

EDUCAÇÃO INFANTIL NO PERÍODO NOTURNO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

Marilúcia Antônia de **Resende** – PUC-PR

Ilze Maria Coelho **Machado** – PUC-PR

RESUMO

Considerações iniciais

O presente artigo tem por finalidade apresentar resultados parciais de uma pesquisa em andamento, que aborda a prática pedagógica desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Curitiba, o qual realiza o atendimento noturno à crianças em situação de vulnerabilidade social. Trata-se de crianças, cujas famílias exercem como atividade profissional, a coleta de materiais recicláveis, e que viviam em situação de risco por acompanharem seus pais no percurso pela cidade na coleta dos materiais descartados pelos habitantes, mas com possibilidade de reciclagem, ou por ficarem muitas vezes em suas casas sob os cuidados de irmãos maiores, mas também na condição de criança. Neste sentido, percebeu-se, pelos assistentes sociais a necessidade de buscar um atendimento para essas famílias. Soma-se a isso, a solicitação dos moradores destas áreas pelo atendimento noturno.

Assim, no ano de 2002, o poder público ampliou para o período noturno o atendimento em alguns CMEIs localizados em regiões em que há grande concentração de famílias que têm como meio de subsistência o trabalho com os materiais recicláveis, com atendimento oferecido das 14 às 23 horas. Contudo, não significa que as crianças permanecem no CMEI até o horário final, nesses casos as crianças têm um horário diferenciado de entrada, que ocorre às 14h e a saída se dá na medida em que as famílias vão encerrando sua jornada de trabalho.

A Secretaria Municipal de Educação orienta e acompanha para que o trabalho desenvolvido com as crianças seja de cunho pedagógico, seguindo as orientações que constam nas “*Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba – Educação Infantil*” considerando o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Embora a proposta seja de atender uma necessidade social, percebe-se uma preocupação com a possibilidade do atendimento se caracterizar como assistencialista. Nesse sentido, ao

considerar a finalidade educativa da educação infantil e sua função complementar à ação da família, indagamos sobre a real importância deste atendimento para as crianças, como as famílias o percebem e como a instituição se percebe neste atendimento. Todas essas preocupações estão permeadas pela inquietação em verificar se o atendimento noturno apresenta traços e elementos que o levem a se caracterizar como uma prática assistencialista.

Dos dados encontrados destacamos, nesta apresentação, alguns dos aspectos que emergiram na pesquisa, quais sejam, a finalidade e a importância deste atendimento para as crianças, no sentido de seu desenvolvimento integral; para as famílias que dependem deste atendimento para desenvolver sua atividade profissional; bem como as implicações na prática cotidiana de professoras/educadoras da instituição pesquisada.

Para o desenvolvimento do artigo, procuramos traçar um panorama histórico do atendimento à infância das classes empobrecidas, no Brasil e, mais especificamente no município de Curitiba, como forma de compreender as relações e contradições da prática pedagógica do CMEI, lócus da pesquisa. Abordaremos, de maneira mais específica, os dados obtidos com a pesquisa que nos ajudam a detectar, na fala das famílias e das profissionais, qual a real importância do atendimento noturno às crianças. Concluímos com uma análise introdutória a respeito dos principais elementos que emergiram na pesquisa e que nos ajudam a apontar algumas possibilidades de superação do caráter assistencialista que pode caracterizar este atendimento.

Para construção deste estudo, recorreremos a uma abordagem histórica do atendimento à infância no Brasil a partir dos estudos de Kuhlmann Jr, (2000, 2007), Kramer (1989, 2011) e Oliveira (2005). Ao abordarmos a dimensão política da educação, bem como a prática em contextos de vulnerabilidade social, buscamos referência em Martins (1989), Freire (1996) e Rodrigues (1986).

Educação da Infância no Brasil

A discussão em torno da educação da infantil tem se ampliado nas últimas décadas. As pesquisas tomam vultos cada vez maiores, ressaltando, para além dos processos cognitivos e psicológicos do desenvolvimento da criança, as características socioculturais de constituição

do ser criança e das infâncias na sociedade. Esse olhar mais específico para a infância se fortalece, no Brasil, a partir da década de 1970, quando se intensificam os movimentos sociais na busca pela abertura política do país e pela instauração do regime democrático. No contexto dos movimentos sociais, os movimentos feministas se destacam na luta por creches.

No âmbito das políticas de atendimento à infância no Brasil, durante décadas, como reflexo de políticas internacionais, sobressaíram os programas assistencialistas para filhos de trabalhadores. Ao tomarmos brevemente alguns elementos históricos do atendimento à infância em nosso país, nos remetemos ao início do século XX, período em que se tornaram intensas as mudanças do modo de produção agrícola para o industrial. Esse fator, também provocou modificações no interior das estruturas familiares, em que a responsabilidade pelos cuidados das crianças era exercida pelas mães, porém esta precisou ingressar no trabalho fora do lar. Foi um período de transformações profundas na organização social, incidindo significativamente na estrutura familiar da época.

Tais mudanças foram desencadeadas frente a questões de ordem social e econômica, que trazem para o cenário produtivo a mulher, que até então, via de regra, dedicava-se apenas ao cuidado dos filhos e dos afazeres domésticos. Com a necessidade da mão-de-obra feminina no interior das fábricas e na movimentação econômica do mercado, torna-se necessário um espaço destinado ao atendimento às crianças filhas de operárias: surge a necessidade de creches.

De acordo com pesquisas históricas, foi inaugurada, no Rio de Janeiro, no ano de 1899, a Creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado para atender os filhos das mulheres que trabalhavam na indústria (KUHLMANN JR., 2007). Este atendimento foi, aos poucos, sendo ampliado no país, sem necessariamente ser discutido do ponto de vista pedagógico e estrutural. Desta forma, a creche foi se impregnando de um caráter assistencialista, fundamentado numa educação compensatória, sendo reafirmada como uma proposta voltada para as camadas empobrecidas da sociedade (KRAMER, 2011, p. 24). Kuhlmann Jr. (2000) nos aponta que a educação de cunho assistencialista gerava uma “pedagogia da submissão”, que tinha como propósito dispor as pessoas desfavorecidas economicamente, na condição de aceitação da opressão social.

No âmbito nacional, a sociedade capitalista vem se fortalecendo e, com as exigências do mercado, cada vez mais as mulheres se inserem no mercado de trabalho, não só por uma busca de realização pessoal ou independência financeira, mas, muitas vezes, como provedora

econômica da família. Não são apenas as mulheres pobres que saem de casa para trabalhar. São mulheres de todas as classes sociais que se inserem no mercado de trabalho. Essa ampliação da presença feminina no trabalho produtivo e remunerado trouxe como consequência, a busca pelo atendimento institucional das crianças nas creches, o que acarretou uma pressão pela ampliação do atendimento.

A mobilização dos trabalhadores e a força dos sindicatos, com grande influência dos imigrantes europeus e americanos que adentraram em nosso país, por serem mais politizados em virtude da história vivenciada em seu contexto, fortaleceram o operariado na luta por seus direitos (OLIVEIRA, 2005).

Neste contexto, a partir da década de 1980, os movimentos por creche se intensificam, ao lado dos movimentos em prol da abertura política e da democracia, ocasionando a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, que traz a educação infantil como um direito da criança e um dever do Estado. Esta dimensão do direito da criança é reafirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Enfim, a criança passa, no âmbito legal, a ser considerada enquanto sujeito de direitos.

Para chegar a este patamar foram necessários muitos anos de discussões entre diferentes segmentos políticos e acadêmicos e uma forte mobilização da sociedade para se obter o veredicto a favor das crianças. Entretanto, apenas o amparo legal não basta para que se garantam os direitos das crianças. Assim, a partir da década de 1990 iniciaram-se os movimentos em busca da qualidade do atendimento, da superação do caráter assistencialista e compensatório da educação infantil, bem como da profissionalização e valorização dos profissionais que trabalham nestas instituições.

Na década de 1990, passa a tramitar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN n. 9.394/96, que após uma longa e conturbada trajetória, é aprovada. Nesta lei a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, definindo o atendimento em creches (para crianças com idade entre 0 e 3 anos) e pré-escolas (para crianças com idade entre 4 e 5 anos). Esta etapa educativa tem como finalidade o desenvolvimento integral das crianças nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, em uma ação complementar à da família.

A vinculação da educação infantil à Educação Básica foi um passo importante, contudo, o número de crianças destituídas do direito legal de frequentar a educação infantil atinge percentuais altos. Para se chegar à universalização da educação infantil há um percurso

longo, pois o ensino fundamental enquanto prioridade legal, não corresponde a toda a demanda. O poder público ainda não contempla esse atendimento conforme as demandas locais de vagas e os fatores que envolvem essa situação são diversos, seja por falta de interesse político, aplicação dos recursos financeiros, dentre outros, que compõe o rol de responsabilidades do poder público.

Segundo metas do Plano Nacional de Educação (PNE- 2011/2012) deve haver um investimento por parte dos municípios, a quem cabe a responsabilidade de oferta e de ampliação de vagas para o atendimento da faixa etária de 0 – 5 anos, em período integral. Essa oferta deve assegurar os direitos da criança de uma educação que prima pela qualidade do trabalho, agregando as ações de educação e cuidado, com respeito às necessidades compreendidas nessa idade que corresponde à educação infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais abrem a possibilidade de atendimento parcial, de 4h diárias, mas no município sede da pesquisa, o atendimento é integral, tanto nas Unidades oficiais como nas que mantêm convênio com o município, pois esta se constitui em uma necessidade da maioria da população que procura por vagas aos seus filhos.

Educação Infantil no Contexto do Município de Curitiba

A Rede Municipal de Ensino de Curitiba construiu sua história de atendimento à infância, atrelada às transformações que se davam no contexto histórico, político e social delineado na sociedade brasileira, repercutindo significativamente na capital paranaense.

Num breve panorama histórico, apresentado ainda que de forma linear, destacamos que a educação das crianças da faixa etária de zero a cinco anos, apresenta em sua história de atendimento o viés da Assistência e da Educação, conforme apresentado no documento “Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba”, vol. 2 – Educação Infantil (2006), com alguns destaques na sequência.

No ano de 1968, do século passado, era proposto o atendimento às crianças da pré-escola que residiam em bairros próximos do centro da cidade. Este atendimento apresentava cunho preparatório para o ingresso na escolaridade posterior, o trabalho era desenvolvido com brincadeiras, formação de hábitos e atitudes, bem como atividades de coordenação motora.

Em meados da década de 70, a então Diretoria de Educação do município, instituiu como meta que a educação pré-escolar deveria desenvolver atividades preventivas da retenção das crianças na primeira série, pois a justificativa da retenção era conferida à carência alimentar e à falta de estímulos. Priorizava a concepção de criança carente e a educação uma educação compensatória, em que o treino de habilidades daria conta da aprendizagem. Ainda na década de 70, encontramos as primeiras manifestações do poder público na construção e manutenção de “creches”, na esfera da Assistência, sob a coordenação do Departamento do Bem-Estar Social, tendo em vista, um plano de desfavelamento na cidade.

Assim como ocorreu em outros estados brasileiros, a construção de creches pelo poder público visava atender uma necessidade social da população menos favorecida economicamente, em que as mulheres precisaram inserir-se no trabalho fora do lar. A concepção de atendimento à infância priorizava a guarda das crianças e o disciplinamento como ação preventiva de marginalização.

Na década de 80, o Departamento de Desenvolvimento Social do município, estabeleceu critérios com o propósito de ampliação do número de creches, melhorar a qualidade no atendimento com o Programa de Atendimento Infantil (1982) e aumentar o investimento na capacitação dos profissionais que atuavam nas creches. Nesse mesmo período a Secretaria Municipal da Educação também ampliava a oferta de pré-escola e tinha o objetivo de melhoria do trabalho pedagógico desenvolvido.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, fortalecida com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), estabeleceu-se uma concepção de criança enquanto cidadã de direitos. Os reflexos dessa legislação se manifestaram na intencionalidade educacional, em contraposição ao enfoque assistencialista.

Nesse sentido, foi elaborada a “Proposta de Atendimento à Criança de 0 a 6 anos nas Creches”, coordenada pela Secretaria Municipal da Criança, em que se destacavam os seguintes objetivos: “ampliar o atendimento, afirmar a creche como espaço de educação e desenvolvimento da criança, procurando superar a perspectiva de guarda e cuidados, e desenvolver uma visão socioeducativa com relação às famílias e às comunidades” (CURITIBA, 2006, p. 6). Conforme o que determina a LDBEN nº 9394/96, houve a integração entre a Secretaria de Assistência e da Educação a partir do ano de 2000, o que ocorreu gradativamente.

A partir de então, pode-se perceber diversas conquistas em relação ao atendimento à infância no âmbito municipal, atendendo aos aspectos estruturais (construção de unidades e aumento gradativo do número de vagas), pedagógicos (acompanhamento das unidades, estabelecimento das diretrizes para o atendimento à infância e construção de subsídios que auxiliam o planejamento e a prática pedagógica), bem como da valorização dos profissionais. Contudo, existem ações a serem consolidadas em função da própria dinâmica social e histórica, revelando questões que precisam ser tratadas. Neste contexto, em 2002, é constituído o atendimento noturno às crianças cujas famílias desenvolvem atividade coletora de materiais recicláveis. Seu intuito foi delineado enquanto atendimento educativo às crianças que, devido à atividade profissional de sua família, precisavam frequentar o espaço educativo em horário alternativo. Fica claro que sua intenção não é estritamente assistencialista, visto que há uma proposta pedagógica para ser desenvolvida e acompanhamento tanto no nível de Unidade, quanto em nível de Secretaria de Educação.

“Em 14 de agosto de 2002 amplia-se o atendimento, passando a atender também em período noturno (das 14:00 às 23:00 horas) com vaga para mais 50 crianças; esse atendimento foi direcionado para os coletores de papel. O atendimento noturno veio facilitar a vida dos moradores, pois em sua maioria são coletores de papel tendo horário e ponto fixo para a coleta, o que acontece de modo geral após as 14:00 horas. No período da manhã os coletores separam e enfardam o material coletado no dia anterior, para que o dono do depósito possa pesar e vender o material reciclado. Somente no final de 2003 as creches passam a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de educação.”

(Preâmbulo do Regimento, 2005, p. 5)

Contudo, devido ao fato de o atendimento ser direcionado a um público específico, que se encontra em situação de vulnerabilidade social, corre-se o risco de que este trabalho seja entendido como uma ação assistencial, pensada em função das famílias e não para atender às necessidades das crianças.

A realidade pesquisada

No Município de Curitiba, destacamos uma realidade bastante peculiar de atendimento à infância, que se constitui no horário noturno, em virtude do trabalho desenvolvido pelas famílias das crianças que frequentam o CMEI. Trata-se de crianças cujos pais exercem a atividade de coletores de materiais recicláveis. Esta atividade é realizada de maneira mais intensa no período noturno, horário que coincide com o término das atividades no comércio, no qual os rejeitos são expostos para coleta. O CMEI investigado atende 37 crianças, destas 16 são da turma de berçário, com idades que variam de 3 meses a 3 anos e 21 são da turma de pré-escola, em que as idades são de 3 a 5 anos, sendo que, 30% das famílias atendidas trabalham diretamente com materiais recicláveis.

Em 2005, cerca de 90% das famílias atendidas no CMEI desenvolviam a atividade de coleta de materiais recicláveis. Como aponta o preâmbulo do Regimento (2005, p. 5) da Unidade pesquisada, “a clientela atendida é de poder socioeconômico baixo, pois seus responsáveis na maioria são coletores de papéis, 90% dessas famílias moram em áreas não regularizadas pela Prefeitura Municipal de Curitiba e prestam serviço de coleta de papéis em troca de moradia”.

Eu trabalho pra depósito. Entrego todo dia e recebo todo dia, ou eu pego vale e recebo cada 15 dias pra pagar o aluguel e comprar comida. Eu pego o papelzinho né, aí toda sexta-feira ou de cada 15 dias eu recebo. Daí que junta todo o dinheiro. Daí eu levo os ‘vale’ ou ele me paga. E com os valezinhos eu pago as contas, água, luz e pago o meu aluguel né. (Entrevista 2)

As transformações no cenário econômico do país contribuíram significativamente para uma mudança no perfil das famílias atendidas. Em 2011, quando foi desenvolvida a pesquisa de campo, apenas 30% das famílias que dependem do atendimento noturno desenvolviam atividades coletoras de recicláveis. Assim, surge a necessidade de atendimento para as famílias que passam a desenvolver outras atividades remuneradas, nem sempre formalizadas e registradas, cuja jornada é noturna.

Não há como desconsiderar a importância do atendimento às crianças e às famílias, contudo vale uma reflexão aprofundada quanto à caracterização de um atendimento circunscrito a uma classe social empobrecida. Nos relatos das famílias fica expresso que, se a criança não estiver no CMEI, certamente estará sob os cuidados de adolescentes ou crianças

um pouco maiores que elas ou, no caso dos carrinheiros, acompanhará seus responsáveis no trabalho de coleta do material reciclável.

“Ah, porque daí não precisa levar eles pra rua comigo né, pra sofrer junto né, porque é sofrido! Porque eu já cansei de levar eles pra rua porque quando não tinha vaga aqui, mas pra mim é muito importante porque aí não precisa tá levando eles junto, com sol, às vezes chove, daí não tem como a gente levar”. (Entrevista 1)

Assim, é inegável que a discussão perpassa uma questão econômica, social e política. A polêmica transcende o cenário educacional, uma vez que estão em jogo os interesses das famílias, o bem estar das crianças e as finalidades da educação infantil, enquanto instância complementar à família e à comunidade.

Nesse contexto, emergem contradições, como a discussão centrada na extensão do período de atendimento, ou seja, além de atender as crianças em período integral, de que haja atendimento no período noturno. Somam-se a isso que em virtude do crescimento da economia no país, passam a serem incluídos neste atendimento outros profissionais, tais como trabalhadores de shopping, mães estudantes, as mulheres que trabalham nos turnos das fábricas, no comércio diversificado em que o atendimento se estende até determinado horário noturno e os coletores de material reciclável, estas são algumas das circunstâncias profissionais que apontam a necessidade de ampliação de horário das instituições de educação infantil.

Do ponto de vista legal, os municípios são autônomos nas decisões sobre os horários de atendimento. Neste aspecto, são respeitadas as necessidades da comunidade local. Isso torna possível a flexibilização dos horários, desde que se respeitem a garantia de 8h diárias no período integral e a quantidade de dias letivos estabelecidos para esta etapa educativa. A polêmica no cenário educacional é grande, pois, embora seja levada em conta a autonomia dos municípios na definição do horário de atendimento das instituições de sua competência administrativa, não pode perder de vista que a creche e/ou pré-escola não substitui a família. Assim, mesmo havendo uma demanda da população, as decisões e propostas precisam ser bem elaboradas, pois a extensão não pode se constituir enquanto um espaço com o único objetivo de cuidado das crianças enquanto seus familiares ou responsáveis, trabalham.

Do ponto de vista das famílias, nos depoimentos, fica evidente a importância do atendimento. É perceptível a necessidade de ter um local tranquilo e seguro para deixar as crianças. Na fala das famílias, podemos perceber também a pressão que o Conselho Tutelar (identificado na entrevista como FAS – Fundação de Ação Social) exerce no sentido de não levar as crianças para o trabalho ou deixá-las em casa com outras crianças ou adolescentes.

Porque daí, ‘cê’ veja bem, daí eu vou ter que pegar e levar ‘pra’ rua. A FAS não deixa. Daí eu tenho que levar. Ela tem uma cadeirinha de carro que eu ganhei. Daí eu levo ela, daí eu tenho que levar suco, tenho que levar água, tenho que levar o cobertor dela e tem que jogar assim, um papelão e trocar. E todo mundo fica olhando, eu não gosto de levar criança. (Entrevista 5)

De manhã as crianças vão comigo, só que daí como eu tô separando, eles ficam ali comigo é melhor. Aí eles ficam sentados comigo. O nenê fica no carrinho e o piázinho brincando. Eu já separo do lado de fora porque a FAS foi falar lá pra ele que não pode deixar criança lá dentro, que é perigoso por causa dos ‘caco’, essas ‘coisa’. Daí, no período da manhã eu deixo eles do lado do depósito. Ele deu lugar pra separar do lado de fora. (Entrevista 2)

Sob a ótica da instituição, em muitas ocasiões as educadoras expressaram que as famílias ainda entendem o espaço do CMEI como um lugar de cuidado apenas, no qual as profissionais são destituídas de seus aspectos profissionais, configurando-se como babás das crianças. Em alguns casos, o atendimento não é visto como complementar, e sim como substitutivo das responsabilidades dos responsáveis.

Acho assim que alguns pais são muito prepotentes sabe, que acham assim que a gente é empregado dos filhos deles. Porque uma coisa é você chegar e falar com jeitinho, mas tem mães que chegam assim e acham que a gente é obrigado, que a gente é empregado deles. Então isso acho assim que é um... Aquela coisa assim, que te segura sabe, mas você não pode perder a paciência, se é uma coisa mais assim você encaminha ‘pra’ pedagoga resolver, mas há muitos pais assim. (Educadora JU)

Em âmbito mais geral, trazemos para a reflexão os riscos deste atendimento se configurar como mais uma proposta assistencialista de caráter compensatório em função do grupo ao qual se destina e das expectativas que tanto as famílias quanto as profissionais direcionam para o trabalho desenvolvido pelo CMEI. Mas importa-nos ainda pensar que este

atendimento pode vir a configurar-se em uma importante contribuição para o desenvolvimento de práticas que superem o assistencialismo.

A prática pedagógica em contextos vulneráveis: o rompimento com o assistencialismo

Reconhecemos que as instituições educativas não têm a força e o poder necessários para desencadear uma repentina transformação da sociedade. Contudo, dentre as diferentes instâncias sociais, é aquela que tem como papel fundamental contribuir para tornar a sociedade mais democrática ao “desempenhar seu papel de ensinar criticamente, fornecendo instrumentos básicos para o exercício da cidadania” (KRAMER, 1989, p. 13).

Entendemos que a instituição educativa, como parte de uma estrutura mais ampla, tende a reproduzir em si a organização, as contradições e as relações de poder que se estabelecem no âmbito da sociedade mais ampla. Assim, a maneira como a sociedade lida com a exclusão e com a pobreza pode ser verificada, muitas vezes na forma como os grupos em situação de vulnerabilidade são atendidos no interior da escola.

O rompimento desta situação implica, necessariamente, uma tomada de consciência, uma análise crítica da realidade em sua totalidade. Parece ser este o meio mais eficaz de contribuir com o estabelecimento de um modo novo de considerar os grupos vulneráveis, capacitando-os como cidadãos para reivindicar espaço, voz e vez na sociedade, por meio de uma prática pedagógica libertadora. Como afirma Martins, (1989, p. 51)

Sem alterar as relações que se estabelecem na divisão social do trabalho na escola e na sociedade, a relação pedagógica libertadora dificilmente ocorrerá. Por outro lado, não podemos ficar aguardando que se quebre essa relação de dominação, no plano social, para alterar a relação pedagógica dentro da escola. Se pretendemos enfrentar a questão da dominação e da dependência e procurar um vínculo mais libertador, não basta alterar o discurso: devemos alterar a relação pedagógica (...).

Desta forma, a alteração da relação pedagógica supõe uma consciência crítica em torno do sentido do ato educativo e implica escolhas e tomadas de decisão que incidem em uma maneira nova de organização da prática educativa. A mudança não se alicerça apenas no

plano do discurso, mas nos modos de se relacionar com as crianças, com os pares, com a proposta pedagógica, com os saberes, etc. Requer a consciência de si como profissionais comprometidos, pedagógica, política e ideologicamente. Nas palavras de Freire (1996, p. 24) “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade”.

Assim, conscientização passa a ser a palavra-chave no processo de mudança e transformação da prática pedagógica. Consciente de seu papel, o educador torna-se capaz de contribuir para trazer à consciência também os seus interlocutores, sejam as crianças, as famílias, seus pares, etc. De acordo com Rodrigues (1986, p. 19), é imprescindível

fazer da ação educativa um processo suficientemente consciente, de tal modo que eleve o nível de consciência das classes populares para o seu papel histórico na luta pela transformação da sociedade, e que, nessa luta, elas não se encontrem despidas das armas e do conhecimento do terreno onde essa luta se dá na história.

Nessa perspectiva, a educação infantil em contextos de vulnerabilidade, pode ser um importante espaço de participação e de relações significativas com as crianças e suas famílias. O CMEI pode se tornar um meio para que as crianças e suas famílias se conscientizem de seus direitos e passem a exercer a cidadania participando, sugerindo, avaliando.

Pensar a educação da infância no contexto atual, desenvolvida junto a crianças em situação de vulnerabilidade social, nos obriga a compreender como se dá a constituição de um processo que tome a sua realidade como ponto de partida. Implica também compreendermos as relações inerentes ao processo educativo: a relação entre adultos e crianças, as condições objetivas de trabalho e o posicionamento das profissionais, a relação destas com os saberes, o nível de envolvimento com as famílias, bem como a proposta educativa que orienta a prática pedagógica. Mas, acima de tudo, perceber o compromisso que a escola e cada profissional em particular têm com aqueles que vivem em situação de pobreza, em vulnerabilidade social.

Entre o direito da criança e as necessidades das famílias

O CMEI investigado atende 37 crianças no período noturno, sendo 16 da turma do berçário, com idades que variam de três meses a três anos; e 21 da turma de pré-escola, formada por crianças com idades entre três e cinco anos.

A Secretaria Municipal de Educação de Curitiba orienta e acompanha para que o trabalho desenvolvido com as crianças seja de cunho pedagógico, seguindo as orientações emanadas nas Diretrizes Municipais para Educação Infantil que considera a criança enquanto “sujeito de direitos”, primando por seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Embora a proposta seja de atender uma necessidade social, corre-se o risco de que este atendimento se caracterize como assistencialista, pelo menos na forma como a comunidade a interpreta.

A proposta pedagógica e demais documentos do município que subsidiam o trabalho pedagógico dos profissionais, estes, tendo em vista o contexto em que a unidade se insere e o grupo de crianças com os quais trabalha. O planejamento elaborado por professoras/educadoras sob a orientação e intervenção da pedagoga, está direcionado para as áreas de Formação Humana, como: Linguagens (Oralidade, Leitura, Escrita); Linguagens Artísticas (artes visuais, dança, teatro e música); Linguagem Movimento; Conhecimentos Matemáticos; Relações Sociais e Naturais e Identidade, nas quais são incorporadas atividades denominadas permanentes e diárias, como: roda de conversa, leitura de histórias pelo adulto, “leitura” pela criança, cantos de atividades diversificadas, jogos, desenho, entre outras, além das atividades permanentes semanais, que devem ocorrer ao menos uma vez na semana, (como a contação de histórias) e também as sequências didáticas e projetos (conforme a turma).

Ressalta-se que o trabalho planejado com as crianças, tem como linha direcionadora o brincar. O brincar faz parte do cotidiano infantil, tanto nas situações dirigidas como nas livres, pois as crianças passam a maior parte do dia no CMEI, esse espaço precisa ser pensado para elas. As ações de cuidado como: saúde, alimentação e higiene, são distribuídas ao longo do dia, algumas acontecem coletivamente, outras de acordo com as necessidades individuais, com o propósito de que as crianças aprendam a realizá-las para se tornarem autônomas conforme suas possibilidades, por exemplo, alimentar-se sozinha, utilizando-se dos instrumentos de nossa cultura. Desta forma, os horários de higiene e das refeições, sofrem as adequações necessárias. Como o horário de entrada das crianças do noturno é às 14h é possível planejar momentos de interação com as demais crianças da unidade.

Os CMEIs que ofertam o período noturno (14h às 23h) precisam contemplar essa peculiaridade de atendimento em sua proposta pedagógica e considerar tanto o trabalho pedagógico que é desenvolvido com as turmas regulares, como as especificidades dessas turmas, realizando as adequações necessárias para possibilitar as crianças desafios para sua aprendizagem. Contudo, observa-se que na proposta pedagógica do CMEI investigado não ficam evidentes as considerações a respeito das características deste atendimento. Neste contexto emerge, como questão central, se o atendimento tem como foco as necessidades das famílias e suas demandas sociais, ou se o processo educativo das crianças.

Algumas considerações

O direito de frequentar instituições de educação infantil está assegurado às crianças na legislação brasileira, embora distante da universalização, pois o poder público ainda não consegue corresponder à necessidade de oferta de vagas reivindicada pela população. Nesta apresentação, levantamos como questões centrais a que necessidades este atendimento corresponde, se aquelas das famílias trabalhadoras ou se das crianças e de seu desenvolvimento integral. Abordamos também a preocupação com a possibilidade deste atendimento se configurar como ação meramente assistencialista.

A pesquisa revela que, em virtude de questões econômicas e sociais das famílias, o atendimento é estabelecido como meio de garantir o direito das crianças de frequentar o espaço educativo, contudo em um horário que atende à necessidade das famílias de ter um local seguro para deixarem suas crianças.

Desta forma, pode-se perceber que a prática pedagógica desenvolvida pelas profissionais tem atendido de maneira significativa às expectativas das famílias no sentido de segurança e cuidado das crianças. No âmbito das orientações veiculadas nas diretrizes e reafirmadas no acompanhamento da Secretaria de Educação do Município, o atendimento tem respondido de maneira satisfatória, uma vez que o planejamento revela a articulação entre cuidado e educação.

Entretanto, um olhar mais cauteloso a respeito do atendimento revela a necessidade de se considerar na Proposta Pedagógica do CMEI, no planejamento e na prática cotidiana, as

especificidades das condições de vida das crianças e de suas famílias, tomando-as como ponto de partida da organização e da prática pedagógica. Esta pode ser uma proposta para a superação da visão assistencialista que por vezes este atendimento possa transparecer para a comunidade local e para a sociedade em geral.

Para tanto é necessário pensar a educação da infância empobrecida a partir de sua realidade, reconhecendo o espaço do CMEI como lócus de um diálogo no qual as famílias e as crianças são compreendidas em seu direito e que os profissionais percebam o seu compromisso com a emancipação e com a transformação social. Para tanto, compreendemos que se faz necessária uma tomada de consciência a respeito do papel de cada sujeito envolvido na educação das crianças, uma análise crítica da realidade em que esse processo se constitui bem como o estabelecimento de uma nova maneira de considerar esses sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal Brasileira**. 7. ed. ver. atual. ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2002.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Congresso Nacional. **Plano Nacional de Educação 2011/2020**. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12514/mec-divulga-plano-nacional-de-educacao-2011-2020> . Acesso em 06 de fevereiro de 2012.

CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. **Proposta Pedagógica do CMEI Vila Torres**. Curitiba. 2005.

CURITIBA. Prefeitura Municipal de Curitiba: Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba**. Educação Infantil. Curitiba Secretaria Municipal da Educação, 2006.v.2.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KRAMER, Sonia. **Com a Pré-Escola nas Mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUHLMANN JR, Moysés. **Histórias da Educação Infantil Brasileira**. Revista Brasileira de Educação, nº 14, Ano 2000.

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 4ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática Teórica e Didática Prática: para além do confronto**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.