

**Marina Arrais Montenegro Rocha**



**O DIREITO DAS CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS  
POR UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

**EDUCAÇÃO INFANTIL: o direito das crianças de 0 a 6 anos por uma  
educação de qualidade**

MARINA ARRAIS MONTENEGRO ROCHA

R672d Rocha, Marina Arrais Montenegro.

O direito das crianças de 0 a 6 anos por uma educação de qualidade  
/ Marina Arrais Montenegro Rocha – João Pessoa : Sal da Terra  
2021.

Livro digital

ISBN 978-65-5886-082-2

1. Educação de qualidade. 2. Educação infantil. I. Título.

CDU: 373.2

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>4</b>
<b>2 INFÂNCIA E DIREITO À EDUCAÇÃO .....</b>	<b>9</b>
2.1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL INALIENÁVEL .....	9
2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE.....	10
<b>3 O PROBLEMA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>13</b>
3.1 ESTRUTURA E ARRANJO ESPACIAL COMO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICO .....	14
3.2 A QUALIDADE QUANTO A ESCOLARIDADE .....	20
3.3 É BRINCANDO QUE SE ENSINA A APRENDER .....	22
<b>4 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DOS CREIS EM JOÃO PESSOA .....</b>	<b>24</b>
<b>5 METODOLOGIA .....</b>	<b>29</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>55</b>
<b>ANEXO 01 .....</b>	<b>58</b>
<b>ANEXO 02 .....</b>	<b>61</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A imagem que temos das crianças na atualidade é a de seres humanos tão cheios de si, portadores desde pequenas de direitos, inteligentes, criativas, engenhosas, imaginativas. No passado, porém, nem sempre foi assim, as crianças não possuíam nem vez e nem voz.

Na idade média, havia um alto índice de mortalidade infantil, o sentimento de desapego aos pequenos era bastante comum entre as famílias. A mortalidade infantil era vista com naturalidade inclusive por toda sociedade à época. Neste contexto, a criança não fazia parte das decisões da família, pois ainda não se sabia se ela viria a ser um adulto, e se deveria ser levado em consideração sua existência. Quando sobrevivia, adentrava a vida adulta, com seus hábitos e costumes.

A infância como a conhecemos atualmente, na antiguidade, era inexistente. “A ausência de um sentimento de infância, tal como o conhecemos hoje, atravessou a história da humanidade, registrando épocas de grande abandono e mortandade das crianças.” (Dias, 2008). A inexistência do sentimento de proteção, cuidado e zelo aos pequenos pode ser a causa dos altos índices de mortalidade infantil haja vista que a criança ao nascer é carente de cuidados para sua sobrevivência, pois ela não sabe falar, andar, nem se quer é capaz de sustentar o próprio corpo. A única habilidade inerente ao ser humano é a alimentação, a criança nasce sabendo sugar.

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. (KRAMER, 2006, p. 17)

Ainda segundo Dias (2008), na Idade Moderna, surge a necessidade do aperfeiçoamento da criança quanto às normas da sociedade, obediência e bom comportamento. Assim, nascem às instituições de caráter assistencialista. Em geral, as igrejas assumiam o papel de educar as crianças para o convívio social. Surge na sociedade a idéia da necessidade da sistematização da educação das crianças pequenas, dando origem as primeiras creches, ainda com caráter puramente assistencialista.

Um dos fatores que explicam a mudança do lugar social da infância, do âmbito privado, do interior da família, para o público, está nas mudanças ocorridas na sociedade, com o processo de industrialização, a entrada da mulher no mercado de trabalho. O fato de a

educação da criança pequena sair do convívio do seio familiar e passar a ser compartilhada com instâncias públicas faz com que a criança comece a conviver em um espaço coletivo, ampliando, potencialmente, seu universo cultural e suas interações sociais.

O modo de ver a criança foi mudando ao longo da história. Antes, era vista como um ser que futuramente tornar-se-ia em um adulto. Como nos diz Priore (2004) a criança “é vista como um adulto em gestação”. Nesta época histórica ela não tinha representação, era algo que viria a ser, no entanto ainda não era. Nesta situação de negação em que se encontravam, não tinham direitos a coisa alguma.

A historiografia mais recente sobre a infância [...] tem considerado que, mais do que ausência da consciência da infância, na Idade Média e na pré-modernidade existiam concepções que foram profundamente alteradas pela emergência do capitalismo, pela criação da escola pública e pela vasta renovação das idéias com a crise do pensamento teocêntrico e o advento do racionalismo. Os séculos XVII e XVIII, que assistem a essas mudanças profundas a sociedade, constituem o período histórico em que a moderna idéia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano. (VASCONCELOS, 2007, P. 28).

Atualmente, no Brasil, a partir da homologação da Constituição Federal de cinco de outubro de 1988, foi dado um grande salto qualitativo em relação à conquista do direito das crianças de viverem suas infâncias. Agora as crianças tornam-se cidadãs, portadoras de direitos reconhecidos. Como nos diz Campos et al (2006), a preocupação com a baixa qualidade da educação ofertada na Educação Infantil, levou a discussão e definição de parâmetros de qualidade mínima a assistência à criança pequena, assegurando o direito a estes cidadãos a uma educação capaz de desenvolver suas potencialidades além de garantir satisfeitas suas necessidades.

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. (CAMPOS, et al, 2006, P. 90).

Posteriormente, a Lei nº 8069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA vem ratificar os direitos da criança e do adolescente, anteriormente definidos na Constituição de 1988. Foram estabelecidos também formas de participação e controle social na formulação e implementação de políticas para a infância. Entre outras coisas, o ECA, define

que:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394/96) que define a Educação infantil de 0 a 6<sup>1</sup> anos como direito da criança e não mais da mãe trabalhadora, vem mudar todo o modelo da educação infantil até então praticada. A LDB/96 define a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, atribuindo-se, desta forma, um caráter educacional.

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos<sup>1</sup> de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

- I. creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II. pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

O reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica trouxe também a necessidade de creches e pré-escolas serem integradas ao sistema de ensino.

Somente a partir da Constituição de 1988, a creche [...] passa a ser reconhecida como um serviço de natureza educacional e, apenas com a LDB, de 1996, torna-se exigência que todas as creches e pré-escolas se integrem aos sistemas de ensino. Vive-se, por tanto, no Brasil, um momento de indefinição quanto à política de educação infantil, pois, apesar de reconhecidas como a primeira etapa da educação básica, as creches e pré-escolas não contam com recursos suficientes no orçamento da educação; a instituição de âmbito federal que possui recursos financeiros para o atendimento continua sendo a da assistência social. (UNESCO, 2003, p. 34)

Em 1998, foi elaborado o RCNEI, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, a partir das determinações da LDB de 1996. Seus três volumes tem caráter norteador para as atividades desenvolvidas na Educação Infantil. Da mesma forma que os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborado pelo MEC, esses documentos surgem com o papel de orientar os professores em suas ações didáticas em sala de aula. Muito embora

---

<sup>1</sup> A faixa etária de atendimento na educação infantil foi modificada de 0 a 5 anos de idade, a partir da Lei nº 11.274, que instituiu o ensino fundamental com duração de 9 anos.



todos os professores atuantes tenha recebido este material, se uma pesquisa fosse feita, teria a desagradável surpresa de a maioria dos professores nunca sequer folhearam esses documentos, apenas o conhecem pela capa colorida.

Em João Pessoa, as creches até 2006, eram assistidas pela Secretaria de Assistência Social, municipal. Após a LDB passa-se a ser responsabilidade para os municípios, desta forma, a partir de 2006, creches e pré-escolas são transferidas da Secretaria de Assistência Social e sim da Secretaria de Educação Municipal. Porém é imperativo ressaltar que, muito embora essas instituições estejam sendo inseridas ao sistema básico de ensino, como determina a Lei 9.394/96, isto não traz garantias de um atendimento educacional de qualidade.

Sabemos que não basta apenas transferir as creches para os sistemas de ensino, pois na sua história, as instituições pré-escolares destinaram uma educação de baixa qualidade para as crianças pobres, e isso é que precisa ser superado. (KUHLMANN JR, 1998, P. 208)

A Educação Infantil é ainda tratada como uma espécie de educação compensatória, como relata Kramer (2006), a creche é na prática uma forma de superação da ausência de condições das famílias menos abastardas, a instituição continua sendo vista como único lugar disponível para criança comer. Constitui-se assim, numa espécie de lugar capaz de superar a miséria, a fome e até mesmo a negligência das famílias.

No parecer 04/2000 do Conselho Nacional de Educação reafirma a determinação das Diretrizes Operacionais para Educação Infantil e também pela Política Nacional de Educação Infantil que define como seu primeiro objetivo: “integrar efetivamente as instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino por meio da autorização e credenciamento destas pelos Conselhos Municipais ou Estaduais de Educação.” É importante ressaltar que o Plano Nacional de Educação – PNE (2001) traz exigências e orientações com metas e prazos a serem vencidas em 2010: o atendimento a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 a 5 anos

Embora a Educação Infantil seja um direito da criança, por ser integrante da educação básica, como relata Dias, não é obrigatório:

[...] a Educação Infantil é um nível de ensino, por assim dizer, “de outra ordem”. É um direito da criança, mas não é obrigatória para todas as crianças de 0 a 6 anos. Como dissociar direito à educação e obrigatoriedade? [...] Entendemos que direito à educação e obrigatoriedade escolar formam parte de um mesmo processo. A obrigatoriedade da

educação representa, simultaneamente, a garantia da universalidade do acesso à educação, ao tempo em que assegura o direito do homem à educação. (DIAS, 2005, p.17-18).

Muito embora a Educação Infantil não seja acessível à maioria das crianças, busca-se que ao menos seja ofertada uma educação qualitativa, que possibilite o estímulo e desenvolvimento das potencialidades da criança pequena, pertinente a cada faixa etária.

Neste contexto, surgem muitas pesquisas buscando verificar os impactos dessas modificações, embora muito tenha sido melhorado na busca pela qualidade na educação infantil, ainda existem muitas dificuldades a serem superadas. Questiona-se que educação tem sido oferecida no município de João Pessoa aos cidadãos de 0 a 6 anos. Será que é de qualidade ou ainda tem caráter assistencialista, agora velado? Os profissionais que atuam possuem a qualificação necessária exigida por lei para que se faça uma educação adequada para o bom desenvolvimento e estímulos destas crianças? E quanto à infraestrutura, recursos didáticos e metodológicos são adequados para que se atinja esta educação ideal?

No segundo capítulo deste trabalho, buscar-se-á uma definição de que qualidade trata este trabalho, entendendo ser um termo muito abrangente. E ainda um resgate histórico sobre a temática do direito das crianças, os debates que ensejaram na culminância do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

No terceiro capítulo, investigar-se-á quanto à qualidade da educação infantil. Buscar-se-á identificar o surgimento da necessidade desta educação para as crianças pequenas, como fora ofertada inicialmente, como é oferecida atualmente e como deveria ser o ideal buscado por todos os sujeitos que primam pela qualidade na educação. No quarto capítulo, a educação ofertada nos CREIs de João Pessoa será analisada. Será observado os profissionais que neles atuam, a infra-estrutura e os recursos didáticos disponíveis para o desenvolvimento das atividades com as crianças.

No quinto capítulo será descrita a metodologia utilizada neste trabalho de conclusão de curso, os sujeitos desta pesquisa, os instrumentos utilizados, os procedimentos e análise dos dados colhidos.

Por fim, o último capítulo far-se-á as considerações finais sobre as análises efetuadas no que tange a qualidade da educação infantil ofertada em João Pessoa.



## 2 INFÂNCIA E DIREITO À EDUCAÇÃO

### 2.1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL INALIENÁVEL

O artigo 6º da Constituição Federal de 1988, diz que:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC nº 26/2000)

A educação está entre um dos direitos sociais a que todo cidadão brasileiro tem direito. No artigo 208, no entanto, define que apenas o ensino fundamental será obrigatório e gratuito. A dissociação da educação infantil como etapa do ensino obrigatória, exime o Estado da oferta desta etapa da educação, não assegurando sequer vagas às crianças, cujas famílias gostariam que seus filhos tivessem acesso à escolarização na primeira infância.

Essa discussão da educação como direito social, avoluma-se no século XX, como afirma DIAS (APUD MACHADO e OLIVEIRA, 2005)

O tema da educação como direito social e humano ganha corpo no século XX, como nos mostra MACHADO e OLIVEIRA (2001). Tomando como base duas referências emblemáticas sobre o assunto – a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (Revolução Francesa, 1789) e a Declaração Universal dos Direitos do Homem (ONU, 1948) –, os autores reconhecem este século como sendo o que assistiu a ampliação do reconhecimento dos direitos que devem ser garantidos a cada ser humano [...], defendem a educação enquanto um direito social proeminente, como um pressuposto para o exercício adequado dos demais direitos sociais, políticos e civis. [...] além de ser um Direito Social, a educação é um pré-requisito para usufruir-se os demais direitos civis, políticos e sociais, emergindo como componente básico dos Direitos do Homem.

É impensável a formação do cidadão sem passar pela educação. E a garantia do acesso a todos está na oferta de uma educação gratuita assegurada pelo Estado, não permitindo que a educação seja tratada ou condicionada ao patamar de mercadoria, que terá acesso quem pode pagar por ela, e a qualidade ao preço que se paga. Ampliando ainda mais o abismo social já existente no Brasil.

A educação é um direito social inalienável, garantido pelo Estado a todos os cidadãos brasileiros. [...] considera-se o direito a educação é um direito prioritário, mas não a uma educação qualquer, e sim o direito a uma educação com qualidade, considerada como direito do homem. Isto é, um direito humano e social, e não uma mercadoria, uma propriedade que pode ser vendida a quem queira e possa pagar por ela. Por sua natureza, o direito à educação pode ser considerado um dos direitos mais complexos do conjunto dos direitos humanos existentes hoje. (HERMIDA, 2007, P. 31).

É urgente que se reivindique uma educação igualitária a todo cidadão, independente de classe social, permitindo uma igualdade de oportunidade na formação da cidadania. Para tanto, é necessário que a educação saia da condição de mercadoria, que alunos não mais sejam clientes, que tudo podem porque pagam pelo serviço. Uma educação pública de qualidade, proporcionando um salto não apenas na educação, mas um ganho para todo o país, com cidadão mais conscientes de seu papel.

## 2.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE

Analisar a qualidade na educação, não é nada fácil. As dificuldades iniciam já na definição de qualidade. Que parâmetros deve-se usar para aferição desta qualidade, que índices quantitativos e qual referencial têm-se como comparativo?

A qualidade aqui relacionada refere-se infraestrutura, física, organização espacial, recursos didáticos, como o lúdico é inserido na aprendizagem e a qualificação dos profissionais que atuam nas instituições.

Cabe ao Governo Federal legislar sobre os parâmetros da educação. Elaborar e executar o Plano Nacional de Educação – PNE, como viabilizar os planos com apoio técnico e financeiro aos estados e municípios. Desta forma, o Ministério da Educação – MEC elaborou parâmetros nacionais de infraestrutura e qualidade, porém não obrigatórios, servem apenas como referencial do ideal a ser buscado.

Foram formuladas também as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação, com condições de mandatórias. No livro publicado pela UNESCO Brasil traz a importância da homologação das diretrizes, como norteador da unificação da educação prestada e como referencial de qualidade. “De caráter obrigatório, as diretrizes curriculares devem ser observadas por todas as creches e pré-escolas, públicas e privadas. As diretrizes fundamentam a proposta pedagógica que cada instituição deve elaborar.” (UNESCO, 2003, p. 23).

É importante que se busquem padrões de qualidade, que proporcionem o pleno desenvolvimento das crianças. Para tanto, analisa-se como índice qualitativo a escolarização dos profissionais da educação, não apenas os professores, que atuam diretamente com a criança pequena, mas também funcionários e gestores dessas instituições, por entender que educação vai além das paredes da sala de aula, mas perpassa por todos os espaços da instituição e todos os sujeitos que a integram.

Como se trata de compreender a escola como organização educativa, em que se educar não apenas nas salas de aulas, mas também em outras instâncias escolares como instalações físicas (prédio, equipamentos), as condições materiais, a conduta dos professores e funcionários da secretaria, a limpeza e conservação etc. [...]. (LIBÂNEO, 2004, p. 271-272)

A LDB em seu artigo 64 diz que:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (grifos meus)

A não especificação da escolarização para os funcionários abre uma enorme brecha para a desqualificação do atendimento. Para que a qualificação seja adquirida, busca-se que todos os sujeitos inseridos nas instituições de educação infantil, passem por concurso público, possibilitando naturalmente uma seleção qualificativa quanto aos conhecimentos específicos e necessários para atuação. É importante que se profissionalize a educação, que se deixe para trás o caráter de improvisado, refletido inclusive na remuneração dada a estes sujeitos.

A precariedade da estrutura dos CREIs é outro dado preocupante. Algumas das instituições na capital Paraibana funcionam em casas que foram adaptadas para se tornarem instituições de educação com atendimento de crianças de 0 a 6 anos. É difícil adaptar um espaço que não fora planejado para ter uma função educacional. Desde elementos simples, como tomadas na altura das crianças é um forte fator que torna o projeto inviável.

O atendimento duvidoso à criança pequena dará pauta a discussões futuras em torno do fracasso escolar. Crianças que não são estimuladas de forma adequada terão mais dificuldades na alfabetização. É como uma grande teia interligada.

Embora não tenha sido mencionado, a valorização do magistério é sem dúvidas um índice de menção qualitativa à educação. Possibilitar que esse professor possua recursos para escolarização continuada, seja com pós-graduação, mestrado ou simplesmente por meio de leituras irá melhorar a educação prestada, independente da faixa de atendimento. Como relata KRAMER:

Mas, a fim de que a educação infantil de qualidade seja de fato direito de todos coloca-se como desafio urgente, a formação profissional de todos os professores: formação como direito à educação, de todos [...] Formação entendida como qualificação, na melhoria da qualidade do trabalho pedagógico, e de profissionalização, garantindo avanço na escolaridade, carreira e salário. (KRAMER, 1999, P.3)

É importante ressaltar que os parâmetros para mensurar a qualidade servem como

norteadores para aferição da qualidade do serviço prestado, no entanto, tais indicadores não podem existir separadamente. A educação somente será realmente de qualidade se todos os índices que a qualificam estiverem juntos. Não tem como haver uma educação de qualidade apenas com a estrutura adequada, ou profissionais qualificados, recursos de primeira linha. É necessário políticas públicas voltadas para educação, que façam com que profissionais de qualidade atuem em estruturas adequadas e com recursos didáticos apropriados ao desenvolvimento de um trabalho que tenha a criança pequena como seu objetivo incipiente.

É essencial esclarecer que o parâmetro indispensável a ser garantido é a garantia de experiências prazerosas às crianças, (RCNEI, 2008) “[...] cabe acrescentar que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições”. A criança deve estar sempre no centro das discussões na busca da qualidade. Busca-se o atendimento às necessidades da criança pequena antes de tudo.

### 3 O PROBLEMA DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Historicamente, a Educação Infantil e especificamente aquela oferecida em creches eram serviços prestados às comunidades pobres, de um modo geral por igrejas e Organizações Não Governamentais - ONGs. Não havia uma preocupação com o desenvolvimento mental, sensorial, motor, cognitivo. Com um caráter assistencialista, era oferecido um serviço pobre para os pobres, sem ter como objetivo principal atender às necessidades de infra-estrutura, segurança e desenvolvimento individual das crianças.

No Brasil, o atendimento à faixa etária de zero a três anos cresceu à margem do sistema educacional em programas alternativos, informais. Em geral, esses programas vinculam-se ao setor da Assistência Social, funcionam em espaços comunitários ou domésticos, não exigem qualificação profissional e são ofertados a uma população vulnerabilizada que não tem acesso às creches. Como concretamente este atendimento responde ao direito da criança à proteção e à educação e, historicamente, se caracterizava como um “atendimento educacional pobre para pobre”, questiona-se se estes serviços são equivalentes à creche. De modo geral, a identificação desta questão nas regulamentações nacional, estaduais e municipais fragiliza a precária articulação entre os setores da Assistência Social e da Educação, bem como a gestão e o financiamento das ações voltadas para a primeira infância. (UNESCO, 2003, p.27)

A criança deve ser estimulada em seu meio social, pois isto possibilita um melhor desenvolvimento cognitivo. Não basta oferecer o serviço de atendimento às crianças de zero a seis anos, é essencial que essas instituições tenham qualidade em sua estrutura física e pedagógica, com profissionais com uma atuação pedagógica clara e coerente. Para a ação pedagógica atingir seus objetivos, faz-se necessário a formação em nível superior.

Um parâmetro de qualidade inquestionável, por exemplo, é a formação específica das professoras e dos professores de Educação Infantil. Neste caso, o indicador seria a série e o nível propriamente dito de formação dos profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil. A qualidade seria considerada ótima em um determinado município se o parâmetro definido neste caso fosse a formação exigida por lei, e todos os profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil tivessem essa formação em nível superior. (BRASIL, 2006, p. 8)

É inquestionável também a necessidade do espaço físico adequado nessas instituições, seu projeto deve ter como objetivo a inclusão e a possibilidade de utilização de sua estrutura como recurso pedagógico, exemplo de preservação dos recursos naturais, com

criação de espaços bem iluminados e arejados naturalmente, preservando o meio ambiente e a verba pública, haja vista que isto refletirá diretamente nas despesas dessa instituição e poderá servir de exemplo visual a ser utilizado pelos professores de como podem preservar os recursos naturais tão comentados por todos.

O parâmetro inquestionável a ser utilizado é o respeito à criança, suas particularidades e necessidades específicas. Há uma tendência em creches e pré-escolas da padronização do comportamento, todas brincam, comem, dormem ao mesmo tempo, de modo que torne o trabalho mais fácil sem a necessidade de uma demanda de profissionais muito grande. Porém é indispensável o respeito à individualização, mesmo que se tente implementar algumas rotinas necessárias. A educação infantil não pode ter a sistematização rígida do ensino fundamental.

Falar em qualidade na educação é uma temática ampla, pois podem ser analisados vários aspectos que levariam à qualidade, no entanto será observado neste trabalho, apenas o tocante à infra-estrutura, qualificação profissional e os recursos didáticos.

A seguir será feita uma análise mais detalhada, acerca dos parâmetros de qualidade tomados como norteadores nesta pesquisa, estrutura física e espacial, profissionais que nela atuam e os recursos didáticos como ferramentas de ensino.

### 3.1 ESTRUTURA E ARRANJO ESPACIAL COMO INSTRUMENTOS PEDAGÓGICO



Figura 1. MARANGON, Cristiane. Infra-estrutura - O espaço também educa.

Fonte: Revista Nova Escola

Quando um projeto é elaborado, pensa-se a intencionalidade a que ele se destina, as pessoas que farão uso, o espaço disponível, a finalidade a que se dispõe. Com as creches não poderia ser diferente, é essencial que seu “surgimento” seja pensado desde a elaboração de seu projeto, junto com os profissionais competentes, arquitetos e engenheiros, assim como um representante comunitário que possa dar o olhar das necessidades e especificidades daquela comunidade e do profissional ou dos profissionais que farão parte da instituição.

Durante a elaboração do projeto deve-se respeitar a necessidade de uma escola inclusiva, desde sua estrutura; a elaboração do projeto deve envolver toda comunidade educacional, atender aos objetivos que ela pretende atingir, deve ser uma concepção da comunidade, atendendo às suas necessidades particulares e sempre ter ambientes dinâmicos, onde o lúdico possa ser bastante explorado.

Segundo ZABALZA (1998, p.34)

[...] Será difícil alcançar elevados níveis de qualidade em processos que possuem uma baixa qualidade de projeto. Somente se a educação tiver sido projetada para alcançar altos níveis de qualidade e se tiverem sido adotadas as decisões apropriadas para isso (no que se refere a investimento, recursos, condições de trabalho, etc.) será possível exigir depois que a qualidade dos produtos seja alta. Mas é incorreto pensar que processos educativos projetados com baixos níveis (investimento mínimo, pouca preparação do pessoal, pouco controle de qualidade, recursos mínimos, etc.) possam obter resultados altos.

Na concepção de uma instituição de educação infantil existem espaços que são indispensáveis para o desenvolvimento de atividades, sejam elas recreativas ou lúdico-pedagógicas, para desenvolvimento de projetos para estímulo a consciência ambiental etc. Como também, para satisfação das necessidades inerentes às crianças pequenas de 0 a 6 anos.

As crianças de 0 a 1 anos, com seus ritmos próprios, necessitam de espaços para engatinhar, rolar, ensaiar os primeiros passos, explorar materiais diversos, observar, brincar, tocar o outro, alimentar-se, tomar banho, repousar, dormir, satisfazendo, assim suas necessidades essenciais. (BRASIL, 2006d, p.11)

É indissociável na concepção de uma creche a existência de espaços como fraldário e lactário caso exista o atendimento de crianças menores de 2 anos, solário, espaço aberto e arejado onde as crianças possam interagir umas com as outras durante o banho de sol, tão



importante para o fortalecimento do ossos e bom desenvolvimento das crianças. Os horários dos banhos de sol devem ocorrer antes das dez horas da manhã e após as três horas da tarde. Deve conter ainda refeitório, sala de atividades, banheiros adaptados próximo às salas de atividades, sala de repouso.

O Plano Nacional de Educação – PNE prevê padrões mínimos de infraestrutura para as creches, como cita CAMPOS et al:

- ✓ Espaço interno, com iluminação, insolação, ventilação, visão para o espaço externo, rede elétrica e segurança, água potável, esgotamento sanitário;
- ✓ Instalações sanitárias e para a higiene pessoal das crianças;
- ✓ Instalações para preparo e/ou serviço de alimentação;
- ✓ Ambiente interno e externo para o desenvolvimento das atividades, conforme as diretrizes curriculares e a metodologia da educação infantil, incluindo o repouso, a expressão livre, o movimento e o brincar;
- ✓ Mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos;
- ✓ Adequação às características das crianças especiais.

O projeto deve atender as necessidades dos usuários, com prioridade ao atendimento do conceito de escola inclusiva (BRASIL, 2006c, P. 7) “Dentre as necessidades dos usuários, destaca-se o conceito de escola inclusiva, isto é, ambientes planejados para assegurar a acessibilidade universal”.

Os ambientes devem ser ventilados de modo a garantir “conforto térmico e à salubridade, proporcionando a renovação do ar para evitar a proliferação de focos de doenças”, bem comuns nas crianças. O caderno de Qualidade da Infraestrutura traz que é preciso refletir sobre o momento de desenvolvimento da criança para organizar as áreas de recreação. “Crianças menores necessitam de uma delimitação mais clara do espaço” . Para as crianças maiores, esta delimitação poderá ser expandida, “favorecendo a exploração e o desenvolvimento físico-motor). (BRASIL, 200c).

Adequação do mobiliário de toda instituição, tanto nas salas, nas áreas de recreação e sanitários. Possibilitar autonomia dentro de sala de aula, com quadros na altura apropriada, permitindo que as próprias crianças fixem suas atividades do modo que julgarem mais adequados, valorizando desta forma seu senso estético, permitindo ainda que as crianças vejam todos os trabalhos desenvolvidos por seus colegas. Armários baixos, que permitam que os pequenos peguem livros, brinquedos no momento que julgarem pertinente. Como também para que não interfira no campo visual da criança-adulto.

Essa configuração do ambiente e a tipologia do mobiliário irão compactuar com o estabelecimento de variados arranjos de organização espacial, incentivando a cooperação e reforçando relações sociais afetivas, ou respondendo à necessidade de atividades individuais, conforme as solicitações do processo educativo. É importante, porém, que a organização do *layout* permita uma circulação adequada das professoras entre as mesas e a livre movimentação das crianças no ambiente. (BRASI, 2006c, P. 29).

Permitir que na organização da sala de aula, as crianças se vejam mutuamente, ainda possibilite o livre deslocamento entre os alunos e do educador é essencial.

Devido aos comportamentos de apego, é freqüente a busca pela criança de proximidade física e/ou visual com o adulto que dela cuida. Desta maneira, é necessário que os elementos utilizados para estruturar uma zona circunscrita sejam baixos o suficiente para permitirem às crianças um fácil contato visual com o adulto, pois elas tendem a não permanecer em áreas fora do contato visual com a educadora. (CARVALHO, 2000, P.447)

A organização espacial das creches é um ponto relevante e vale comentário. Recentes estudos apontam para sua importância. As salas semi-abertas, separadas por estantes, móveis e espaços delimitados por almofadas, tapetes, permitindo a mobilidade da criança, tanto no brincar como no interagir com as outras crianças e até mesmo com os adultos foram os melhores resultados obtidos. A possibilidade da visualização do adulto, sem que a criança necessite dele para fazer alguma atividade, estimula a auto-confiança e autonomia.

[...] temos o espaço como um elemento curricular, estruturando oportunidades de aprendizagens por meio das interações entre crianças e os objetos e delas entre si. Assim considerando, o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa. (HORN, 2005, p. 29)

É preciso ter atenção na prevenção de acidentes, utilizando pisos antiderrapantes. Fazer uso do recurso das cores pode e deve ser utilizado, para definir as funções de cada espaço, cores mais alegres para salas de atividades e cores mais neutras para salas de repouso. Definir cada sala com uma cor pode ser explorado também como forma de incentivar a individualidade das crianças. Deve-se estar atento para utilização de matérias de qualidade na construção, possibilitando um menor custo para manutenção, pela durabilidade

que proporcionarão. Embora o custo inicial com materiais de melhor qualidade seja maior, este gasto será recompensado pela durabilidade até que necessite de reparos.

As salas de atividades devem por si só ser um estímulo às crianças bem como deve ser um espaço de fácil limpeza, propiciando uma fácil manutenção, de cores claras e alegres, janelas que proporcionem uma ventilação adequada, mobiliário adequado à idade e ao tamanho das crianças, propiciando a autonomia.

A adaptação do mobiliário, dos equipamentos e do próprio espaço à escala da criança permite uma maior autonomia e independência, favorecendo o processo de desenvolvimento a partir de sua interação com o meio físico. Estantes acessíveis, com diversidade de materiais educativos disponíveis, bem como cadeiras e mesas leves que possibilitem o deslocamento pela própria criança, tornam o ambiente mais interativo e coerente à idéia de construção do conhecimento a partir da ação e da intervenção no meio. (BRASI, 2006c, P. 28).

Pátio coberto que atenda a capacidade máxima de atendimento da instituição, com bebedouros na altura adequada para os pequenos. Áreas de recepção e estocagem. O refeitório deve possibilitar a socialização das crianças e a autonomia, porém não é necessário que todas as crianças façam as refeições juntas ao mesmo tempo.

Lavanderia. Deve ser independente da cozinha. Área de serviços gerais. Depósitos de lixo. Caso a produção diária de resíduos for superior a 100 litros faz-se necessário sua existência.

As creches e pré-escolas devem possuir estrutura preparada com a finalidade de educar e propiciar às crianças ampla possibilidade de desenvolvimento, psíquico, motor, emocional, cognitivo. A possibilidade de interação com as outras crianças, com espaços adequados para estímulo da autonomia e bem estar principalmente dos pequenos, como também dos profissionais que ali irão atuar. A estrutura adequada possibilita aos educadores uma infinita gama de possibilidades educativas. A valorização do trabalho pedagógico deve partir desde a elaboração do projeto físico do centro educacional.

Para tanto se faz necessário Instituições de qualidade, que atenda as necessidades específicas tanto no tocante à estrutura do ambiente da creche e/ou pré-escola, quanto às necessidades das crianças. Existem dados que comprovam que crianças oriundas de famílias de baixa renda que tiveram acesso à educação infantil de qualidade obtiveram melhor desempenho escolar do que as que não tiveram acesso e/ou foram atendidas por instituições com características assistencialistas.

Pesquisas sobre desenvolvimento humano, formação da personalidade, construção da inteligência e aprendizagem nos primeiros anos de vida apontam para a importância e a necessidade do trabalho educacional nesta faixa etária. Da mesma forma, as pesquisas sobre produção das culturas infantis, história da infância brasileira e pedagogia da infância, realizadas nos últimos anos, demonstram a amplitude e a complexidade desse conhecimento. Novas temáticas provenientes do convívio da criança, sujeito de direitos, com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos, profissionais distintos da família, apontam para outras áreas de investigação. Neste contexto, são reconhecidos a identidade e o papel dos profissionais da Educação Infantil, cuja atuação complementa o papel da família. A prática dos profissionais da Educação Infantil, aliada à pesquisa, vem construindo um conjunto de experiências capazes de sustentar um projeto pedagógico que atenda à especificidade da formação humana nessa fase da vida. (BRASIL, 2006a, P.7).

A estrutura não é apenas a parte física. A estrutura é a organização dos espaços para adequação às atividades a serem realizadas, como sala de aula, brinquedoteca, solário, etc. São espaços que não necessariamente precisam existir de forma individual. Devem-se construir salas multiuso, uma estratégia para adaptação dos espaços para desenvolvimento de atividades variadas, como vídeo, artes, música e exploração do movimento corporal, etc. O refeitório, por exemplo, pode virar o local de brincadeira, utilizando inclusive o mobiliário como recurso, as mesas podem torna-se outro objeto, deixando livre a imaginação das crianças.

Para que o faz-de-conta torne-se, de fato, uma prática cotidiana entre as crianças é preciso que se organize na sala um espaço para essa atividade, separado por uma cortina, biombo ou outro recurso qualquer, no qual as crianças poderão se esconder, fantasiar-se, brincar sozinhas ou em grupos, de casinha, construir uma nave espacial ou um trem etc. [...] É importante, porém, que esses materiais sejam organizados segundo uma lógica; por exemplo, que as maquiagens estejam perto do espelho e não dentro do fogão, de maneira a facilitar as ações simbólicas das crianças. (RCNEI, 1998, p.49 Vol.2)

É preciso garantir a qualidade na educação infantil. O reconhecimento como à primeira etapa da educação básica foi sem dúvidas um grande avanço, porém é preciso lutar para que se faça cumprir este direito. Principalmente que seja direito de todas as crianças, independente da classe social, raça ou credo.

A qualidade perpassa toda a oferta da educação infantil, não apenas no tocante à estrutura, mas também na qualificação profissional. Ter profissionais qualificados atuando nos centros de educação infantil seria uma forma de reconhecimento da importância da educação que deve ser oferecida para a primeira infância.

### 3.2 A QUALIDADE QUANTO A ESCOLARIDADE

Um dos parâmetros buscado nesta pesquisa quanto à qualidade da educação infantil, foi o da na qualificação dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas. É importante relatar que ter a formação em nível superior, em curso de pedagogia, é o ideal almejado, assim como a inserção dos profissionais por meio de concurso público, de forma que a cada dia, apenas os melhores profissionais estejam atuando nessas instituições educacionais, proporcionando um salto de qualidade na educação ofertada às crianças pequenas.

Um dos dados mais alarmantes trazido pelo INEP, trata dos profissionais que atuam nas instituições na Paraíba. Dos 8.404 profissionais atuantes nas instituições do Estado, apenas 1.993 na zona urbana possuem nível superior e na zona rural este número recua para 1.108 profissionais com curso de graduação. Porém o dado que mais preocupa é a existência de profissionais atuantes que nem sequer possuem o ensino fundamental completo, totalizando 37 na zona urbana e 59 na zona rural.

Nos dados referentes a João Pessoa, conforme podemos visualizar no gráfico 2, com base nos dados do INEP, acerca do último CENSO escolar de 2006, que dos 55 docentes atuantes nas creches ainda existem professores que não possuem o fundamental completo, ou seja, não possuem nem a escolaridade mínima, médio com a modalidade normal. Nas pré-escolas, constata-se também que, há professores com escolaridade insuficiente, o que é ainda mais preocupante, se levar em conta que a pré-escola inicia-se a preparação das habilidades das crianças para etapa seguinte, a alfabetização.

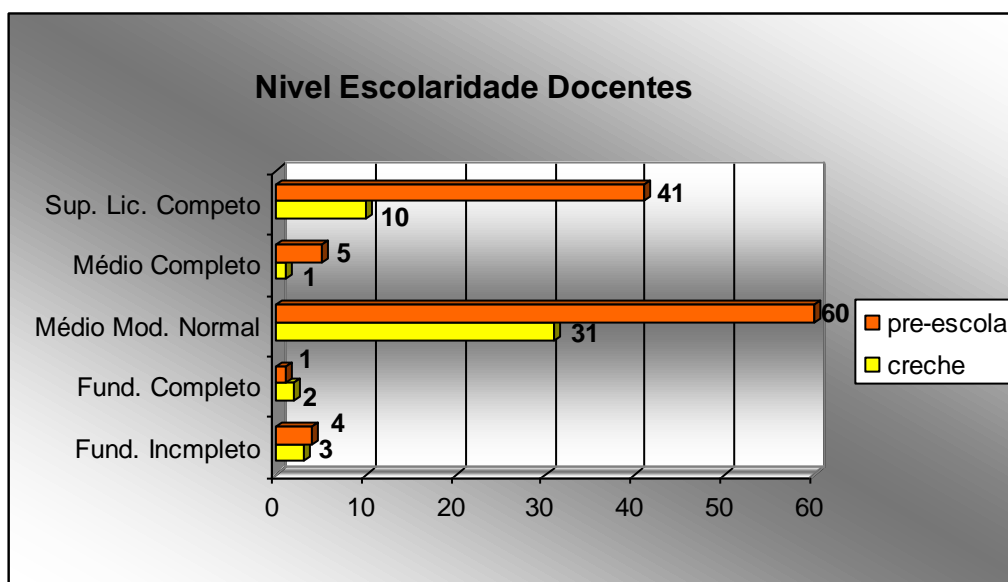


Gráfico 1. Nível Escolaridade dos docentes

Fonte INEP 2006.

A existência de profissionais sem as especificidades pedagógicas necessárias para a atuação na educação compromete todo processo educacional, prejudicando principalmente as crianças que acabam reféns da inabilidade desses profissionais, que não realizam atividades com objetivos claros para desenvolvimento específico de cada fase vivenciada pelas crianças. A ação pedagógica requer conhecimento. Ainda segundo dados fornecidos pelo MEC, a qualificação do profissional, bem como a quantidade de criança por turma reflete no resultado, assim como o nível social da família. A LDB/96 nos traz que:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

IX. Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Apesar das lutas e das leis que asseguram o direito das crianças ao acesso à educação infantil, a urgência da demanda leva a um serviço precário oferecido pelas instituições públicas. Em alguns casos pela estrutura que não oferta os meios de uma atuação qualitativa, em outros os profissionais não possuem formação adequada para uma educação de qualidade, tendo todas suas potencialidades exploradas e desenvolvidas.

É imprescindível aos educadores de crianças de 0 a 6 anos a capacidade de percepção quanto às necessidades das crianças sem que elas necessariamente falem. Observar seu comportamento e ser capaz de avaliar se aquela criança sofre de algum transtorno psicológico, se sofre algum tipo de agressão da família ou se apenas está tímida pela ausência da mãe ou de alguém da família.

É indispensável ao educador de crianças de 0 a 6 anos principalmente a sensibilidade sensorial, poder perceber as necessidades das crianças sem que ela necessariamente fale. [...] Captar necessidades que bebês evidenciam antes que consigam falar, observar suas reações e iniciativas, interpretar desejos e motivações são habilidades que profissionais de Educação Infantil precisam desenvolver, ao lado do estudo das diferentes áreas de conhecimento que incidem sobre essa faixa etária, a fim de subsidiar de modo consistente as decisões sobre as atividades desenvolvidas, o formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e dos agrupamentos de crianças. (BRASIL, 2006e, p. 15)

A criança no novo paradigma é vista como um ser atuante e não mais passivo que está em formação para uma atuação futura, ela está sim em constante formação, agindo sobre

o meio social também. Esta interferência com o meio social se dá desde o momento em que é bebê e suas reações interferem na rotina familiar. Como cita KRAMER (1999) “Para a educação infantil desempenhar seu papel no desenvolvimento humano e social é preciso que a criança não seja vista como filhote ou semente, mas como cidadã criadora de cultura”.

Partindo deste novo paradigma e percebendo que na educação infantil encontra-se a fase mais importante da criança, pois é neste momento que se dá o primeiro contato da criança com as ações pedagógicas, pretendeu-se pesquisar profundamente esta etapa e todas as necessidades inerentes a esta fase do desenvolvimento infantil, como o cuidar, a afetividade, o brincar e interagir com outras crianças, poder reconhecer-se como um indivíduo com suas particularidades e se ver respeitado como cidadão com direitos que devem ser atendidos pelo Estado, pela família e por toda sociedade.

Na educação infantil é indispensável além de profissionais com a escolarização necessária, com todos os conhecimentos pedagógicos que os cursos de licenciatura em pedagogia asseguram, bem como é imprescindível à sensibilidade do olhar, do cuidar e perceber as necessidades do outro, que nem sempre ainda possuem a habilidade do falar, para que haja um respeito à individualidade de cada criança.

No entanto para que tudo isto ocorra não depende apenas do profissional, mas como da estrutura oferecida, o respeito às normas estabelecidas pelo MEC, principalmente ao número de crianças com cada professor, de modo que seja possível um acompanhamento mais próximo e de qualidade.

### 3.3 É BRINCANDO QUE SE ENSINA A APRENDER

A atenção com o brincar é tão importante quanto à exploração da linguagem, da escrita, da oralidade. A brincadeira perpassa por todos os “conteúdos” a serem explorados na educação infantil. O lúdico deve ser utilizado como recurso pedagógico, meio pelo qual o professor estreita os laços de afetividade com a criança e elas poderão desenvolver a interação com o outro, com os objetos e com o imaginário.

As crianças precisam brincar, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial a sua vida. O brincar alegre e motiva as crianças, juntando-as e dando-lhes oportunidade de ficar felizes, trocar experiências, ajudarem-se mutuamente; as que enxergam e as que não enxergam, as que escutam muito bem e aquelas que não escutam, as que correm muito depressa e a que não podem correr. (BRASIL, 2006b, p. 9)



Tão importante quanto à qualidade dos profissionais atuantes nas creches, dos espaços, da limpeza dos ambientes é ter à disposição brinquedos que possibilitem o desenvolvimento de atividades lúdicas, como fantoches, fantasias, blocos de montar com cores e formas diferenciadas. Porém, não bastam os brinquedos, é importante a intervenção do professor, no direcionamento das brincadeiras. O brincar com a finalidade de educar.

Toda ação pedagógica, seja a brincadeira, a hora da refeição, do descanso, deve ter como suporte o aprendizado, seja o respeito pelo outro, a espera do seu momento, o silêncio. Para tanto é preciso que o professor tenha em mente sua ação. “É o adulto, na figura do professor, portanto, que, na instituição infantil, ajuda a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Conseqüentemente é ele que organiza sua base estrutural, por meio da oferta de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar.”. (RCNEI, 1998).

O professor na brincadeira, tem a função de encaminhar a atividade para apreensão do conhecimento. Tem que ter em mente sempre a ação pedagógica, traçar objetivos a ser alcançados, as brincadeiras devem ser direcionadas, apenas percebida pelo professor, as crianças não devem sentir este encaminhamento.

A aprendizagem, principalmente na educação infantil, deve despertar o interesse da criança, estimulando sua curiosidade e criatividade, algo inerente ao homem. Por meio do brincar, a criança reinventa situações cotidianas, criando novas situações, novos problemas e uma infinita possibilidade de resolvê-los, criando assim a capacidade de resolver problemas. A brincadeira assume um caráter importante de construtora de significados e sentidos na formação da subjetividade. É um momento descontraído, de interação com ela mesma, com o outro e com o imaginário.

É importante que haja a sensibilidade do brincar no professor. Saber propor atividades, aceitar as sugestões das crianças.

Além dos brinquedos, é importante os recursos tecnológicos, vídeos educativos, livros. O computador deve ser uma ferramenta explorada pelos educadores, as novas tecnologias atraem a atenção dos pequenos, podendo ser desenvolvido atividades de reconhecimento das letras, dos números, cores, imagens, sons, dando uma infinita possibilidade de aprendizados.

#### **4 QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CASO DOS CREIS EM JOÃO PESSOA**

Até a promulgação da Lei Municipal N° 8.996 de 1999, as creches estiveram vinculadas à Secretaria de Desenvolvimento Social – SEDES. Esta Lei determina que:

Art. 1 - Fica instituído o Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa composto por:

I – Instituições de Ensino Fundamental e de Educação Infantil, mantidas pelo Poder Público Municipal.

[...]

Art. 3 - O atendimento educacional a crianças, jovens e adultos, pelo Sistema Municipal de Ensino, será efetuado em regime de colaboração com os Sistemas de Ensino Federal, Estadual e dos Municípios circunvizinhos, bem como com os demais órgãos públicos municipais de João Pessoa, visando a:

I – Oferecer educação infantil de qualidade;

[...]

Art. 13 – O poder público municipal criará Unidades de Educação Infantil, com oferta de creche e pré-escola, para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos e 6 (seis) meses de idade, completados até 30 de julho de cada ano, nos termos da legislação vigente e das diretrizes curriculares emanadas dos Conselhos de educação

§ 1º - As creches e pré-escolas atualmente vinculadas à Secretaria Municipal de Trabalho e Promoção Social de João Pessoa passam, a partir da publicação desta Lei, a ser vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, adotando todas, em sua nomenclatura, o acréscimo do termo Unidade Municipal de Educação Infantil.

§ 2º - A Secretaria Municipal de Trabalho e Promoção Social poderá estabelecer sistema de cooperação técnica e financeira para o desenvolvimento e manutenção da Educação Infantil oferecidas pelas Unidades Municipais de Educação Infantil, através de convênios entre ambas.

§ 3º - Será garantido às crianças atendidas nas Unidades Municipais de Educação Infantil o direito de passagem automática para o Ensino Fundamental oferecido pelos Estabelecimentos Escolares Municipais, em qualquer época do ano letivo, observando o limite mínimo de idade para ingresso no ensino fundamental.

Porém, a assistência às creches e pré-escolas continuou junto a SEDES, diante um acordo informal entre as duas secretarias, SEDES e SEDEC. Apenas com a nova gestão administrativa, em 2006, através do Decreto N° 5.581/06, o atual prefeito de João Pessoa determina que:

Art. 1º Ficam transferidos da Secretaria de Desenvolvimento Social – SEDES, para a Secretaria de Educação do Município – SEDEC, os Centros de Referência de Educação Infantil – CREIs.

Art. 2ª Este Decreto entra em vigor na data da publicação.

A partir deste Decreto, no início de 2006, as creches e pré-escolas, passam a ser assistidas pela SEDEC e as creches, passaram a ser chamadas de Centros de Referência em Educação Infantil – CREIs.

A vinculação das creches ao sistema de ensino municipal, significa a desvinculação dessas instituições das secretarias municipais ou estaduais de Assistência Social e passam a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Esta mudança que aparentemente pode parecer simples implica toda uma mudança na estrutura do serviço a ser prestado, antes assistencialista, agora deve ter um caráter educacional. Passa-se a reconhecer as creches e pré-escolas como espaços educacionais, muito embora, na prática essas mudanças ocorram lentamente.

Ter as creches vinculadas ao sistema educacional, requer um planejamento voltado não apenas ao cuidado, mas ao desenvolvimento de habilidade e potencialidades das crianças, nesta fase tão importante de seu desenvolvimento, a primeira infância.

Não se pode negar que tal mudança trouxe melhoria ao serviço prestado a criança pequena no município de João Pessoa, quanto à estrutura, que tiveram seus banheiros adaptados às crianças, e material, com a inserção de brinquedos pedagógicos. No entanto, tais avanços estão longe de ser o ideal, muito ainda há por fazer e melhorar.

Em 2006 fomos para a Secretaria de Educação. A mudança para melhor foi muito substancial. Quando entrou na Secretaria de Educação foi melhorando tanto na parte de recursos materiais como recursos humanos também. Ocorreram mudanças no sentido de escola, de educação, de compromisso, pois a gente está aqui para educar. Uma educação que cuida, é claro! Mas não um cuidado de mãe. Tudo isso melhorou muito, agora a gente não cuida mais disso. Hoje, tem o cunho pedagógico. Esse compromisso foi muito importante. Não é só o de deixar a criança aqui. Hoje é independente de a mãe trabalhar ou não, porque o cunho é pedagógico, não é assistencialista. Porque o atendimento virou direito da criança. Não um dever da mãe, nem direito da mãe, quando a creche passou para Secretaria da Educação ela ganhou outra vertente, agora educativa. Eu queria fazer uma ressalva, que tudo que foi colocado, sobre essa mudança, pois esse CREI tem um referencial, porque temos um trabalho de conscientização. [...] E eu digo que é muito mais importante, porque não é educando uma criança, porque uma criança a gente pega cedinho e vai educando e o adulto é já educado erroneamente, equivocadamente, para uma conscientização aqui é difícil! Você pegar uma mãe que tinha uma creche como um lugar de despejo dos seus filhos e hoje mostrar para ela que eles têm a parte da responsabilidade na educação deles, aí é difícil, mas a gente faz esse trabalho aqui. (BEZERRA, 2007 P. 138)

É importante ressaltar que, a educação infantil não pode ser encarada como a fase

preparatória para escolarização, assim recairemos no erro antes empregado, a criança como um ser num processo de transitoriedade, que viria no futuro ser um adulto. A educação infantil deve explorar e desenvolver o indivíduo de forma integral, vê-lo com ser inteiro, que age e interfere na sociedade. O aprendizado deve ser para a fase em que está vivendo, e não preparação para uma fase futura.

Entendemos a Educação Infantil como o tempo de formação e que esse tempo vivido pelas crianças proporciona o seu desenvolvimento. As crianças, portanto, não estão se preparando para crescer, elas estão crescendo em todos os seus aspectos. A Educação Infantil não é um período preparatório para a escolaridade futura. Nessa perspectiva, o trabalho com a faixa etária de zero a seis anos envolve ações de cuidados e de educação de forma indissociável; assim, os sistemas de ensino devem organizar seus projetos pedagógicos articulando esses dois processos. (BEAUCHAMP, 2005, p. 11)

Tradicionalmente, a escola infantil tem enfrentado o debate entre um duplo caminho. Por um lado, o de transformar-se em uma estrutura assistencial comprometida somente com a “guarda e a custódia” de crianças pequenas. Por outro lado, o de se transformar em um período escolar mimético, em enforques e exigências de aprendizagens, da etapa seguinte (um adiantamento do Ensino Fundamental). Em ambos os casos, o deslocamento em um sentido ou no outro tem significado sempre um correlativo esvaziamento de sentido formativo próprio. (ZABALZA, 1998, P. 16)

O desenvolvimento motor, através de pintura, desenho, recortes, a socialização, oralidade, estímulo à criatividade, capacidade de organizar as idéias, auto-conhecimento do corpo, respeito ao outro, desenvolvimento da autonomia, leitura em grupo, produção textual em conjunto, reconhecimento de cores, formas, números, letras, são atividades pertinentes à educação infantil.

Quando o professor estimula de forma adequada a coordenação motora da criança, ela não terá dificuldades para escrever. A alfabetização na educação infantil, não é o objetivo principal do trabalho, mas sim sua conseqüência, podendo ocorrer inclusive antes mesmo do ingresso ao Ensino Fundamental, desde que seja um comportamento natural para criança e não um estímulo forçado por parte da instituição.

**Tabela População residente por situação do domicílio, sexo e grupos de idade  
Ano = 2000**

<b>Município</b>	<b>Grupos de idade</b>	
<b>João Pessoa - PB</b>	<b>Menos de 1 ano</b>	10.372
	<b>1 ano</b>	10.140

<b>2 anos</b>	10.322
<b>3 anos</b>	10.426
<b>4 anos</b>	10.779
<b>5 anos</b>	10.971
<b>TOTAL</b>	<b>63010</b>

Tabela 1. População com menos de 1 ano à 5 anos de idade  
Fonte: IBGE

No ano de 2000, segundo dados do IBGE, haviam em João Pessoa, 63.010 crianças de 0 a 6 anos. A dificuldade de acesso aos dados atuais referentes ao número da população na faixa etária de 0 a 6 anos, assim como de matrículas na educação infantil em João Pessoa, impossibilitou qualquer tipo de comparação, haja vista o intervalo de oito anos dos últimos dados ofertados pelo órgão responsável. Nenhuma dessas crianças, encontram-se atualmente, na faixa etária de atendimento de creches, mas em virtude do não acesso aos dados atuais, vale análise mesmo que hipotética de como o acesso à Educação Infantil ainda é muito precária e longe de atingir a meta do Governo Federal que visa até 2010 o atendimento na educação infantil, de 50% de crianças de 0 a 3 anos e 80% das crianças de 4 a 6 anos.

#### **Matrícula Educação Infantil - Município de João Pessoa/PB**

Censo Escolar 2006 - Dados Preliminares

Município	UF	Rede	N.º de Alunos	
			Creche	Pré-Escola
JOAO PESSOA	PB	Federal	0	3
		Privada	473	2.682
		Estadual	1.274	2.490
		Municipal	1.873	2.718
Total:			3.620	7.893

Tabela 2. Matrícula educação infantil

Fonte: MEC/Inep; Tabela elaborada por Inep/DTDIE

Analisando a tabela 1, referente à população de João Pessoa na faixa etária de 0 a 5 anos, e a tabela 2 referente ao número de matrícula em creches e pré-escolas também em nesta capital, perceberemos que poucas crianças têm acesso a Educação Infantil. É claro que este dado não pode ser tomado como referência, devido ao intervalo de tempo de 6 anos entre a coleta dos dados entre as duas tabelas. Porém devido à indisponibilidade do órgão competente na oferta de tais informações, não se deve desconsiderar, devido o alto índice de excluídos, 51.497 crianças aproximadamente não tem acesso à educação infantil, já

assegurada como a primeira etapa da educação e direito da criança pequena, porém por seu caráter facultativo, não obriga a assistência de toda população a esta etapa de ensino.

Acredita-se que os dados fornecidos servem apenas para uma análise aproximada, devido à diferença temporal da coleta. Mas não podemos desconsiderar que aproximadamente 51.497 crianças estão à margem da educação infantil, no município de João Pessoa.

Pretende-se, na seqüência deste trabalho analisar os dados coletados nos CREIs de João Pessoa, com objetivo de observar que tipo de educação tem sido ofertadas aos 18% das crianças que tem acesso a este nível de educação.

## 5 METODOLOGIA

Este trabalho teve como referência a pesquisa desenvolvida no projeto de pesquisa intitulado: “*Educação Infantil e inclusão social: a dimensão ética da efetivação dos direitos da criança*”, apoiado pelo PIBIC/CNPQ/UFPB. Seu objetivo principal foi o de investigar, do ponto de vista ético, político e educacional, o problema da garantia do direito à educação infantil para as crianças de 0 a 6 anos de idade como forma de inclusão social, bem como acompanhar as ações educativas desenvolvidas nas Instituições de Educação Infantil em João Pessoa, estado da Paraíba.

Foram desenvolvidos três tipos de questionários para trinta Centros de Referência em Educação Infantil - CREIs em João Pessoa, para professores, funcionários e para os gestores das Instituições. Tinha-se em mente a tentativa da construção de um banco de dados acerca da educação infantil no município, com a caracterização da estrutura física, humana e didática dos CREIs.

No questionário aplicado para os gestores, além da análise das especificidades deste profissional, quanto sua escolarização, forma de ingresso, tempo de atuação na educação infantil e no CREI, idade e sexo, fez-se também a caracterização do Centro de Referência em Educação Infantil em que o gestor trabalha. Questionou-se o ano de criação, número de matrícula e frequência das crianças. Os CREI foram analisados sob a égide do mobiliário e estrutura, se era adaptado, se havia na instituição crianças deficientes e se a estrutura do CREI era adequada para o pronto acolhimento não apenas das crianças, como também de toda comunidade. Tipos de serviços públicos disponíveis, como saneamento básico, saúde. Investigou-se também de que forma é feito o planejamento, quem participa e qual a frequência com que é realizado. A participação familiar no CREI e do CREI com a família, de modo que possibilitasse uma análise das políticas públicas desenvolvida para as crianças em João Pessoa.

Iniciou-se a pesquisa com a solicitação de visita aos CREIs à Secretária da Educação, Professora Ariane Norma de Mendes Sá. Em seguida foram feitos agendamentos junto às gestoras, como forma de apresentação das pesquisadoras e otimização do tempo. Todas as instituições foram visitadas num período de três meses.

O período subsequente foi dedicado a análise dos dados.

Nos questionários aplicados aos professores, com 16 questões, buscou-se investigar idade, sexo, escolaridade, tempo que trabalha na instituição, forma de ingresso, função (se



professor, monitor ou berçarista) série de atuação, se trabalha exclusivamente em um CREI, com atuação apenas na educação infantil e quais outras áreas da educação trabalha, quantos turnos. Buscou-se saber ainda, de que forma e com que frequência é realizado o seu planejamento de aula. Questionou-se também quanto número de meninos e meninas matriculados em sua turma, de forma que permitisse uma análise da quantidade de meninos e meninas e o número total de crianças por turma, permitindo um levantamento da qualidade do atendimento no tocante ao número de criança por professor.

O questionário desenvolvido para os funcionários dos CREIs continha 11 perguntas entre elas; idade, sexo, nível de escolaridade, tempo que trabalha na instituição e na função que está desenvolvendo no momento, assim como a forma de ingresso, salário e jornada de trabalho. O levantamento desses dados possibilitou determinar o perfil dos funcionários que atuam na educação infantil. Entende-se como educador, não apenas o professor, mas todos os integrantes da instituição de educação.

O instrumento de pesquisa aplicado aos gestores, possuía 32 questões; buscou-se a caracterização não apenas do profissional, como também da instituição. Além do sexo, idade, escolaridade, tempo de trabalho no CREI e na função de gestor, forma de ingresso, buscou-se formar o perfil do CREI, com a investigação do ano de criação, número da capacidade de atendimento matrícula x frequência, faixa etária das crianças, instalações de dependências existentes, recursos e equipamento pedagógicos, serviços de apoio, como sala de vídeo, informática, biblioteca, brinquedoteca. Questionou-se ainda quanto ao mobiliário, se é adaptado às crianças, existência de espaços para afixação de atividades de modo desenvolver o senso estético e autonomia das crianças. Ainda fora analisado o tempo da última manutenção e as condições em que se encontravam as instalações do CREI, assim como os serviços públicos disponíveis, saneamento básico, por exemplo.

Após a autorização da Secretaria de Educação, não houve problemas quanto ao acesso aos CREIs, embora algumas gestoras não permitissem a visita in loco das instalações, com a alegação de que atrapalharia o andamento das atividades cotidianas das crianças. Em algumas das instituições, a pesquisadora esteve sempre na sala da direção ou teve que deixar os questionários para serem recolhidos em outra ocasião. A pesquisa transcorreu de modo satisfatório.

A seguir, apresentaremos os resultados encontrados:

<b>TABELA 3. SEXO</b>			
<b>SEXO</b>	<b>Funcionários</b>	<b>Docentes</b>	<b>Gestoras</b>

	N°	%	N°	%	N°	%
MASCULINO	<b>10</b>	<b>18</b>	-	-	-	-
FEMININO	<b>46</b>	<b>82</b>	<b>101</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>
<b>TOTAL</b>	56	100				

A partir dos dados coletados, na tabela 3 pode-se perceber que existe ainda uma questão de gênero muito forte presente na educação infantil. De todos os participantes, entre professores, funcionários e gestores, apenas 19% são do sexo masculino. Se olharmos apenas no público-alvo “funcionários” cai para 18% o número de homens presente nos CREIs, eles estão ocupando a função de vigia, que é uma função que matem certa distância da vida cotidiana da instituição. Em uma das 29 instituições investigadas, a gestora relata que colocou uma televisão na guarita onde ficam os vigias, para que não se aproximem das crianças de forma alguma. A feminilização do trabalho com a criança pequena é ainda muito presente na educação infantil.

A análise dos dados quanto à idade, leva as seguintes conclusões:

IDADE	Funcionário		Docentes <sup>2</sup>		Gestoras	
	N°	%	N°	%	N°	%
<b>18 – 19</b>	-	7	3	3,1	-	-
<b>20 – 30</b>	13	23	23	23,2	-	-
<b>31 – 40</b>	16	29	43	43,4	14	48
<b>41 – 50</b>	18	32	25	25,2	11	38
<b>51 – 60</b>	5	9	5	5,1	4	14
<b>TOTAL</b>	56	100	99	100	29	100

Quanto à idade dos educadores, exposto na figura tabela 4, 26 % estão entre 18 e 30 anos, uma faixa etária de pessoas jovens. A maioria se encontra na faixa etária entre 31 – 50 anos com percentual de 69%. Concluimos que a maioria das professoras estão inclusas na faixa etária supracitada o que, em tese, permitiria que possuíssem, no mínimo, um curso de licenciatura completo.

<sup>2</sup> Duas professoras não quiseram informar idade, embora tenha sido colocado que toda informação contida no questionário era pertinente à pesquisa e suas informações possuem caráter sigiloso.

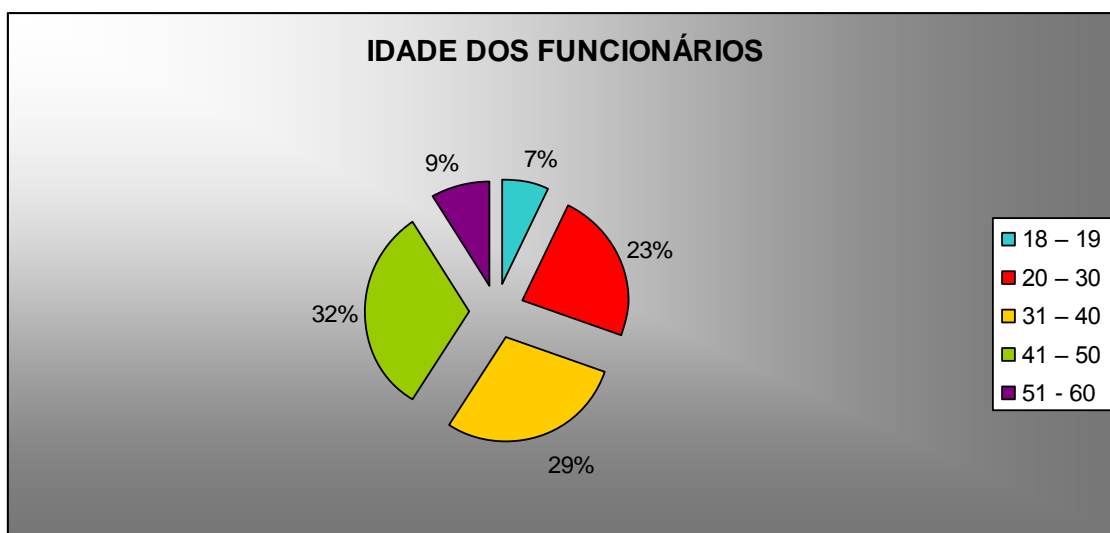


Gráfico 2. Idade dos funcionários

Entre os funcionários a faixa etária entre 41 – 50 anos encontram-se 32% dos sujeitos pesquisados. 30% são formados por pessoas jovens com faixa etária entre 18 – 30 anos, como se pode observar no gráfico 2. Se fizermos uma relação entre idade, escolaridade e tempo de trabalho identifica-se o pouco preparo dos profissionais que atuam na educação infantil. Haja vista, 70% dos funcionários possuem idade entre 31 – 60 anos, idade suficiente de não mais haver inclusive analfabetos no quadro funcional dos CREIs.

Estendendo a análise quanto à forma de ingresso, os números da tabela 5 são claros em demonstrar que, 75% dos sujeitos ingressam nas instituições por meio de indicação, em geral política. A tabela 6 apenas confirma esta conclusão, já que 83% dos funcionários, 80% dos professores e 72% das gestoras estão na instituição entre 0 e 5 anos, tempo da atual gestão da prefeitura.

**TABELA 5. FORMA DE INGRESSO NA INSTITUIÇÃO**

FORMA	Funcionário		Docentes		Gestoras	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Concurso público	3	5	4	4	4	14
Indicação	42	75	73	72	22	76
Processo seletivo /entrevista	10	18	24	24	3	10
Quadro especial	1	2	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	<b>100</b>	<b>101</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

É essencial que, além da reivindicação da escolaridade adequada aos sujeitos que atuam na educação infantil, é importante que se exija inserção por meio de concurso público, que, através de uma criteriosa seleção qualitativa em termos de capacitação profissional, proporcionará uma isonomia do trabalho. Em geral a indicação é feita por algum partidário

da gestão vigente. Isso compromete o trabalho, a incerteza da manutenção, ou da mudança de governo quebra toda possibilidade de continuidade de projetos dentro da instituição. O comprometimento por parte do apadrinhamento de quem o “deu” o emprego, impedirá tanto que venha reclamar de qualquer dificuldade de trabalhar, seja pela estrutura física, material, didática ou humana. O concurso público proporcionará entre outras coisas a certeza que mesmo que mude o gestor municipal, seu emprego estará assegurado, proporcionando continuidade do trabalho desenvolvido por meio de projetos, já que a memória do CREI não se perderá pela mudança do quadro funcional.

**TABELA 6. TEMPO DE TRABALHO NA INSTITUIÇÃO**

TEMPO	Funcionário		Docentes		Gestoras	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
0 – 6 meses	17	30	31	30	1	3
7 – 11 meses	6	10	9	9	-	-
1 – 5 anos	24	43	50	50	20	69
6 – 10 anos	3	5	5	5	2	7
11 – 15 anos	2	4	2	2	6	21
16- 20 anos	2	4	1	1	-	-
21 – 25 anos	2	4	2	2	-	-
MAIS DE 25 ANOS	-	-	1	1	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	<b>100</b>	<b>101</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Quanto à escolaridade das docentes podemos observar que:

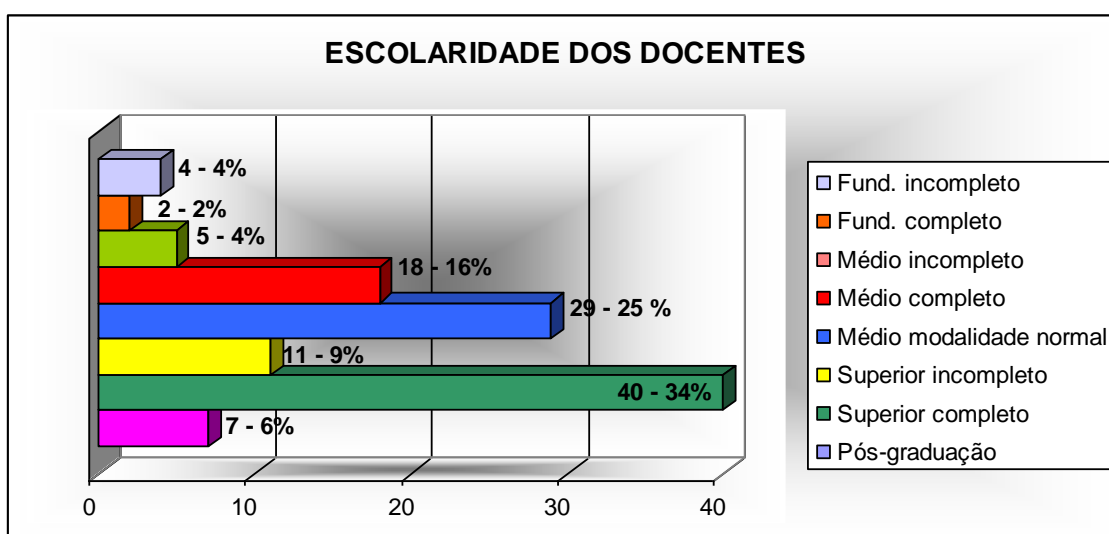


Gráfico 3. Escolaridade dos docentes

Outro dado relevante é quanto à escolaridade dos professores. No gráfico 3, percebe-se que apenas 34% das professoras possuem nível superior, delas 83% são no curso de

Pedagogia, os demais são em outras licenciaturas. O mais alarmante é a presença ainda de professoras com ensino fundamental. Em geral as professoras que possuem apenas o ensino fundamental, seja completo ou incompleto, ocupam a função de berçarista ou monitora.

Aparentemente, monitores e berçaristas não são vistos como professores e portanto não há exigência da escolaridade mínima, o ensino médio com modalidade normal. Tal observação confirma-se quando solicitado à gestora uma amostragem de professores e funcionários. As monitoras e berçaristas eram apresentadas como funcionárias e não como docentes. Este cenário expõe a visão não educativa que estes sujeitos possuem na instituição, por esta razão não há uma exigência tão rigorosa quanto à escolaridade.

Analisando o gráfico 4, percebe-se que, quanto menor a faixa etária de atendimento ou a função docente que desempenha, menor o nível de escolaridade, haja vista que os educadores que possuem nível fundamental incompleto e completo estão entre os monitores e berçaristas, conforme relatado.

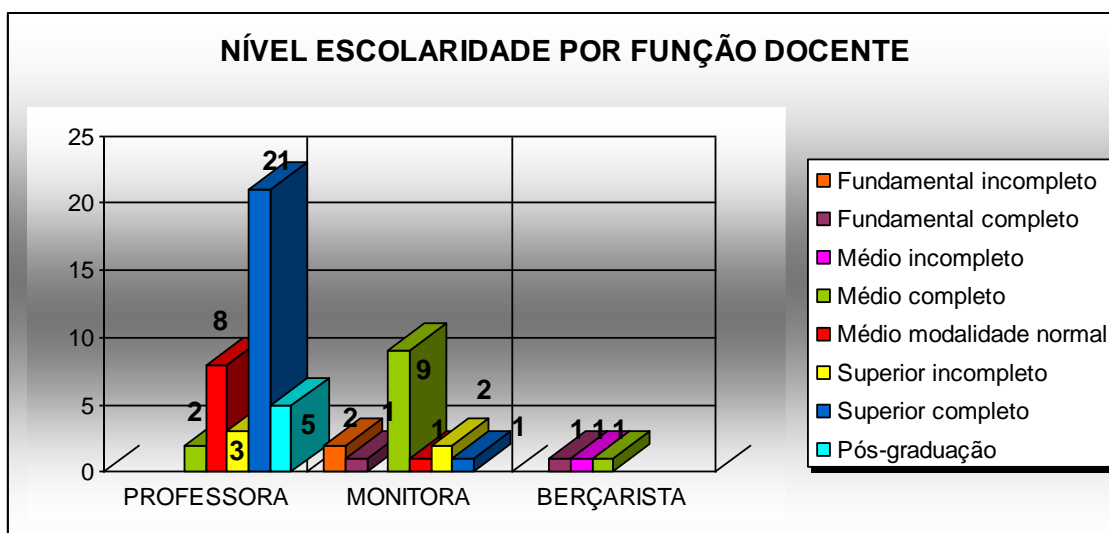


Gráfico 4. Escolaridade por função docente

Este dado denota mais uma vez o caráter assistencialista ainda presente nos CREIs, muito embora estejam assistidos pela Secretaria de Educação, que tem acompanhado com cursos de capacitação continuada, o reconhecimento dos estímulos à criança pequena tem sido negligenciados. Como citado no RCNEI (1998b, p. 50) “Uma criança saudável não é apenas aquela que tem o corpo nutrido e limpo, mas aquela que pode utilizar e desenvolver o seu potencial biológico, emocional e cognitivo, próprio da espécie humana, em um dado momento histórico e em dada cultura”.

Percebe-se apenas a preocupação com a satisfação às necessidades básicas para manutenção à vida da criança pequena, como alimentação, higiene e repouso, que como mostram os dados, julgam não ter a necessidade de muita escolaridade para sua execução. Porém é importante ressaltar as habilidades necessárias para o educador de crianças menores de 1 ano, que ainda não são capazes de falar.

A integralidade da criança pequena passa além da alimentação, higiene e descanso. É preciso estimular e desenvolver suas potencialidades, como autonomia, coordenação motora, linguagem, etc. Como nos diz Dias (2005) “Percebe-se, portanto, que, se por um lado, a inclusão da Educação Infantil como dever do Estado representou um avanço em relação às Leis anteriores [...] por outro lado, verifica-se que pouca atenção foi dispensada às responsabilidades e atribuições do Estado para com a vida educacional nessa faixa etária”.

É valioso reconhecer que entre as professoras que possuem o nível superior, 83% delas têm sua graduação no curso de pedagogia. Percebe-se que ao longo do tempo, principalmente com a mudança entre as secretarias, que houve uma preocupação na melhoria da qualidade no atendimento à criança, no tocante a qualificação profissional. Mesmo sendo um processo lento, é importante o reconhecimento dos progressos, como forma de incentivo a novas conquistas. Tais dados podem ser visto no gráfico 5.

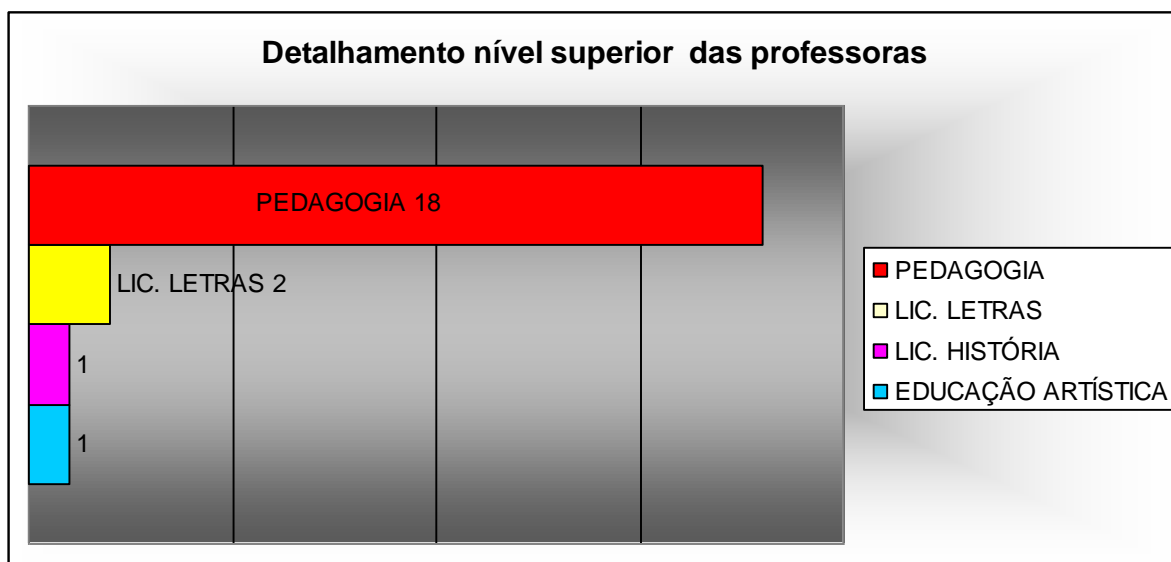


Gráfico 5. Detalhamento nível superior das professoras

Na tabela 7, pode-se observar ainda que, 51% das gestoras investigadas possuem nível superior completo, que é um dado importante, porém apenas 53% delas possuem a formação no curso de Pedagogia. A outra parte da amostra possui graduação em outras

licenciaturas ou áreas que não envolvem a educação como administração, serviço social, psicologia, etc. É difícil ter o olhar pedagógico, se não houve um preparo para tanto.

<b>TABELA 7. DESCRIÇÃO GRADUAÇÕES COMPLETAS - Gestoras</b>		
CURSO	Nº	%
Administração	1	5
Jornalismo	1	5
Licenciatura em Geografia	1	5
Licenciatura em História	2	11
Licenciatura em Letras	1	5
Pedagogia	10	53
Psicologia	1	5
Serviço social	2	11
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>100</b>

Na aplicação em um dos CREIs, cuja gestora possui a formação em administração de empresas, ela relata em uma conversa informal que quando começou a “cuidar” do CREI, tinha uma preocupação maior quanto à estrutura, pois estava muito precária, quanto higiene, segurança, funcionários despreparados. A gestora apenas percebeu a necessidade dos aspectos educacionais nos encontros ofertados pela Secretaria de Educação. Percebeu que nunca havia se preocupado com a maioria das queixas das outras gestoras, foi então que passou a cuidar mais da parte pedagógica da instituição. Porém no CREI existe apenas uma professora, os demais são monitores, a própria gestora ou sua secretária que assumem as salas de aula, quando necessário, exemplificando a informalidade do aprendizado na educação infantil.

Entre os funcionários que se dispuseram a responder o questionário, 28% eram auxiliar de limpeza. 14% eram lavadeiras, 27% merendeiras, inclusas neste as supervisoras de merenda, 11% eram secretárias. Poucos CREIs dispõem de funcionários que auxiliem as gestoras com as funções burocráticas, uma queixa constante entre as desvalidas deste recurso em seu quadro funcional. 20% dos funcionários eram vigias, como anteriormente mencionado, 100% do sexo masculino.

<b>TABELA 8. FUNÇÃO QUE DESEMPENHA NO CREI - FUNCIONÁRIO</b>		
FUNÇÃO	Nº	%
Auxiliar de limpeza	16	28
Lavadeira	8	14
Merendeira	15	27
Secretária	6	11
Vigia	11	20

TOTAL	56	100
-------	----	-----

Dentre os docentes pesquisados, 7% eram berçaristas. De todos os docentes, apenas 19% são monitoras que auxiliam as professoras com as atividades desenvolvidas em sala, atuam na recreação, no cuidado com a higiene e na hora do repouso. 74% eram professores.

**TABELA 9. FUNÇÃO QUE DESEMPENHA NO CREI – DOCENTE**

FUNÇÃO	Nº	%
Berçarista	7	7
Monitora	19	19
Professora	75	74
<b>TOTAL</b>	<b>101</b>	<b>100</b>

O item salário, apenas foi perguntado aos funcionários. Muitos marcaram sua resposta de acordo com o que recebem, isto é, com os descontos referentes aos tributos fiscais e por esta razão 9% disseram que ganham menos de 1 salário mínimo. 80% recebem 1 salário mínimo e 11% estão entre os que recebem entre 1 – 3 salários.

**TABELA 10. SALÁRIO DOS FUNCIONÁRIOS**

VALOR	Nº	%
Menos de 1 salário mínimo	5	9
1 salário mínimo	45	80
1 – 3 salários mínimo	6	11
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	<b>100</b>

A jornada de trabalho entre os funcionários é da grande maioria, 64% no turno de 8 horas de trabalho diário, isto é, 40 horas semanais. 2%, no entanto, trabalham meio expediente, com apenas 4 horas diárias, 20 horas semanais. 11% dos funcionários, dizem trabalhar no regime de 6 horas corridas, totalizando 30 horas semanais. Dos 56 funcionários que participaram da pesquisa, 23% disseram trabalhar mais do que 8 horas diárias. Se levarmos em consideração que 100% dos CREIs possuem seu horário de funcionamento das 7h às 17h, na verdade a jornada diária da maioria dos funcionários, inclusive professor e gestor são de 10 horas diárias. Já que almoçam na própria instituição e enquanto as crianças dormem, sempre fica ou monitor ou o próprio professor por perto, não possibilitando horário de descanso, tornando a jornada de trabalho muito cansativa, impossibilitando também a dedicação aos estudos ou aprimoramento de suas atividades dentro do seu horário de trabalho.



<b>TABELA 11. JORNADA DE TRABALHO DOS FUNCIONÁRIOS</b>		
HORÁRIO	Nº	%
4 horas	1	2
6 horas corridas	6	11
8 horas	36	64
MAIS DE 8 HORAS	13	23
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	<b>100</b>

Das “séries” de atuação, 9% trabalhavam em berçário, com faixa etária de 0 a 2 anos. No maternal I ou II, estão 26% dos professores pesquisados, atendendo crianças que estão entre 3 e 4 anos. A maioria dos professores encontram-se na turma do Jardim I ou II, séries que precedem a alfabetização, com 65% dos professores, cuidando das crianças entre 5 e 6 anos incompletos.

<b>TABELA 12. SÉRIE QUE ATUA COMO DOCENTE</b>		
SÉRIE	Nº	%
Berçário	9	9
Maternal I ou II	26	26
Jardim I ou II	66	65
<b>TOTAL</b>	<b>101</b>	<b>100</b>

Os dados contidos na tabela 12, vem confirmar a preocupação dos CREIs com a alfabetização das crianças, já que a maioria dos professores estão atuando nas séries que precedem a alfabetização. Como já relatado anteriormente, quanto menor a faixa etária de atendimento, menor o nível de escolaridade do professor. A idéia de que a criança pequena, que ainda não será alfabetizada precisa apenas ser cuidada na garantia de suas necessidades vitais de alimentação, higiene e descanso.

Quanto à atuação das professoras, se trabalham com dedicação exclusiva ao CREI, podemos verificar que:

<b>TABELA 13. TRABALHA EM OUTRA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO</b>		
	Nº	%
SIM	1	1
NÃO	100	99
<b>TOTAL</b>	<b>101</b>	<b>100</b>

Apenas 1 professora trabalha em outra instituição de ensino. Atua no Ensino Fundamental na rede particular. 94% dos docentes atuam exclusivamente na Educação Infantil. Dos 6% que atuam em outros níveis da educação, 67% ensinam para jovens e adultos – EJA, 17% atuam no ensino fundamental e 17% dão aulas de hidroginástica para

terceira idade no próprio CREI, nos finais de semana. É muito importante a Instituição estar aberta à comunidade, quer seja para utilização dos espaços ou qualquer outro motivo que se faça necessário.

<b>TABELA 14. OUTRAS ÁREAS DE ATUAÇÃO DOS DOCENTES</b>		
ÁREA	Nº	%
Ensino de Jovens e Adultos - EJA	4	67
Ensino Fundamental (Escola particular)	1	16,6
Terceira idade	1	16,6
<b>TOTAL</b>	<b>6</b>	<b>100</b>

As professoras, trabalham em regime de dedicação exclusiva, o que é um dado positivo, porém falta incluir nesta carga horária momentos para capacitação, e não apenas os cursos ofertados pela Prefeitura. Permitir que o professor acrescente sua formação com especializações, mestrado e/ou doutorado, apenas permitirá melhoria da educação.

<b>TABELA 15. EXCLUSIVIDADE DE ATUAÇÃO EM EDUC. INFANTIL</b>		
	Nº	%
SIM	95	94
NÃO	6	6
<b>TOTAL</b>	<b>101</b>	<b>100</b>

Ainda com dados referentes aos professores, questionados acerca de sua jornada de trabalho, a maioria com 88% dizem que trabalham os dois turnos no CREI, 8% trabalha apenas em 1 turno, porque atuam em outras instituições e/ou outros níveis de ensino. Apenas 4% atuam em 3 turnos, com o ensino do EJA, supracitado.

<b>TABELA 16. JORNADA DE TRABALHO</b>		
TEMPO	Nº	%
Apenas 1 turno	8	8
2 turnos de trabalho	89	88
3 turnos de trabalho	4	4
<b>TOTAL</b>	<b>101</b>	<b>100</b>

Com uma jornada de trabalho tão intensa, para o docente se capacitar, teria que enfrentar um terceiro turno de trabalho, estudando à noite ou fazer os cursos de licenciatura aligeirados, que ocorrem uma vez por semana, em geral aos sábados.

Quanto ao planejamento, foram marcadas mais de uma alternativa pelo mesmo professor, haja vista se enquadrar em mais de uma alternativa. 51% fazem planejamento semanal, 2% realizam mensalmente, em geral são os projetos desenvolvidos no CREI junto com a Secretaria de Educação e/ou outras entidades como o MEC. 6% dos planejamentos são feitos de forma bimestral, 32% semestral e 9% desenvolve seu planejamento anualmente.

<b>TABELA 17. PLANEJAMENTO DE AULA</b>		
FORMA	Nº	%
Semanal	66	51
Mensal	2	2
Bimestral	8	6
Semestral	41	32
Anual	12	9
<b>TOTAL</b>	<b>129</b>	<b>100</b>

Um exemplo de projeto desenvolvido é o de inclusão digital, o CREI ganhou quatro computadores e impressora do MEC, neles são realizadas aulas de pintura, desenho, reconhecimento das letras, imagens, etc. Projeto descrito pela professora da Instituição.

Das crianças matriculadas nos CREIs, 54% são meninos e 46% são meninas. Vale lembrar que esta pesquisa foi desenvolvida por amostragem e não tem em seus dados a precisão do CENSO escolar, serve apenas como comparativo aos dados oficiais.

<b>TABELA 18. NÚMERO DE MENINOS E MENINAS</b>		
	Nº	%
Meninos	462	54
Meninas	400	46
<b>TOTAL</b>	<b>862</b>	<b>100</b>

Quanto ao número de crianças por turma, 27% possui menos de 20 crianças. 51% está na faixa compreendida entre 20 e 25 crianças. 17% tem entre 25 e 30 crianças por turma. Um dado alarmante, 5% possuem turmas com mais de 30 crianças. Há uma turma com 43 crianças para 1 professora e 1 monitora. Com tantas crianças para acompanhamento é difícil alcançar uma educação qualitativa, visto que a criança pequena necessita de um acompanhamento mais próximo, tanto para que haja uma percepção de suas dificuldades, mesmo quando não fala, como também para sua segurança.

<b>TABELA 19. NÚMERO DE CRIANÇAS POR SALA</b>		
QUANTIDADE	Nº	%
Menos de 20 crianças	11	27

20 – 25 crianças	21	51
25 – 30 crianças	7	17
Mais de 30 crianças	2	5
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>100</b>

No questionário desenvolvido, procurou-se caracterizar as Instituições de Educação Infantil. O primeiro dado levantado foi relativo ao ano de criação do CREI.

<b>TABELA 20. ANO DE CRIAÇÃO DO CREI</b>		
ANO	Nº	%
1980	1	3,3
1982	1	3,3
1983	3	10
1984	1	3,3
1985	6	20
1986	1	3,3
1988	1	3,3
1990	1	3,3
1997	2	7
1998	1	3,3
2000	2	7
2001	3	10
2002	1	3,3
2005	1	3,3
2006	3	10
2008	2	7
<b>TOTAL</b>	<b>30</b>	<b>100</b>

No ano de 1980 e 1982, foram inauguradas 1 creche em cada ano. No ano de 1983, houve o ganho de 3 instituições voltadas ao ensino da primeira infância. Em 1984, mais 1, representando 3,3% das creches pesquisadas. Em 1985, o ano mais expressivo, com a inauguração de 6 creches, no anos de 1986 e 1988, 1 creche em cada ano.

Tais dados comprovam apenas o momento temporal que acontecia à época. No final da década de 70 e a década de 80, houve um grande processo de urbanização, e ampliação da industrialização, levando inclusive a mulher para o mercado de trabalho, para ocupar os postos efetivos até então ocupados por homens, exclusivamente. Esta inserção se dá devido à baixa remuneração destinada às mulheres. A ausência feminina no cuidado com as crianças, aumentou a necessidade de instituições que viessem suprir esta necessidade da sociedade. Das 30 instituições visitadas, 14 delas foram criadas na década de 80.

Nas décadas de 1970 e 1980, o processo de urbanização do país, cada vez mais intenso, somado a uma maior participação da mulher no mercado de trabalho e à pressão dos movimentos sociais, levou a uma expansão do atendimento educacional, principalmente às crianças na faixa etária de 4 a

6 anos, verificando-se também, na década de 1980, uma expansão significativa na educação das crianças de 0 a 3 anos. A pressão da demanda, a urgência do seu atendimento, a omissão da legislação educacional vigente, a difusão da ideologia da educação como compensação de carências e a insuficiência de recursos financeiros levaram as instituições de Educação Infantil a se expandirem “fora” dos sistemas de ensino. Difundiram-se “formas alternativas de atendimento” onde inexistiam critérios básicos relativos à infra-estrutura e à escolaridade das pessoas que lidavam diretamente com as crianças, em geral mulheres, sem formação específica, chamadas de crecheiras, pajens, babás, auxiliares, etc. (BRASIL, 2006, P. 8)

Em uma das instituições, a data declarada pela gestora foi 2006, muito embora saiba que exista a mais de 20 anos, porém passou por uma reforma e a antiga placa havia sido retirada, apagando toda a história anterior do CREI. Neste contexto se pode considerar que 50% dos CREIS foram criados nos anos 80. O percentual restante estão divididos entre anos 90 e 2000.

Desses 50%, dos 15 CREIs criados posterior aos anos 80, 30%, com o total de 5 CREIs, foram entregues à sociedade após a mudança de secretarias SEDES – Secretaria de Desenvolvimento Social e SEDEC – Secretaria de Educação e Cultura. Todas ocorridas nos anos 2006 e 2008.

Problema da evasão não é uma realidade apenas no ensino fundamental e médio. Há também na educação infantil, motivada por outros fatores que não os mesmo das outras séries de ensino.

A educação infantil, apesar de ser a primeira etapa da educação básica, não possui caráter obrigatório portanto, a frequência não pode ser cobrada dos pais como nas outras fases da educação básica. De acordo com relato das diretoras dos CREIs sobre a diferença entre matrícula e frequência, em algumas situações com evasão considerável, diz que muitos fatores levam as crianças a faltarem, mas em geral é o clima e/ou doença. No período de chuva, as crianças faltam mais, tanto por causa das chuvas por ser um período de maior proliferação de doenças respiratórias. Existem casos isolados que a ausência se deve a presença de alguma agressão por parte dos pais e para não serem descobertos, as mães não as levam, casos estes que são acompanhados pela direção da instituição e encaminhados ao Conselho Tutelar, para que as devidas providências sejam tomadas.

O momento do banho é aproveitado para este tipo de acompanhamento, relata uma gestora. Pois nestes momentos pode-se observar todo corpinho da criança e uma possível agressão. Até pelo comportamento, diz ainda é percebido se a agressão é de conotação sexual, como relatado um caso da filha ser molestada, sem, no entanto saber se a agressão foi

praticada pelo pai ou pelo padrasto. É um caso que está em andamento junto a Secretaria de Educação, para onde é encaminhado inicialmente o relatório.

**TABELA 21. RELAÇÃO ENTRE MATRÍCULAS E FREQUÊNCIA**

INTERVALO DE N° DE CRIANÇAS	MATRÍCULAS		FREQUÊNCIA	
	N°	%	N°	%
40 - 59 CRIANÇAS	2	7	4	14
60 - 99 CRIANÇAS	13	45	16	55
100 - 120 CRIANÇAS	10	34	6	21
121 - 150 CRIANÇAS	3	10	3	10
MAIS DE 151 CRIANÇAS	1	4	-	-
TOTAL	29	100	29	100

A tabela 21 analisa a relação mencionada anteriormente entre matrícula e frequência. Dos CREIs visitados, 7% deles possui seu número de matrícula entre 40-59 crianças em sua capacidade máxima de atendimento, aparentemente a frequência parece ser maior, mas na realidade há uma diminuição na frequência nos CREIs que possuem maior matrícula, como por exemplo, as instituições que tem mais de 151 crianças matriculadas, com o total de 4%, não existe valor correspondente na frequência. Há casos, relatado pelas gestoras, em que a evasão é quase inexistente, em virtude do trabalho realizado junto aos pais da importância do trabalho contínuo com as crianças.

**TABELA 22. RELAÇÃO DE INSTALAÇÕES E DEPENDÊNCIAS DISPONÍVEIS NOS CREIs**

INSTALAÇÕES E DEPENDÊNCIAS	N°	%
Almoxarifado	19	66
Banheiro	29	100
Berçário	12	41
Cozinha	29	100
Diretoria	19	66
Fraldário	5	17
Guarita	3	10
Lavanderia	1	11
Parque com jardim	1	11
Recepção	8	28
Refeitório	1	11
Sala atividades	13	45
Sala de aula	24	83
Sala professores	5	17
Sala repouso	10	34
Salão de Festa	1	11
Secretaria	15	52

Quanto às instalações, 100% dos CREIs possuem banheiro e cozinha, seguindo a ordem crescente em relação aos percentuais, 83% tem salas de aula, 66% dispõem de almoxarifado para guardar seus materiais e diretoria. Somente em 52% existe secretaria e em 41% verifica-se a existência de berçário. Há CREIs que possuem as instalações referentes à área para atendimento em berçário, porém este espaço nunca foi utilizado em virtude da demanda da comunidade ser insuficiente para a ativação do berçário. Atualmente o espaço serve como depósito, um almoxarifado. Em 34% há sala de repouso.

Em geral existem as atividades, como por exemplo: eles fazem as refeições, mas não há o refeitório especificamente disponível destinado a este propósito, há sim um espaço que é usado para várias outras atividades, refeições, recreação, leitura, etc. Normalmente o local onde as crianças dormem é na própria sala de aula, as mesas e cadeiras são empilhadas e os colchões ocupam o espaço agora vago. Não há como não dizer que não possuem o espaço, já que a atividade é desenvolvida. Em 28% dos casos, há recepção na instituição para acolhimento da comunidade. Neste momento se observa uma informação truncada, pois se há 41% de berçários, como podem haver apenas 17% de fraldários? A resposta é que como já citado anteriormente. Alguns CREIs eram casas que foram adaptadas para o atendimento das crianças. O imprevisto às vezes chega a ser tamanho que não disponibiliza espaços específicos para atividades essenciais como o trocar fraldas. Dentro do espaço disponível há uma adaptação à realidade e as necessidades. Outro fator que confirma o caráter de imprevisto é que apenas 17% dos CREIs possuem solário, espaço para o banho de sol, tão essencial aos seres humanos, e imprescindível às crianças em desenvolvimento.

Em uma das visitas, houve a constatação, ratificada pela gestora, que as crianças competem com as roupas quando estão estendidas após serem lavadas com o único espaço livre disponível, nesses dias em geral, as atividades desenvolvidas são sempre dentro da própria sala de aula. Embora a estrutura não colabore, a formação adequada das professoras, em um caso identificado, possibilita que a criatividade associada à qualificação profissional, permita a realização de atividades para enriquecimento dos conhecimentos das crianças, que recebem os visitantes recitando poemas de Olavo Bilac.

Em 11% dos CREIs, ainda, há a existência de refeitório, e de salão de festas que é também usado para outras atividades como leitura, artes e vídeo.

A pouca presença de espaços livres, levam aos profissionais que atuam na educação infantil usarem a criatividade para que as crianças não percebam este problema.

<b>TAELA 23. SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO DISPONÍVEIS</b>		
ATIVIDADES	Nº	%
Biblioteca / Sala de leitura	9	31
Sala de Vídeo	15	52
Brinquedoteca	13	45
Sala de artes	2	7
Sala de informática	3	10

Na tabela 23 se observa que, embora 52% das gestoras tenham dito que possuem no CREI sala de vídeo, na realidade existe o momento da recreação onde as crianças assistem a vídeos educativos, porém não há o espaço específico para a atividade. É em geral montado no pátio no final da tarde, após o jantar, para que fiquem esperando seus pais chegarem. Os gestores, embora não possuam o espaço, consideram sua existência por a atividade ser desenvolvida junto às crianças, como a brinquedoteca, biblioteca, sala de artes e de informática. Não se pode desta forma, captar com precisão a existência dos espaço, fora necessário optar pela escolha do dado quanto ao espaço físico específico ou a atividade. Optou-se pela análise do item atividade por julgar que as atividades realizadas com as crianças é um dado mais significativo do que a estrutura onde são realizadas, haja vista a improvisação constante no cotidiano dos CREIs em João Pessoa.

Mesmo com realidade de tão significativa de improvisação espacial, na maioria dos CREIs, quando questionadas quanto às condições da estrutura, 76% dizem que estão entre excelentes e boas.

Tamanha satisfação é condizente com a inércia referente à melhoria das estruturas e mudança dos prédios adaptados. Há CREIs que de tão pequenos, tornam o ambiente tenso, a energia aprisionada das crianças parece que ocasionará uma explosão a qualquer instante.

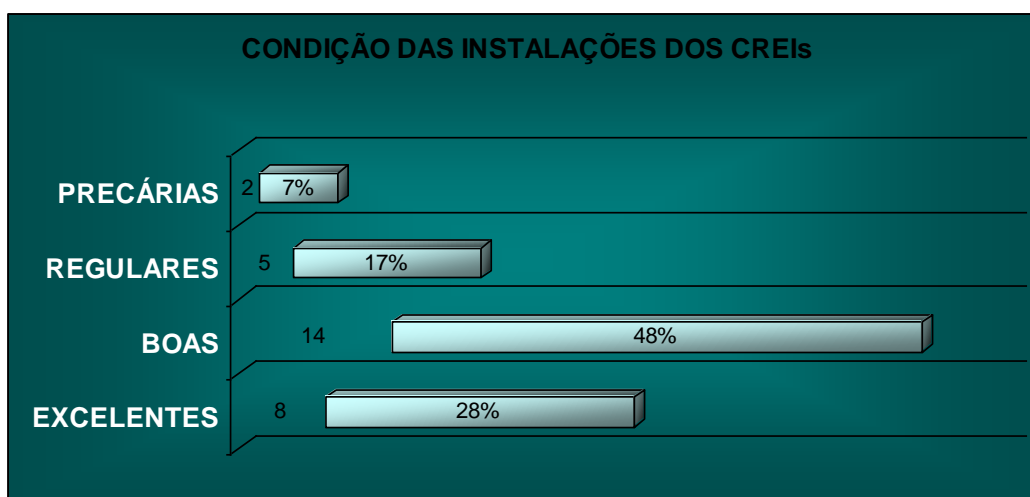




Gráfico 6. Condição das instalações dos CREIs

Dos sujeitos participantes, 17% no entanto dizem considerar as instalações regulares e somente 7% as consideram precárias. Este resultado, haja vista tudo que foi visto, é uma surpresa. No entanto, as reformas tem sido uma constante, com toda parte elétrica e hidráulica revisadas. Neste período, todos os banheiros de uso das crianças foram adaptados.

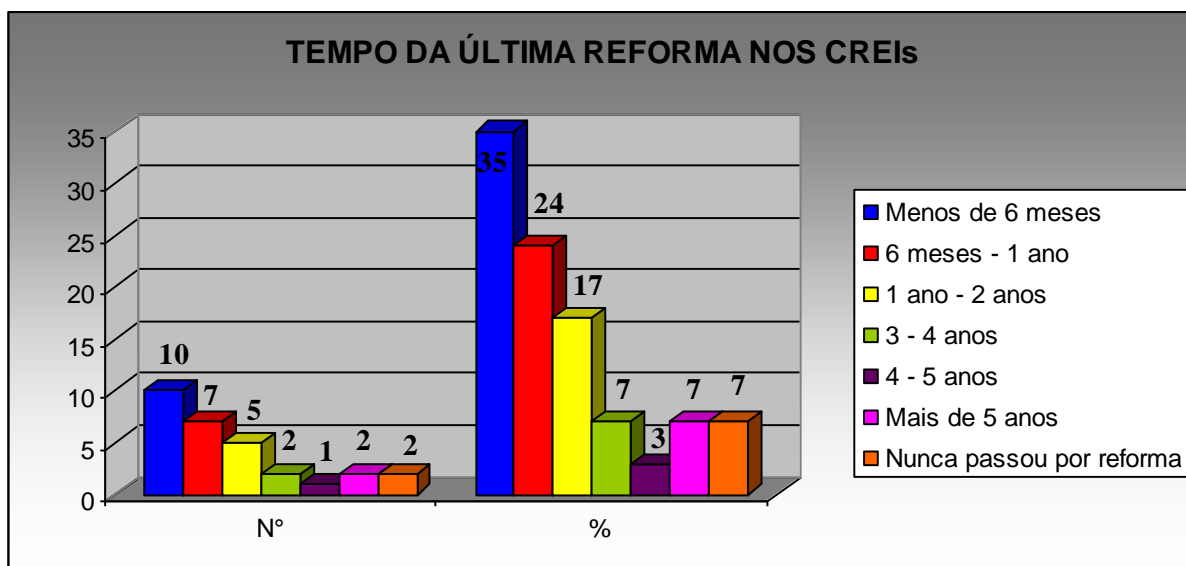


Gráfico 7. Tempo da última reforma nos CREIs

Levando-se em consideração um intervalo de dois anos entre as reformas, tem-se 76% dos CREIs com o tempo da última manutenção de qualquer benfeitoria. Deste intervalo, 35% o correspondente a 10 instituições, foram submetidas à reforma em menos de 6 meses, 24% entre 6 meses e 1 ano, 17%, o equivalente 5 creches, estão entre 1 ano e 2 anos. Alguns dados são pertinentes serem levantados. Houve CREIs que a gestora não soube informar o tempo exato, optando, portanto, pelo tempo que está trabalhando na instituição. Duas creches que foram entregues este ano, neste caso a opção escolhida foi nunca passou por reforma, exatamente o valor correspondente a esta alternativa.

Percebe-se na maioria das falas das gestoras que em relação a quando os CREIs eram assistidos pela SEDES<sup>3</sup>, a assistência agora quanto à manutenção melhorou bastante. Tão logo a SEDEC<sup>4</sup> seja acionada, imediatamente é encaminhado um engenheiro para avaliação, elaboração do projeto e execução. Deve-se lembrar sempre, que embora pareça um processo rápido, devido a licitações, como exigem as Leis, torna-se um processo lento e por vezes penoso, devido a urgência em algumas situações, de reparos.

<sup>3</sup> SEDES – Secretaria de Desenvolvimento Social

<sup>4</sup> SEDEC – Secretaria de Educação e Cultura

A urgência mais aparente é adequação das instituições ao acolhimento de pessoas deficientes, não apenas as crianças, mas funcionários e a própria comunidade.

<b>TABELA 24. ESISTÊNCIA DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA</b>		
	Nº	%
SIM	11	38
NÃO	18	62
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Em 32% das instituições visitadas, possuem crianças deficientes, que necessitam de uma estrutura adequada ao seu acolhimento, de forma a respeitar suas necessidades específicas e estimular a autonomia. O dado alarmante é que em apenas 7% dos CREIs existe estrutura adequada ao pronto acolhimento das crianças e membros da comunidade portadores de necessidades especiais.

<b>TABELA 25. ESTRUTURA PARA ACOLHIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA</b>		
	Nº	%
SIM	2	7
NÃO	27	93
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

É um percentual considerável imaginar que 93% dos CREIs improvisam além da adequação dos espaços, o acesso. Relato de uma gestora, que o acesso é bastante difícil, por passar por dentro da comunidade, numa área que aparentemente fora invadida, repleto de buracos, ladeiras, ela diz que houve momentos, quando na existência de uma criança deficiente física, que era necessário um funcionário ir buscá-la nos braços, auxiliando a mãe.

<b>TABELA 26. DISPONIBILIDADE DE ESPAÇO PARA AFIXAÇÃO DE ATIVIDADES</b>		
	Nº	%
SIM	22	76
NÃO	7	24
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Quanto aos trabalhos desenvolvidos pelas crianças nas atividades de artes, e entendendo que o senso estético e de organização deve ser desenvolvido nas escolas de educação infantil, proporcionando a exposição da maneira que julguem mais adequados, perguntou-se quanto à existência de espaços que possibilitassem tais apresentações “artísticas” das crianças, permitindo a visualização tanto pelas crianças quanto dos visitantes. 24% dos CREIs não dispõem desses espaços, nos 76% que responderam sim, é nas salas de aula, no próprio espaço onde as atividades são realizadas, permitindo que apenas as crianças

da própria turma vejam os trabalhos, não os viabilizando a visualização para todas as pessoas.

**TABELA 27. FORMA DE PARTICIPAÇÃO DOS PAIS**

<b>PARTICIPAÇÃO</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Em reuniões	29	100
No acompanhamento da aprendizagem dos filhos	18	62
No relacionamento com o CREI	21	72
Nas instâncias de deliberação e representação	11	38

No relato, todas as gestoras dizem que os pais tem uma presença muito ativa dentro do CREI, principalmente nas reuniões. No levantamento efetuado sobre como é a forma de participação dos pais, 100% se fazem presentes por meio das reuniões de pais. 62% se integram ao dia-a-dia do CREI acompanhando a aprendizagem dos filhos. Em 72%, ocorre o relacionamento com a escola de educação infantil. Durante as visitas, pode-se perceber que este relacionamento, principalmente das instituições alocadas em áreas mais carentes, que o vínculo do CREI com a família permanece mesmo quando a crianças atinge a idade para inserção na educação básica obrigatória. Em um caso, a mãe conversava com a gestora sobre o desenvolvimento do processo pelo qual seu filho passava. Jurado de morte por um traficante, a gestora o encaminhou ao conselho tutelar que o retirou da comunidade, para garantia de sua integridade física. Ainda 38% participam por meio das instâncias de deliberação e representação, como círculo de pais.

Em um dos CREIs, a gestora mostrou fotos de reuniões de pais, sem dúvidas fica claro a participação significativa dos pais nos encontros promovidos pela Instituição.

**TABELA 28. INSTÂNCIAS DE REPRESENTAÇÃO**

	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Conselho Escolar	11	38
Círculo de pais e mestres	9	31
Conselho Tutelar	11	38

As instâncias representativas presentes no CREI, são conselho escolar com 38%, totalizando 11 CREIs, 31% com círculos de pais e mestres e em 38% com o Conselho Tutelar. Em 100% das instituições, as gestoras dizem que o conselho tutelar está presente, porém apenas quando necessário. Em 62% não acionaram os serviços do Conselho, por tanto, não julgam estar presente.

**TABELA 29. FREQUENCIA COM QUE É REALIZADO PLANEJAMENTO**

	<b>Nº</b>	<b>%</b>
SEMANAL	12	41

QUINZENAL	7	24
MENSAL	12	41
BIMESTRAL	1	3
TRIMESTRAL	4	14
SEMESTRAL	4	14
ANUAL	4	14

Planejar a ação é o primeiro passo a se atingir os objetivos. Seguindo esta lógica, perguntou-se quanto ao planejamento. Nesta opção as gestoras podiam marcar mais de uma alternativa. Em 41% dos CREIs, o planejamento é realizado semanalmente e mensal. O planejamento mensal, em geral é destinado aos projetos. Ainda há planejamento quinzenal, com 7 CREIs, totalizando 24%, em apenas um CREI há o planejamento bimestral. Com 14% cada um, seguem trimestral, semestral e anual, em 4 CREIs.

**TABELA 30. FORMA QUE É DESENVOLVIDO O PLANEJAMENTO**

	Nº	%
POR TURMA	3	10
DE MANEIRA CONJUNTA	26	90
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Quanto à forma, em 3 CREIs, com 10%, o planejamento é realizado por turma e em 90% de maneira conjunta, com todas as professoras ao mesmo tempo.

**TABELA 31. PARTICIPANTES DO PLANEJAMENTO**

PARTICIPANTES	Nº	%
Professores, equipe técnica e direção	24	83
Professores e direção	5	17
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Questionadas acerca dos sujeitos que participam do planejamento, em 100% dos casos, as gestoras diziam uma alternativa inexistente, que todas as pessoas no CREI participam, vigia, lavadeira, auxiliar de serviço, professoras, enfim, há um entendimento que todos fazem parte do processo educativos.

Como se trata de compreender a escola como organização educativa, em que se educar não apenas nas salas de aulas, mas também em outras instâncias escolares como instalações físicas (prédio, equipamentos), as condições materiais, a conduta dos professores e funcionários da secretaria, a limpeza e conservação etc. [...]. (LIBÂNEO, 2004, p. 271-272)

Das alternativas disponíveis, fora dito que em 83% dos casos, professores, equipe técnica e direção fazem parte do planejamento. Em 17% que apenas direção e professores, pois não há equipe técnica atuando na Instituição.

<b>TABELA 32. SITUAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CREI</b>		
<b>SITUAÇÃO</b>	<b>Nº</b>	<b>%</b>
Em fase de elaboração	19	66
Elaborado em execução	9	31
Não tem PPP	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100</b>

Em relação do Projeto Político Pedagógico - PPP das instituições, em 66%, com 19 CREIs, no total dizem estar em fase de elaboração. Em 31% está elaborado e em execução. Em um dos 29 CREIs visitados, diz não possuir PPP. Como dissociar o desenvolvimento de atividades dentro de uma instituição, sem um planejamento para sua ação? Perceber a especificidades da comunidade, as dificuldades e soluções para superação em busca de objetivos concretos perpassam na construção do PPP. Esta elaboração é constante e contínua, o projeto deve estar sempre em constante mudança.

(...) o projeto político-pedagógico da escola é um processo, um caminhar no cotidiano escolar inserido na realidade mais ampla que o tem como elemento constitutivo, a partir da socialização da discussão crítica de sua história, de sua singularidade, de suas realizações e fracassos, de suas potencialidades e dificuldades. Em resumo, o projeto político-pedagógico da escola é o processo instituinte permanente de uma nova instituição dentro do instituído (...) "O importante não é chegar a um plano acabado, mas é o processo constante de planejar..." E, nesse permanente planejar coletivo, as teorias, as concepções de escola, de espaço e de tempo escolares, de currículos, de relações intra e extra-classes, do instituído enfim, são temas recorrentes do processo instituinte. Em outras palavras, ao invés de o projeto político-pedagógico da escola se constituir numa estrutura, ele é antes um processo de estruturação: a partir do instituído, ele é um instrumento instituinte por excelência; ou do ventre do velho existente nasce o novo possível, como dizia Karl Marx. (ROMÃO, 1997, p. 123-124)

Quanto à equipe técnica presente no CREI, alguns profissionais não são funcionários da instituição, porém fazem a assistência à comunidade por meio de Posto de Saúde da Família – PSF, com dentistas. Estes vão ao CREI para ensinar às crianças a forma certa de escovar os dentes entre outros serviços preventivos. O nutricionista é funcionário da prefeitura também, junto à SEDEC, que por meio de cursos, orienta as merendeiras e supervisoras de merenda. Nesta questão era permitido também assinalar mais de uma alternativa. Por tanto o total das porcentagens, não totalizará 100%.

Em 10% dos CREIs, há a disposição um assistente social. Em apenas um CREI dos 29 visitados, há uma coordenadora adjunta, que auxilia a gestora na administração da instituição. Em 14% há a presença de psicólogo. Em um CREI, este atendimento é realizado

de maneira individual entre pais e filhos, num horário marcado entre pais e psicólogo, de modo a proporcionar um atendimento mais direcionado, respeitando a individualidade e especificidade de gravidade de cada um, sem exposição das partes envolvidas. Relato feito pela gestora, que mostrou a sala de atendimento. É realizado uma sessão de relaxamento antes do atendimento, para que facilite todo o processo. Em 24% dos CREIs há o supervisor e em 7% há um técnico pedagógico à disposição das gestoras.

**TABELA 33. EQUIPE TÉCNICA/PEDAGÓGICA ATUANDO NO CREI**

PROFISSIONAL	Nº	%
ASSISTENTE SOCIAL	3	10
COORD. ADJUNTA	1	3
DENTISTA	4	14
NUTRICIONISTA	3	10
PSICÓLOGO	4	14
SUPERVISOR	7	24
TÉCNICA PEDAGÓGICA	2	7

Da equipe técnica/ administrativo, em 100% dos 29 CREIs visitados, possuem auxiliar de serviço entre seu quadro funcional, seguido de 52% de secretária, com o correspondente numérico de 15 instituições. Em apenas 17% há assistente administrativo para o auxílio da gestora para questões mais burocráticas do CREI.

**TABELA 34. EQUIPE TÉCNICA/ADMINISTRATIVO**

PROFISSIONAL	Nº	%
Assistente administrativo	5	17
Auxiliar de serviço	29	100
Secretária	15	52

Quanto aos equipamentos e recursos didáticos existentes nos CREIs à disposição das professoras e crianças, em 83% há aparelho de DVD. Em 97% há aparelho de som e televisão, como recurso para as professoras utilizarem com as crianças, seja com uma música relaxante na hora do repouso, uma música que instigue a criatividade nos momentos de atividades artísticas, movimento do corpo, etc. Em 59% há a presença de computadores, porém não se pode assegurar que os mesmos são de uso didático, em geral encontram-se na direção como recurso administrativo. Em apenas dois CREIs, que funcionam no mesmo prédio, houve a apresentação dos computadores como parte integrante de um projeto financiado pelo MEC de inclusão digital. As gestoras fizeram inscrição e foram contempladas.

**TABELA 35. RELAÇÃO DE RECURSOS E EQUIPAMENTOS EXISTENTE**

EQUIPAMENTOS	Nº	%
Aparelho de DVD	24	83
Aparelho de som	28	97
Caixa de som	1	3
Computador	17	59
Fantasia	7	24
Fantoches	19	66
Microfone	1	3
Mimeógrafo	6	21
Retroprojektor	4	14
TV	28	97
Vídeo	14	48

Há a disposição das crianças, fantasias, com o total de 24% e 66% dos CREIs possuem fantoches para estímulo da oralidade e fantasia das crianças. Permitir o brincar de forma lúdica, é possibilitar as crianças reinventarem seu cotidiano, aprendendo a solucionar problemas. Kishimoto (2006) nos diz que:

Admite-se que o brinquedo represente certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipula-los. (KISHIMOTO, 2006, P. 18).

O uso do lúdico como recurso pedagógico para as crianças pequenas é uma ação indissociável. É impossível trabalhar na educação infantil, sem ter o brincar como mola propulsora das atividades a serem realizadas, para tanto, faz-se necessário ter a disposição dos professores recursos que viabilizem a recreação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que para que a qualidade realmente exista, é necessário que todos os parâmetros andem juntos, não basta estrutura perfeita, se não tiver os profissionais qualificados. Os profissionais ideais, sem os recursos didáticos adequados pouco poderão fazer, e logo estarão desestimulados, por não conseguirem progressos em seu trabalho. Os materiais didáticos sem professores que interfiram para que seu uso seja para finalidade para a qual foram criados, pouco acrescentarão as crianças, em seu desenvolvimento psíquico, motor, sensorial.

A qualidade está onde profissionais qualificados, infraestrutura e recursos didáticos andam juntos, aliados às políticas públicas voltadas para a educação, sem entraves, por incompatibilidade política. É imprescindível a isonomia na educação.

É importante que se continue sempre em busca da melhoria da educação, que perpassa pela autonomia de todos os profissionais que atuam nas creches e pré-escolas. Isso será assegurado quando os funcionários que atuam na educação de um modo geral tiverem o concurso público como forma de inserção. Além da independência necessária para o bom desenvolvimento de suas atividades, proporcionará a escolha dos melhores profissionais disponíveis no mercado para atuação com a criança.

Saber os estímulos necessários a um bebê e saber executá-los requer conhecimentos específicos, que não passam apenas pelo curso em nível superior, mas numa formação continuada. Para tanto é necessário condições salariais para que estes profissionais possam buscar conhecimentos para enriquecimento de sua ação.

A atuação na educação infantil ale de tudo o que já foi citado, requer amor. Lidar com a criança pequena requer muita paciência, dedicação, amor ao que se faz. Saber cuidar, com uma ação complementar à família, como também educar, uma educação que vise à integração social de criança, preparando-a para a vida, desenvolvendo suas potencialidades, respeitando seus limites.

O cuidar na educação infantil “significa valorizar e ajudar desenvolver capacidades” (RCNEI, 1998). A criança deve a todo instante ser estimulada, em qualquer atividade realizada dentro da instituição.

Possibilitar a interação entre as crianças de faixas etárias diferentes, permitir a convivência entre as diferenças, e propiciar o aprendizado entre elas é essencial nesta etapa do desenvolvimento humano.

A educação qualitativa que se busca por meio desta pesquisa, é a que tem como



centro a criança. Todo projeto de concepção de uma Instituição de Educação Infantil, deve ter como objetivo a criança pequena. Atender suas necessidades seja elas de cuidado ou de educação e desenvolvimento. É essencial que tenha sempre como prioridade nestas escolas, propiciar momentos de prazer. Quando isto é assegurado, tem-se a meta da qualidade alcançada.

Ao se pesquisar a educação, é preciso à sensibilidade de quem investiga de perceber que por trás dos números, gráficos, dados, existem pessoas e é na tentativa de melhorar a qualidade de vida, de trabalho destes atores é que deve ser norteado todo trabalho de pesquisa, caso contrário, tornar-se-á, apenas mais um relatório repleto de números e dados, porém não conseguirá atender ao término as necessidades dos sujeitos..

É essencial a pesquisa e projetos que investiguem a educação, pois se tornam aliados da sociedade, como fiscalizador da educação ofertada. No entanto, é imprescindível que se diga que não se deve ter a postura de crítico ao chegar ao campo de pesquisa, e sim como aliado. Todos buscam a melhoria do serviço prestado.

Nesta pesquisa, buscaram-se as melhorias da educação infantil em João Pessoa, como os novos prédios entregues este ano, cuja estrutura encontra-se dentro das normas recomendadas pelo MEC, os recursos didáticos, a presença de DVDs, televisores, brinquedos didáticos feitos de madeira, proporcionando maior durabilidade e segurança às crianças, a conscientização da importância da ação pedagógica, nem que seja apenas no discurso em alguns casos..

Muito embora, as melhorias já possam ser vistas, ainda há muito por fazer. Há CREIs em que o trabalho desenvolvido é todo baseado no improviso e intuição. O prédio é muito pequeno e a escolaridade máxima existente é o ensino médio completo. É preciso pensar que sessenta crianças estão sendo atendidas de forma inadequada e este mau serviço prestado acarretará problemas futuros, com crianças com dificuldades de escolarização, vetadas desde pequenas do direito ao acesso a uma educação que deveria ter como objetivo seu desenvolvimento motor, cognitivo, emocional, etc.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BEAUCHAMP, Janete. Integração de creches e pré-escolas e habilitação de professores: qualidade na Educação Infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, n. 39, p. 10 – 11, abr. 2005).
- BEZERRA, Aurília Coutinho. Categoria 01 – Mudança SEDES/SEDEC. In: \_\_\_\_\_ **A Inserção das Creches no Sistema de Ensino: conquistas, perspectivas e desafios**. P – 138, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: 1988 – Texto Constitucional de 05 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais no 1 a 6/94. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1988 (série textos básicos, n. 16).
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – e a Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas de 20 de novembro do 1989. Brasília, 2005
- BRASIL/MEC. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos À Educação**. Brasília, 2006a.
- \_\_\_\_\_ **Brincar para todos**. Brasília, 2006b.
- \_\_\_\_\_ **Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília, 2006c.
- \_\_\_\_\_ **Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Encarte 1. Brasília, 2006d.
- \_\_\_\_\_ **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação Infantil**. Volume 1 e 2. Brasília, 2006e.
- \_\_\_\_\_ **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Conhecimento de mundo**. Brasília, 1998a.
- \_\_\_\_\_ **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Formação pessoal e**

social. Brasília, 1998b.

- \_\_\_\_\_ **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Introdução. Brasília, 1998c.
- BRASIL/MEC/INEP. Dados do CENSO ESCOLAR 2006. Brasília 2007.
- CAMPOS, Mara de Carvalho I.; PADOVANI, Flávia H. Pereira. Agrupamentos preferenciais e não-preferenciais e arranjos espaciais em creches. *Estud. psicol. (Natal)*, Natal, v. 5, n. 2, 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-294X2000000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2000000200008&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 28 Jul. 2008. doi: 10.1590/S1413-294X2000000200008.
- DEVRIES, Rheta ; ZAN, Betty. **A Ética na Educação Infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- DIAS, Adelaide Alves. Infância e Direito à Educação. In TOSI, Giuseppe. **Democracia e Educação Infantil em Direitos Humanos época de insegurança**. No prelo 2008.
- DIAS, Adelaide Alves. Direito e Obrigatoriedade na Educação Infantil. In: DIAS, Adelaide Alves e SOUSA JUNIOR, Luiz. **Políticas Públicas e Práticas Educativas**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2005.
- HORN, Maria da Graça Souza. O papel do Espaço na Formação e na Transformação do Educador Infantil. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, n. 38, p. 27 – 30, jan. 2005).
- KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_ **O Papel Social da Educação Infantil**. Brasília, 1999. Disponível em <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=84587](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=84587)> Acesso em: 14 Ago. 2008.
- KUHLMANN, Jr., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.
- LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São

Paulo: Ícone Editora, 1990.

- MARANGON, Cristiane. Infraestrutura - O espaço também educa. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Editora Abril. Edição Especial nº 15. Disponível em [http://revistaescola.abril.com.br/ed\\_anteriores\\_especiais/Esp\\_015.shtml](http://revistaescola.abril.com.br/ed_anteriores_especiais/Esp_015.shtml)> Acesso em: 15 jul. 2008.
- PRIORI, Mary Del (orgs.) **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXO 01

QUADRO 1: QUAIS ATIVIDADES VOCÊ DESENVOLVE COM AS CRIANÇAS?
P1. Atividades recreativas e pedagógicas.
P2. Coordenação motora, socialização, percepção, brincadeiras, jogos dramatização, apresentação de culminância ao término de cada projeto desenvolvido, atividade envolvendo <b>“todo os conteúdo programativo”</b> anual.
P3. Língua portuguesa, matemática, estudo da natureza e sociedade.
P4. Artes, “recreação e pedagógica”, brincadeiras de roda.
P5. Brincadeiras diversificadas, trabalhos coletivos (pintura e colagens), jogos e músicas.
P6. Atividades pedagógicas.
P7. Atividades de leitura, desenhos livres, dramatização, brincadeiras (Jogos e brinquedos) músicas gesticuladas e danças.
P8. Atividades de leitura, raciocínio lógico, desenho, dramatizações, jogos e brinquedos, músicas, atividades artísticos onde são desenvolvidas a participação e criatividade do aluno.
P9. Atividades psicomotoras, iniciação a alfabetização, desenvolve-se linguagem oral e escrita, o fazer artísticos, trabalha-se todos os eixos (matemática, identidade e autonomia).
P10. Atividades que envolvem música e movimento que trabalha a coordenação motora e que envolve os eixos temáticos linguagem (oral e escrita), matemática, natureza e sociedade.
P11. Atividades dirigidas na sala de aula, teatro, músicas, jogos, brincadeiras, sala de leitura, etc.
P12. Atividades voltadas para coordenação motora, recreação, Contação de estórias, musicalização.
P13. Recorte, colagem, pintura, atividades recreativas.
P14. Brincadeiras, cantiga de roda, atividade com os conteúdos planejado dentro dos projetos, pintura, recorte, colagem etc.
P15. Jogos e brincadeiras dirigidas, usando numerais e letras do alfabeto, música, cantiga de roda, pintura, teatro.
P16. Atividade lúdica pedagógica.
P17. Atividade lúdica pedagógica.
P 18. Atividade lúdica pedagógica.
P19. Brincadeiras, atividades nos cadernos, desenho, coordenação, atividades auditivas, <b>“visora”</b> e escrita. Colagem, pintura, etc.
P20. Coordenação motora, percepção auditiva e visão, músicas infantis, recortes, colagem, brincadeiras, fantoches, pinturas e atividades nos cadernos.
P21. Coordenação motora, meios de transportes, meios de comunicação, profissões. Músicas, brinquedos educativos.
P22. Hora do conto – aula expositiva – exercício oral e escrito. Desenho, pintura, recorte e colagem – recreação e jogos. A música e dança. tv – movimento dos pequenos e grandes músculos.
P23. Jogos, brincadeiras, cores, figuras geométricas.
P24. Recreativa, atividades pedagógicas, oralidades, coordenação motora.
P25. Produção textual, movimentos, música, artes visuais, linguagem oral e escrita. Natureza e sociedade, partindo do contexto social do educando.
P26. Produção textual, movimentos, música, artes visuais, linguagem oral e escrita. Natureza e sociedade, partindo do contexto social do educando.
P27. Recreação, higiene, histórias infantis, músicas, artes, repouso com música clássica.
P28. Recreação, música, artes, higiene pessoal, boas maneiras, histórias dentro do método

construtivista.
P29. Linguagem oral, escrita e psicomotricidade. Jogos, atividades de rotina, brincadeira. Atividade diversificada. Exercício de expressão corporal. Jogos lúdicos.
P30. Desenho livre, pintura, recreação, músicas, recorte e colagem, arte, etc.
P31. Recreação, auxílio “o professor” nas atividades aplicadas por ele.
P32. Trabalha o social da criança. “como si comportar-nos vários ambientes” o lúdico. Através de brincadeiras a criança tira lições de vida e aprende no brincar. Atividades mimeografadas e no caderno.
P33. Brincadeiras, contos, rodas, linguagem, escrita, coordenação motora.
P34. Pintura, colagem, trabalha com a música para movimentação do corpo. Fazendo todos os dias todas de conversa para “sabe com vai os alunos”
P35. Atividade escrita, oralidade e adversidade.
P36. Atividade recreativa, autonomia, linguagem oral e escrita, aula de vídeo e histórias infantis com caracterização das crianças.
P37. Atividade de colagem, escrita, recreação com brinquedos, parque, dad., linguagem escrita, leitura de histórias infantis. Hora do conto.
P38. Atividade de coordenação motora, dança, música, hora do conto, produção de texto em cima da história contada.
P 39. Canta, dança, brinca no parque que tem no berçário
P 40. Canta, brinca, faz as tarefas (auxiliando a professora) como as vogais, os números, etc.
P 41. Brincadeiras, cantigas de roda, pintura colagem, recorte, higiene.
P 42. Higiene, cantigas, brincadeiras, hora do conto, etc.
P 43. Higiene e recreação. Música, cantigas de roda, dança, etc.
P 44. Atividades recreativas, hora do sono, refeição, higiene, recorte, colagem, pintura.
P 45. Auxílio nas atividades escritas do professor, recorte, recreação, higiene, hora do sono
P 46. Recreação, brinca com as crianças, ajuda a professora na sala, na hora do banho, de comer, botar para dormir.
P 47. Ajudo a professora com as tarefinhas, nas brincadeiras
P 48. Ajudo a professora com as tarefas, banho, as refeições, brinca
P 49. Brincadeiras, ajudo a professora
P 50. Atividades lúdicas, música, vídeos
P 51. Recreação, música, ajudo a professora com as atividades.
P 52. Conto histórias, faço atividades, brinco, canto e etc.
P 53. Coordenação motora, incentivo a socialização entre os colegas e desenvolver a criança no sentido da fala.
P 54. Estimular as crianças e fazer atividades recreativa
P 55. Estimulação e Recreação
P 56. “ <i>intimula requiativa</i> ”
P 57. Coordenação Motora, Linguagem Oral, Noção do Corpo humano, expressão corporal através de histórias, Escrita etc.
P 58. Coordenação Motora, Pintura, Cores e Brincadeiras educativas.
P 59. Recorte e colagem, coordenação motora, histórias, escrita e pintura.
P 60. Leitura, escrita, brincadeiras, jogos passeios, artes etc.
P 61. Coordenação motora, pinturas, jogos educativos, colagem, brincadeiras com bolas e corda.
P 62. Trabalho o lúdico junto com o pedagógico. Assim como: Linguagem oral e escrita, história, músicas, trabalho com a matemática natureza e sociedade e artes estes são os eixos.
P 63. Brincadeiras estimulação
P 64. Pedagógicas-atraves de cartazes com texto escrito, tarefas no caderno referente ao conteúdo. Lúdico - brincadeiras referente ao conteúdo estudado filmes educativos
P 65. Atividades pedagógicas, recreação e lúdica...
P 66. Tarefas prontas Desenhos pinturas
P 67. Brincadeiras Pinturas colagem

P 68. Coordenação-viso motora, produção livre (canto da historia infantil, Pintura livre e dirigida, exercícios nos cadernos colagem etc.
P 69. Educação Física (recreadora) (Natação com as Crianças)
P 70. Movimento. Gênero, Natureza, Sociedade, tudo de acordo com os projetos que são desenvolvido nos projetos.
P 71. Brincadeiras, (trabalhos elaborados de acordo com os projetos) jogos, contos e histórias (Preparamos a crianças para a escola.
P 72. Recreação, Integração, Psicomotricidade, Socialização, Identidade, Autonomia, Atividades lógico-matemática, músicas, Natureza e sociedade, histórias recreativas e de Evangelização etc.
P 73. Recreação, Interação, psicomotricidade, socialização, músicas, identidade, autonomia, Atividades lógico-Matemáticas, natureza e sociedade, histórias recreativas e de Evangelização etc...
P 74. Colagem, Historinhas, desenhos, pinturas, brincadeira de rodas
P 75. Pintura, musica, historia
P 76. Pintura, colagem, músicas, brincadeiras, histórias, etc
P 77. Brincadeiras, atividades, música Historias
P 78. Atividades escrita, conversas informais, pintura desenho livre, colagem, pintura com tinta e outras atividades extra classe
P 79. Pintura e Coordenação Motora, As vogais, higiene Pessoal, Meio Ambiente e etc.
P 80. Lúdico atividades pedagógicas com conteúdos diversificados
P 81. Atividades recreativas, colagem, pintura, roda de conversa, trabalhos com sucata, modelagem com massa, música e movimento.
P 82. Atividades pedagógicas, Português, matemática, Ciências, artes e música, movimentos e recreação
P 83. Recreação, colagens, pinturas, músicas, danças
P 84. Jogo lúdico, atividades, Pedagógica, Teatro, musica
P 85. Atividades Pedagógicas, Lúdica, Música teatro, entre outras
P 86. Fantoches, Recortes, colagem, reciclagens, Pintura, desenhos, cartazes fichas, jogos, TV, teatro, música etc.
P 87. Brincadeiras lúdicas, desenhos, pinturas, colagens, músicas, danças, jogos, arte teatral, trabalho com material reciclagem.
P 88. Artes visuais: televisão, cartaz, jogos coordenação motora, desenho, pintura colagem . musica
P 89. Teatro, música, lúdico.
P 90. Atividades: oral, escrita, visual, raciocínio logico etc.
P 91. Coordenação motora, recreação com atividades etc.
P 92. Coordenação motora, Lazer, recorte e colagem, desenhos e pinturas, banhos de sol, brincadeiras diversas etc..
P 93. Atividades de Lazer, leitura, escrita, teatro, dança e muitos jogos criado por eles
P 94. Atividades dirigidas, brincadeiras com fantoches
P 95. Atividades dirigidas enfocando o lúdico nos eixos temáticos como: português, matemática, movimento, natureza e sociedade, música, artes visual e temas transversais como: sexualidade, meio ambiente, trânsito e etc.
P 96. Atividades dirigidas, utilizando brinquedos educativos, colagem com papeis e folhagem. Músicas (Trabalhando com vários tipos de sons).
P 97. Atividades dirigida através de brincadeiras educativas, brinquedos, músicas, jogos colagem, pintura
P 98. Atividades pedagógicas, aula dirigida e dialogada, Brincadeiras, Apresentações em sala de aula e no pátio, recreação livre e dirigida.
P 99. Desenho e Pintura, Recorte e colagem, Atividades recreativas
P 100. Socialização, Recreação dirigida, psicomotricidade, normalização, Conteúdos (cognitivos). Sócio-afetivo etc.

ANEXO 02



Foto 1. Pátio coberto



Foto 2. Pátio coberto





Foto 3. Refeitório



Foto 4. Cozinha



Foto 5. Cozinha



Foto 6. Vista da cozinha para o refeitório



Foto 7. Despensa



Foto 8. Área de serviço



Foto 9. Área de Serviço





Foto 10. Banheiro infantil



Foto 11. Banheiro infantil



Foto 12. Banheiro infantil





Foto 13. Corredor, refeitório, cozinha, solário



Foto 14. Solário



Foto 15. Solário



Foto 16. Sala dos especialistas





Foto 17. Sala dos especialistas



Foto 18. Sala de aula



Foto 19. Sala de aula



Foto 20. Sala de aula





Foto 21. Sala de aula



Foto 22. Sala de aula



Foto 23. Corredor de saída



Foto 24. Sala dos especialistas, refeitório e pátio coberto



Foto 25. Brinquedoteca



ISBN 978-65-5886-082-2



9 786558 860822