴² Festa popular, promovida pela Prefeitura de Ponta Grossa, com apoio da iniciativa privada, tendo a duração de dez dias geralmente entre novembro e dezembro, é considerada a maior festa do Estado do Paraná, e está entre as maiores da região Sul, em média seu público é de mais de cem mil pessoas por edição.

atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, e os Estados no Ensino Fundamental e Médio.

Nesse cenário de reestruturação do atendimento da educação infantil, utiliza-se a contribuição de importantes pesquisadores, que permitem afinar o olhar à respeito da necessidade de garantir qualidade às creches e pré-escolas.

De acordo com Campos, Füllgraf & Wiggers (2006, p. 90),

A preocupação com a baixa qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões: percebia-se que era necessário basear o atendimento no respeito aos direitos da criança, em primeiro lugar, para que fosse possível mostrar a legisladores e administradores a importância da garantia de um patamar mínimo de qualidade para creches e pré-escolas. Foi principalmente no âmbito da atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação que se formularam princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988 e que foram em grande parte mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB- de 1996.

Pode-se eleger como principal marco histórico em nosso país, o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica. O que significou, na prática, a exigência de que as prefeituras e outras instâncias governamentais transferissem para o âmbito dos órgãos da educação, a responsabilidade pelas redes de creche. (*Ibid.*, 2006).

Em cumprimento as determinações legais vigentes, o município de Ponta Grossa iniciou o processo de implantação das medidas legais concernentes a Educação Infantil no período entre 2001 a 2003. O período que antecedia esta data, reservava o atendimento público à primeira infância, à Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS).

Segundo pesquisa realizada por Prestes (2008), o atendimento da criança em Ponta Grossa, esteve circunstanciado a instituições filantrópicas, públicas estatais e não estatais até o final do ano de 2000. As instituições, criadas por ações da comunidade, ofereciam um atendimento assistencial à criança. Tais instituições eram mantidas por doações, recursos angariados pela própria comunidade e pela promoção de eventos sociais de iniciativa própria, e algum recurso financeiro disponibilizado pelos programas e políticas de assistência social vinculado à Prefeitura Municipal de Ponta Grossa.

Pode-se afirmar que a integração das creches no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa efetivou-se mediante contradições no que concerne a transição dos profissionais da Secretaria de Ação Social para a Secretaria Municipal de Educação. Parcos investimentos e estrutura física incompatíveis para o atendimento das crianças pequenas nas instituições que prestavam esse atendimento.

Na expectativa de investigar os procedimentos adotados pelo município, não de maneira isolada e estanque, mas sim de forma contextualizada, utilizou-se fontes documentais, tais como trabalhos acadêmicos, decretos, livros ata, ofícios expedidos, relatórios, e demais registros que se fizeram necessários.

Abordar-se-á a Fundação PROAMOR, por tratar-se da instituição que, subjacente à Secretaria Municipal de Educação, realizou o atendimento à primeira infância no município de Ponta Grossa.

3.2.1 A Fundação PROAMOR: análise a partir de dois olhares acadêmicos- Recorte de 1987 a 2000.

Ao procurar desvelar às políticas públicas municipais para a educação infantil, em conformidade com o que preconiza a legislação vigente, cabe sinalizar que poucos estudos científicos têm sido concretizados pela academia, à respeito dessa modalidade de ensino no referido município.

Diante do exposto, na ânsia de realizar pesquisa na esfera de educação infantil, a partir do levantamento das dissertações de mestrado defendidas pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG, no período de 1997 a 2008, evidencia-se que o Banco de Dissertações, possui um acervo de apenas 05 (cinco) pesquisas voltadas à área de educação infantil.

Ao eleger-se como foco a trajetória do atendimento realizado pela Secretaria de Assistência Social (SAS), recorre-se ao referencial teórico de duas professoras pontagrossenses, que com o fio condutor na Educação Infantil buscaram conciliar suas experiências pedagógicas tanto de sala de aula, como professoras; quanto na coordenação pedagógica em instituições de educação infantil, como pedagogas; e também em fontes documentais primárias.

Nesse cenário de pesquisa sobre atendimento à primeira infância realizada no referido município, elege-se como recorte temporal o período de 1987 a 2000, justificando-se por ser tratar da envergadura desse atendimento realizado pela Fundação PROAMOR.

Faz-se necessário ressaltar, que no período que antecede a criação da Fundação PROAMOR, outros programas de atendimento à infância menos favorecida foram difundidos no Brasil, merecendo destaque o Projeto Casulo (1977), subsidiado pela então Legião

Brasileira de Assistência- LBA⁴³; e o Projeto Realidade (1987) voltado para o atendimento de pré-escola.

O Projeto Casulo implantado em 1977, em parceria entre MEC e LBA, envolvia a aplicação de recursos públicos em uma organização privada, pois a LBA tinha apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional das Indústrias. Tal projeto tinha como objetivo prestar assistência as crianças de zero a seis anos na intenção de diminuir a marginalidade. E também proporcionar às mães tempo livre para se dedicarem ao mundo do trabalho. Suas instalações eram realizadas mediante solicitações dos Estados e Prefeituras. Através de convênios, a LBA subsidiava a alimentação, o material didático e de consumo, equipamentos, materiais de construção, ficando os compromissos salariais a encargo da instituição solicitadora. (KRAMER, 1987).

As Unidades Casulo foram espalhadas pelo país, proporcionando além da assistência à saúde, atividades de preparação para as séries iniciais do 1º grau. Pode-se considerar que a partir desse momento o governo assumiu sua intenção de promover uma educação de caráter compensatório, na qual a criança seria indiretamente culpada pelos seus fracassos. À pré-escola era atribuída a tarefa de resolver problemas a fim de evitar a reprovão ou a evasão nas séries do 1º grau.

Entende-se que o formato desta pré-escola tinha como objetivo prevenir o fracasso escolar da criança, remetendo injustamente para a criança própria a responsabilidade pelos seus fracassos, retirando tal responsabilidade do sistema educacional e da desigualdade social.

A educação compensatória tinha como pressuposto a teoria da privação cultural, uma abordagem em que aponta que as crianças das classes populares possuíam ‘deficiências’ e, portanto, era necessário compensá-las através de uma intervenção precoce.

Kramer (1987, p. 25) explica a afirmação acima:

[...] as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “inferiores” na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a estas crianças “privadas culturalmente” determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos. A fim de suprir as deficiências de saúde e nutrição, às escolas, ou às do meio sociocultural em que

⁴³ Legião Brasileira de Assistência, criada em 1942, tinha por objetivo promover todas as formas de serviços de assistência social, prestados diretamente ou em colaboração com o poder público e as instituições privadas, tendo em vista principalmente: proteger a maternidade e a infância. Durante a guerra, a LBA criou o Corpo de Defesa Passiva para o treinamento da população civil. Em 1946, sua política assistencial se voltou ao atendimento exclusivo da maternidade e da infância através da família, começaram a surgir os centros de proteção à criança e à mãe, alguns criados e operados pela própria LBA (creches, postos de puericultura, comissões municipais, hospitais infantis e maternidades) e outros com recursos das comunidades e apoio financeiro da Legião. (KRAMER, 1987, p.74-75).

vivem as crianças, são propostos diversos programas de educação pré-escolar de cunho compensatório.

Ao considerar os programas de educação compensatória, há uma intencionalidade de encobrir o motivo da marginalidade das crianças pobres, o que de fato, não estava associada a questões culturais e sim àquelas político-econômicas. Desse modo, acredita-se que o discurso de melhorar as condições de vida das crianças, foram efetivamente uma forma de manutenção das desigualdades.

Diante do exposto, Barreto (2003, p. 56) sinaliza:

O projeto teve significativa expansão na década de 1980, sendo operacionalizado por meio de convênios com instituições privadas ou com prefeituras que mantinham crianças de baixa renda em creches e pré-escolas. Essa ampliação foi realizada com a utilização de espaços ociosos disponíveis na comunidade e, freqüentemente, com pessoal sem formação específica, atuando com condições de trabalho precárias.

Destaca-se que a maior dificuldade encontrada pelo Projeto Casulo, diz respeito à escassez de recursos humano para a supervisão, acompanhamento e treinamento de pessoal, dificultando a concretização das ações.

Sobre essa ocorrência, Kramer (1987) e Rosemberg (1997) esclarecem que muitas vezes este pessoal não era remunerado, pois se aproveitavam do trabalho dos voluntários dos movimentos populares reivindicadores.

Diante do exposto, Kramer (1987, p.77) explica “sua tônica se centraliza, por um lado, no atendimento às carências nutricionais das crianças e, por outro lado, na realização de atividades de cunho recreativo.”

Na ótica da autora, todos os discursos, pronunciamentos e entrevistas realizados pela LBA⁴⁴ durante os anos de 1978-80, “enfatizam a pré-escola como solução para os problemas de baixo rendimento da escola do 1º grau, além de destacarem a necessidade primeira da alimentação” (KRAMER, 1987, p.78).

Apesar da LBA anunciar o discurso de uma proposta pedagógica para o atendimento à criança, continuava apontando essa criança como portadora de carências, reforçando a tentativa de integração de programas assistenciais na área materno-infantil dentro de uma proposta de combate à pobreza e desnutrição das famílias menos favorecidas.

Em meados de 1987 surge o Projeto Realidade, implantado e apoiado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), implantado pelo

⁴⁴ Instância a que o Projeto Casulo estava subordinado. (KRAMER, 1987, p.78)

município de Ponta Grossa apenas em escolas municipais que possuíam espaço físico, não tendo caráter obrigatório.

Entende-se assim, que as instituições escolares que não possuíam espaço físico ausentavam-se da responsabilidade de ofertar classes de pré-escola, evidenciando-se um descaso com essa faixa etária, caracterizando-se como uma proposta educacional desigual e excludente. A ausência de política pública de educação infantil eficaz e comprometida com o atendimento a todas as crianças pode-se dizer que ‘é o grande entrave da educação’.

Ao tratar da implantação do projeto, recorre-se a monografia de Pereira; Santos; Urbano (2008, p. 23), apresentada como conclusão do Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil, sob o título “A trajetória da Educação Infantil na cidade de Ponta Grossa – Paraná”, esclarecendo que o Projeto Realidade atendia a 60 classes em 43 escolas da rede municipal de ensino, com 06 anos completos, com o objetivo de trazer a criança mais cedo à escola para ter uma participação mais efetiva na educação, evitando a repetição da criança da 1^a para 2^a série do 1º Grau.

Percebe-se nesse discurso que as justificativas econômicas para o investimento na primeira infância pautavam-se na premissa de que era necessário investir desde cedo no desenvolvimento das crianças para que, na vida adulta, elas pudessem inserir-se no mercado de trabalho e produzir satisfatoriamente, o que reduziria gastos futuros com educação e saúde.

Sobre esse assunto recorre-se a Rossetti-Ferreira, Ramon & Silva (2002) que esclarecem a intencionalidadeposta pelo Banco Mundial⁴⁵. Este apropriou-se do discurso de que investir no desenvolvimento da criança pequena abrem ‘janelas de oportunidade’ posteriores para o indivíduo. Postando em seus discursos que se o referido período não for aproveitado, as possibilidades de desenvolvimento ficarão prejudicadas.

É notório a crescente influência que o Banco Mundial vem exercendo na educação brasileira, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza. De acordo com Soares (2009, p. 30) “no setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação. [...] principalmente como fator essencial para a formação de ‘capital humano’ adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação.”

Quanto ao viés da escolarização na educação infantil, recorre-se a Pasqualini (2006, p. 46):

⁴⁵ Nos anos 80, como a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira. (SOARES, 2009, p.17).

Expressões como modelo escolar, *viés escolar*, *escolarização precoce*, *antecipação da escolarização*, *leitura escolar* da educação infantil, práticas escolarizantes entre outras, tem aparecido com freqüência na literatura da área nos últimos anos. Nesse contexto, toda e qualquer referência à escola ou à adoção de um modelo escolar na educação de crianças pequenas aparece com forte acento pejorativo. O mesmo sentido pejorativo estende-se a conceitos ou expressões relacionados ao assim chamado modelo escolar, tais como *ensino*, *aluno*, *professor*, *aula*, *conteúdo*, *currículo*, entre outros.

Menciona-se também sobre o ato de ensinar posto no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. O parecer da ANPEd (1998, p.94) publicação nº 7 da Revista Brasileira de Educação, afirma que o uso do termo ‘ensino’ na educação infantil representa um retrocesso e um desrespeito às especificidades deste segmento. ‘Ao insistir no uso da palavra ensino’ ao longo de todo o documento, o Referencial retrocede em relação ao debate desenvolvido no país, o qual já obtivera consensos importantes a respeito das características específicas que deve assumir a *educação* e o cuidado da criança pequena em contextos coletivos.

Percebe-se que não há um consenso na academia ao referir-se à escolarização na educação infantil. Tomando por base o discurso de Kuhlmann Jr. (2005) ao referir-se às instituições de educação infantil em relação a utilização de denominações como instituições educacionais escolares, o autor destaca:

[...] essa caracterização também precisa ser adotada com muita cautela. Primeiramente, porque admite, tacitamente que a educação escolar no ensino fundamental passa a ser prejudicial à criança, demonstrando interesse e preocupação apenas com relação aos menores de 7 anos. Em segundo, porque confunde a educação infantil em instituições educacionais de outra natureza. Há quem tenha afirmado, para se contrapor à formulação genérica de instituição educacional para a creche e a pré-escola, que a família também o é. Ora, estamos querendo delimitar uma instituição educacional coletiva, distinta da família. [...] Por que não considerar que elas sejam um tipo de instituição escolar? (KUHLMANN JR, 2005, p.61).

Nessa esteira, Rocha (1999) apregoa, alertando para as peculiaridades da criança nos primeiros anos de vida. Antes de ingressar na escola fundamental, enquanto ainda não é aluno, mas um sujeito, colocam determinadas exigências para pensarmos sobre a finalidade das instituições de educação infantil, contemplando a inserção social deste momento em sua vida.

Certamente o debate a esse respeito está apenas começando. Partindo da premissa que a criança precisa ser respeitada em sua especificidade, dá-nos segurança para não estagnar

nesse campo de pesquisa. Nesse sentido, Arce (2004b, p. 156) levanta alguns questionamentos fundamentais como

[...] há possibilidade de haver educação sem ensino? E ao referir-se às instituições de educação infantil, indaga “[...] se as instituições de educação infantil não tiverem por objetivo último o ensino e a aquisição de conteúdos por parte das crianças, o que caracterizaria a especificidade dessas instituições perante outras como, por exemplo, um clube, onde a criança também brinca e interage?

Nesse sentido Rocha (1999, p. 62) exemplifica:

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola).

Com base nessas indagações, Arce (2004b) tece críticas a essa linha teórica, denunciando também a descaracterização do papel do professor, na proporção que a ele é limitado o ensinar. Ele passa a agir como participador, orientador, estimulador, partilhando e não mais dirigindo as crianças, mas sim seguindo seus desejos, seus interesses e necessidades.

[...] o professor sofre um violento processo de descaracterização, deixando de ensinar e reduzindo sua interferência na sala de aula a uma mera participação. [...] Em lugar do professor ensinando, são colocadas [...] relações de escuta e reciprocidade, pois o professor não mais dirige – ele segue; segue a criança, seus desejos e necessidades. (Ibid., 2004b, p.160).

Entende-se que as instituições de educação infantil possuem um campo de atuação bastante amplo ao que diz respeito às funções do cuidar, educar e socializar a criança, mas bastante restrito quando diz respeito ao ensino. Sobre essa dicotomia recorre-se a Kuhlmann Jr. (2005, p. 63) que alerta quanto a envergadura da educação infantil apontando:

Se a especificidade da educação infantil mostra o quanto não faz sentido tratar o pedagógico como algo purificado da contaminação da família, da guarda e do cuidado da criança pequena, não poderíamos, para sermos consequentes, nos envergonhar também do caráter escolar da educação infantil.

As divergências de ideias a respeito da caracterização das instituições de educação infantil e o currículo para essa modalidade de ensino abrem janelas para maiores discussões, evidenciando crescimento em prol desta importante faixa etária.

Com a intencionalidade de refazer o atendimento realizado pelo Projeto Realidade (1987), levando-se em conta o trabalho pedagógico, a clientela e os procedimentos metodológicos, recorre-se a Pereira; Santos; Urbano (2008, p. 23) que discorrem:

Com a clientela muito variada, na qual muitas crianças não tinham acesso à informação, nas classes do projeto o professor criava um ambiente alfabetizador, de maneira informal, sem o compromisso de alfabetizar. A alfabetização acontecia ou não acontecia nesta fase. A criança chega com muita experiência de casa. A escola continua o processo. À criança é dado o estímulo ao raciocínio nas aulas de matemática por meio de brincadeiras, jogos e atividades, de acordo com a vivência, que auxiliem o raciocinar e não decorar; o incentivo à leitura e à pesquisa. Para isso vários recursos foram usados em sala de aula como fantoches, encenação, teatro, calculadora, TV, gráficos, formas geométricas, dança, sucata, jornal, contação de histórias, favorecendo a integração dos conteúdos.

Cabia ao professor ser estimulador e provocador do aluno, proporcionando momentos de leitura e escrita. Estimular a conversação, despertar o senso crítico, independência ao realizar seus trabalhos de responsabilidade e cooperação. (PEREIRA; SANTOS E URBANO, 2008).

Ainda, a respeito da falta de conscientização dos pais com o ingresso de seus filhos na educação infantil, faz-se necessário citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (CNE/CEB, 1998). Explana-se que o trabalho com as famílias requer que as equipes de educadores as compreendam como parceiras, reconhecendo-as como criadoras de diferentes ambientes e papéis para seus membros, que estão em constante processo de modificação de seus saberes, fazerem e valores em relação a uma série de pontos, dentre eles o cuidado e a educação dos filhos. Reforça-se a necessidade dos professores compreenderem que embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destes. A família pode ver no (a) professor alguém que lhe ajuda a pensar sobre seu próprio filho e trocar opiniões sobre como a experiência na unidade de Educação Infantil se liga a este plano.

Outro exemplo de atendimento voltado às crianças de zero a seis anos realizado pelo referido município, diz respeito à Fundação PROAMOR, com o objetivo de prestar assistência técnica e financeira às entidades de assistência à criança e ao adolescente. Com o intuito de refazer o caminhar desta Fundação, recorre-se a pesquisa de mestrado de Prestes (2008), realizada a partir dos conteúdos das atas da Fundação PROAMOR, sob o título “A educação da criança de 0 a 6 anos no Município de Ponta Grossa: Fundação PROAMOR.”

Ao tratar-se do período que antecede a transição das creches para o âmbito educacional, Prestes (2008, p. 77) esclarece:

O atendimento da criança, em Ponta Grossa, esteve circunstanciado a instituições filantrópicas estatais e não estatais até o final do ano de 2000. As instituições, criadas por ações da comunidade, ofereciam um atendimento assistencial à criança. Estas instituições eram mantidas pela própria comunidade e pela promoção de eventos sociais de iniciativa própria e algum recurso financeiro disponibilizado pelos programas e políticas de assistência social vinculados à Prefeitura Municipal de Ponta Grossa.

Os movimentos representados pelos diretores de creches e entidades individualmente e coletivamente, filantrópicas ou de caridade buscavam na esfera pública – a Secretaria de Saúde e Bem Estar Social da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa – recursos de toda ordem em favor do atendimento à criança. O quadro de demanda de criança aguardando na fila de espera para serem assistidas pelas instituições justificava a solicitação tanto para a ampliação do número de vagas, quanto para a criação de novas entidades.

A oferta do número de vagas disponíveis para o atendimento era insuficiente e os recursos financeiros que davam suporte eram parcós. A Secretaria Municipal da Saúde e Bem Estar Social recebia muitas solicitações da sociedade civil de apoio técnico e financeiro sistematizado e em especial de auxílio financeiro para atender as demandas das entidades.

Não havia um órgão que captasse e organizasse a distribuição dos recursos já existentes ou prestasse auxílio às entidades. A criação de uma instituição era clamada pelos envolvidos no trabalho, na maioria das vezes, pessoas voluntárias da comunidade que se dispunham a empregar seu tempo em ações tanto de atendimento nas creches como para angariar fundos para a manutenção das mesmas. Esse contexto, caracterizado pela perspectiva dos movimentos sociais, mobilizou a ideia e as ações para a criação da Fundação PROAMOR. (PRESTES, 2008).

Percebe-se que a escassez de recursos financeiros disponibilizados pela prefeitura eram parcós, influenciando na qualidade da alimentação ofertada às crianças e quanto a encargos financeiros referentes ao pagamento de funcionários das entidades, justificando-se a criação da Fundação PROAMOR.

Vale destacar que uma das fontes de oferta de verbas para a Fundação PROAMOR foi o convênio com a LBA, a qual estabelecia como critério para a liberação da referida verba, a apresentação de projeto detalhado para essa aplicação. Portanto os curadores da fundação discutiam a respeito do destino que deveria ser dado às verbas, analisando os projetos que deveriam ser executados, quem seria seu mentor e quem executaria.

Miléo (1998) em sua monografia “Aspectos da educação infantil no município de Ponta Grossa: análise das creches da fundação PROAMOR”, enfatiza que a Prefeitura não tinha recursos suficientes para manter todas as entidades que necessitavam auxílio. Algumas entidades eram beneficiadas devido ao poder de barganha político, enquanto outras entidades eram excluídas. Foi então, reafirmada a necessidade da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa elaborar um projeto para a criação de uma Fundação.

Esses episódios permitem descortinar o poder exercido pela influência política e o apadrinhamento, reconhecendo-os como fatores determinantes para se tirar vantagem das verbas públicas, o que infelizmente não difere muito da realidade atual. Percebe-se que os princípios da gestão pública são ignorados, dando interstício a rotina dos ‘acordos’, que na maioria das vezes são praticados às escuras.

Então, através da Lei nº 4.036, de 24 de agosto de 1987, institui-se a Fundação Municipal PROAMOR de Assistência ao Menor, vinculada à Secretaria Municipal de Saúde e Bem Estar Social, com Estatuto e Regimentos próprios, objetivando dar assistência técnica e financeira às Entidades de Assistência ao Menor.

Após análise da 1^a Ata da Fundação PROAMOR, Prestes (2008, p. 80) observa que a Fundação foi resultado de muito tempo de discussão, visando minimizar o problema do menor e assim a necessidade de criar em Ponta Grossa, um órgão que desse sustentação, que centralizasse, para buscar recursos e distribuí-los para as instituições.

Quanto ao procedimento que diz respeito à distribuição de verbas, a referida Lei nº 4.036 em seu Art. 2^a, inciso VII, estabelece como critério para a distribuição de verbas às entidades

[...] dar preferência na distribuição de recursos financeiros e materiais às entidades assistenciais que promovam a recuperação do menor carente através de formação educacional e profissional e do desenvolvimento físico, psíquico e moral, cujos projetos sejam julgados prioritários pela Fundação. (1987, p.2).

É inegável a presença de lacunas em relação aos critérios para a destinação de verbas às entidades, pois não há esclarecimento se o número de funcionários é um fator determinante para a entidade conseguir mais ou menos verbas, ou se pode ser considerado apenas uma tênue de captação de recursos, ou ainda, quando a entidade não estiver envolvida na recuperação do menor carente e na formação educacional e profissional, ficaria a mercê do recurso?

É importante salientar, que no Estatuto da Fundação há ausência de ações e encaminhamentos que respeitem as especificidades de atendimentos voltados às crianças de zero a seis anos, conotando ainda que o espaço reservado a essas crianças era visto veementemente como ‘depósitos’, enquanto os pais trabalhavam ou realizavam outras tarefas, evidenciando o descaso com essa faixa etária.

A respeito da afirmação acima, Prestes (2008, p. 84) ressalta que

[...] não há no Estatuto, diferenciação de encaminhamentos quanto às idades dos menores a serem atendidos. Este se refere à formação profissional, treinamento, aperfeiçoamento e especialização, independentemente de este atendimento estar voltado também às crianças de zero a seis anos ao qual também se propõe.

Entende-se que o trabalho com crianças pequenas deve ser pautado nas especificidades dessa faixa etária, respeitando seu ritmo, suas vivências e experiências. Sobre as ações pedagógicas no âmbito das creches, Miléo (1998, p. 30) identifica-as como trabalho técnico pedagógico, objetivando “orientar as atendentes quanto à elaboração e execução das propostas sócio-educativas desenvolvidas com as crianças.”

Há de se reconhecer que as ações pedagógicas não eram inexistentes nas creches, mas a ausência de uma Proposta Pedagógica consistente, elaborada pelas próprias instituições, atendendo as peculiaridades individuais das instituições, gerou a falta de unidade entre as instituições existentes, ocasionando dicotomia em relação ao atendimento prestado; ora com conotação totalmente assistencialista, ora educativa. Vale ressaltar que havia uma proposta institucionalizada pela Fundação PROAMOR, que abarcava todas as instituições de atendimento às crianças de 0 a 06 anos, construída verticalmente pela equipe técnica da fundação.

As pesquisas de Kuhlmann Jr. (2001) têm evidenciado e denunciado que à Educação Infantil ainda é dado um papel educacional considerado irrelevante e substituível por paliativos assistencialistas sem caráter educativo, como se, para a criança pequena, fosse melhor ficar em casa, aos cuidados da mãe.

Kramer (2002) corrobora enfatizando que uma proposta de educação infantil em que as crianças desenvolvam, construam e adquiram conhecimentos e se tornem autônomas e cooperativas, implica pensar a formação permanente dos profissionais que nela atuam:

[...] além das condições materiais concretas que assegurem processos de mudanças, é preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua

prática, se reconstruirão enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento [...]. (KRAMER *apud* MEC/SEF/COEDI, 1996, p.19).

Conforme pesquisa de Prestes (2008) a Fundação não menciona em seu estatuto, regimento ou em atas, qualquer verba destinada especificamente à compra de materiais educativos, cursos de formação para atendentes ou projetos que contemplam o aspecto educativo no desenvolvimento do trabalho com a criança, em especial as crianças de creche.

Ressalta-se que para o desenvolvimento do trabalho com as crianças, as atendentes eram contratadas pelas próprias instituições “sem concurso ou critério específico pedagógico que justificasse o atendimento à criança.” (Ibid., 2008, p.90).

Miléo (1998) explica que além de recursos do Governo Federal e da Prefeitura Municipal, foi criado em 1989, no Governo do Prefeito Pedro Wosgrau Filho, a Zona Azul⁴⁶ (Sistema de Estacionamento Regulamentado) com o objetivo de trazer mais recursos para a Fundação PROAMOR, constituindo o sustentáculo financeiro junto às entidades conveniadas com a fundação (Ibid., 1998, p.23).

Nas palavras de Prestes (2008), para o trabalho de fiscalização do estacionamento dos automóveis eram contratadas funcionárias, chamadas de orientadoras da Zona Azul. Para admissão, as orientadoras eram submetidas à prova de concurso público. Se aprovadas passavam a compor o quadro de funcionárias da Prefeitura Municipal de Ponta Grossa. Para as professoras e atendentes de creche não havia concurso público. (PRESTES, 2008).

Percebe-se na abordagem de Prestes (2008), ao referir-se a ausência de Concurso Público para professores, que essa foi a tônica predominante no município de Ponta Grossa e no mundo. A concepção a respeito do atendimento realizado por profissionais na educação infantil foi subsidiada pelo critério gostar de criança. Em outras palavras “bastava-se para cuidar de crianças pequenas apenas gostar delas” (*grifo nosso*). Nesse sentido, Rosemberg (2002, p.50) ao analisar os programas de educação infantil no mundo destaca:

[...] a tendência quanto ao profissional para atendimento da criança pequena pode ser feito por, professores, funcionários das creches, mães ou outras mulheres da comunidade, com ou sem treinamento. Algumas recebem salários; outras são consideradas voluntárias e recebem pequenos honorários. O modelo não forma de atendimento apoiado em parcos investimentos públicos não só não é problematizado como passa a ser alçado à condição de modelo ideal, muitas vezes respaldados pelo argumento de respeito à diversidade nacional. Isto é, outra vez, a carência é travestida em virtude [...].

⁴⁶ Sistema de regulamentação fiscal de estacionamento de automóveis em determinadas vias públicas de maior tráfego.

Abramowicz (2003) enfatiza que, em toda a parte, a regra estabelecida é que quanto menor a criança menor é o salário e o prestígio profissional de seu educador e menos exigente o padrão de sua formação. É inegável a dualidade que se estabelece em relação ao reconhecimento do trabalho realizado com as crianças de zero a três anos (creche) e as crianças de quatro a seis anos (pré-escola). Sobre essa dualidade Abramowicz (2003) esclarece que as pré-escolas, de maneira geral, funcionam em meio período, já as creches funcionam em período integral. Na pré-escola as crianças são atendidas por profissionais denominadas de professoras, já as crianças de creche são atendidas por pagens, crecheiras, monitoras, auxiliares de desenvolvimento infantil, etc.

Prestes (2008) destaca através da análise de textos das atas, que a preocupação era com o número de crianças assistidas e não como estas crianças estavam sendo atendidas. E, ainda, quanto aos recursos “[...] os valores repassados mensalmente extrapolam todas as expectativas iniciais, visto que, com o surgimento da Zona Azul, a ampliação do atendimento prestado cresceu dia-a-dia.” (Ibid., 2008, p.95).

Ressalta-se que a Fundação PROAMOR, em 1997 promoveu o repasse de recursos financeiros a 57⁴⁷ entidades de Assistência à Criança e ao Adolescente, regularmente constituídas no município, suprindo o pagamento de salários e encargos sociais de aproximadamente 500 funcionários. Dentre 40 (quarenta) dessas instituições, 8 (oito) eram creches diretas⁴⁸ e 32 (trinta e duas) creches conveniadas⁴⁹. (MILÉO, 1998).

As creches consideradas diretas atendiam um contingente de 600 crianças com um total de aproximadamente 59 funcionários, entre eles atendentes, merendeiras, serventes e coordenadoras.

TABELA 1- CRECHES DIRETAS DA FUNDAÇÃO PROAMOR

CRECHE	LOCALIZAÇÃO	NÚMERO DE CRIANÇAS ATENDIDAS	NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS	ANO DE INAUGURAÇÃO/GESTÃO
I.	Vila Isabel	70	07	1991/ Pref. Pedro Wosgrau Filho

⁴⁷ Das 57 instituições que possuem convênio com a Fundação Proamor, 40 são creches que abrigam crianças de 7 (sete) meses a 6 (seis) anos em período integral de segunda à sexta-feira.

⁴⁸ No entendimento de Rosemberg, creches diretas são aquelas construídas, geridas e mantidas pelo Município. (1989, p.35).

⁴⁹ Para Rosemberg, creches conveniadas são entidades particulares. (1989, p.35).

II.	Vila Ana Rita	90	09	1991/ Pref. Pedro Wosgrau Filho
III.	Núcleo Santa Marta	70	07	1991/ Pref. Pedro Wosgrau Filho
IV.	Núcleo Parque Nossa Senhora das Graças	70	07	1991/ Pref. Pedro Wosgrau Filho
V.	Núcleo Santa Terezinha	60	06	1991/ Pref. Pedro Wosgrau Filho
VI.	Parque Tarobá	70	07	1992/ Pref. Pedro Wosgrau Filho
VII.	Centro	100	09	1995/Pref. Paulo Cunha Nascimento
VIII.	Vila Cipa	70	07	1995/Pref. Paulo Cunha Nascimento

Fonte: Milléo (1998, p. 62).

Finalizando sua pesquisa, Prestes (2008) esclarece que o atendimento oferecido em entidades assistenciais, abstinha-se dos critérios científicos de atendimento, oportunizando que a concepção assistencialista fosse determinante nesses espaços, referenciando o atendimento como uma caridade ou um favor prestado às famílias e não como um direito humano, social e político.

Indica também as contradições salariais entre os técnicos que atuavam na Fundação e demais profissionais graduados e as atendentes que trabalhavam diretamente com as crianças. O atraso dos pagamentos dos funcionários em algumas gestões da Fundação, entre outros aspectos, evidenciam os problemas no uso dos recursos financeiros.

De acordo com a tabela 2, pode-se observar que a Fundação passou por diferentes momentos, ampliando sua função social, não ausentando o município como órgão instituidor da Fundação, de suas responsabilidades quanto assessoramento, planejamento, administração, pessoal administrativo e de outras áreas específicas, em caráter esporádico ou permanente.

TABELA 2 - ALGUMAS ALTERAÇÕES REFERENTES À DENOMINAÇÃO DA FUNDAÇÃO PROAMOR

LEGISLAÇÃO	ALTERAÇÕES
LEI Nº 4.036 de 24 de agosto de 1.987	Institui a Fundação Municipal PROAMOR de Assistência ao Menor

LEI Nº 5.449 de 15 de abril de 1.996	Altera a composição do Conselho de Curadores da Fundação PROAMOR de Assistência ao Menor
LEI Nº 6.683 de 26 de janeiro de 2.001	Modifica a denominação para Fundação Municipal PROAMOR e estabelece o Quadro de Cargos em Comissão das Fundações Municipais.
LEI Nº 8.416 de 29 dezembro de 2.005	Institui a Fundação Municipal PROAMOR de Assistência Social, mediante fusão da Fundação Municipal PROAMOR de Assistência à Criança e ao Adolescente (LEI N 4.036) e Fundação Municipal de Promoção as Pessoas Portadoras de Deficiência de Ponta Grossa (Lei N 4.677)
DECRETO Nº 710 de 02 de janeiro de 2006	Aprova o Estatuto da Fundação Municipal PROAMOR de Assistência Social.

Fonte: Decretos em anexo. Tabela elaborada pela pesquisadora.

Desse modo arrisca-se afirmar, que a existência de limitações impediram a ampliação desse atendimento e que o cunho assistencialista, é um paradigma arraigado nas instituições de educação infantil, principalmente no contexto estudado.

Nesse sentido, Kishimoto (1988) revela em suas pesquisas, que as instituições de educação infantil criadas no final do século XIX possuíam clara divisão. Além de a clientela ser diferenciada nestas instituições, o trabalho que era desenvolvido com as crianças também o era. A pré-escola, voltada para o atendimento das crianças ricas desenvolvia um trabalho mais sistemático com intencionalidade pedagógica. Já a creche, voltada para as crianças pobres, preocupava-se em guardar e cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam.

Contrapondo a autora acima, o historiador Kuhlmann Jr. (1998) argumenta “[...] isso não é verdade, a educação infantil sempre foi assistencial e educacional”. Para esse autor a assistência se caracteriza como um tipo de educação.

Considera-se que, embora perpetuada ao longo da história, as instituições de educação infantil de forma dicotômica, vislumbram uma educação infantil entendida e respeitada pelos seus princípios básicos ‘o cuidar e o educar’, pois são princípios indissociáveis. Acredita-se que as instituições de educação infantil devem compreender que o educar vai muito além de ensinar valores e conceitos comportamentais. Mas deverá

oportunizar à criança o desenvolvimento de suas potencialidades, reconhecendo-a e respeitando-a como sujeito de direitos, oportunizando diferentes vivências e experiências no cotidiano da instituição. Essa prática certamente será o diferencial para uma educação infantil de qualidade, em que se cuida, educando para a vida.

Parte-se da premissa que embora as proposições legais proclamem os direitos das crianças, tacitamente há insuficiência de políticas de integração social que impedem a concretização desse direito.

3.3 IMPLANTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA ESFERA EDUCACIONAL NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA - 2000 A 2005

O reconhecimento das instituições de educação infantil como parte do sistema educacional aponta para a possibilidade de superação desses espaços de segregação social. Assim, o novo ordenamento legal iniciado pela Constituição Federal de 1988 consolidou a importância social e o caráter educativo das instituições que atuam com as crianças de zero a seis anos e ainda delegou ao Estado o dever de oferecer essa modalidade de ensino (FULLGRAF, 2001).

Campos (2006a, 2-3) destaca:

[...] o atendimento em creches e pré-escolas cresceu significativamente antes mesmo de a legislação educacional preocupar-se com elas, ou seja, a partir do novo marco legal a oferta de educação infantil já era significativa, porém organizada de forma caótica com diversos órgãos oficiais atuando paralelamente, com preocupações predominantemente assistenciais, de forma descontínua no tempo e levando a percursos escolares distintos para crianças de diferentes grupos sociais, sendo as creches voltadas para as famílias mais pobres.

Dessa forma, pretende-se à luz de fontes documentais, tais como atas, decretos, leis e registros a fins, desvelar o redimensionamento do trato dado à educação infantil pelo poder público municipal na fase de transição das instituições da esfera da assistência social para a esfera educacional, tendo como recorte temporal o período de 2000 a 2005.

Entende-se que o exposto na LDB 9394/96 amplia a responsabilidade da esfera municipal, no que tange à educação, para a faixa etária de zero aos seis anos, implicando

numa reestruturação do aparato público. Ainda a LDB 9394/96 é omissa em relação ao financiamento para a educação infantil. Sobre esse aspecto Cerisara (2002, p. 330) confirma:

Não há nenhuma indicação a respeito do financiamento necessário para a concretização dos objetivos proclamados em relação às instituições de educação infantil. Nesse sentido, pode-se dizer que, naquilo que é essencial, a educação infantil foi marginalizada, isso porque sem recursos é impossível realizar o que foi proclamado tanto no que diz respeito à transferências das instituições de educação infantil das secretarias de assistência para as secretarias de educação, como em relação à redefinição do caráter pedagógico de creches e pré-escolas já vinculadas às secretarias de educação.

A autora proclama a desresponsabilização do Estado em relação à educação infantil explicitando tal evidência menciona que, o que foi preconizado na letra da lei expressa uma estratégia de negociação típica do movimento liberal: ceder no discurso e endurecer o jogo quando se trata de prover as condições de cumprimento do acordado.

Apesar das novas proposições da LDB 9394/96 apontarem os municípios como principais responsáveis pelo atendimento de crianças com idade de zero a seis anos, em instituições de caráter educativo, determina em seu art. 89 que as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação da lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino. Em cumprimento as determinações da LDB 9394/96, o município de Ponta Grossa iniciou o processo de integração das creches à rede municipal de ensino no ano de 2001, finalizando-o⁵⁰ no início de 2003. Conforme o exposto no Decreto Nº 699, de 30 de novembro de 2001:

Art.1º Fica transferida da Secretaria Municipal de Assistência Social – Fundação Municipal Proamor de Assistência à Criança e ao Adolescente para a Secretaria Municipal de Educação à responsabilidade de execução dos Convênios estabelecidos entre o Município de Ponta Grossa e as Creches e Centros de Educação Infantil – CEI [...]. (PONTA GROSSA, DECRETO nº 699, 2001).

O Decreto nº 699 é o primeiro registro que firma a responsabilidade de execução dos convênios estabelecidos entre o Município de Ponta Grossa e as 46 (quarenta e seis) instituições voltadas ao atendimento às crianças de zero a seis anos, atendendo aproximadamente cerca de 3.325 crianças, conforme o exposto na tabela abaixo:

⁵⁰ Período demarcado pela pesquisadora, já que foi nesse período que foram indicadas professoras concursadas da rede municipal para exercer o cargo de diretoras nos CMEIs, até então os CMEIs eram coordenados por profissionais que nem sempre possuíam formação pedagógica.

TABELA 3 – INSTITUIÇÕES GOVERNAMENTAIS E CONVENIADAS

1	CEI – APAM
2	CEI - 31 de Março
3	CEI – Ana Neri
4	CEI – Arnaldo Jansen
5	CEI – Boas Novas
6	CEI – Casinha Feliz
7	CEI – Copiosa Redenção
8	CEI – Coração Imaculado de Maria
9	CEI – David Federmann
10	CEI – Dom Geraldo Pellanda
11	CEI – Filhos e Filhas do Coração Imaculado de Maria
12	CEI – Frei Fabiano Zanata
13	CEI – Fundação Educacional Pestalozzi
14	CEI – Irmãs Cáritas
15	CEI – José Santana
16	CEI – Lar Feliz
17	CEI – Luiz Pereira Cardoso
18	CEI – Mansão Bezerra de Menezes
18	CEI – Maria Celeste
20	CEI – Maria Imaculada
21	CEI – Martinho Lutero
22	CEI – Nossa Senhora Aparecida
23	CEI – Nossa Senhora de Lourdes
24	CEI – Nosso Lar
25	CEI – Padre Carlos Zelesny
26	CEI – Proamor I
27	CEI – Proamor II
28	CEI – Proamor III
29	CEI – Proamor IV

30	CEI – Proamor V
31	CEI – Proamor VI
32	CEI – Proamor VII
33	CEI – Proamor VIII
34	CEI – Proamor IX
35	CEI – Proamor X
36	CEI – Proamor XI
37	CEI – Proamor XII
38	CEI – Pureza Ribas
39	CEI – Sagrados Corações
40	CEI – Santa Isabel
41	CEI – Santana
42	CEI – Santo Antônio
43	CEI – São Judas Tadeu
44	CEI – São Luiz
45	CEI – Tia Sueli
46	CEI- Zacarias

Fonte: Decreto nº 699 de 30/11/2001

Após análise minuciosa do referido Decreto nº 699, apregoa-se que das 46 (quarenta e seis) instituições citadas no quadro acima, 04 (quatro) instituições possuíam o atendimento voltado às crianças maiores de 06 (seis) anos, funcionando como regime de contraturno⁵¹, 18 (dezoito) instituições caracterizavam-se como governamentais e 24 instituições conveniadas.

Os convênios inerentes aos CEIs, conveniados com o Município de Ponta Grossa, são renovados a cada inicio de ano, sendo objeto desse convênio:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DO OBJETO:

Tem a presente por objeto formalizar a cooperação técnica e financeira entre o Município e a Entidade, visando apoiar a manutenção do CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (descrição do nome) para atendimento de crianças da faixa etária de 0 a 6 anos, em período integral, com prioridade para as famílias mais carentes, com rendimento até três salários mínimos e crianças em situação de risco pessoal e social obedecendo o contido na Lei nº 8.069/1990, na Lei nº 9394/96 – LDB, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Deliberação nº

⁵¹ As crianças frequentavam em um período do dia o Ensino Fundamental e no outro período ficavam nestas instituições voltadas à caridade.

02/2004. Normas e instruções de Matrícula expedidas pela Secretaria Municipal de Educação.

CLÁUSULA SEGUNDA – DO CRITÉRIO DE REPASSE

Como critério de repasse do Programa PROCEI⁵² utiliza a média aritmética de planilha de cálculo contendo todos os gastos dos Centros de Educação Infantil conveniados, segundo Termo de Convênio:

§1º. O município de Ponta Grossa contribuirá com o percentual aproximadamente de 85% (oitenta e cinco por cento) da média aritmética apurada pela planilha de custos dos Centros de Educação Infantil conveniados, e com o montante de 85% (oitenta e cinco por cento) dos alunos devidamente matriculados, o restante dos gastos referenciados serão atendidos através de contrapartida, ou seja, com recursos próprios das entidades tomadoras das transferências voluntárias.

§2º. O valor custo/aluno será apurado com base no número real de alunos devidamente matriculados, comprovadamente através de dados estatísticos fornecidos pela Divisão de Informação Educacional e Estatística da Secretaria Municipal de Educação, no momento da celebração do termo do Convênio de cada Centro de Educação Infantil, devendo a instituição tomadora dos recursos evitar a evasão escolar durante o ano letivo sob pena de ser descontado o valor de cada aluno evadido no próximo convênio celebrado.

§3º. Somente poderão ser aplicados, mensalmente, na rubrica folha de pagamento de funcionários o percentual de até 70% (setenta por cento) do montante repassado a título do Programa, a diferença apurada ficará por conta da contrapartida da instituição. (TERMO DE CONVÊNIO).

Ressalta-se que em se tratando de convênios⁵³ existem alguns procedimentos para o recebimento dessa verba. É importante esclarecer que desde 1997, através da Lei nº 5.789, a Secretaria Municipal de Educação instituiu o Programa de Pró-Educação, objetivando atender de forma rápida e eficiente as necessidades de manutenção mensal das Escolas Municipais e Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs⁵⁴. A respeito da celebração de Termo de Convênio, o qual regulamenta a aplicação de todas as etapas do Programa de Pró-Educação, faz-se pertinente esclarecer:

- O Programa de Pró- Educação é um Programa Municipal que foi instituído em 1997 pela Lei nº 5.789 de 19/05 e atualmente regido pela Lei nº 9.065/2007, como o objetivo de atender, de forma rápida e eficiente, as necessidades de manutenção mensal das Escolas Municipais e Centros Municipais e Educação Infantil, relativas às despesas de pequena monta, através da aquisição de material de consumo e a contratação de prestação de serviços de terceiros,

⁵² Programa de repasse de verbas mensais para os Centros de Educação Infantil – CEIs conveniados com o município de Ponta Grossa, atualmente 18 CEIs são conveniados com o município.

⁵³ Instrumento que disciplina a transferência de recursos públicos e tenha como partícipe órgãos da administração pública federal direta, autarquia ou fundacional, empresa pública ou sociedade de economia mista que estejam gerindo recursos dos orçamentos da União, visando à execução de programas de trabalho, projeto, atividade ou evento de interesse recíproco com duração certa, em regime de mútua cooperação.

⁵⁴ Destaca-se que os CMEIs começaram a beneficiar-se desse Programa somente após sua regularização na Rede Municipal de Educação.

pessoa jurídica. Sendo regulamentada pelo Decreto Municipal nº 3.250/2009, devendo atender os ditames do Decreto 1331/2007 e da Resolução 003/2006 do Tribunal de Contas do Estado do Paraná (dispõe sobre as Transferências Voluntárias);

- A execução do Programa dá-se através da celebração de Termo de Convênio, o qual regulamenta a aplicação e todas as etapas do Programa. Depende previamente da consecução de um Plano de Trabalho. (LEI Nº 5.789 – PROGRAMA PRÓ-EDUCAÇÃO).

Parte-se do pressuposto que todo convênio exige a pré-existência de um plano de trabalho⁵⁵, que será avaliado e autorizado pelo órgão competente. Após sua validação, deve ser registrado no STM – Sistema de Transferências Voluntárias Municipais, para avaliação técnica, contábil e aprovação da titular da pasta, neste caso pela Secretaria Municipal de Educação. Como critério de repasse é utilizado como base de cálculo⁵⁶ o valor custo/aluno mensal de R\$ 7,00 (sete reais) para as Escolas Municipais e de R\$ 15,00 (quinze reais) para CMEIs. A liberação ocorre mediante depósito em conta bancária, em observância ao cronograma de desembolso, desde que a Certidão apresentada esteja dentro do prazo (data igual ou posterior a data do protocolado de solicitação). Os recursos são movimentados em instituições financeiras oficiais e em conta específica; os pagamentos devem ser efetuados por meio de cheques nominativo ao credor.

Quanto às vedações, vale alertar a proibição a qualquer tipo de movimentação financeira ou saque da conta, a não ser por meio de cheque nominal ao credor, sendo proibido aplicação dos recursos em:

- Material permanente;
- Alimentos;
- Vestuário (uniforme escolares para professoras e alunos, camiseta, sapato, etc);
- Taxas bancárias, multas, juros ou correções monetárias e pagamentos ou recolhimentos fora dos prazos;
- Honorários contábeis;
- Obras e reformas da entidade escolar que caracterizem investimentos;
- Despesas com publicidade, salvo aquelas de caráter educativo ou de orientação social;

⁵⁵ O Plano de trabalho deve estar acompanhado da Ata de Reunião e, Assembléia Geral, constatando sua aprovação por maioria absoluta dos membros.

⁵⁶ É admissível a complementação de valor do Convênio, nos casos em que se constatar a real necessidade da unidade escolar, em decorrência de despesas inesperadas.

- Utilização dos recursos transferidos em finalidade diversa da pactuada pelo plano de trabalho, instrumento de convênio, estabelecido pelo Decreto Municipal 1.331/2007; pela Lei Municipal nº 9.605 de 30/05/2007 e pelo Decreto 3.250 de 09/07/2009;
- Utilização de despesas em data posterior ou anterior à vigência do convênio.

Para a concretude dessas ações é necessário a efetivação de prestação de contas, realizadas via internet, pelo sistema STVM, disponível em: <www.pontagrossa.pr.gov.br>, mensalmente, até o dia 5º do mês subsequente ao do recebimento do recurso. É de inteira responsabilidade da diretora escolar, a veracidade dos dados referentes à prestação de contas.

Nesse sentido os gestores públicos, na pessoa do Presidente das APMs/APFs⁵⁷ e ordenadores de Despesas – Diretores das unidades escolares, que não observarem respectivos ditames e os preceitos gerais da Administração Pública estão sujeitos às aplicações das sanções contidas na Lei 8.429/92, sem prejuízo das administrativas, civis e criminais.

Nesse cenário de caracterização, preconiza-se destacar a criação do Sistema Municipal de Ensino, o qual efetivou-se em Ponta Grossa, no ano de 2002, através da Lei nº 7081, de 30 de dezembro de 2002.

É sabido que vários fatores influenciaram a busca por uma política descentralizada e sua vertente municipalista. Como exemplo pode-se pontuar as políticas neoliberais que se interessam pela descentralização como uma estratégia de modernização dos aparelhos institucionais nacionais, que incluem como componentes centrais da agenda a desburocratização, a privatização e a descentralização.

Embora Ponta Grossa tenha sido um dos últimos municípios de maior abrangência no Estado do Paraná a realizar a municipalização, essa se deu através de grande resistência por parte dos pais e professores, sendo que caracterizou-se por uma mudança que veio de cima para baixo. (FARIAS, 2005).

Nesse momento, recorre-se a dissertação de Mestrado de Farias (2005), intitulada “Municipalização da Educação no Município de Ponta Grossa”, que intensifica sua investigação no município de Ponta Grossa, com o intuito de esclarecer a inserção do município como deflagradora das políticas públicas. Sinaliza “a história política ponta-

⁵⁷ Os cargos da APM/APF são disponíveis aos funcionários, pais de alunos e diretor da unidade educacional, entre os cargos: Presidente, Vice-Presidente, Secretário, Primeiro Diretor Financeiro, segundo Diretor Financeiro, Conselho Fiscal, Conselho Deliberativo. O cargo de presidente e vice-presidente é privativo de pais dos alunos e o cargo de 1º Diretor Financeiro é exercido pela Diretora Escolar. Ressalta-se que o presidente não pode ter qualquer inscrição nos órgãos de proteção ao crédito, bem como nenhuma restrição em relação ao Cadastro de Pessoa Física – CPF.

grossense é composta em sua maioria por prefeitos conservadores e em raras ocasiões assiste-se a tomada do poder político de esquerda.” (Ibid., 2005, p.53).

Farias (2005) relata que, em “1999⁵⁸” (*grifo nosso*), foi eleito como prefeito através do pleito eleitoral municipal o Sr. Péricles de Holleben Mello, um político de esquerda que, pelas mãos da Secretaria de Educação Professora Esméria de Lourdes Savelli, traça diretrizes para educação pública municipal, que se consolidam na criação do Sistema Municipal de Educação. Com essa ação, o município tornou-se autônomo quanto à sua política educacional, até então vinculada ao sistema estadual. É inegável a relevância do Sistema próprio para a autonomia do município, mas a criação do mesmo traz consigo uma responsabilidade enorme ao município, sem contudo se criar uma estrutura adequada para atender a uma demanda tão grande, que implicava então no atendimento da Educação Infantil, Ensino Fundamental 1º Segmento e Escolas Particulares que atendem a esse nível de ensino. (Ibid., 2005).

Vale alertar que os dirigentes do município, pontuados nesse momento, serão os protagonistas, quando será abordada a situação dos procedimentos adotados pelo município na fase de transição das creches da esfera assistencial para a educacional, o qual foi terceirizado pela APACEI.

Farias (2005, p. 83) afirma em função da municipalização:

[...] a municipalização da educação no estado do Paraná e mais especificamente no município de Ponta Grossa, foi uma tarefa desafiadora, especialmente porque não se mudam paradigmas à força de decreto ou lei, mas implicam em mudanças de concepção de educação dos educadores envolvidos no processo bem como na concepção de homem que pretendem educar.

No entendimento de Both (1997, p.78) “[...] a municipalização da educação requer de seus profissionais, por certo, perfil adequado e específico, quando de sua implantação, implementação e desenvolvimento, e convergente, tratando-se do objetivo comum a ser alcançado: a educação.”

Compreende-se que a implementação de uma nova forma de gestão no município não é tarefa fácil e não limita-se a um único segmento, mas implica em mudanças de concepção, já que o trabalho de forma colegiada é inerente a descentralização e essas mudanças provam profundas alterações em todos os segmentos de ensino.

Cabe apontar que até então o município possuía seu sistema de ensino atrelado ao sistema do Estado. Precisaria então construir um sistema capaz de garantir uma boa gestão de

⁵⁸ Chama-se a atenção para a correção da data, leia-se 2001.

ensino. Ao referir-se a esse assunto, Farias (2005) ressalta algumas pequenas ações que contribuíram para a concretização da autonomia⁵⁹. A criação de calendário próprio, currículo, sistema de avaliação e registro de freqüência. Essas ações e a própria criação do Sistema Municipal de Educação, apesar de possuir características que privilegiam a realidade local, como qualquer outra lei municipal, precisou estar pautada nas leis maiores que regem o ensino como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como o Sistema Estadual de Educação. (FARIAS, 2005).

Sinaliza-se, que no plano econômico, o FUNDEF (1996) é apontado como o maior responsável pela municipalização. Ao reportar-se a Ponta Grossa salienta-se que está entre os municípios que ganham recursos ou pelo menos não os perdem, já que os impostos que compõe o FUNDEF são compatíveis com o número de alunos no ensino fundamental.

Farias (2005) adverte que a realidade local, demonstra que a aplicação do FUNDEF está quase na sua totalidade comprometido com o pagamento de pessoal, sendo que outros investimentos precisam ser usados dos 25% obrigatórios para a aplicação em educação.

Em relação ao recebimento de verbas, os municípios precisam instituir o Conselho Social de Acompanhamento do FUNDEF, nesse sentido é muito comum seus membros serem aclamados por compatibilidade política partidária ou conveniência ou mesmo pela falta de uma cultura de participação da maioria da população que não se dispõe a concorrer a tais cargos.

Se antes da municipalização o município contava com sessenta e nove escolas, após a municipalização agregou mais dez escolas, e na gestão de 2001- 2004 criou-se mais 05 (cinco) escolas para atender a demanda para o ensino fundamental no município.

Nas palavras de Farias (2005, p. 86):

Hoje o município atende a oitenta e cinco escolas do 1º segmento do ensino fundamental e mais vinte e sete Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e vinte creches que atuam em regime de convênio, que visam o atendimento da Educação Infantil, assumida na sua totalidade, com exceção das particulares pela Rede Municipal de Ensino.

De fato, a criação do Sistema Municipal de Educação resultou em um aumento no leque de abrangência de atendimento educacional da sua rede, deliberando também na esfera particular. Nesse cenário de reorganização administrativa e implantação do Sistema Municipal

⁵⁹ A autonomia conferida é portanto, relativa, já que o município não está isolado em termos de sistema, mas ligado de uma forma definitiva a outros sistemas, o que acaba norteando a política de acordo com a tendência nacional e mundial.

de Ensino, inicia-se o processo de transição das creches da Secretaria Municipal de Ação Social para a Secretaria Municipal de Educação.

Segundo relatório da SME/2001, a partir do segundo semestre de 2001, intensificaram-se as negociações entre as Secretarias Municipal de Educação e Secretaria de Ação Social. A Secretaria Municipal de Educação assumiu no primeiro momento 21 (vinte e uma) instituições; em 2002 responsabilizou-se pelo trabalho pedagógico, serviços de manutenção e reparos na estrutura física das referidas instituições. Ficou inerente neste momento à Fundação PROAMOR atribuições referentes ao quadro de recursos humanos (contratação e demissão), alimentação e convênios. Nesse sentido, as demais instituições que mantinham convênio com a Fundação PROAMOR para pagamento de funcionários, receberiam assessoramento pedagógico, mediante solicitação formalizadas pelas referidas instituições, ficando acordado que a SME disponibilizaria os informativos referentes à cursos, formações e reuniões à nível de convite. (PONTA GROSSA, RELATÓRIO, 2001, p. 09-11).

Segundo análise dos relatórios de 2001, ao pronunciar-se a propósito das negociações que antecederam a transferências das instituições para o âmbito educacional, percebe-se que apesar de ambas as secretarias serem pertencentes ao mesmo governo, encontraram-se barreiras, conforme o exposto no relato a seguir. “Entretanto, como toda mudança gera conflitos, a passagem destas instituições da Secretaria de Ação Social para a Secretaria de Educação não se fez de imediato e nem tão pouco, sem negociações de ordem política”. Salienta-se que durante as negociações inter-secretarias, as equipe SME/Fundação PROAMOR reuniram-se a fim de conhecer o trabalho desenvolvido pelas mesmas e discutir a respeito da Proposta Curricular a ser elaborada pela nova gestão⁶⁰.

Cabe pontuar algumas considerações realizadas pela Equipe de Educação Infantil, referente aos dados obtidos através de entrevistas com as coordenadoras das doze creches da Fundação PROAMOR (Relatório SME/ 2001, p. 09 -11).

- A maioria das creches apresenta um bom aspecto de limpeza e organização;
- Somente a creche PROAMOR... não apresenta uma boa aparência no ambiente físico;
- A Fundação PROAMOR oferece condições razoáveis para o bom funcionamento de todas as creches;

⁶⁰ Entende-se como nova gestão, a gestão da Educação Infantil/SME, que irá responsabilizar-se sobre o trabalho nos CMEIS.

- As pedagogas orientam o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas classes, pois todas as salas possuem cartazes pedagógicos e outras atividades realizadas pelas crianças;
- Todas as creches seguem a Proposta Pedagógica elaborada pela Fundação;
- Recebem também material de apoio, apostilas elaboradas pelas pedagogas da Fundação;
- Recebem treinamento inicial da Fundação;
- Consideramos, no entanto que precisa ser investido em formação de atendentes e coordenadoras das creches, a fim de direcioná-las para um trabalho pedagógico mais rico e de melhor qualidade;
- Há a necessidade de implantar um Plano de Carreira para as pessoas que trabalham nas creches, pois não há distinção salarial, tanto as serventes como as atendentes e coordenadoras recebem a mesma faixa salarial, de R\$ 200,00 mensais;
- As coordenadoras vistoriam o planejamento diário das atendentes.

A coleta de dados torna-se oportuna por propiciar clareza de entendimento no que diz respeito ao atendimento realizado pela Assistência Social, apregoando as dúvidas e anseios dos profissionais que estavam diretamente em contato com a realidade que abarcava as instituições. Quebraram-se verdadeiros tabus que as creches eram apenas locais de puro e exclusivo cuidado; a intencionalidade de cuidar e educar é bastante presente nesses relatos.

Recorre-se então a estudiosos como Kuhlmann Jr. (2007) e Oliveira (2002, 2004) que confirmam a indissociabilidade entre os dois princípios da educação infantil: o cuidar e o educar.

Percebe-se uma preocupação crescente da equipe central da SME, em relação à construção de uma Proposta Curricular para as instituições de educação infantil, que estão migrando para o Sistema Municipal de Ensino:

[...] elaboramos, então a Proposta Curricular de Educação Infantil, fundamentada nos RCNs, para orientar o trabalho pedagógico a ser realizado nestas instituições. [...] entretanto, temos a plena convicção de que muito ainda temos que avançar, para tornar essas instituições em verdadeiros Centros de Educação Infantil”. (PONTA GROSSA, RELATÓRIO, 2001).

Ressalta-se que a Equipe de Educação Infantil construiu a Proposta Curricular de Educação Infantil, conforme o exposto no Relatório Final de 2004:

Quanto a Proposta Curricular de Educação Infantil, conseguimos finalizá-la e também apresentá-la, não só para nossos profissionais, mas também para os acadêmicos do Curso de Pedagogia da UEPG, do Campus de Palmeira, acadêmicos de Pedagogia da Faculdade Santa Amélia e alunas do curso de Formação de Professores para Educação Infantil e Ensino Fundamental, do Instituto de Educação “Profº César Pietro Martinez”. Atualmente a Proposta Curricular de Educação Infantil foi enviada ao Conselho Municipal de Educação para apreciação”. (PONTA GROSSA, RELATÓRIO, 2004, p.230).

O relato acima causa estranheza por tratar-se da construção de uma proposta curricular advinda e decidida pela equipe central da SME. Com respaldo em seus relatos anteriores, é seguro afirmar que a equipe assume não dominar conhecimentos referentes ao atendimento realizado no interior das creches, evidenciando que a proposta pedagógica foi imposta verticalmente aos Centros Municipais de Educação Infantil. Em tais registros transparecem de forma enfática a maneira como a equipe central tratou esse processo e traduz a forma exacerbada de como foi divulgada, tanto para a academia quanto para professores da rede municipal e comunidade ponta-grossense.

Entende-se que a proposta denominada de pedagógica ou curricular é a identidade de uma instituição educativa, é o retrato de seus educadores, de seus alunos e de sua comunidade; mas aponta-se para a impossibilidade de uma proposta única, posto que a realidade é múltipla e contraditória.

Kramer (2000) não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e curricular; ambas reúnem tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização. Toda proposta é situada, traz o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui, revela dificuldades que enfrenta, problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta, expressando uma vontade política, que por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada. Não aponta o lugar e a resposta, mas sim um caminho também a construir.

A autora alerta para os riscos que se corre ao buscar uma nova proposta pedagógica, de negar a experiência acumulada em troca daquilo que se chama de moderno:

[...] não se pode trazer respostas prontas apenas para serem implementadas, se tem em mira contribuir para a construção de uma sociedade, onde a justiça social seja de fato garantida. [...] Precisa ser construída com a participação de todos os sujeitos – crianças e adultos, professores/educadores e profissionais não-docentes, famílias e

população em geral – levando em conta suas necessidades, especificidades, realidades. (KRAMER, 2000, p.10-11).

Objetivando melhor orientar o trabalho pedagógico e garantir a qualidade de ensino oferecido as crianças, a SME iniciou uma proposta de setorização⁶¹ nos CMEIs. Semanalmente as coordenadoras reuniam-se na SME, para avaliação e futuros encaminhamentos. Conforme avaliação realizada pela equipe, constata-se que o trabalho tornou-se bem mais produtivo, pois foi possibilitado maior contato com as instituições, partilhando com as mesmas, problemas e soluções.

Percebe-se que a falta de conhecimento subjacente concernente às instituições, prejudicou por muito tempo o trabalho da equipe central da SME. Nesse sentido reflete-se quanto à ausência de conhecimento da SME frente às instituições, a maneira como foi imposta a proposta pedagógica e como as instituições receberam essas novas determinações oriundas da SME. Pelo discurso alusivo ao momento, essas proposições não aconteceram de forma passiva e democrática, como reza o partido político dos gestores municipais no momento.

Vale destacar algumas informações referentes à procedência dos prédios utilizados pelos Centros de Educação Infantil governamentais e a localização dos mesmos.

A tabela 4 retrata que dos 18 (dezoito) Centros de Educação Infantil governamentais 03 (três) eram alugados, 03 (três) adaptados e 12 (doze) possuíam sede própria.

TABELA 4 - CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - GOVERNAMENTAIS ANO 2001
– PROCEDÊNCIA DO ESPAÇO FÍSICO

INSTITUIÇÃO	LOCALIZAÇÃO	ESPAÇO FÍSICO
PROAMOR I	Vila Izabel	Casa Alugada
PROAMOR II	Vila Ana Rita	Escola Adaptada
PROAMOR III	Vila Santa Marta	Sede própria
PROAMOR IV	Jardim N. Sr ^a das Graças	Sede própria
PROAMOR V	Núcleo Sta Terezinha	Sede própria
PROAMOR VI	Parque Tarobá	Sede própria

⁶¹ Vale ressaltar que a setorização era composta pelos membros da equipe central da SME, os quais realizavam trabalho itinerante nos CMEIs, conforme cronograma pré-estabelecido pela coordenação da SME.

PROAMOR VII	Centro	Sede alugada
PROAMOR VIII	Vila Cipa	Sede própria
PROAMOR IX	Vila Borato	Sede própria
PROAMOR X	Vila Cara-Cará	Sede própria
PROAMOR XI	Núcleo Pitangui	Sede própria
PROAMOR XII	Vila Pinheiro	Sede própria
Luís Pereira Cardoso	Vila Sto Antonio	Sede própria
José Santana	Parque Bonsucesso	Sede própria
Santana	Vila Rubini	Casa Alugada
Nossa Senhora Aparecida	Núcleo Sta Maria	Centro Comunitário Adaptado
Cáritas	Vila Princesa	Sede própria
Zacarias	Vila Boa Vista	Posto de Saúde adaptado

Fonte: Relatório Final – 2004/SME/ Consolidado Pela Pesquisadora

A tabela 5 refere-se apenas a localização dos 23 (vinte e três) Centros de Educação Infantil conveniados. Ressalta-se que não cabe ao presente estudo aprofundar análise sobre as creches comunitárias, embora elas façam parte da transição e sejam mencionadas no estudo, ainda que incipiente, constituindo-se como foco principal as 18 creches que passaram pelo processo de transferência para a SME.

TABELA 5 - CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL- COMUNITÁRIAS - ANO 2001

INSTITUIÇÃO	LOCALIZAÇÃO
31 de Março	31 de Março
Ana Néri	Vila Estrela
APAM	Madureira
Boas Novas	Madureira
Casa São Luis	Parque Sta Lúcia

Casinha Feliz	Vila Liane
Dom Geraldo Pelanda	Jardim Santana do Sabará
Frei Fabiano Zanata	Vila Dayse
Lar Feliz	Vila Vicentina
Lar Hercilia Vasconcellos	Centro
Mansão Bezerra de Menezes	Vila Ana Rita
Maria Celeste	Jardim Maracanã
Maria Imaculada	Núcleo Sta Luzia
Martinho Lutero	Santa Mônica
Nossa Senhora de Fátima	Vila Estrela
Nosso Lar	Ronda
Padre Carlos Zelesny	Vila Cristina
Paulina Federmann	Ronda
Sagrados Corações	Jardim Esplanada
Santa Isabel	São José
Santo Antônio	Jardim Carvalho
São Judas Tadeu	Vila Olarias
Tia Sueli	Jardim Paraíso

Fonte: Relatório Final – 2004/SME/ Consolidado Pela Pesquisadora

Segundo Relatório de 2002 ampliaram-se as formações continuadas, contemplando temas de acordo com a necessidade externada pelas instituições, durante os acompanhamentos pedagógicos. Intensificaram-se as discussões e estudos referentes à criação da APACEI⁶², objetivando a incorporação do quadro dos funcionários na SME e manutenção dos CEIs.

Em detrimento à transição do atendimento da educação infantil da assistência social para a Secretaria Municipal de Educação, a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, terceirizou o atendimento, instituindo na própria sede da Secretaria Municipal de Educação uma ONG⁶³, denominada de APACEI⁶⁴, a qual reuniu as antigas Associações de Apoio às Creches em uma

⁶² Associação de Apoio aos Centros de Educação Infantil.

⁶³ Instituição não Governamental.

⁶⁴ Associação de Apoio aos Centros de Educação Infantil, conforme seu Estatuto Social, a Associação de Apoio aos Centros de Educação Infantil, é uma associação civil, sem finalidade lucrativa, dotada de personalidade jurídica de direito privado, com sede o foro na cidade de Ponta Grossa, Estado do Paraná, na Av. Visconde de Taunay n 794, Bairro da Ronda, e duração por prazo indeterminado, caracterizando-se como instituição educacional. (ESTATUTO SOCIAL, 2003).

única Associação “APACEI”, com o objetivo de disciplinar o repasse mensal de recursos financeiros para manutenção da folha de pagamento dos funcionários, os encargos sociais incidentes, bem como a manutenção da estrutura administrativa inerente ao funcionamento da instituição . O convênio com a “APACEI” foi efetivamente afirmado a partir de janeiro de 2003. (TERMO DE CONVÊNIO, 2003)

A Secretaria Municipal de Educação lançou a proposta de um Plano de Cargos e Salários a todos os funcionários que seriam incorporados à APACEI, estendendo-se a referida proposta aos CEIs comunitários, com as seguintes funções: Coordenadora Pedagógica, Educadora Infantil, Atendente Infantil, Assistente Administrativo, Cozinheira e Servente.

Conforme o exposto acima, não há menção da realização de Concurso Público para as novas funções como prevê a Constituição Federal de 1988, tão pouco a intenção de novos contratos de funcionários para exercerem as funções apontadas. A equiparação salarial, conforme atribuições das funções, estão à mercê da efetivação da APACEI, entendida no momento como luz e solução de todos os problemas advindos com a transição das creches para o âmbito educacional.

Em 2003 foram indicadas professoras da Rede Municipal de Ensino que dispunham de Concurso Público para o quadro de magistério de 1^a a 4^a série, para exercerem o cargo de diretora destes estabelecimentos de ensino, as quais em consonância com o número de crianças matriculadas, acumulavam tanto a função administrativa quanto a pedagógica nos CMEIs. Ressalta-se os critérios adotados para a escolha das diretoras:

- Formação Superior em Licenciatura em Pedagogia;
- Experiência na área de Educação Infantil, como professora;
- Especialização em Educação Infantil;
- Experiência como diretora ou como Pedagoga das Escolas Municipais, entre outros.

Ao referir-se aos critérios, constatou-se que dentre as trinta (30) diretoras indicadas pela SME, sete (07) não possuíam os critérios apontados em relação a formação acadêmica exigida para exercer a função.

No ano de 2003, mais 04 (quatro) Centros de Educação Infantil foram incorporados pelo município, 01 (um) CMEI foi construído, totalizando 23 CMEIs e 20 CEIs, sendo que 09 (nove) desses CMEIs passaram por benfeitorias como reforma no espaço físico, construção de salas de aula, instalação de parquinhos e casinhas de boneca, assim como construção de banheiros e refeitórios.

A partir da análise de relatórios da Equipe de Educação Infantil (2001 – 2004) e de Decretos/Leis, procurou-se consolidar os dados cronologicamente, perpassando o caminho percorrido para a concretização da transição do atendimento a primeira infância para a esfera educacional.

A tabela 6 revela algumas informações a respeito do processo de transição, aponta quanto ao número de instituições que passaram efetivamente para a esfera educacional, e os aspectos relevantes para real efetivação da transição do atendimento.

TABELA 6 – INFORMAÇÕES REFERENTES À TRANSIÇÃO

INFORMAÇÃO	REDAÇÃO
Decreto nº 699, de 30/11/2001	Transfere a responsabilidade de execução dos Convênios firmados entre o Município de Ponta Grossa e as Creches e Centros de Educação Infantil – CEI.
Relatório de 2001/SME	Intensificam-se as negociações entre as duas Secretarias: Educação e Assistência Social; - Reunião com a equipe responsável pelas Instituições de Educação Infantil mantidas pela Fundação PROAMOR, objetivando conhecer o trabalho realizado e discutir a Proposta Curricular que será elaborada pela nova gestão.
Decreto nº 258 de 19/06/2002	Transfere da Secretaria Municipal da Assistência Social – Fundação Municipal Proamor de Assistência à Criança e ao Adolescente para a Secretaria Municipal de Educação, com vínculo total, as Creches abaixo relacionadas, sendo caracterizadas como Centros de Educação Infantil Municipal: Proamor I Proamor II

	Proamor III Proamor IV Proamor V Proamor VI Proamor VII Proamor VIII Proamor IX Proamor X Proamor XI Proamor XII Creche Luis Pereira Cardoso Creche José Santana Creche Santana Creche Nossa Senhora Aparecida Creche Zacarias
Relatório de 2002/SME	<ul style="list-style-type: none"> • Migração de funcionários da Assistência para a esfera educacional: - 03 pedagogas; - 01 psicóloga; - 03 assistentes sociais; - 01 técnica de alimentos • SME assume efetivamente o trabalho pedagógico de 42 Instituições de Educação Infantil da Fundação PROAMOR⁶⁵
Decreto nº 029 de 21/03/2003	Cria os Centros Municipais de Educação Infantil: CMEI – Vila Izabel – CMEI – Vila Ana Rita –

⁶⁵ Das 42 instituições das quais eram consideradas governamentais, pois eram mantidas totalmente pelo poder público e 24 comunitárias por mantém convênio com a Prefeitura Municipal para repasse de verbas para o pagamento de funcionários e encargos sociais, no entanto para alimentação esses Centros de Educação Infantil mantém convênio com a Secretaria Municipal de Assistência Social ou recebem verbas diretamente do governo federal. (Relatório/SME, 2002).

	CMEI- Jardim Nossa Senhora das Graças CMEI- Núcleo Santa Terezinha CMEI – Parque Tarobá CMEI – Valdevino Lopes CMEI – Vila Cipa CMEI – Vovó Arinda Borato CMEI - Augusto Canto CMEI – João Haddad CMEI – Miguel Abrão Ajuz Neto CMEI – Luís Pereira Cardoso CMEI- José Santana CMEI – Nossa Senhora Aparecida CMEI – Boa Vista CMEI – Vila Princesa CMEI- Vila São Francisco
Relatório de 2003/SME	Nomeação de 23 diretoras para os CMEIs ⁶⁶ a fim de garantir eminentemente o trabalho pedagógico e promover maior articulação entre a comunidade e a instituição escolar.
Convênio entre Prefeitura de Ponta Grossa e Associação de Apoio aos Centros de Educação Infantil (APACEI) – 02 de Janeiro de 2003	Termo de Convênio entre Prefeitura, Secretaria Municipal de Educação e APACEI
Criação da APACEI/ Relatório de 2003/SME	Reunindo as antigas Associações de Apoio às Creches em uma única Associação, objetivando contratar funcionários para atuar nos Centros de Educação Infantil.
Estatuto Social da APACEI de 26 de Março de 2003	EM ANEXO
Procedimento investigatório nº 790/2003	Objeto do presente procedimento, relembro, trata de investigar se seria possível a

⁶⁶ Foram indicadas para assumir a direção dos CMEIs, professoras concursadas para o Ensino Fundamental.

	delegação da primeira etapa da educação básica, ou seja, da educação infantil, pelo Município de Ponta Grossa, à APACEI, entidade sem fins lucrativos, mas não filantrópica.
Termo de Audiência 03 de dezembro de 2003	- Prestar esclarecimento a respeito da terceirização denominada APACEI – Secretaria Municipal de Educação- Srª Esméria de Lourdes Savelli e Secretário Municipal de Negócios Jurídicos- Srº Claudimar Barbosa da Silva acompanhados do advogado Drº João Henrique Portela.
Ministério Público do Trabalho – Conclusão 05/03/2004	-Pelas informações e documentos juntados as autos, e considerando a LDB 9394/96, entendemos não ser possível se delegar referido serviço a entidade privada, como no caso dos autos.
Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta nº 177/04	Sede da Procuradoria Regional do Trabalho da 9ª região – compareceram: Secretaria Municipal de Educação- Srª Esméria de Lourdes Savelli e Secretário Municipal de Negócios Jurídicos- Srº Claudimar Barbosa da Silva acompanhados do advogado Drº João Henrique Portela, a fim de firmar Termo de Compromisso de Ajuste de Conduta.

Fonte: Decretos de 2001 A 2003. Quadro Consolidado Pela Pesquisadora.

Na perspectiva de consolidar os dados angariados em documentos oficiais, notam-se contradições referentes a números e datas. A necessidade de mecanismos legais é evidente. Contudo, entende-se que por si só não causam mudanças efetivas. Para que a educação infantil faça parte da educação básica efetivamente, é necessário orientar os profissionais a respeito do que significa a transição desse atendimento, bem como o caráter educacional dessas instituições.

Em documento próprio, firma-se o Convênio entre a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, a Secretaria Municipal de Educação e a Associação de Apoio aos Centros de Educação Infantil – APACEI, a fim de disciplinar o repasse mensal de recursos financeiros, como explicita a Cláusula Primeira – DO OBJETO:

O presente Convênio tem por objeto disciplinar o repasse mensal de recursos financeiros para a manutenção da folha de pagamento dos funcionários, os encargos sociais incidentes, bem como manutenção da estrutura administrativa inerente ao funcionamento da entidade que será feito pela PRIMEIRA CONVENENTE à SEGUNDA CONVENENTE e esta à CONVENIADA, para manutenção das atividades afins de atendimento à criança, na forma dos respectivos estatutos sociais. (PONTA GROSSA, ESTATUTO SOCIAL, 2003).

Fica assim entendido que a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, representada pelo Prefeito Municipal Péricles de Holleben Mello, representa a PRIMEIRA CONVENENTE; a Secretaria Municipal de Educação, representada pela Profª Esméria de Lourdes Saveli representando a SEGUNDA CONVENENTE; e o Presidente da Associação de Apoio aos Centros de Educação Infantil – APACEI, representada por Leni Aparecida do Nascimento, denominada de CONVENIADA, será responsável pela solicitação do repasse mensal até o primeiro dia útil de cada mês, que será realizado mediante depósito bancário, bem como suas destinações, além de prestação de contas dos valores recebidos no mês anterior.

Já o Estatuto Social (2003) da APACEI, esclarece em seus artigos:

Art. 1 – A APACEI reger-se-á por este Estatuto e pelas disposições legais que lhe forem aplicáveis.

Art. 6 – A APACEI tem por objetivo geral prestar assessoria, apoio financeiro e institucional a Educação Infantil, buscando a emancipação pessoal e social das crianças. (PONTA GROSSA, ESTATUTO SOCIAL, 2003).

Ao referir-se aos objetivos específicos da associação, destacam-se alguns objetivos explícitos no art. 7:

IV – Instalar e manter unidades de atendimento a Educação Infantil onde crianças de 0 a 06 anos possam reunir-se para programas de educação, confraternização, convivência e lazer;

V – viabilizar suprimento alimentar, através de cardápio regular e alternativo;

VI – [...]

VII – angariar recursos financeiros nas áreas públicas e privadas, nacionais e estrangeiras, para a execução de estudos, programas e projetos relacionados com seus objetivos;

VIII- a APACEI atuara junto aos Centros de Educação Infantil e/ou Estabelecimentos que prestem atendimentos a crianças de 0 a 06 anos. (PONTA GROSSA, ESTATUTO SOCIAL, 2003).

Para a efetivação da criação da APACEI, foram registrados alguns chamamentos da Secretaria Municipal de Educação, para alguns órgãos responsáveis, conforme o exposto na tabela 7. No total foram 06 (seis) convocações para as diretorias de instituições para tratar sobre assuntos quanto à composição da Diretoria da APACEI, aprovação do Estatuto e transferências dos funcionários lotados nos CEIs.

TABELA 7 - CHAMAMENTOS DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

AÇÃO	DATA	ASSUNTO
CONVOCAÇÃO	15/03/2002	Convoca todos os membros da diretoria das instituições para reunião no dia 19/03/2002
CONVOCAÇÃO	22/03/2002	Convoca a Diretoria das creches para aprovação do Estatuto Social da APACEI, no dia 27/03/2002
CONVOCAÇÃO	03/04/2002	Convoca diretoria da creches, para Assembléia Geral de aprovação do Estatuto Social da APACEI, no dia 08/04/2002
CONVOCAÇÃO	17/04/2002	Convoca para Assembléia de Eleição e Posse da diretoria e demais cargos da APACEI, no dia 22/04/2002
CONVOCAÇÃO	30/08/2002	Convoca os Presidentes de 17 CEIs para reunião referente à Assinatura dos Convênios, no dia 09 de setembro de 2002
CONVOCAÇÃO	18/11/2002	Convoca a Diretoria dos CEIs Governamentais, para Assembléia Extraordinária, assunto: transferência dos funcionários dos CEIs para a APACEI, no dia 22/11/2009
OFÍCIO	26/11/2002	Coloca à Equipe da SME à disposição das Diretorias dos CEIs, para acompanharem as Assembléia Internas com os funcionários à respeito da transferência destes para a APACEI, salientando que as Assembléias deverão ser

		conduzidas pela Diretoria de cada CEI.
Memorando nº 1866/02/SME para Secretário Municipal de Administração e Negócios Jurídicos	18/12/2002	Solicita providências necessárias para CRIAÇÃO DOS DECRETOS LEI, dos 18 CEIs que estão sendo assumidos pelo município.

Fonte: Ofícios Expedidos pela SME em 2002. Consolidado pela Pesquisadora

De acordo com tais chamamentos, percebe-se nitidamente que a Secretaria de Educação se exime de qualquer responsabilidade pelas transferências dos funcionários dos CEIs, evocando esta responsabilidade diretamente para as diretorias dessas instituições.

Pontuam-se alguns questionamentos relevantes feitos pelos funcionários da Fundação PROAMOR, em reunião realizada pela Equipe de Educação Infantil/SME. (PONTA GROSSA, RELATÓRIO, 2001).

- Quanto à contratação de novos profissionais:
 - Como seria feita a seleção de novas atendentes e professoras para as creches? Seriam as diretorias de creches as responsáveis por tal seleção e contratação?
 - Professoras aprovadas no último concurso público⁶⁷ poderiam escolher vaga nas creches?
- Quanto à demissão de funcionários:
 - Caso seja demitida alguma funcionária, seria chamada uma professora concursada pela SME? Como ficaria a questão da carga horária desses profissionais, uma vez que, o concurso é para 4 horas e o trabalho nas creches é de 8 horas diárias?
- Quanto às férias:
 - As creches poderão interromper suas atividades no mês de janeiro para que os funcionários possam gozar suas férias, todos num mesmo período?

Entende-se que o momento foi palco de indagações e dúvidas dos funcionários da Fundação PROAMOR. Chama a atenção a ausência de questionamentos a respeito dos

⁶⁷ Refere-se ao Concurso Público para professor de 1^a a 4^a série do Ensino Fundamental, realizado em 2002.

encargos salariais, realização de concurso público para compor o quadro da educação infantil, formação profissional, entre outros.

Registra-se que, durante o processo de transição, os funcionários então lotados na Secretaria de Assistência Social – Fundação PROAMOR, foram reconduzidos à SME, assumindo funções nos CMEIs e Escolas da Rede Municipal de Ensino de acordo com a formação profissional de cada profissional. Entre os funcionários, oito (08) deles que faziam parte da Equipe Central da Fundação, foram remanejados para a Secretaria Municipal de Educação, precisamente para a Seção de Educação Infantil.

TABELA 8 – N° DE FUNCIONÁRIOS CONTRATADOS PELA APACEI EM 2003

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Coordenação Pedagógica	12
Educadoras Infantis	103
Atendentes Infantis	37
Assistentes Administrativos	09
Cozinheiras	24
Serventes	45

Fonte: Relatório Anual de Atividades de 2003

No intuito de esclarecer à criação do Cargo de Assistente Administrativo em alguns CMEIs, criado devido ao fato de antigas coordenadoras não possuírem formação na área pedagógica, houve remanejamento de função, sendo que algumas continuaram no mesmo local de trabalho que estavam antes da transição e outras foram transferidas para outras regiões que necessitavam de seu trabalho.

Conforme Relatório Final (SME/2004), para cada turma há uma Educadora Infantil com formação mínima em magistério e para cada 02 (duas) turmas uma Atendente Infantil com formação em Magistério ou com Ensino Médio, cursando Normal Superior ou Curso de Formação de Docentes – Magistério, com exceção das turmas de berçário e maternal I, que possuem uma Atendente Infantil fixa.

Aponta-se que além desse quadro de funcionários, a APACEI contratava professoras que atuavam em Escolas Municipais que atendiam turmas de educação infantil. Também

mantinha contrato com funcionários que atuavam no apoio ao trabalho desenvolvido nos CMEIs 02 (duas) psicólogas, 02 (duas) pedagogas, 02 (duas) assistentes sociais, 01(uma) técnica em alimentos, 04 (quatro) motoristas, 01(uma) advogada e 01(uma) engenheira civil.

Ressalta-se que a Seção de Educação Infantil/SME, a partir do segundo semestre de 2002, recebeu os funcionários que migraram da assistência para a educação, conforme tabela 9, abaixo:

TABELA 9 – COMPOSIÇÃO DA SEÇÃO DE EDUCAÇÃO

Nº	FUNÇÃO
01	Coordenadora Geral
02	Pedagogas
02	Assistentes Sociais
01	Administrativo
01	Recursos Humanos
02	Psicólogas
03	Coordenadoras Pedagógicas
01	Advogada
01	Técnica em Alimentos

Fonte: Relatório 2002/SME

Percebe-se que o quadro constituído para dar assessoria às creches, exercia múltiplas funções, ora pedagógica ora administrativa. A Seção tinha responsabilidades com pedidos de verbas mensais para pagamento de funcionários, conferência das prestações de contas dos CEIs e do Conselho Administrativo Fiscal – CAF, levantamento da utilização do vale transporte pelos funcionários, atualização das fichas funcionais e cadastrais dos funcionários dos CEIs, controle de frequência mensal dos funcionários, entre outros.

Com toda precaução que o momento exige, ao efetuar a análise do Estatuto Social (2003) da APACEI, ao que discorre sobre a competência do Conselho de Administração, faz-se necessário citar o contido especificamente no art. 21, que se refere a legitimar a admissão, a dispensa ou a demissão de empregados, bem como fixar a respectiva remuneração; e também em estabelecer o plano de cargos e salários dos funcionários.

Infere-se nesse momento que a APACEI agia com total autonomia para a contratação/demissão e seleção dos candidatos às vagas, as quais correspondiam às funções pedagógicas, administrativas, atendentes de educação infantil, serventes e merendeiras. As contratações tinham como objetivo suprir a falta de funcionários tanto nos CMEIs quanto nas Escolas da Rede Municipal de Ensino que atendessem crianças de pré-escola.

Entre os critérios de seleção, contava-se com a avaliação de currículo, entrevista, habilidade necessária para atuar na função desejada e/ou até mesmo por indicações realizadas por meio de interferências políticas partidárias, como se pode constatar pela análise da documentação.

O relato contido no Termo de Audiência⁶⁸, de 03 de dezembro de 2003, confirma a seleção adotada pela APACEI. Ressaltando-se que praticamente todos os empregados que prestavam serviço para as creches, anteriormente permaneceram prestando serviços para os centros de educação infantil.

O Termo de Audiência (2003) também expressa que a Administração em exercício está estudando a criação de empregos públicos de educador infantil, com formação mínima de magistério de 2º grau.

Questiona-se nesse momento se seria possível a delegação da primeira etapa da educação básica, ou seja, da educação infantil, pelo Município de Ponta Grossa, à APACEI, entidade sem fins lucrativos, mas não filantrópica.

Após análise das informações dos documentos juntados nos autos e considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o Procurador do Trabalho – Dr. Luiz Renato Camargo Bigarelli, entende não ser possível se delegar referido serviço a entidade privada, como no caso dos autos; explicando,

Considerando que há ilegalidade por parte do Município de Ponta Grossa em transferir à APACEI a responsabilidade de atuar na educação infantil, fazendo com que a regra do artigo 37, II da Constituição Federal esteja sendo violada, na medida em que os professores contratados por aquela entidade privada APACEI, pelo regime celetista, não se submetem a regra o concurso público. (MINISTÉRIO PÚBLICO, CONCLUSÃO, 2004).

Para ajustar a situação o Município de Ponta Grossa comprometeu-se a:

- 1- Realizar e concluir concurso público para os cargos de serviços gerais e

⁶⁸ O objeto do presente procedimento trata de investigar se seria possível a delegação da primeira etapa da educação básica, ou seja, da educação infantil, pelo Município de Ponta Grossa, à APACEI, entidade sem fins lucrativos, mas não filantrópica.

- 2- professores de educação infantil até 31 de dezembro de 2004;
 - 3- Extingui o convênio firmado em 02 de janeiro de 2003 com a APACEI até 31 de março de 2005;
 - 4- Contratar os candidatos aprovados nos concursos públicos referidos na cláusula primeira até 31 de março de 2005, entre outras exigências.
- (TERMO DE COMPROMISSO DE AJUSTE DE CONDUTA Nº 177/04).

Nesse sentido submeteu-se à fiscalização, realizada pela Delegacia Regional do Trabalho e Emprego e/ou pelo Ministério Público do Trabalho.

Pontua-se que no início de 2005 com a mudança de governo⁶⁹, ao assumir a Secretaria Municipal de Educação a atual Secretaria de Educação - Professora Zélia Maria Lopes Marochi (SME 2005 – 2008; 2009 –...), deparou-se com um chamamento do Ministério Público, o qual determinou que o Município de Ponta Grossa realizasse emergencialmente ajustes de conduta, atendendo a legislação trabalhista vigente, em consonância com a Constituição Federal de 1988, a qual em seu art. 37, estabelece a obrigatoriedade do cumprimento dos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, determinando que:

II- a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou provas de títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para o cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998).

Segundo relatórios (SME/2005), a reestruturação do quadro de profissionais incluiu rescisão de todos os contratos então realizados pela APACEI. Cabe lembrar que os contratos agregavam as funções de educadores, atendentes e serventes, lotados tanto dos CMEIs bem como em Escolas Municipais.

Em 26 de junho de 2005, conforme Edital de Concurso Público 001/2005, o município de Ponta Grossa realizou o 1º Concurso Público para provimento de cargos de Professor de Educação Infantil e Assistente de Educação Infantil, contando com um total de 2.251 candidatos inscritos.

Sobre o Concurso acrescenta-se que, em 29 de junho de 2004, criou-se a Lei nº 7.681, a qual “Cria os empregos de Professor de Educação Infantil e Assistente de Educação Infantil, sendo que para Professor a exigência foi em formação mínima em Magistério de

⁶⁹ O Prefeito Péricles Holenbem de Mello (PT) deixou a prefeitura em 2004 e o Prefeito Pedro Wosgrau Filho (PSDB), assumiu em janeiro de 2005-2008 através do pleito eleitoral.

Nível Médio e para Assistente a formação mínima exigida foi correspondente ao Nível Médio”. (LEI Nº 7.681, 2004)

Num primeiro momento a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa admitiu 132 (cento e trinta e dois) professores de educação infantil e 72 (setenta e dois) assistentes de educação infantil para atuar de imediato nos CMEIs.

Destaca-se dentre os critérios postos pelo Edital de Concurso Público nº 001/2005, para Professor de Educação Infantil (2005), o cumprimento da formação mínima exigida pela LDB 9394/96:

Art.62. A formação de docente para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior. No entanto, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Lei 9.394/96)

Dada a complexidade do atendimento a exigência quanto à formação para desempenhar a função de professora de educação infantil, baseou-se unicamente na formação mínima de magistério, nesse sentido Cerisara (2002) adverte que falar em professora de educação infantil é diferente de falar em professora de séries iniciais e isso precisa ser explicitado para que as especificidades do trabalho das professoras com as crianças de 0 a 6 anos em instituições coletivas públicas de educação e cuidado, sejam respeitadas e garantidas.

Quanto aos critérios estabelecidos pelo Edital de Concurso Público nº 002/2005 para a função de Assistente de Educação Infantil, a exigência se deu em nível de 2º grau – Ensino Médio, pontuando as atribuições específicas para o desempenho da referida função. Campos, Füllgraf & Wiggers (2006) apontam que a preocupação com a baixa qualidade da educação infantil trouxe a criança para o centro das discussões, destacando como principal mudança a definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica e o segundo aspecto importante foi a exigência prévia para professores e educadores de crianças pequenas, preferencialmente em nível superior, mas admitindo-se ainda o curso de magistério em nível médio:

Essa exigência vem sendo aceita com alguma dificuldade pelos sistemas de educação, especialmente no caso das creches. Ao mesmo tempo em que, em muitos estados e prefeituras, foram organizados cursos de formação para os educadores leigos que já se encontravam trabalhando em instituições, muitas prefeituras e entidades têm contestado a exigência e buscado subterfúgios, por exemplo, contratando educadores como se desempenhassem atividade de limpeza, para fugir ao requisito de formação prévia. (CAMPOS, FÜLLGRAF, WIGGERS, 2006, p.90).

Procurando investigar as concepções de seus alunos, a respeito do perfil dos profissionais que devem trabalhar com crianças menores de seis anos, no curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Arce (2001) conclui que a grande maioria das respostas reforça a figura desse profissional como sendo mulher, que não necessita de muita formação, e destaca que palavras como ‘jeitinho’ e ‘gostar’ são segundo essa visão, fundamentais para se exercer o trabalho. Segue algumas ponderações:

[...] para ser tia da pré-escola basta somente gostar e ter jeitinho com as crianças, e entender de psicologia da criança;
...como eu sou homem, para mim, fica difícil tratar destas crianças, a mulher é ideal;
...para mim, ser professora da pré-escola é mais fácil do que das séries iniciais, porque só precisa brincar com a criança e entender um pouco de psicologia, além de ter que gostar muito de criança. (Ibid., 2001, p.168)

O discurso reproduzido acima, por parte de futuros profissionais da área, levanta questionamentos no sentido de que as especificidades quanto a idade criança e o corpo da criança, seriam fatores de desprestígio ou até mesmo insignificante para esses acadêmicos? Ou os conceitos subjacentes de instituições de educação infantil, como local exclusivo do cuidar, realizado exclusivamente por mulheres bastando apenas o gostar de crianças, estão enraizados de tal forma que mesmo com as novas proposições legais, não se conseguem romper com a naturalidade em que o problema é tratado?

Do ponto de vista de Luporini & Martinik (2007) o panorama profissional do magistério exige, na atualidade, o desenvolvimento de programas de formação de gestores para assumirem tais funções, sendo que este espaço de formação continuada é ainda pouco atendido pelas políticas educacionais, dada a complexidade e diferenciada organização dos sistemas/redes do ensino no país. Acrescenta “atualmente, há exigência de professores e gestores pensantes e não de profissionais apenas cumpridores de ordens.” (Ibid., 2007, p.14-21).

As autoras complementam:

Esse é o grande desafio para os que são responsáveis pela educação nos municípios e nos estados, devido à flexibilidade de execução das políticas amplamente debatidas, tendo sempre como foco a qualidade de ensino, muito discutida em nível de discurso pedagógico e pouco presente em termos de realidade de ensino. (Ibid., 2007, p.21)

Compreende-se que as novas proposições legais, iniciadas com as reformas educacionais, postulam ajustes e adaptações, enfrentam grandes dificuldades para obter as desejadas melhorias de qualidade no atendimento infantil.

Com o intuito de contextualizar os procedimentos norteadores das políticas educacionais, realizados pelo município a partir de 2005, Martins (2007, p.31) ressalta que a Secretaria Municipal de Educação, objetivando a melhoria da qualidade do atendimento à primeira infância, respaldada na legislação vigente, por meio do Plano Pluri-Anual (2005-2008), estabeleceu as seguintes metas para a Educação Infantil:

- Acompanhamento na efetivação da proposta pedagógica dos Centros Municipais de Educação Infantil da rede municipal;
- Investir na Formação Continuada dos profissionais de Educação Infantil (diretores/professores/assistentes);
- Assessoramento pedagógico “*in locco*”;
- Primar pela qualidade no atendimento da Educação Infantil;
- Incentivo ao desenvolvimento científico, técnico e humano;
- Reuniões mensais com diretoras;
- Grupo de Estudos com diretoras/professoras e assistentes de Educação Infantil;
- Oportunizar a troca de experiências entre Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- Adequação dos espaços físicos;
- Construção de novos CMEIs, em pontos estratégicos da cidade respeitando a demanda de cada localidade.

Martins (2007) acrescenta que tais metas estabelecidas permitem compreender os rumos tomados pelo município para esta modalidade de ensino, em que são garantidos os direitos das crianças na construção de propostas pedagógicas que contemplam a criança enquanto ser único e singular, bem como investimentos em formação continuada para os profissionais da educação infantil e a reestruturação e ampliação dos Centros Municipais de Educação Infantil.

Apesar do foco do trabalho ter como recorte o período de 2000 – 2005, o momento permite uma breve contextualização da educação infantil até o período de 2008. Para tanto serão utilizados como instrumento, gráficos (em anexo), por possibilitar maior visualização no sentido comparativo, que certamente subsidiarão novas pesquisas referentes ao atendimento da primeira infância em Ponta Grossa- PR.

Percebe-se um aumento considerável na direção dos atendimentos à primeira infância, a partir de 2003 na esfera municipal. Tal expansão foi motivada com a ampliação de unidades de educação infantil municipais.

As tabelas 10 e 11 pretendem diagnosticar a composição referente ao número de matrículas na Educação Infantil e o número de instituições que realizavam esse atendimento no período de 2001⁷⁰ – 2005, no referido município.

TABELA 10 - Nº DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL- 2001- 2005

<i>Ano/Instituição</i>	2001	2002	2003	2004	2005
Municipais/CMEIs	1.030	1.043	1.828	2.355	2376
Conveniadas/CEIs	1.690	1.859	1.670	1.670	1422
TOTAL	2.720	2.902	3.498	4.025	3.798

Fonte: Relatório Final - Coordenação de Educação Infantil/SME (2004)/ Consolidado pela pesquisadora

TABELA 11 - Nº DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL - 2001 – 2005

ANO/Nº DE INSTITUIÇÕES	2001	2002	2003	2004	2005
Municipais/CMEIs	18	19	23	28	28
Conveniadas/CEIs	24	23	20	20	18
Escolas Municipais	-	-	-	03	03
TOTAL	42	42	43	51	49

Fonte: Relatório Final - Coordenação de Educação Infantil/SME (2004)/ Consolidado pela pesquisadora.

Nas tabelas é possível visualizar o aumento do atendimento da educação infantil no período de 2001⁷¹ a 2005, fato concretizado pela ampliação e construção de Centros Municipais de Educação Infantil no município de Ponta Grossa. Diante do exposto, é inegável reconhecer que a pressão pela expansão do atendimento à primeira infância vem

⁷⁰ Justifica-se a ausência de dados do ano de 2000, pois não há registros na SME.

⁷¹ Justifica-se a ausência de dados do ano de 2000, tendo em vista a falta de registros sobre essa modalidade de ensino.

progressivamente obtendo resultados positivos, principalmente no âmbito municipal. Ressalta-se que apesar dos parcisos recursos disponibilizados pelo Governo Federal, é plausível reconhecer o esforço dos governantes em expandir a oferta de vagas no município de Ponta Grossa.

Quanto a ampliação da oferta de vagas, Campos (2007) mostra que no Brasil, dentre as 94.410 instituições públicas de educação infantil, 95% estão na esfera municipal, segundo o Censo Escolar de 2005. A essas devem ainda ser somadas as 11.303 instituições privadas sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas e confessionais, a maioria delas dependente de subsídios municipais para sobreviver. A autora ressalta que as creches e pré-escolas financiadas pelo poder público encontram-se, em sua maioria esmagadora, sob a responsabilidade dos municípios.

Ainda, as matrículas em creches privadas sem fins lucrativos representem 22% do total de 1,4 milhões de crianças que frequentam creches no país, enquanto as matrículas em pré-escolas sem fins lucrativos representam 8% do total de 5,7 milhões de pré-escolares segundo Censo Escolar de 2005. (INEP, 2005).

Cumpre especificar a constituição das turmas, as quais agregam as crianças por idade, ofertando vagas em período integral e parcial. Decisão especificada no momento da matrícula e de acordo a disponibilidade de vagas de cada CMEI e preferência/necessidade da família.

A tabela 12 referenda como as turmas estão organizadas

TABELA 12 – ORGANIZAÇÃO DAS TURMAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL - CMEIS

TURMAS	IDADE	Nº DE CRIANÇAS
BERCÁRIO	07 meses a 01 ano	08 crianças
MATERNAL I	01 a 02 anos	15 crianças
MATERNAL II	02 a 03 anos	20 crianças
JARDIM I	03 a 04 anos	20 crianças
JARDIM II	04 a 05 anos	25 crianças
JRDIM III	05 a 06 anos	25 crianças

Fonte: Relatório SME/2004 – dados consolidados pela pesquisadora.

Quanto ao número de alunos estabelecidos por turma, recorre-se ao documento Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (MEC, 2006, p. 35-6):

A relação entre o número de crianças por agrupamentos ou turma e o número de professoras ou professores de Educação Infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária:

- uma professora ou um professor para cada 06 (seis) a 08 (oito) crianças de 0 (zero) a 02 (dois) anos;
- uma professora ou um professor para cada 15 (quinze) crianças de 03 (três) anos;
- uma professoras ou um professor para cada 20 (vinte) crianças acima de 04 (quatro) anos.

O documento alerta que a quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turmas é proporcional ao tamanho das salas que ocupam.

O município de Ponta Grossa em sintonia com as propostas postas pelo Ministério da Educação, está caminhando para a concretização da expansão da Educação Infantil com qualidade. Nessa direção referencia-se o Plano Municipal de Educação⁷² 2008 - 2018, o qual estabelece metas para a educação infantil no município de Ponta Grossa, entre elas destaca-se:

- Assegurar matrícula na Educação Infantil para toda criança a partir dos quatro anos de idade e ampliar, com aumentos progressivos, ano a ano, a oferta de vagas de Educação Infantil para atender em 5 (cinco) anos, a contar da data de promulgação desta Lei, 100% da demanda de crianças de 0(zero) a 3 (três) anos;
- Garantir permanentemente a adoção dos padrões básicos de infraestrutura, equipamentos, mobiliários, materiais pedagógicos, alimentação e espaços adequados às características e necessidades educacionais das crianças, previstos para a Educação Infantil, na Lei do Sistema de Ensino Municipal vigente;
- Garantir a valorização dos profissionais da Educação infantil pela implantação/revisão e cumprimento efetivo de Planos de Carreira, cargos e Vencimentos;
- Admitir profissionais, para atuarem na Educação Infantil, com formação mínima de Ensino Médio – Modalidade normal, ou superior a ela, a partir da vigência desse plano. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SME/2008, p. 21-22).

O Plano Municipal de Educação 2008 – 2018, vem cumprir o estabelecido no Plano Nacional de Educação (2001) em seu art. 2º a partir da vigência desta Lei, os Estados, o

⁷² O presente Plano Municipal de Educação, delineado de forma participativa pela sociedade ponta-grossense, tem por objetivo definir diretrizes, objetivos e metas para o atendimento das necessidades educacionais de sua população, nos próximos dez anos. Ele se constitui na definição de uma política pública de caráter abrangente e visão de futuro, de modo a promover o desenvolvimento contínuo de ações educacionais consistentes e assegadoras da melhoria contínua de aprendizagem e formação dos alunos do sistema de ensino de Ponta Grossa. Nesse sentido ele define o compromisso da cidade com o futuro da sua cidadania, pela Educação, tendo como princípio condutor a diminuição de desigualdades sociais e a alavancagem da educação de seus municípios. (PONTA GROSSA, PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SME/2008).

Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes [...]. (BRASIL, 2001).

Ao referendar algumas metas estabelecidas pelo município, justifica-se por se tratar de metas que estão postas também a nível Federal no Plano Nacional de Educação (PNE/2001). O referido município apresenta metas audaciosas, comprometendo-se com a comunidade ponta-grossense em universalizar a educação infantil em apenas 05 (cinco) anos, contrapondo o que está explícito no PNE/2001. O Plano Nacional de Educação prevê essa expansão de maneira mais cautelosa, ou melhor, de maneira menos comprometedora, postando a ampliação da oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 (três) anos de idade e 60% da população de 4 (quatro) a 6 (seis) anos, e até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos.

Percebe-se claramente que, quanto à proposta de expansão da educação infantil, em nenhum momento o MEC compromete-se em atender 100% das crianças. Há uma lacuna quanto sua universalização; apesar da educação infantil ser reconhecida como primeira etapa da educação básica não tem sua garantia de atendimento a todas às crianças, ficando sujeita a restrições e seleções quanto a entrada das crianças nessa modalidade de ensino.

Infelizmente continua-se presenciando na história da criança e de sua infância desditosa a ausência de políticas públicas consistentes para essa faixa etária, submetendo a criança a ficar a mercê da sorte de ingressar ou não na educação infantil. Os municípios ficam incumbidos com a responsabilidade de garantir uma educação infantil de qualidade e de sua expansão desse atendimento, enquanto a União se exime da responsabilidade com essa faixa etária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referencial teórico analisado permite considerar que a preocupação com a baixa qualidade da educação infantil, trouxe a criança para a tônica das discussões. Até 1980, as políticas públicas voltadas às crianças pequenas, no Brasil, foram marcadas por um caráter assistencial e compensatório. Nesse contexto, os estudos apontam que as mudanças ocorrem a partir do movimento democrático, com a atuação de profissionais ligados a educação, formulando-se princípios que seriam acolhidos pela Constituição Federal de 1988.

Uma das contribuições da Constituição Federal de 1988, na área da educação, precisamente ao que se refere à educação infantil é a garantia do direito da criança pequena em receber atendimento educacional em creche e pré-escola, que propiciou a superação de vertentes voltadas ao atendimento puramente assistencial às crianças pequenas.

Essa Lei deu sustentação legal para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, a qual traz inúmeras contribuições para a educação das crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos. Apregoa-se como principal contribuição o reconhecimento da educação infantil como primeira etapa da educação básica, o que significou na prática, a exigência de que os municípios transferissem para a esfera educacional a responsabilidade pelas redes de creches e pré-escolas existentes. Como efeito a essa exigência, nasce a obrigatoriedade de docentes para atuarem na educação básica, com formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB 9394/96, art. 62).

A presente pesquisa fixou, como foco principal da investigação, a efetivação do processo de transição das creches da esfera da Assistência Social para a esfera educacional; no município de Ponta Grossa – PR.

Entende-se que a transferência dessas instituições se deu em cumprimento a legislação vigente, precisamente na LDB nº 9394/96, que passa para a instância educacional a responsabilidade com as crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos de idade.

O recorte histórico situou-se entre os períodos de 2000 a 2005, possibilitando descontaminar o processo de transição das creches da Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação. Ao refazer esse caminho constata-se que em 2001 iniciou-se o processo de transição, finalizado em 2003, data justificada pela inserção de professoras

admitidas através de concurso público para o quadro do magistério para exercerem a função de diretoras dos Centros Municipais de Educação Infantil. Estas foram indicadas pela então Secretaria Municipal de Educação, e ao período que antecedia a essa indicação, os CMEIs estavam sob a responsabilidade das coordenadoras advindas da Secretaria de Assistência Social. Vale lembrar que muitas coordenadoras não possuíam formação pedagógica para orientar o trabalho realizado com as crianças pequenas.

Sabe-se que a história da criança brasileira, especialmente aquelas das classes menos favorecidas economicamente, desenvolveu-se em meio ao descaso, discriminação, abandono e principalmente através de mediações realizadas por educadoras leigas, que os critérios de seleção para esse atendimento considerava-se apenas ‘o gostar de crianças’, executando funções de caráter meramente assistencialista. Constatou-se no município pesquisado que, apesar da efetivação da transição, os profissionais leigos oriundos da Secretaria de Assistência Social foram apenas transferidos de secretaria, e em um primeiro momento mantidos pelo governo em exercício, nas funções que exerciam anteriormente, acarretando, mais tarde, graves constatações de ilegalidade.

Nesse espaço de debates criados pela convergência de interesses pela questão do atendimento à crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos de idade recorreu-se a autores que pesquisam sobre o assunto no contexto brasileiro, argumentando em seus trabalhos que a criança nem sempre têm sido lembrada, com o devido relevo. Mesmo neste momento renovador às políticas públicas ficam à sombra de uma proposta ideal, concreta e que respeite a criança na sua especificidade.

Visualiza-se que os dispositivos legais preconizados pela legislação vigente do Brasil, ainda não possuem força política para a efetivação de um atendimento público de qualidade para todas as crianças, há muito a se fazer pela educação infantil. A visão de expansão, permanência e a realização do atendimento, com qualidade, às crianças na educação infantil, evidentemente é um dos grandes desafios para prefeituras e municípios brasileiros.

Ao referir-se às mudanças de gestões políticas, é perspicaz lembrar o compromisso do Estado quanto às políticas públicas as quais devem garantir uma educação de qualidade. Presencia-se que as mudanças de gestões quase sempre vêm acompanhadas por muitas alterações no quadro de pessoal, principalmente nos não efetivos que, em sua grande maioria, ocupam cargos de confiança da gestão atual, ficando a cargo dos efetivos a manutenção da memória e até mesmo relatos dos trabalhos executados até então. Ou ainda, tristes práticas,

comuns nas instituições públicas e por sua vez executadas por ‘ex-funcionários’: como alterar dados dos computadores, incinerar arquivos, demandar contra o governo em exercício ou quando não, se dão através de rivalidades e descaso pelo trabalho realizado pelo governo anteriormente ou vice-versa. O governo que assume, também não costuma demonstrar grande interesse em saber o que foi feito, pois a intencionalidade é ‘estampar sua marca’, realizar projeções futuras, procurando muitas vezes desqualificar o trabalho realizado, caracterizando-se assim um eterno recomeçar, principalmente em repartições públicas.

A referida investigação constatou que no município pesquisado, a mudança de gestão política não se deu de maneira contrária ao exposto acima. Alguns procedimentos executados pela gestão de 2001 – 2004 foram alvo de denúncias judiciais, pelo não cumprimento da legislação vigente, descumprindo a Constituição Federal de 1988, no que diz respeito à transferência dos funcionários das creches que se encontravam sob a responsabilidade da Assistência Social para o âmbito educacional, caracterizando-se como um novo quadro numa nova secretaria. Para os dirigentes do município bastava apenas incorporar os funcionários no âmbito educacional público, sem necessidade da realização de concurso público. Ressalta-se que no momento da transição os dirigentes de município decidiram propor às 42 (quarenta e duas) entidades existentes que juntassem força para formar uma única entidade, no caso, a criação da “APACEI” – associação civil sem fins lucrativos, ressalta-se que não é considerada uma entidade filantrópica.

Em 2003 cria-se a ONG - APACEI, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, que foi alvo de denúncia ao Ministério Público do Trabalho, por tratar-se de terceirização ilegal no âmbito público.

Conforme ata do Termo de Audiência, os representantes do município comprovam a criação da APACEI, sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, enumerando alguns benefícios que se deram com a criação da APACEI, objetivando localizar subsídios que justificassem sua criação. Enumeram-se, entre eles, maior controle dos recursos repassados, critérios na contratação de pessoal passando pelo crivo da SME, melhoria na qualidade do atendimento da criança, ampliação de vagas para o atendimento das crianças. Assim praticamente todos os empregados que prestavam serviços para as creches da Assistência Social, foram transferido para os Centros Municipais de Educação Infantil. Vale lembrar que a gestão em pauta chegou a pronunciar que estava estudando a criação de empregos públicos, mas não esclareceu sobre os procedimentos que pretendia adotar para essa ação, a qual foi efetivada.

Ao ser questionada em relação a referida transição, percebe-se com clareza que os dirigentes operaram de maneira desarticulada com a legislação vigente, infringindo às leis trabalhistas. Causa estranhamento tal situação por se tratar de uma gestão regrada aos princípios do Partido dos Trabalhistas – PT. Constata-se, que a falta de uma política pública consistente e a ausência de seriedade ao tratar da transição acarretaram inúmeras consequências, prejudicando a amplitude do atendimento da educação infantil do município.

Após informações necessárias e análise dos autos, o Promotor do Trabalho legitimou à ilegalidade por parte do Município de Ponta Grossa, em transferir à APACEI a responsabilidade de atuar na educação infantil, violando a regra do artigo 37, II da Constituição Federal, tendo em vista que os profissionais contratados pela entidade considerada privada, pelo regime celetista, não se submeteram à regra do concurso público. Acrescenta-se que a Secretaria ao se responsabilizar pela APACEI, controlando os recursos repassados, interferindo diretamente no processo de contratação e formação dos professores, contribui para a caracterizada terceirização ilegal.

A terceirização da APACEI, realizada pelo município, enfatiza as políticas neoliberais, que estavam postas no Brasil, com o mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) no contexto de um estado mínimo e como projeto aniquilador da esfera pública. A sociedade assiste a este descaso com a implantação dessas políticas e ainda se sente estagnada para reagirem contra o avanço dessas políticas; pode-se comparar essa situação aos procedimentos adotados na criação da APACEI.

Destaca-se que a própria LDB 9394/96, lançada nesse contexto de ideário neoliberal, regulamenta a educação infantil, mas não direciona os mecanismos para a real efetivação dessa modalidade de ensino, não indicando direções para a obtenção de recursos financeiros para a concretude desse atendimento.

Considera-se que quanto ao contexto de inserção da transição, apesar do atraso deflagrado pelo município para a transferência dessas instituições para a esfera da educação, é primordial reconhecer a fragilidade no processo de implementação das políticas para esse atendimento, pois o município não assegurou lisura e transparência em seus atos. É cabível o reconhecimento desse procedimento, quanto política de terceirização, a qual segue a cartilha das políticas neoliberais, evidenciando-se com a criação da APACEI, que a educação infantil caracteriza-se como um apêndice do sistema de ensino, podendo ser extinta a revelia, evidenciando sua criação apenas para suprir uma necessidade emergencial em cumprimento da legislação vigente.

A terceirização ‘APACEI’, foi concebida pela Secretaria Municipal de Educação como luz e sustentáculo para todos os problemas oriundos da transição do atendimento à primeira infância. Também por outro lado, percebe-se que havia uma boa estratégia a fim de calar os funcionários, fomentando melhores salários para os funcionários oriundos da Secretaria de Assistência Social.

Ressalta-se que se constatou que os funcionários remanescentes da Ação Social, os quais eram contratados pela própria instituição, tinham diferenças salariais dentro da própria instituição, demonstrando claramente a ausência de isonomia no trato com os funcionários.

Com o propósito de chamar atenção para o assunto e com a comprovação da ilegalidade da APACEI, faz-se necessário salientar que, apesar dos representantes do município comprometerem-se com a Procuradoria Regional do Trabalho, assinando o Termo de Compromisso de Ajustamento de Conduta nº 177/04, em detrimento a realizar concurso público até 31 de dezembro de 2004, extinguir o convênio firmado com a APACEI até 31 de março de 2005 e contratar candidatos aprovados nos concursos públicos até 31 de março de 2005; os representantes do município eximiram-se de suas responsabilidades, deixando de cumprir as determinações rogadas pelo Ministério do Trabalho.

Questiona-se se a inadimplência do município se deu em decorrência do fato de não ter obtido êxito nas urnas, empurrando para os novos gestores públicos sérios desconfortos e demandas judiciais pendentes.

Assim constatou-se que todas as ilegalidades postas nos anos subsequentes foram transferidas à gestão de 2005 – 2008, a qual pleiteou junto ao Ministério do Trabalho um prazo maior para conseguir concretizar o ‘Ajuste de Conduta’, reconhecendo o exposto na legislação vigente, propondo-se o mais rápido cumprir as determinações postas no “Ajuste de Conduta” de 02 (dois) de junho de 2004. O entendimento por parte do promotor foi aceito e estendeu-se o prazo até metade do ano de 2005, considera-se um prazo bem limitado, em decorrência da amplitude dos problemas deflagrados no início de um governo.

Com a realização do 1º Concurso Público para Professores de Educação Infantil e Assistentes de Educação Infantil conforme Lei de criação, Nº 7.681, consolidou-se o concurso em junho de 2005. A exigência para professor de educação infantil se deu em cumprimento a LDB 9394/96, ou seja, formação mínima de Magistério ou nível de Nível Médio e para assistente a formação mínima corresponde ao Ensino Médio. Deu-se assim como um grande ‘Marco’ para o município de Ponta Grossa, pois pela primeira vez na história desse município

a educação infantil passou a contar com profissionais qualificados e que fariam parte do Quadro de Professores da Rede Municipal de Ensino.

O estudo revela que o momento da troca de quadro de profissionais foi crucial por se tratar de crianças pequenas, as quais já haviam conquistado um vínculo afetivo com seus educadores e demais funcionários dos CMEIs, sendo que à única referência nesse momento foram as Diretoras, pois, como eram concursadas permaneceram nos CMEIs.

A investigação proposta exigiu da pesquisadora um considerável distanciamento por se tratar de sua área de atuação. Impera, nesse momento, o espírito de responsabilidade, em que a escolha do instrumento de investigação possibilitou o distanciamento necessário, dada a possibilidade de analisar fontes documentais primárias bem como relatórios, decretos, ofícios, entre outros. Faz-se necessário destacar que as lacunas perpetuadas nesse emaranhado de informações, muitas vezes contraditórias e a ausência de clareza nos documentos analisados, acarretaram muitas idas e vindas nas leituras e releituras de um único documento, trazendo morosidade em sua consolidação a qual esteve ancorada à luz dos princípios da administração pública: legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência.

Nesse sentido apregoa-se a necessidade que se teve em elaborar quadros informativos e gráficos que transparecem cronologicamente os fatos em determinado tempo e ocasião devido sua complexidade e por tratar-se de fatos recentes. Pretende-se sinalizar que quanto à realização dessa pesquisa, não se tem como objetivo esgotar todas suas possibilidades, mas sim abrir novos leques de pesquisas, ao direcionamento das atuais políticas públicas postas para a educação infantil pelo referido município.

Através do aporte teórico subsidiado por importantes interlocutores, foi possível vislumbrar as políticas públicas postas tanto em nível municipal quanto em nível Federal e reconhecer que os estudos referentes à Educação Infantil perpassam por diferentes vertentes devido à sua complexidade e por constituir-se numa área recente de pesquisa.

Esta investigação sinalizou a existência de duas vertentes em relação a educação infantil. Enquanto uma aponta estudos referentes à educação infantil evidenciando-se a existência de políticas públicas para essa modalidade de ensino; outra pontua que os recursos advindos da União são parcos; dificultando aos municípios a expansão desse atendimento com qualidade. Entende-se que para que haja o cumprimento da legislação vigente, quanto ao atendimento das crianças de 0 (zero) a 06 (seis) anos, é preciso que as relações entre governo federal, município e sociedade, estejam em plena sintonia, pois de nada adiantam programas, legislações e diretrizes educacionais sem a co-participação desses órgãos.

É inegável reconhecer que o discurso e a prática do município estão voltados com muito mais voracidade para o Ensino Fundamental, por se tratar de uma modalidade obrigatória pela legislação e também pelo fluxo bem maior de alunos matriculados. Mas se percebe um esforço muito grande por parte dos gestores do município em fazer cumprir as metas estabelecidas para a Educação Infantil no Plano Municipal de Educação – Ponta Grossa 2008-..., a universalização da educação infantil em 05 (cinco) anos. Os projetos de construção de CMEIs, executados pelo município, atualmente estão sendo referenciados para outros municípios oriundos tanto do Paraná quanto de outros Estados. Nessa direção afirmar-se que a criança é concebida e respeitada pelo município como sujeito de direito, primando pela qualidade do atendimento, respeitando suas especificidades.

Conclui-se esse trabalho com a compreensão de que a educação infantil no contexto brasileiro nasceu, e está começando a treinar o engatinhar. Mas para que realmente venha a andar com suas próprias pernas, para que alavanque com segurança, sucesso e sem tropeços, necessita contar com expressivas políticas públicas e recursos sólidos. Na perspectiva que muitas questões precisam ser exploradas e não ignoradas, ao finalizar a referida investigação abrem-se caminhos para novas pesquisas, elege-se temas que poderão contribuir para a promoção de estudos sobre a Educação Infantil no Município de Ponta Grossa.

- A destinação de recursos advindos do MEC;
- Expansão do atendimento com qualidade na educação infantil;
- A concretização das metas para educação infantil, postas no Plano Municipal de Educação 2008-2018;
- A estrutura física das instituições de educação infantil no município de Ponta Grossa;
- A história das instituições de educação infantil no município de Ponta Grossa;
- A política do cuidar e educar na esfera da instituição de educação infantil;
- A transição da criança da educação infantil para o ensino fundamental.

Tais temas instigam a pesquisadora a não estagnar em sua investigação, crendo que o fio condutor para a concretude da qualidade do atendimento à primeira infância está a mercê das Políticas Públicas postas pelo Governo Federal.

Acredita-se que, ancorada em políticas públicas consistentes, a educação infantil conquistará muito em breve a expansão, a qualidade e a permanência das crianças em

instituições que atendam a especificidade dessa faixa etária à luz dos princípios básicos do “cuidar e educar.”

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AHLERT, Alvori. Políticas educacionais para uma democratização do acesso à ciência e tecnologia. 2007. **Athenea Digital**, 12, 25-37.

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. Pro-posições. **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação-Unicamp**, Campinas, v. 14, n.3, p.13-22, set/dez. 2003.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SABER, E. ; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ANPED. [Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação]. Parecer da ANPED sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, nº7, jan-abr, 1998.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAUJO, Marta Maria. A Educação tradicional e a educação nova no manifesto dos pioneiros (1932). In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. FUMEC. 2004

ARCE, Alessandra. Compre o Kit Neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos, para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.22, n.74, p. 1-22, abr. 2001a.

_____. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de pesquisa**, n.113, p.167-184, julho/2001b.

_____. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.) **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas: Autores Associados, 2004b.

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.40-74.

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins** (1932). 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1956.

AZEVEDO, Heloisa Oliveira de. Implicações teórico-práticas do binômio cuidar e educar na formação de professores de Educação Infantil. **Olhar de professor**. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Departamento de Métodos e técnicas de Ensino. Ponta Grossa- Pr, v.20 , n 2. 2007.

AZEVEDO, Janete Maria Lins. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, setembro/2002, p. 49-71. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 07 ago. 2009.

_____. **A educação como política pública**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1997.

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

_____. **Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino:** um estudo de caso de cinco municípios que assumiram o desafio e realizaram conquistas. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental, 2002. 94p.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer 02/98 e Resolução 01/99. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1993.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. V.1,2,3. Brasília: MEC/SEF/COED, 1998.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: INEP.

_____. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006, v.1 e 2.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria do ensino Fundamental – Departamento de políticas Educacionais – Coordenação Geral de Educação Infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, 1994.

BARRETO, Angela Rabelo. A criança de zero a seis anos – suas contribuições de vida e seu lugar nas políticas públicas: questões para a Pesquisa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA OMEP – Infância – Educação Infantil. Reflexões para o início do Século. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000, p. 111-119.

_____. A educação infantil no contexto das políticas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.24, p.53-65, set./out./nov./dez. 2003.

_____. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. **Caderno Cedes**: Campinas, São Paulo.1995.

BASSETTO, Luciana. **Políticas e organização da pré-escola na secretaria Municipal de Educação de Campinas entre 1969 a 1988.** 280 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2006.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** ética do humano: compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2000.

BERNARTT, Roseane Mendes; MARTINS, Marislei Zaremba Martins. Educação Infantil a luz das Políticas Públicas. IX SEMINÁRIO PEDAGOGIA EM DEBATE, 2009, Curitiba-Paraná. **Resumos... Políticas e Práticas Educativas: História e Historiografia.** Curitiba-Paraná: Tuiuti, 2009. 176-177.

CAMPOS, Maria Malta. A constituinte e a educação da criança de 0 a 6 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, nº 64, p.57-65, nov. de 1986.

_____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 27-34.

_____. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, Dezembro/1999, p. 126-139.

_____. **Educação Infantil.** 2006a. Disponível em: <<http://www.reescrevendoaeducação.com.br>> Acesso em: 20 dez. 2008.

_____. O FUNDEB e os rumos da política educacional. **Fundação Carlos Chagas.** São Paulo. 2007 (mimeo).

_____. FÜLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.127, p.87-128, jan./abr. 2006

_____. ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** 2^a ed. São Paulo: Cortez, Fundação Carlos Chagas, 2001.

CHAMMA, Guisla. **Ponta Grossa, o povo, a cidade e o poder.** Ponta Grossa: SMEC, 1988.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999. Tradução – Álvaro Lorencini.

CARRIJO, Menissa Cícera Fernandes de Oliveira Bessa. **Educação infantil e políticas públicas na contemporaneidade:** avanços e limitações no discurso legal e na dinâmica educacional. 190 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia – MG. 2005.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil:** entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Por uma Pedagogia da Educação Infantil: desafios e perspectivas para as professoras. In: **Caderno Temático de Formação II – Educação Infantil: construindo a pedagogia da**

infância no município de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME DOT/ ATP/DOT, 2004.

_____. O referencial curricular nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p.326-345. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 27 ago. 2008.

CRAIDY, Carmem Maria. A política de educação infantil no Brasil. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil, Brasília, 1994, **Anais...**, p.18-21.

_____. Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. In: _____.; CLÁDIS, Elise Kaercher. (Org.). **Educação infantil:** para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p.23 a 26.

_____. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, Maria Lúcia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 57-62.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas da educação: um convite ao tema. In: FAVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. São Paulo: Vozes, 2002, p. 342.

_____. Um olhar sobre o manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932. IN: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação:** um legado educacional em debate. FUMEC. 2004.

DEL PRIORE, Mary. **História da criança no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2002.

DIB. M.D.M. **A municipalização do ensino fundamental no estado do Paraná:** uma contribuição à avaliação do processo. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Internacional. Lisboa. 2003.

DROUET. Ruth Caribe da Rocha. **Fundamentos da educação pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1997.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 10^a ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.93-110.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB:** rumos e desafios. 2^a ed. Campinas- São Paulo: Autores Associados – FE/UNICAMP. Polêmicas do Nossa Tempo. 2000.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, vol.26, n. 92, p. 1013-1038, Especiais, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20 maio 2008.

_____. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Revista semestral do Núcleo de Estudos de Gênero**, Campinas, n.26, 2006, p.279-287. Disponível em: <<http://scielo.php?pid=S0104>> Acesso em: 25 ago. 2009.

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de. (2005). **Municipalização da educação no município de Ponta Grossa**. 100 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa- PR, 2005.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos Desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. É impossível humanizar a formação no mundo globalizado? Sim, é possível! In: _____. **A gestão da educação na sociedade mundializada: por uma nova cidadania**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.15-32

_____.; SCHLESENER, Anita Helena. A Gestão Democrática da Educação e a formação do senso comum. In: SCHLESENER, Anita Helena; PANSARDI, Marcos. (Orgs). Políticas Públicas e Gestão da Educação. **Caderno de Pesquisa**, Curitiba, nº, pp. 101-117, 2006.

FREITAG, B. **Análise crítica das políticas educacionais no Brasil**. Dois Pontos, Belo horizonte: v.2, n.19, 1994, p.20-27.

FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A Infância de papel e o papel da infância**. 2001, 145 f. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. **O UNICEF e a política de educação infantil no governo Lula**. 2007. 194 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GENTILI, Pablo. A mcdonaldização da escola: a propósito de “consumindo o outro”. In: COSTA, M. V. (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 45-60.

_____. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo e Silva, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 10^a ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.111-178.

HADDAD, Lenira. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, nº 129, p.519-546, set./dez. 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**. 14 ed. São Paulo: Ática, 2006

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 9 ed. 2001

KLEIN, C. A Educação de mulheres como mães e professoras no Programa Nacional Bolsa-Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.30, n.1, p.224-251, jan./jun. 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. Rio de Janeiro: Editora Achimé, 1987.

_____. CARVALHO, Maria Cristina; KAPPEL, Maria Dolores. Perfil das crianças de 0 a 6 anos que freqüentam creches, pré-escolas e escolas: uma análise dos resultados da Pesquisa sobre Padrões da Vida/IBGE. **Revista Brasileira de Educação**, nº 16, 2001. p.35-47.

_____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lúcia. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3^a ed. São Paulo: Cortez, 2008, p.117-132.

_____. Com a Pré-Escola nas mãos. 14 ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídio para uma leitura crítica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.). **Curriculum: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999. p. 165-183.

KISHIMOTO, Tizuko Morschida. **A pré-escola em São Paulo** (1877 a 1940). São Paulo: Edições Loyola. 1988.

_____. **Recuperando a história da educação infantil em São Paulo**. Escola Municipal. São Paulo. 1985.

KUHLMANN JR., Moisés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart e PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 51-66

_____. História da educação infantil brasileira. São Paulo: **Fundação Carlos Chagas**. 2000a. p.5- 18.

_____. O Jardim-de-infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira: 1875-1983**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p.3-30.

_____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2000 (2007).

LAVALLE, Ainda Mansani. **Nós tempos da província**. Castro- Pr. 1992, 32p.

LUPORINI, Teresa Jussara; Martiniak, Vera Lúcia. Formação continuada de gestores e experiências da rede municipal de Ponta Grossa. In: **Desatando nós**: desafios e inovações nas práticas de gestão da rede municipal de ensino. Ponta Grossa – Pr, v.1. 2007. p.11-22.

LÖSSNITZ, Gislene. **O primeiro jardim de infância no Brasil**: Emilia Ericksen. 98 f. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa – PR, 2006.

LOURENÇO FILHO. **Introdução ao estudo da escola nova**. 9^a ed. São Paulo: Melhoramentos, 271p.

LOWY, Michael. **Método Dialético e Teoria Política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989. 4º ed.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. 1720-1950. In FREITAS, Marcos Cesar. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997. Cap.2, p. 51-76.

_____. **História social da criança abandonada**. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, M. C. (Org.) **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p.51-76.

MARTINS, Marislei Zaremba. A trajetória da Educação Infantil no Brasil. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. 2009, Campinas – São Paulo. **Anais...** HISTEDBR, 2009. p. 83. Resumo.

_____. Política para a educação infantil no município de Ponta Grossa. In: **Desatando nós: desafios e inovações nas práticas de gestão da rede municipal de ensino**. Ponta Grossa – Pr, v.1. 2007. p. 23-38.

MONARCA, C. **Educação da infância brasileira – 1875-1983**. Campinas: Autores Associados, 2001.

MIEIB. **Educação infantil construindo o presente**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2001.

MILÉO, Eliane Maria. **Aspectos da educação infantil no município de Ponta Grossa: análise das creches da fundação PROAMOR, 1988, 62 f.** Monografia (Especialização em Psicologia da Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1998.

MINAYO. Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOSS, Peter. **Reconceitualização a infância: crianças, instituições e profissionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, Andréa Alzira de. **Educação infantil**: uma análise das concepções de criança e de sua educação na produção acadêmica recente (1997-2002). 205 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

NASCIMENTO, Maria Evelyn Pompeu do. Os profissionais da educação infantil e a nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação infantil pós LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 99-112.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação infantil**: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, F. Neoliberalismo à brasileira. In: SABER, E.; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995, p.24-28.

_____. LIBÂNEO, J. C. A Educação Escolar: sociedade contemporânea. **Revista Fragmentos de Cultura**, v. 8. n.3, p. 597 – 612, Goiânia: IFITEG, 1998.

PANSARDI, Marcos Vinicius. Gramsci e a sociedade civil global: apontamentos para uma leitura sobre o papel das instituições internacionais nas políticas públicas em educação no Brasil. In: SCHLESENER, Anita Helena e Pansardi; PANSARDI, Marcos Vinicius (Orgs). Políticas Públicas e Gestão da Educação. **Caderno de Pesquisa**, Curitiba, nº, p.77-99, 2006.

PASQUALINI, Juliana Campregher. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de 0 a 6 anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. 206 f. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar. Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho, Araraquara – SP, 2006.

PEREIRA, Maria Neve Collet. **Políticas públicas para a educação infantil em Curitiba**, segundo profissionais que atuam nos CMEIs (1997-2005). p.186. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti. Curitiba- PR, 2006.

PENN, Helen. Primeira Infância: a visão do Banco Mundial. Trad. Fúlvia Rosemberg. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, n. 115. p. 7-42, mar.2002

PERONI, V. **Política educacional e o papel do Estado**: no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2003. 207p.

PONTA GROSSA. **Plano Municipal de Educação**. Ponta Grossa-PR. 2008, p. 86.

PRESTES, Reucinéia Isabel. **A educação da criança de 0 a 6 anos no município de Ponta Grossa**: Fundação PROAMOR. 106 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa – PR, 2008.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da Educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educação e sociedade**, Campinas, vol.23, n.80, setembro/2002, p.108-135.

RIZZINI, Irene. **O século perdido**: raízes da história das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR. Ministério da Cultura: USU, Ed. Universitária. Anais, 1997.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Florianópolis: UFSC, Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A Educação da criança pequena, a produção de conhecimento e a universidade**. Fundação Carlos Chagas, 1989, Mimeo.

_____. A LBA, o Projeto Casulo e a doutrina de segurança nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 8-26.

_____. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. **O cenário latino-americano no limiar do século XXI – reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000, p.63-95.

_____. Avaliação de programas, indicadores e projetos em educação infantil. **Revista Brasileira de Educação**. Anped. Rio de Janeiro, n.16, p.19-26, 2001.

_____. Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002a. p.63-78.

_____. Organizações multilaterais, estado e política de educação infantil. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo. n.115, março /2002b, p.25-63.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; RAMON, F.; SILVA, Ana Paula Soares. Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.115, mar.2002. p.65-100.

SAVIANI, Dermerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. Campinas, S.P: Mercado de Letras, 1994.

_____. Setenta anos do manifesto e 20 anos de escola e democracia: balanço de uma polêmica. In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. FUMEC. 2004.

_____. **Pedagogia histórica-crítica**: primeiras aproximações. 9^a ed. Campinas- São Paulo: Autores Associados, 2005 e 1991

SANCHES, Emilia Cipriano. **Creche**: realidade e ambigüidade. 2^a ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2004.

SANTOS, Ana Claudia W.: PEREIRA, Débora Alves; URBANO, Thaís Cristina. **A trajetória da educação infantil na cidade de Ponta Grossa** – Paraná. 2008. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação em Educação Infantil- Instituto Educacional de Castro, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 10^a ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.9-30.

SOARES, L. T. R. Ajuste neoliberal e desajuste social da América Latina. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 365 p.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.15-40.

SOUZA, Ana Maria Costa de. **Educação infantil** – uma proposta de gestão municipal. Campinas – SP: Papírus, 1996.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, 1999, p. 35-58.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Orgs.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2009. p.40-74.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas S.A., 1987.

UNIVERSIDADE, Tuiuti do Paraná. **Normas técnicas**: elaboração e apresentação de trabalho acadêmico-científico/ Universidade Tuiuti do Paraná. 2^a ed. Curitiba: UTP, 2006, p.98.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

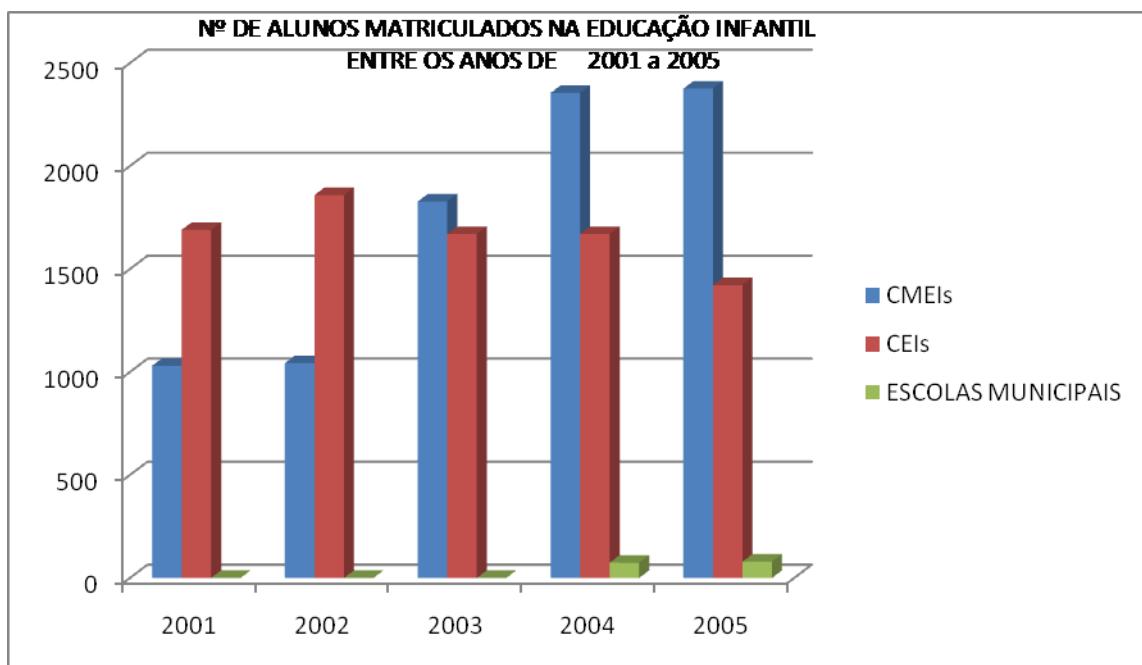
VEIGA, Cynthia Greive. Manifesto dos pioneiros de 1932: o direito biológico à educação e a invenção de uma nova hierarquia social. In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. FUMEC. 2004.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade negada. In: DEL PRIORE, Mary. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto e Fund. Ed. Unesp, 1997.

XAVIER, Libânea Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. FUMEC. 2004.

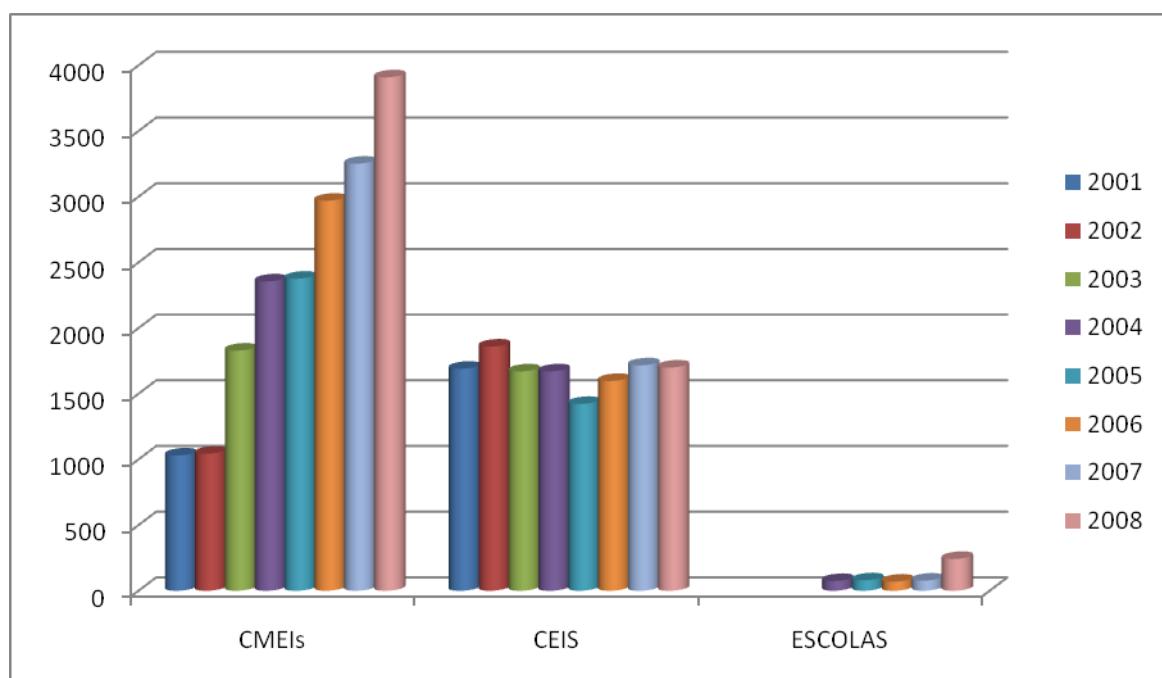
ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANEXOS



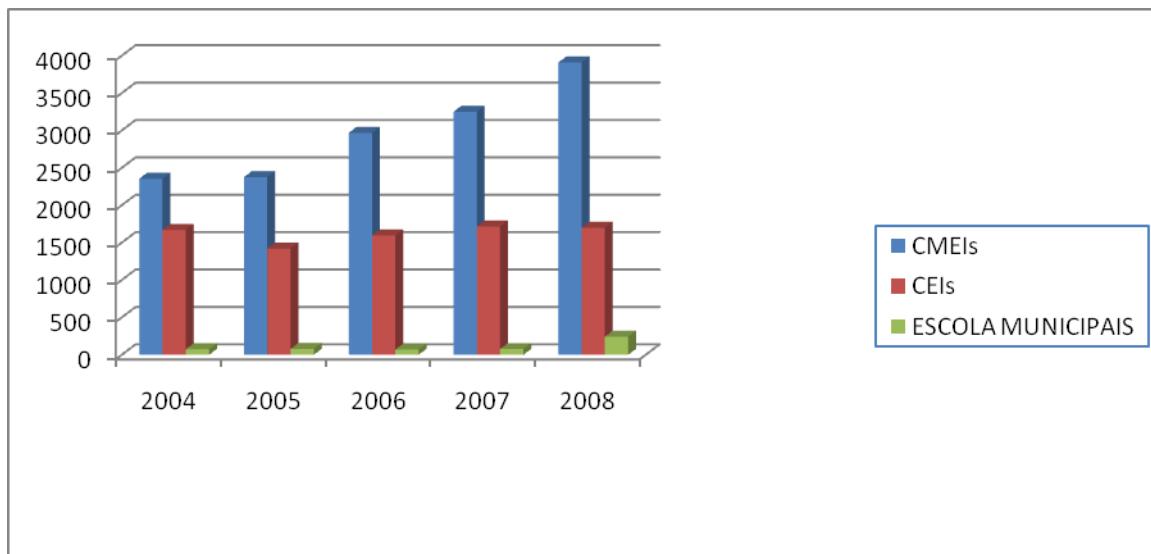
Fonte: Relatórios SME de 2001 a 2005/ Estruturado pela pesquisadora

**Nº DE ALUNOS MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
2001 a 2008**



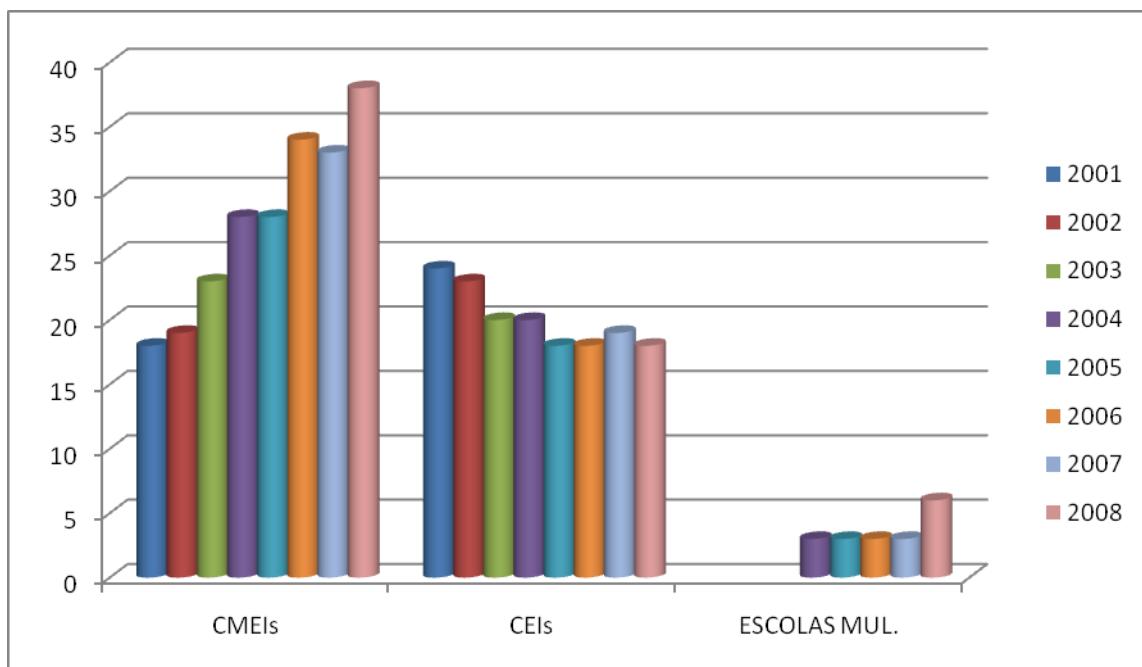
Fonte: Divisão de Estatística 2008/ Estruturado pela pesquisadora

**Nº DE ALUNOS MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL- CMEIs
DE 2004 A 2008**



Fonte: Divisão de Estatística 2008/ Estruturado pela pesquisadora

**Nº DE CMEIs
DE 2001 A 2008**



Fonte: Divisão de Estatística-2008/Estruturado pela pesquisadora