

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

*Criança do CIEM: Objeto de Guarda
ou Objeto Pedagógico ?*

Ondina Barbosa Gerbasl

**Marília
1996**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

CLASS.: 372.21

G 361 c

TOMBO: 775

SVE

**CRIANÇA DO CIEM:
OBJETO DE GUARDA OU OBJETO PEDAGÓGICO?**

Ondina Barbosa Gerbasi



Marília/S.P.
- 1996 -

1410000775



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CAMPUS DE MARÍLIA

**CRIANÇA DO CIEM:
OBJETO DE GUARDA OU OBJETO PEDAGÓGICO?**

Dissertação apresentada à comissão
de Pós-graduação em Educação, da
Faculdade de Filosofia e Ciências da
Universidade Estadual Paulista -
"UNESP", como exigência parcial
para obtenção do título de Mestre.
Área de Concentração: "Ensino na
Educação Brasileira". Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Helena Faria de Barros.

Marília/S.P.
- 1996 -



Dissertação defendida e aprovada, em _____ de _____
de 1996, pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Professora Doutora HELENA FARIA DE BARROS

Professora Doutora CLACY ZAN

Professora Doutora CARMEM SÍLVIA RAMALHO MARQUES

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Aos meus pais,

ANGELO ("in memorian") e **CATARINA**,

Aos meus filhos,

LUCIANA e **LUÍS**,

FÁBIO e **CAROLINA**,

OCTÁVIO AUGUSTO,

LUIZ FERNANDO,

JUNIOR.

Ao **WALTER**, por seu contínuo incentivo e
incansável apoio,

dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À família do CIBM Prof. João Gomes, funcionária, professores, coordenadora pedagógica, direção e pais que gentilmente me acolheram e auxiliaram na realização deste trabalho.

À Ciência, que sempre soube me guiar em suas mãos e me ensinar quando necessário.

À Professora Doutora HELENA FARIA DE BARROS, orientadora do trabalho, pela compreensão e atenção que me dedicou em todas as fases de elaboração do mesmo, pelo carinho com que me acolheu, pelo estímulo e lição de vida nos momentos mais difíceis da caminhada, pelo exemplo de humildade, perseverança e determinação.

À Cleusa e Gisela, pelas conversas e amizade desenvolvidas durante a elaboração deste trabalho.

À Regina, pelo auxílio valioso durante a fase de pesquisa e organização.

Às amigas, pelo apoio e incentivo durante a elaboração deste trabalho.

A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

À família do CIEM Prof. João Bohac, funcionários, professores, orientadora pedagógica, direção e pais que, gentilmente, me acolheram e auxiliaram na realização deste trabalho.

À Solange, que sempre soube me oferecer sua mão amiga quando necessário.

À Nancy, pela disponibilidade que sempre apresentou quando solicitada.

À Maria Vitória, técnicos, diretores e funcionários da Secretaria de Educação Municipal, pela agilização dos documentos requeridos.

À Cleuza e Gisele, pelo carinho e amizade demonstrados durante a tabulação dos dados.

À Regina, pelo auxílio valioso durante a fase de pesquisa bibliográfica.

Ao Rolf, pela ajuda preciosa junto às Embaixadas, enviando-me documentos solicitados.

A todos que participaram comigo do trabalho, minha gratidão e reconhecimento.

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Brasil: População total, população infanto-juvenil	15
GRÁFICO 2 - Brasil: População indigente, população infanto-juvenil indigente	15
GRÁFICO 3 - Brasil: População total, população total indigente	15
GRÁFICO 4 - Brasil: População infanto-juvenil, população infanto-juvenil indigente	15
GRÁFICO 5 - Brasil: Menores de 18 anos total e indigentes, segundo as grandes regiões	17
GRÁFICO 6 - Brasil: Renda mensal abaixo da qual a pessoa é considerada pobre	18
GRÁFICO 7 - Brasil: Evolução do número de pessoas situadas abaixo da linha de pobreza nas seis capitais	19
GRÁFICO 8 - Brasil: Menores de 18 anos indigentes, segundo as Unidades da Federação, 1990	20
GRÁFICO 9 - Brasil: Educação pré-escolar, evolução da população de 0 a 6 anos e das matrículas - 1979-1991	21
GRÁFICO 10 - Brasil: Educação infantil (população de 0 a 6 anos total e matriculada na pré-escola segundo região - 1991	22
GRÁFICO 11 - Taxa de freqüência das crianças de 0 a 6 anos	24
GRÁFICO 12 - Descrição dos alunos pelo fator ano de nascimento	147
GRÁFICO 13 - Descrição dos alunos pelo fator período	148
GRÁFICO 14 - Resposta dos pais ou responsáveis pelos alunos à pergunta "Tipo de moradia"	149
GRÁFICO 15 - Resposta dos pais ou responsáveis pelos alunos à pergunta "Situação de moradia"	150
GRÁFICO 16 - Resposta dos pais ou responsáveis pelos alunos à pergunta "Nº de quartos que a residência possui"	151
GRÁFICO 17 - Resposta dos pais ou responsáveis pelos alunos à pergunta "Nº de cômodos que a residência possui"	152

GRÁFICO 18 - Resposta dos pais ou responsáveis pelos alunos à pergunta "Quantas salas sua residência possui ? ".....	153
GRÁFICO 19 - Resposta dos pais ou responsáveis pelos alunos à pergunta "Quantas cozinhas sua residência possui ? ".....	154
GRÁFICO 20 - Resposta dos pais ou responsáveis pelos alunos à pergunta "Quanto banheiros sua residência possui ? "....	155
GRÁFICO 21 - Resposta dos pais ou responsáveis pelos alunos à pergunta "A residência possui água encanada, luz elétrica, rede esgoto, fossa negra e banheiro sanitário? "	156
GRÁFICO 22 - Resposta dos pais ou responsáveis pelos alunos à pergunta "Possui quais confortos domésticos ? "	157
GRÁFICO 23 - Resposta dos pais ou responsáveis pelos alunos à pergunta "Qual a sua renda familiar ? "	158
GRÁFICO 24 - Descrição dos pais ou responsáveis - fator: escolaridade dos pais	159
GRÁFICO 25 - Descrição dos pais ou responsáveis - fator: profissão do pai	160
GRÁFICO 26 - Descrição dos pais ou responsáveis - fator: profissão da mãe	161
GRÁFICO 27 - Classificação sócio-econômica através de pontuação segundo critério Aba - ABIPME	162
GRÁFICO 28 - Descrição dos alunos pelo fator sexo	224

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - Síntese de Programas de Educação da Secretaria Municipal de Educação (1990)	07
QUADRO 2 - Brasil: População de 0 a 6 anos total e indigente	16
QUADRO 3 - Brasil: Evolução do número de pessoas situadas abaixo da linha de pobreza nas seis capitais	19
QUADRO 4 - Brasil: Educação pré-escolar. Evolução da população de 0 a 6 anos e dos matriculados 1979-1991	20
QUADRO 5 - Brasil: Educação infantil	21
QUADRO 6 - População de 0 a 6 anos total e matriculada na pré-escola segundo unidade de Federação - 1991	23
QUADRO 7 - Dinamarca: População infantil de 0 a 9 anos e tipos de instituições de atendimento educacional (1992)	93
QUADRO 8 - Clientela e demanda CIEM Professor João Bohac - Presidente Prudente - 1995	142
QUADRO 9 - População do município de Presidente Prudente	143
QUADRO 10 - Atendimento à criança de zero a seis anos no município de Presidente Prudente	143
QUADRO 11 - Clientela e demanda do CIEM Professor João Bohac em Presidente Prudente	144
QUADRO 12 - Grade curricular	173
QUADRO 13 - Despesas do CIEM Professor João Bohac em 1995	244



ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 e 2 - A sala de aula. O cantinho da casinha	229
Fotografia 3 e 4 - A sala de aula. Disposição do mobiliário	230
Fotografia 5 e 6 - Enquanto esperam o almoço, avaliam na roda com a a.d.i. as atividades realizadas. Equipamento de segurança	231
Fotografia 7 e 8 - A cozinha. O preparo das refeições	232
Fotografia 9 e 10 - O pátio coberto. A água fresquinha e filtrada. A escovação dos dentes como fator saúde.....	233
Fotografia 11 e 12 - Explorando o corpo humano	234
Fotografia 13 e 14 - A quadra externa e a hora do banho	235
Fotografia 15 e 16 - Iniciando o dia na roda. Atividade extraclasse na brinquedoteca	236
Fotografia 17 e 18 - Aula de dança na sala de espelho	237
Fotografia 19 e 20 - O parque infantil. O tanque de areia e área verde	238
Fotografia 21 e 22 - A brinquedoteca	239
Fotografia 23 e 24 - O espaço interno na área coberta. O palco. Reunião com pais	240

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1 - Questionários

ANEXO 2 - Formulários

ANEXO 3 - Decreto 7.358/90 de 27/06/1990 - Criação do CIEM

ANEXO 4 - Artigo 214 da LEI ORGÂNICA do município de
Presidente Prudente

ANEXO 5 - Decreto 7567/91 de 20/03/91

ANEXO 6 - Localização do CIEM Prof. João Bohac

ANEXO 7 - Fotografia aérea do CIEM

ANEXO 8 - Quadro funcional do pessoal do CIEM - ATRIBUIÇÕES

ANEXO 9 - Critério ABA-ABIPEME

ANEXO 10 - Critérios de Qualidade para a educação infantil -
Christine Pascal e Antony Bertram

ANEXO 11 - Critérios de avaliação de qualidade dos serviços para a
Infância adotados pela Rede para a Infância da
Comissão Européia

ANEXO 12 - Ficha de entrevista

ANEXO 13 - Avaliação da criança

ANEXO 14 - Relação de material de consumo e permanente

ANEXO 15 - Avaliação do professor

SUMÁRIO

ÍNDICE DE GRÁFICOS

ÍNDICE DE QUADROS

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS

ÍNDICE DE ANEXOS

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	01
O problema da pesquisa	03
Os objetivos da pesquisa	03
A metodologia adotada na pesquisa	04
 CAPÍTULO I - Educação Infantil: Precisando os Fundamentos	 13
1. A cidadã-criança e Educação	13
2. O atendimento à cidadã-criança no Brasil: Visão histórica	25
2.1. A Educação Infantil antes de 1988	25
2.2. A Educação Infantil após 1988	29
3. O atendimento à cidadã-criança no mundo	52
3.1. A Educação Infantil na França	53
3.2. A Educação Infantil na Itália	68
3.3. A Educação Infantil na Suécia	78
3.4. A Educação Infantil na Espanha	87
3.5. A Educação Infantil na Inglaterra	89
3.6. A Educação Infantil na Dinamarca	90
3.7. A Educação Infantil nos Estados Unidos da América	95
3.8. A Educação Infantil em Cuba	104
3.9. Experiências de Educação Infantil em Marrocos, Venezuela, Etiópia	107
4. A Escola em tempo integral	112

CAPÍTULO II - A idéia CIEM	120
1. CIEM Prof. João Bohac - Trajetória histórica: Antecedentes	124
2. Trajetória do CIEM Prof. João Bohac - 1990-1996	130
3. Organização Curricular	135
4. O Projeto Físico do CIEM: Estrutura física	137
5. Estrutura Funcional	138
6. Clientela do CIEM	143
6.1. Alguns aspectos da população infantil do Município	143
6.2. Alguns aspectos da população infantil do CIEM	143
6.3. Características sócio-econômicas da população envolvida com o CIEM	146
 CAPÍTULO III - A experiência CIEM	 163
1. Critérios de Qualidade e a realidade CIEM	163
CRITÉRIO: Uma filosofia de trabalho compartilhada por todos os envolvidos com objetivos e metas claramente articulados	164
CRITÉRIO: Currículo amplo e balanceado com visão integrada da criança; um currículo com qualidades de diferenciação, continuidade, progressividade	171
CRITÉRIO: Aprendizagem direta, experiencial ativa; a brincadeira e a fala são vistas como poderosos meios de aprendizagem. O horário é voltado às necessidades da criança pequena, compreendendo períodos para atividades mais prolongadas	181
CRITÉRIO: Atmosfera tal que cada criança e adulto se sinta seguro, valorizado e confiante; nas interações há calor humano, positividade e fruição	190
CRITÉRIO: Postura de colaboração com os pais; relações com a comunidade; estrutura de intercâmbio e coordenação	195
CRITÉRIO: Razão adulto/criança adequada. Equipe adequadamente formada e experiente com evidências de desenvolvimento da equipe e de atualização do conhecimento	204
CRITÉRIO: Planejamento conjunto baseado na avaliação regular e	

sistemática das crianças, em todas as áreas de seu desenvolvimento ...	207
CRITÉRIO: Abordagem efetiva da igualdade de oportunidades entre sexos, para crianças e adultos	223
CRITÉRIO: Ambiente físico adequado às necessidades das crianças: espaço interno e externo, disposição dos ambientes, áreas de atividades e de repouso, mobiliários, equipamentos, etc	225
CRITÉRIO: Mecanismos e procedimentos de controle de qualidade; monitoração e avaliação do serviço influenciando no próprio planejamento ...	241
CRITÉRIO: A relação custo/benefício	244
CRITÉRIO: O acesso e a utilização dos serviços	246
2. Critérios de Qualidade e a observação da pesquisadora	252
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 286
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 303
 ANEXOS	 307

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal verificar e constatar "in loco" o atendimento à criança de quatro a seis anos, em uma experiência de escola de tempo integral municipal, como direito da própria criança, como preconiza a Constituição Brasileira de 1988. Como direito à educação, entende-se educação de qualidade, portanto, descrever o esforço da equipe de trabalho para assegurar uma educação de qualidade, avaliar a repercussão deste tipo de educação na comunidade, documentar a experiência e analisar sua implantação e trajetória também foram objetivos buscados.

Os estudos teóricos nos permitiram compreender as diferentes concepções de infância na história da educação infantil brasileira e de outros países, e de como estas concepções influenciam a legislação educacional, as propostas práticas e as atitudes da equipe de trabalho, dos governantes e professores. A fundamentação teórica nos levou a estabelecer uma metodologia específica para o trabalho, permitindo comparar critérios de qualidade mundialmente reconhecidos pela Comissão da Comunidade Européia e pela Fundação Carlos Chagas com as respostas dadas a questionários e formulários, com estudos de documentos da instituição e legislação e com a observação direta da pesquisadora.

A fundamentação teórica e o trabalho de pesquisa nos levam a concluir que, em relação à demanda reprimida nesta faixa etária, a educação como direito da criança de zero a seis anos está longe de se concretizar na

prática, não só no CIEM e no Brasil, como em quase a totalidade dos países do mundo.

Conclui-se também que a visão dos vizinhos do CIEM, de quase a totalidade dos pais e de parte da equipe de trabalho do CIEM e da Secretaria da Educação do Município é da criança enquanto objeto de guarda, embora haja todo um esforço dos professores e técnicos na conscientização das famílias quanto à visão da criança como objeto pedagógico.

Pela experiência aqui documentada, fica provado que a questão do atendimento educacional de qualidade pelo Poder Público Municipal à criança de quatro a seis anos, como direito dela própria, é uma questão de “querer fazer”, de vontade política traduzida em ações práticas.

ABSTRACT

This work had the aim of verifying and affirming "in loco" the observation and caring for children ageing from four to six years old, in an experimental school which helps children with full time assistance in the city, as it is stated by the children's rights according to Brazilian Constitution rights from 1988. As stated, it is the right to education, regarding it as good quality education, so the effort from the people that work with them, the evaluation and results within the community, the documentation and experience in analysing its program and methods of development were also the main objectives.

The theoretical studies have permitted us to understand the differences in the infant conceptions of Brazilian education and from other countries, the conception and influence in the national legislation, and the practical and working habit proposals from the staff members. The theoretical guidelines have led us to establish a specific methodology for the kind of work we perform, allowing us to surpass the worldly known quality status recognized by the European Community Commission and by Carlos Chagas Foundation, when questionnaires and forms were filled out according to documents used by the institution and also through direct observation carried out by the researcher.

The theoretical fundament and the research work have led us to conclude that according to the requirements within this age group, the education program as a right to children ranging from 0 to six years of age is

far away to become a reality in practice, not only at the CIEM in Brazil, but also as it is in the majority of countries throughout the world.

It is concluded then, that the vision that CIEM neighbouring members of almost all of the parents and part of staff members from CIEM and from the City Education Secretary is that of children as objects of guard, even though there is a great struggle from teachers and technicians to make the families aware of the children as a pedagogic object.

As it is documented here, it has been proved that the good quality of educational assistance given to children from four to six years of age, as their right and the Public City Council, is a question of "want to do it", and the willing to do it is translated into practical actions.

INTRODUÇÃO

Como Secretária da Educação do Município de Presidente Prudente no período de 1989/1992, coube-nos, ao lado do Poder Executivo e da Equipe da Secretaria de Educação, organizar, reestruturar e definir a política educacional a ser implantada neste período de governo, de modo a atender aos anseios da população.

Vínhamos de uma experiência de mais de vinte anos de docência em escolas públicas e privadas e de experiência administrativa como diretora de escola pública de primeiro e segundo graus.

A situação encontrada era a de uma rede de ensino municipal oferecendo educação pré-escolar dos 4 aos 6 anos sem estrutura física própria, funcionando em período parcial e em salas cedidas pelas escolas estaduais e creches municipais. Para o ensino supletivo de 1º grau, havia convênio financeiro¹ com a extinta Fundação Educar, já que a prefeitura não possuía escola de ensino supletivo autorizada pelo (C.E.E.) Conselho Estadual de Educação.

A orientação pedagógica era feita pela equipe técnico-pedagógica

¹ O convênio era apenas financeiro pois a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) fazia questão de assumir a responsabilidade pedagógica do ensino supletivo. O Convênio era necessário para a emissão dos diplomas e a legalização dos mesmos.

da Secretaria Municipal de Educação, formada por uma pedagoga e coordenadores de núcleo (conjunto de 4 classes) que se esmeravam e conseguiam exercer com eficiência a função de acompanhamento pedagógico de toda a rede escolar. Eram 1.700 crianças de 4 a 6 anos atendidas pela rede municipal em 1988, com 85 salas de aula aproximadamente.

Inicialmente, procedendo a um diagnóstico nos defrontamos com os seguintes problemas e desafios:

- Iniciar a construção da rede física própria pois havia carência de prédios que abrigassem a pré-escola.
- Oferecer a opção de funcionamento da educação infantil de 4 a 6 anos em período integral e em prédio próprio.
- Rever proposta de educação de modo a revelar um compromisso com a formação da cidadania.
- Criar Escola Municipal de Suplência de 1º grau, que abrigasse os que não cumpriram a escolaridade na época apropriada e que pudesse tirar os menores da rua.
- Disciplinar todas essas propostas na forma da lei inclusive montando processos para serem analisados e posteriormente autorizados pelo Conselho Estadual de Educação.

Nessa mesma direção, caminhava o Poder Executivo Municipal, mostrando uma vontade política, empenho e compromisso sério em investir e fazer cumprir a aplicação dos vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita

resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

A idéia de tratar a educação como direito social da cidadã criança, nos empolgava e incentivava. Assim, as reflexões somadas à experiência docente e administrativa nos levaram a questionar:

— *Pode o Poder Público Municipal oferecer educação de qualidade à criança de 4 a 6 anos como atendimento a um direito da própria criança?*

Este foi o **problema**, objeto de estudo da presente pesquisa, cujos **objetivos** são os seguintes:

- Documentar uma experiência de educação infantil de tempo integral municipal, enquanto atendimento a um direito da cidadã criança.
- Descrever o esforço de uma equipe para conseguir uma educação de qualidade.
- Avaliar a repercussão deste tipo de educação e de instituição na população-alvo.
- Analisar a implantação do projeto Centro Integrado de Educação Municipal - CIEM - e suas modificações no atendimento ao direito à educação da criança de 4 a 6 anos.

Estes objetivos funcionaram na pesquisa como diretrizes para a coleta e análise dos dados.

A pesquisa em questão consistiu num estudo de caso, segundo Ludke e André (1986, p. 17):



“O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples ou específico.”

“O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo.”

“Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

“No estudo de caso, o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”.

A pesquisa aqui relatada é, portanto, um estudo de caso, pois, analisa uma experiência pedagógica bem delimitada, bastante específica que é:

O Centro Integrado de Educação Municipal - CIEM Professor João Bohac de Presidente Prudente.

Três momentos foram obedecidos na realização da pesquisa: uma fase exploratória, uma de delimitação do estudo e outra de análise sistemática dos dados.

A fase exploratória serviu para estabelecimento das diretrizes a serem seguidas. Para melhor definição do problema e para a previsão das condições de solução, compreendeu:

- levantamento bibliográfico de obras existentes sobre educação infantil e instituições de tempo integral;
- troca de correspondência com Prefeituras de diferentes Estados sobre experiências ligadas a instituições de tempo integral; pesquisa da legislação vigente;

- pesquisa para detectar os bairros mais populosos da cidade em relação à demanda reprimida de crianças em idade pré-escolar;
- pesquisa no setor de patrimônio da Prefeitura Municipal local, para a escolha de terrenos disponíveis para área institucional;
- visitas a outras cidades e Estados para troca de experiência e investigação nesta área de educação.

Visitamos Bauru, Jaú, Assis, São Bernardo do Campo, Sorocaba, Araçatuba, Americana, Araraquara, Curitiba, Rio Claro.

Foi ainda realizada, nesta fase, pesquisa nos bairros para levantamento das necessidades e aspirações da comunidade em relação ao atendimento no âmbito da educação municipal. Com essa pesquisa, sentimos a forte necessidade de atendimento à criança antes dos 6 anos e um atendimento educativo complementar à criança dos 7 anos em diante, no período contrário ao da escola de 1º grau que freqüentava. A comunidade pesquisada apresentou também desejo de um espaço físico no bairro onde pudesse fazer reuniões, festas e atividades de lazer.

Feito esse diagnóstico, formamos, em nível de Secretaria de Educação, uma equipe composta de professores especialistas em educação, para idealizar o projeto pedagógico de acordo com essa realidade detectada.

Definiu-se a política educacional a ser implantada no município, ficando claro para a equipe técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC) que o caminho para o atendimento à educação infantil antes dos 6 anos, no município, deveria ser através de uma instituição de

tempo integral, criada logo após, e que todos, professores e demais funcionários, concebesssem a educação como direito da criança e não como favor do poder público dispensado à família ou à mulher trabalhadora. Para assegurar este direito, houve continuidade do atendimento pré-escolar em tempo parcial, agora como EMEIS e não mais como "Pingo de Gente" ².

A equipe técnico-pedagógica decidiu que seriam implantados no CIEM, três programas:

I - Programa de Educação Infantil: para atendimento à Educação Pré-Escolar, envolvendo a faixa etária de 4 a 6 anos, em período integral.

II - Programa de Educação Suplementar que, por sua abrangência e atuação, compreendia:

- a) Educação Suplementar I - para a faixa etária de 7 a 14 anos, no período contrário ao da escola de 1º grau que a criança estivesse freqüentando;
- b) Educação Suplementar II - para jovens e adultos acima de 14 anos no período noturno (suplência de 1º grau, iniciação profissional e profissionalizante).

III - Programa de resgate cultural: para alunos e comunidade, com programações culturais, sociais, recreativas e artísticas nos

² Escola Municipal de Educação Compensatória "Pingo de Gente" consistia em classes isoladas de pré-escola, vigentes de 1977 até 1989 com o objetivo de "educação compensatória", como medida preventiva do fracasso escolar, no 1º grau, de crianças com privação cultural..

finais de semana, feriados e férias escolares.

Simplificando:

Quadro nº 1 : Síntese de Programas do CIEM

PROGRAMAS	POPULAÇÃO ALVO	ATENDIMENTO
Educação Infantil	04 a 06 anos	Período Integral
Educação Suplementar I	07 a 14 anos	Período diurno
Educação Suplementar II	acima de 14 anos	Período noturno
Resgate Cultural	alunos e comunidade	Fins de semana, feriados, férias

Fonte: Secretaria do CIEM "Prof. João Bohac"

Nesta época, o atendimento à criança de 0 a 4 anos, no Município de Presidente Prudente, era de responsabilidade da Secretaria do Bem-Estar e Promoção Social. Posteriormente, em 1991³, esse atendimento passou a ser também de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação. Portanto, a proposta inicial foi de educação integral para a criança de 4 a 6 anos visto que a criança de 0 a 3 anos e 11 meses era atendida pelas creches municipais, já em tempo integral

Paralela e concomitantemente ao projeto pedagógico, foi iniciada discussão sobre o projeto físico e toda a infra-estrutura necessária para dar

³ (Passagem da creche à Educação - A passagem das creches para a Secretaria da Educação foi oficializada pelo Decreto nº 7.516 de dezembro de 1990)

suporte e viabilidade à educação pretendida e, em última análise, ao projeto CIEM.

Conseguimos a doação da planta física e contamos com a participação, dedicação e entusiasmo de um engenheiro⁴ da cidade na elaboração da mesma.

Como precisávamos de um projeto econômico e, ao mesmo tempo, funcional, tendo em vista a proposta de tempo integral, optamos por construções modulares. Assim idealizamos inicialmente dois pavilhões.

Estabelecemos prioridades quanto à localização, construção e implantação dos CIEMs, tendo, por critério, a densidade da população infantil e a área disponível para construção. Assim, foi instalado o primeiro CIEM denominado Professor João Bohac, no Jardim Planaltina, na zona leste da cidade.

Nos anos seguintes foram criados: o CIEM Professor Ditão, no Jardim Everest, na zona oeste; o CIEM Professora Vilma Gianoti Martines no Parque Cedral; o CIEM Etorri Marangoni, na vila Montalvão; o CIEM Carlos Alberto de Arruda Campos, na vila Eneida; o CIEM Alberto Sotelo em Floresta do Sul e o CIEM Luiz Alves dos Santos em Ameliópolis.

Na segunda fase da pesquisa, conseguimos precisar e definir o problema e decidimos estudar o **CIEM Professor João Bohac do Jardim Planaltina** apenas no programa de Educação Infantil de 4 a 6 anos, por ter sido o primeiro a ser criado no município e por ter o bairro Planaltina e adjacências se revelado, no diagnóstico inicial, como de clientela de classe

⁴ Engenheiro Paulo Roberto Barbosa



popular e de densa população infantil.

Como procedimentos de coleta de dados foram empregados:

- a observação direta do pesquisador, registrando num “caderno de campo”, os acontecimentos presenciados no cotidiano da instituição como: rotina do CIEM, rotina da sala de aula, período de adaptação, entradas e saídas, almoço, higiene bucal, reuniões administrativas, reuniões pedagógicas, hora de trabalho do professor (H.T.P.) e das assistentes de desenvolvimento Infantil (adis), trabalho com os pais, e da assistente social. Esta observação foi feita durante dois meses do ano de 1995, sendo um mês no primeiro semestre e um no segundo. Também no início do ano letivo de 1996, foi feita observação das modificações ocorridas.

Procuramos, na coleta de dados, seguir orientação de Ludke e André (1986, p. 11 e 12) que afirmam:

“Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado”

- questionários (anexo nº 1) respondidos pela equipe da secretaria de educação (secretária, diretora de departamento, diretora

administrativa dos CIEMs, supervisora de ensino, pedagoga, psicóloga, fonoaudióloga, assistente social, nutricionista). Em nível da instituição, responderam aos questionários os professores, secretário de escola, dentista, diretora, assistente de direção e orientadora pedagógica.

Convém lembrar o que diz NOGUEIRA Apud FACHIN (1993 p. 121):

“Questionário é uma série de perguntas organizadas com o objetivo de levantar dados para uma pesquisa, cujas respostas são fornecidas pelos informantes sem assistência direta ou orientação do investigador”

- Formulários (anexo nº 2) respondidos pelos pais, vizinhos e usuários do CIEM, crianças, assistentes de desenvolvimento Infantil (adis), serviços gerais, vigia, merendeiras. Conforme NOGUEIRA (1968) Apud FACHIN (1993, p. 113):

“Formulário é uma lista formal, catálogo ou inventário, destinado à coleta de dados resultante quer de observações, quer de interrogatório, cujo preenchimento é feito pelo próprio investigador, à medida em que se fazem as observações ou se recebem as respostas”

- documentos oficiais que criaram e orientaram as atividades da instituição como: decreto de criação, regimento interno, revista

específica sobre o assunto, portarias, comunicados, livros de atas de reuniões administrativas e do Conselho Centro Integrado e Comunidade, (CCIC), Lei Orgânica do Município, Plano Escolar e relatórios de fim de ano.

- registro, em fitas de video-cassete, da rotina da instituição e da sala de aula, reunião de pais, reuniões administrativas e pedagógicas etc.
- um levantamento das condições sócio-econômicas da população atendida pela instituição no qual se buscou a profissão do pai ou responsável, seu nível salarial, condições de moradia, grau de escolaridade.

No primeiro capítulo deste relatório de pesquisa, sob o título "Educação Infantil: precisando os fundamentos", foram analisados aspectos característicos da educação enquanto direito da cidadã-criança e verificou-se o atendimento educacional a essa criança no Brasil, dentro de uma perspectiva histórica que compreendeu os períodos antes e pós-constituição de 1988, em que se percebe passar, ele, por um crescimento contínuo. Estudo deste mesmo atendimento nos chamados países do hemisfério norte e em outros países, também foi realizado. Esta análise termina focalizando a escola de tempo integral e seu processo de luta para consegui-la.



CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO INFANTIL: PRECISANDO OS FUNDAMENTOS

Na certeza de que a revisão da literatura orienta o pesquisador no início de suas atividades e lhe fornece munição para encontrar resultados novos relevantes, é que se empreendeu o estabelecimento dos pressupostos científicos desta pesquisa realizada.

Esta revisão permitiu o trabalho de garimpagem de categorias e conceitos utilizados na coleta e interpretação de dados.

As bases teóricas desta pesquisa se concentram em três idéias-chave: a educação como direito da criança de 0 a 6 anos, vista como cidadã, a escola de tempo integral como tentativa de assegurar esse direito e as formas de atendimento a esse direito em outros países e no Brasil.

1. A CIDADÃ-CRIANÇA E A EDUCAÇÃO

Entendendo-se por cidadão todo aquele que está capacitado a participar da vida da sociedade, criança ou adulto, todo aquele que é sujeito de direitos, o título "cidadã-criança e educação" remete a questões como:

___ por que educação para crianças de 0 a 6 anos?

___ por que investir na pré-escola, se sua influência positiva no desempenho das crianças da escola de 1º grau é discutível?

___ por que investir na educação de crianças de 0 a 6 anos, se grande parte da demanda existente de 7 a 14 anos está ainda hoje fora de atendimento?

___ como conseguir educação infantil de qualidade?

O posicionamento frente a estas questões determina soluções práticas que privilegiam (ou não) a criança-cidadã, detentora do direito de acesso à educação, e obriga o Estado a atuar (ou não) como órgão viabilizador desse direito, com qualidade.

Assim, compreender que a criança é um ser social, uma pessoa, um cidadão (participante da pólis) de pouca idade, enraizada num todo social que a envolve e que nela imprime padrões (de autoridade, de linguagem e de outros aspectos sociais) obriga a compreensão da educação como algo devido a essa criança pela família, pela sociedade e pelo Estado.

A educação é reconhecida, assim, como algo essencial ao desenvolvimento infantil e, portanto, direito inalienável dessa criança.

O atendimento à cidadã-criança, em termos de direito à educação é utopia que direciona a ação de muitos governos e educadores, e tem-se revelado como ação bastante difícil de ser executada, em função das características próprias da população hoje e da demanda reprimida. O caso brasileiro pode se observar nas figuras e quadros a seguir:



Gráfico 1

Brasil: População total: 147 milhões
População Infanto-Juvenil: 60 milhões

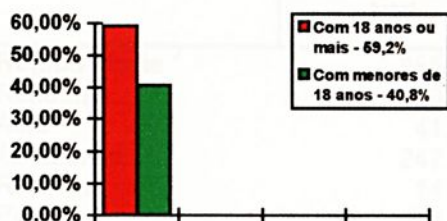
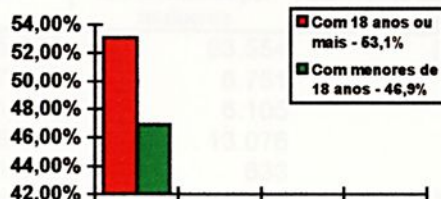


Gráfico 2

Brasil: População indigente: 32 milhões
População Infanto-Juvenil indigente: 16 milhões



Fonte : IBGE, Pesquisa Nacional por amostra de domicílios, 1990.

Nota : Exclusive as pessoas da área rural da região norte.

Elaboração: CPS/IPEA

Gráfico 3

Brasil: População total: 147 milhões
População Total Indigente: 32 milhões

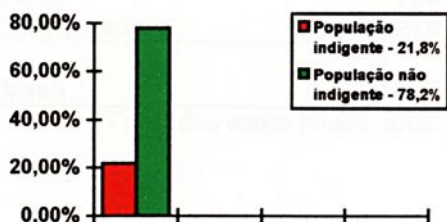
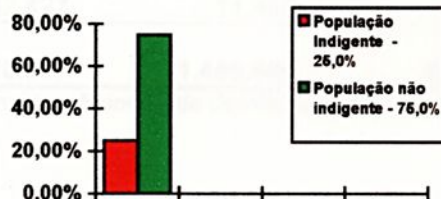


Gráfico 4

Brasil: População Infanto-Juvenil: 60 milhões
População Infanto-Juvenil indigente: 16 milhões



Quadro 2

POPULAÇÃO DE 0 A 6 ANOS TOTAL E INDIGENTE ¹: BRASIL
SEGUNDO AS UNIDADES DA FEDERAÇÃO, 1990

Unidade da Federação	População de 0 a 6 anos de idade		População indigente de 0 a 6 anos cujas famílias	
	total	Indigente	são chefiadas por mulheres	com chefe de família que não trabalha
Região Norte ²	855.578	165.505	63.554	37.610
Rondônia	99.299	17.250	6.751	2.438
Acre	41.370	11.028	6.105	2.560
Amazonas	247.404	28.334	13.076	9.988
Roraima	14.071	1.093	633	dns
Pará	438.882	104.065	34.747	20.756
Amapá	16.552	3.736	2.241	1.867
Região Nordeste	7.833.137	3.959.487	724.087	447.023
Maranhão	1.073.313	563.544	108.144	52.271
Piauí	521.192	351.270	55.436	34.582
Ceará	1.159.558	670.305	104.637	73.988
Rio Grande do Norte	419.535	206.982	34.352	27.853
Paraíba	574.568	312.734	68.015	46.223
Pernambuco	1.271.530	557.437	109.789	75.228
Alagoas	440.820	188.130	32.460	23.046
Sergipe	259.962	103.585	20.225	10.661
Bahia	2.112.659	1.005.501	191.030	103.161
Região Sudeste	8.964.471	1.590.561	443.876	258.909
Rio de Janeiro	1.714.879	328.767	115.676	64.623
Minas Gerais	2.353.134	742.863	167.810	102.582
Espirito Santo	408.319	150.695	27.972	19.170
São Paulo	4.488.139	368.235	132.418	72.535
Região Sul	3.386.332	775.360	135.041	79.962
Paraná	1.413.246	389.497	63.078	33.284
Santa Catarina	673.134	114.124	21.327	19.842
Rio Grande do Sul	1.299.952	271.738	50.636	26.835
Região Centro-Oeste	1.657.091	384.745	123.428	54.390
Mato Grosso do Sul	302.295	67.758	24.815	11.522
Mato Grosso	287.925	67.852	17.665	6.550
Goiás ³	788.790	216.707	66.481	32.325
Distrito Federal	278.117	32.427	14.468	3.994
Brasil ⁴	22.698.609	6.875.657	1.489.986	877.895

Fonte dos dados brutos: IBGE -Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 1990.

¹ Pessoas cujo valor da renda familiar corresponde, no máximo, aos custos de aquisição de alimentos básicos que atendam os requerimentos nutricionais, recomendados pela FAO/OMS/ONU, para a família como um todo. Segundo a FAO a cesta básica per capita / dia corresponde a 2.242 Kcal e 53 gramas de proteínas

² Exclusive as pessoas da área rural

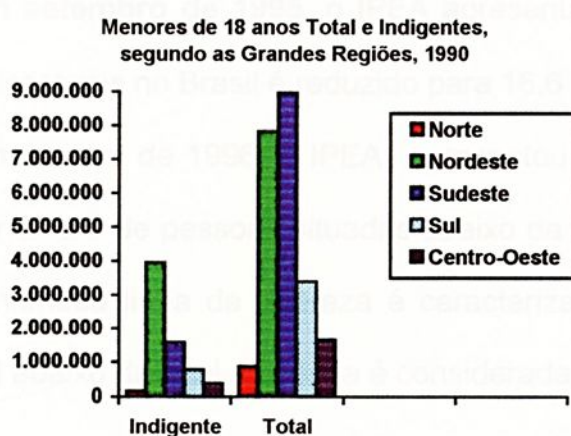
³ Inclusive o Estado de Tocantins

⁴ Exclusive as pessoas da área rural da região Norte.

Dns = Dados não significativos na amostra. Elaboração: IPEA - Coordenadoria de Política Social

É no Nordeste Brasileiro que se concentra o maior número de crianças e adolescentes que sobrevivem em condições de miséria. São ao todo 8,6 milhões de pessoas representando 43% dos menores de 18 anos da região. Com esses números, o Nordeste é responsável por 59% do total de indigentes brasileiros do grupo infanto-juvenil.

Gráfico 5



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 1990.

Bahia, Minas Gerais e Ceará lideram a relação dos Estados que abrigam não só o maior número de brasileiros indigentes, como também o maior número de crianças e adolescentes nesta mesma condição de vida. São 2,1 milhões de menores de 18 anos na Bahia, 1,5 milhão em Minas Gerais e 1,4 milhão no Ceará. No entanto, em termos relativos, a maior concentração de indigência infanto-juvenil se encontra no Piauí - 61% do total de menores de 18 anos do estado. Seguem-se Ceará e Paraíba com 50%.

Os artigos publicados no jornal O Estado de São Paulo em 11/06/96

e 12/06/96 tecem comentários sobre a controvérsia dos dados da miséria no Brasil focalizando as pesquisas realizadas desde o início da década de 1990.

Em 1990, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou um estudo que apontou 64 milhões de miseráveis.

Em 1992, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, (IPEA) refez o cálculo reduzindo este número à metade. Segundo a pesquisa do IPEA, há 31.670.095 de miseráveis no País.

Em setembro de 1995, o IPEA apresenta novos dados em que o número de miseráveis no Brasil é reduzido para 16,6 milhões.

Em Janeiro de 1996, o IPEA apresentou um estudo que mostra a evolução do número de pessoas situadas abaixo da linha de pobreza em seis capitais. A chamada linha da pobreza é caracterizada em cada capital pela renda mensal abaixo da qual a pessoa é considerada pobre.

Gráfico 6

Brasil: Renda Mensal abaixo da qual a pessoa é considerada pobre.



Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (1996)

Quadro 3

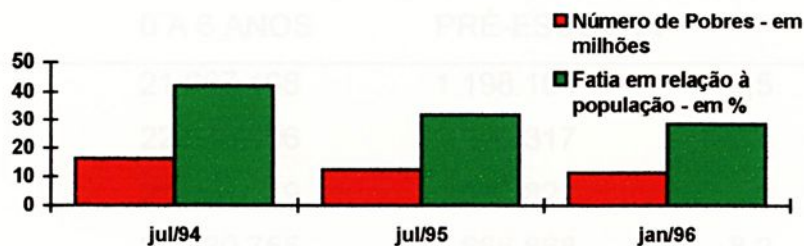
Brasil: Evolução do número de pessoas situadas abaixo da linha de pobreza nas seis capitais

mês	número de pobres - em milhões	fatia em relação à população - em %
julho/04	16,339	42,24
julho/95	12,564	32,07
jan/96	11,327	28,74

Fonte: IPEA (1996)

Gráfico 7

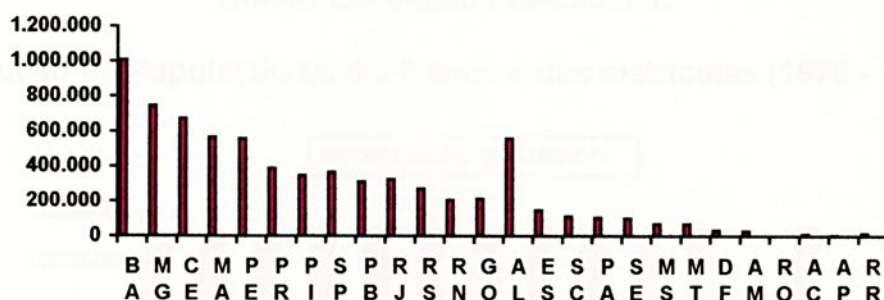
Brasil: Evolução do número de pessoas situadas abaixo da linha de pobreza nas seis capitais



Fonte: IPEA. (1996)

Gráfico 8

Brasil: Menores de 18 anos Indigentes, segundo as Unidades da Federação, 1990



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra por Domicílio, 1990.

Quadro 4

Brasil: Educação Pré-Escolar
Evolução da população de 0 a 6 anos e das matrículas 1979-1991

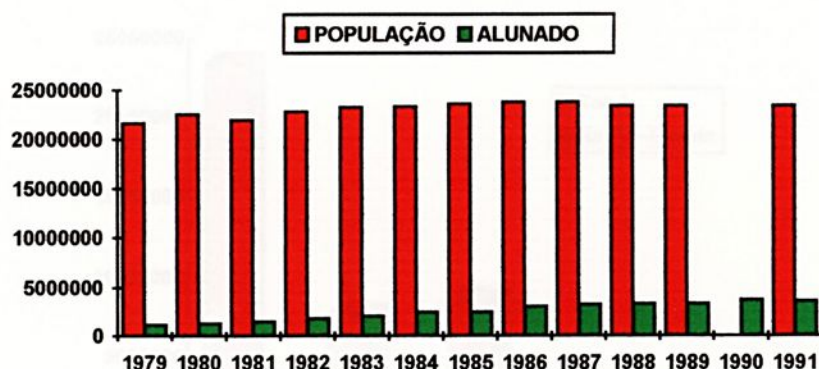
ANO	POPULAÇÃO 0 A 6 ANOS	ALUNADO PRÉ-ESCOLAR	% ATENDIDO
1979	21.607.168	1.198.104	5,5
1980	22.536.396	1.335.317	5,9
1981	21.994.879	1.543.822	7,0
1982	22.830.755	1.866.868	8,2
1983	23.266.679	2.084.109	9,0
1984	23.334.177	2.481.848	10,6
1985	23.618.510	2.524.000	10,7
1986	23.759.776	3.083.997	13,0
1987	23.805.397	3.296.010	13,8
1988	23.407.707	3.375.834	14,4
1989	23.133.083	3.396.074	14,7
1990*		3.740.512	
1991	23.391.541	3.628.285	15,5

Fonte: IBGE/ Censo de 1991 e MEC/CPS/SEEC.

Gráfico 9

Brasil: Educação Pré-Escolar.

Evolução da População de 0 a 6 anos e das matrículas (1979 - 1991)



Fonte: IBGE / Curso de 1991 e MEC/CPS/SEEC.

Quadro 5

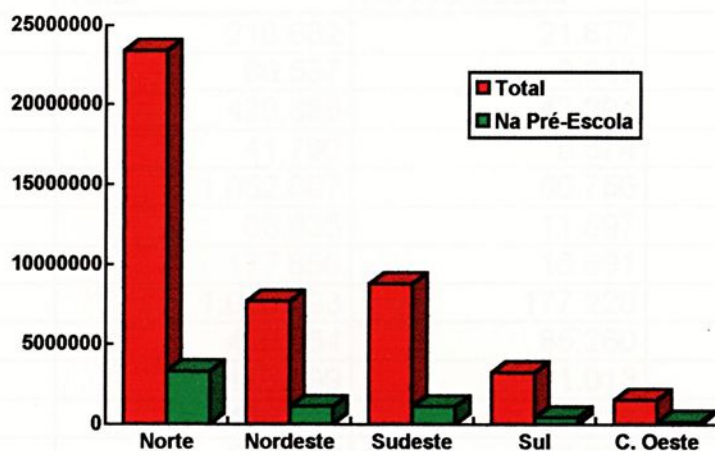
Brasil: Educação Infantil

População de 0 a 6 anos total e matriculada na pré-escola segundo Região - 1991

REGIÃO	POPULAÇÃO DE 0 A 6 ANOS		TAXA.....DE ATENDIMENTO
	TOTAL	Na pré-escola *	
Brasil	23.391.541	3.329.482	14,23
Norte	2.068.475	194.145	9,39
Nordeste	7.723.331	1.104.339	14,30
Sudeste	8.826.368	1.434.157	16,25
Sul	3.251.640	433.095	13,32
Centro-Oeste	1.521.727	163.746	10,76

Gráfico 10

Brasil: Educação Infantil (população de 0 a 6 anos total e matriculada na pré-escola segundo a região - 1991)



Fontes: IBGE/Censo de 1991 e MEC/CPS/SEEC

(*) Observação: não inclui as crianças maiores de 6 anos matriculadas no pré-escolar, nem as menores de 7 anos atendidas no ensino fundamental.

Quadro 6

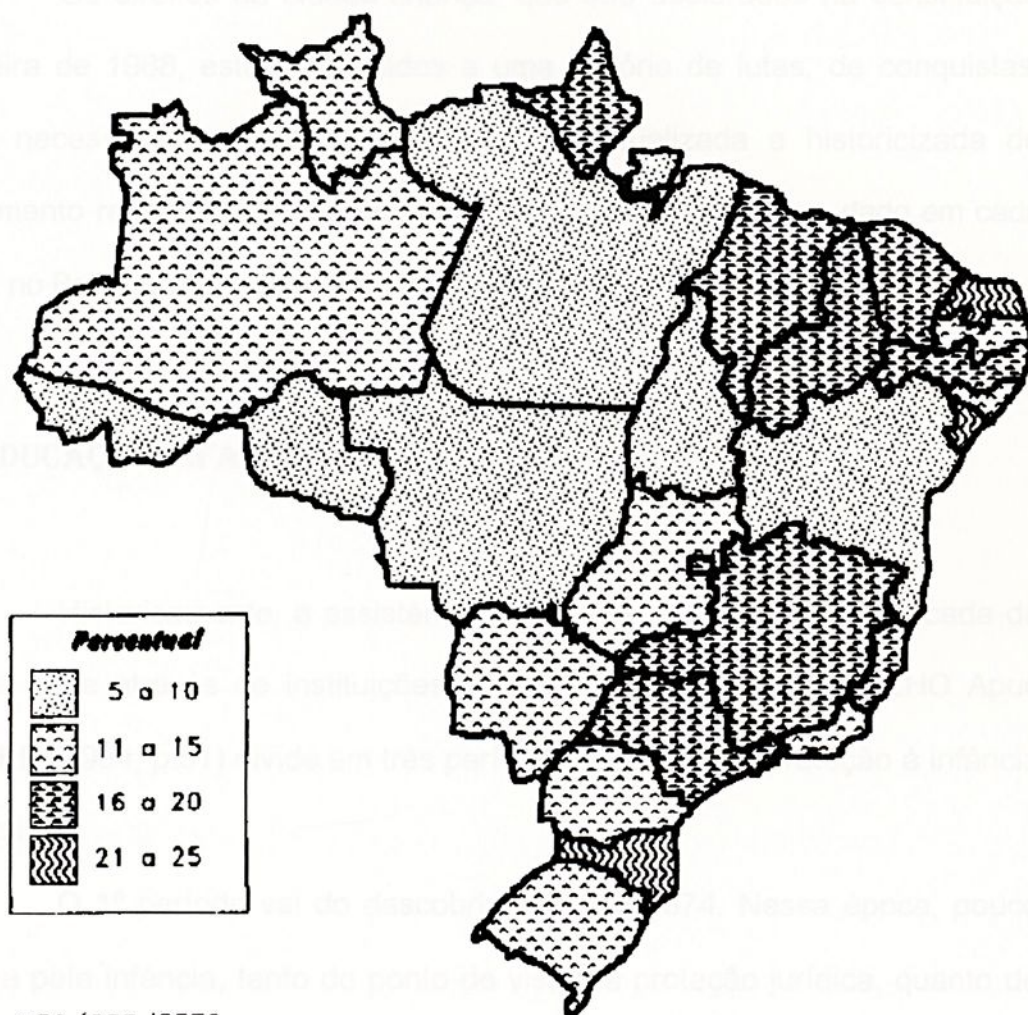
Brasil : Educação Infantil
População de 0 a 6 anos total e matriculada na pré-escola
segundo unidade da federação - 1991

Unidade Federação	População de 0 a 6 anos		Taxa de atendimento
	Total	Na Pré-Escola*	
Rondônia	216.682	21.677	10,00
Acre	86.537	8.646	9,99
Amazonas	429.888	43.204	10,05
Roraima	41.790	5.574	13,34
Pará	1.052.087	86.756	8,25
Amapá	63.835	11.597	18,17
Tocantins	177.656	16.691	9,40
Maranhão	1.025.593	177.226	17,28
Piauí	490.284	85.260	17,39
Ceará	1.176.299	181.013	15,39
R.G.Norte	426.020	96.918	22,75
Paraíba	558.920	67.936	12,15
Pernambuco	1.201.828	186.651	8,89
Alagoas	473.429	57.709	12,19
Sergipe	271.760	65.248	24,01
Bahia	2.099.198	186.651	8,89
Minas Gerais	2.405.459	363.846	15,13
Esp. Santo	411.404	70.495	17,14
R. de Janeiro	1.617.394	235.477	14,56
São Paulo	4.392.111	764.339	17,40
Paraná	1.290.354	149.335	11,57
S.Catarina	701.693	155.954	22,23
R.G. Sul	1.259.593	127.806	10,15
Mato G. Sul	295.074	34.838	11,81
Mato Grosso	624.029	35.894	5,75
Goiás	357.271	50.406	14,11
Dist. Federal	245.353	42.608	17,37

Fontes: IBGE/Censo de 1991 e MEC/CPS/SEEC

(*) Observação: não inclui as crianças maiores de 6 anos matriculadas no pré-escolar, nem as menores de 7 anos atendidas no ensino fundamental.

Gráfico 11

Taxa de frequência das crianças de 0 a 6 anos

Fonte: MEC/CPS/SEEC

2- O ATENDIMENTO À CIDADÃ-CRIANÇA NO BRASIL - VISÃO HISTÓRICA

Os direitos da cidadã-criança, que são declarados na constituição brasileira de 1988, estão vinculados a uma história de lutas, de conquistas, sendo necessária, portanto, uma visão contextualizada e historicizada do atendimento recebido por elas ao longo dos anos e do enfoque dado em cada época, no Brasil, para melhor compreendê-los.

2.1- EDUCAÇÃO INFANTIL ANTES DE 1988

Historicamente, a assistência à infância, até meados da década de 20, era dada através de instituições particulares. MONCORVO FILHO Apud KRAMER (1984, p.51) divide em três períodos a história da proteção à infância no Brasil.

O 1º período vai do descobrimento até 1874. Nessa época, pouco se fazia pela infância, tanto do ponto de vista da proteção jurídica, quanto de alternativas de atendimento. Existia a “casa dos expostos” ou “Roda” para os abandonados nos primeiros anos de vida, e a Escola de Aprendizes Marinheiros para os abandonados maiores de 12 anos. O código civil relacionava a idéia de menor abandonado com a de delinqüente, e a medida adotada era a repressão.

As primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas, em razão da alarmante mortalidade infantil. Esta era atribuída à família, mais

diretamente à negligência materna e aos nascimentos ilegítimos. Ainda culpavam os escravos negros pela origem e transmissão das doenças.

O 2º período, de 1874 a 1889, caracterizou-se por projetos particulares, em especial de médicos que tratavam do atendimento à criança.

Continuava havendo total desinteresse da administração pública pelas condições da criança brasileira.

A preocupação com a infância, a sua defesa, resultou neste período, em iniciativas isoladas de caráter localizado como o Asilo de Meninos Desvalidos, fundado no Rio de Janeiro, em 1875, os três Institutos de menores artífices, em Minas Gerais, em 1876, ou colégios e associações de amparo à infância, como o primeiro Jardim de Infância do Brasil Menezes Viena, criado em 1875, que foi fechado por total falta de apoio do poder Público. Estas iniciativas da época foram quase inexpressivas frente à situação de saúde e educação da população brasileira. A preocupação era com crianças pobres, completamente desprotegidas, assumindo caráter de benemerência.

No 3º período, os progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar se intensificaram, caracterizando-se ainda como período também médico-sanitário acrescido da proposta de sensibilizar e envolver o poder público para o problema da criança brasileira. Neste período ainda, mais precisamente em 1899, merece destaque a fundação, no Brasil, do Instituto de Proteção e Assistência à Infância que, conforme discursos de Quintino Bocaiúva ao Presidente Campos Salles, (Kramer 1984, p 55) visava:

“Preservar a infância da destruição a que a condena o desamparo dos cuidados de que ela carece, é garantir à

sociedade a permanência e a sucessão das vidas que hão de ser o sustentáculo de sua estabilidade e os elementos do seu progresso e engrandecimento”.

Assim, atender aos menores de oito anos, elaborar leis que regulamentassem a vida e a saúde dos recém-nascidos, regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e criminosos, atender às crianças pobres, doentes, defeituosas e moralmente abandonadas, criar maternidades, creches e jardim de infância eram a grande preocupação do Instituto.

Contemporaneamente, houve movimentos em torno de criação de creches, jardins de infância, culminando em 1908 com a primeira creche popular para filhos de operários até dois anos, que representou um ganho da família e da mulher trabalhadora e não, ainda, direito da criança. O atendimento na creche era concebido como favor à família do trabalhador. A criança era vista como “objeto de guarda”, isto é, merecedora, apenas, de cuidados biológicos e físicos.

Por iniciativa da equipe fundadora do Instituto, em 1919 foi criado o Departamento da Criança no Brasil, implementado pela diretoria do Instituto, cuja responsabilidade caberia ao Estado Brasileiro.

O Departamento da Criança no Brasil, reconhecido de utilidade pública em 1920, foi mantido com recursos de Moncorvo Filho, sem qualquer auxílio do poder público federal, estadual ou municipal.

Kramer afirma que as tarefas deste Departamento eram:



“Realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil (arquivo), fomentar iniciativas de amparo à infância e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos, concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança, uniformizar as estatísticas brasileiras sobre mortalidade infantil.”

O Departamento da Criança no Brasil organizou, em 1922, o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, e dele participaram homens ligados à vida pública. Nesse congresso, concluiu-se pela importância do atendimento à criança, e priorizou-se este atendimento como solução para os problemas sociais e forma de renovação da humanidade.

Era o despertar dos homens públicos para a causa da infância. Como fatores determinantes deste reconhecimento, constata-se a necessidade de preparar a criança de hoje para ser o homem de amanhã e a necessidade de fortalecimento do Estado. Estes dois fatores estão inter-relacionados, e tanto a criança como o Estado são vistos como categorias neutras e abstratas. A criança era considerada como um ser único e a-histórico, sem qualquer referência à sua origem de classe. O Estado era apresentado como se fosse harmônico e sem conflitos ou interesses de classe.

Quanto à política educacional, percebe-se neste período que, de uma educação extremamente elitista quanto ao acesso, característica dos períodos colonial e imperialista da história do Brasil, passa-se à defesa da democratização do ensino. Educação passa a significar ascensão social e é defendida como direito de todas as crianças, consideradas iguais. Ressalta-se

que esse direito de “todas as crianças”, não incluía a criança de 0 a 6 anos que era assistida basicamente por instituições de caráter médico, sendo muito reduzidas as iniciativas educacionais a elas destinadas. Começavam a se articular movimentos por educação, citava-se a Escola Nova, fundamentada nos princípios da psicologia do desenvolvimento, que despontava no Estados Unidos e na Europa.

Kramer (1984, p. 51-91) situa a história do atendimento à infância brasileira em duas grandes-etapas: pré-1930 e pós-1930.

A ênfase da etapa pré-1930 foi a medicalização da assistência à criança até seis anos e a psychologização do trabalho educativo; os dois enfoques eram imbuídos de uma concepção abstrata de infância. Segundo ela, a década de 30 é considerada como limite, pelas modificações políticas, econômicas e sociais ocorridas no cenário nacional, em estreita relação com o cenário internacional, e se refletiriam na configuração das instituições voltadas às questões de educação e saúde, como também na sua política.

A partir de 1930, surgem diversas propostas de atendimento à infância brasileira. A autora relata que, dado o contexto político dos anos 30, o papel do Estado frente à criança era defendido pelas próprias autoridades governamentais de forma mais veemente que nos primórdios da República: enfatizavam-se as relações entre “criança” e “pátria” e introduzia-se uma nova argumentação sobre a necessidade de formação de uma raça forte e sadia.

Kuhlmann apresenta razões para discordar da divisão apresentada por Kramer, dizendo que dividir a educação pré-escolar no Brasil “antes de 1930 e depois de 1930” é ter como referencial apenas um ponto de

vista histórico, quando outros parâmetros devem ser também analisados.

Kuhlmann (1990) identifica três influências básicas na política de assistência à infância: a jurídico-policial, a médico-higienista, e a religiosa.

A influência jurídico-policial teve, como preocupação básica, a infância abandonada e a criminalidade.

A infância abandonada era confiada às mãos dos delegados que recolhiam as crianças que vagavam na rua e que representavam um perigo para os comerciantes e transeuntes. Assim, os juristas propuseram leis de proteção ao menor.

Até a constituição do código de menores em 1927, vários foram os planos e projetos de lei sobre os menores apresentados ao congresso, que foram reprovados ou simplesmente não foram discutidos. Foi necessário que instituições destinadas a abrigar as crianças abandonadas, tanto em nível estadual como federal, fossem criadas por decretos do poder executivo, já que o Congresso não se manifestava sobre elas ou as rejeitava. As instituições deveriam afastar o menor dos focos de contágio, dirigir-lhe a índole, educá-lo, formar-lhe o caráter por meio de um sistema inteligente de medidas preventivas e corretivas.

Em 1921, a Lei Orçamentária 4.242 de 5/01 autorizou o serviço de Assistência e Proteção à Infância Abandonada e aos Delinqüentes. A criança passa a ser vista como futuro, como garantia de que será o capital humano de que o capital industrial precisa para se reproduzir.

Segundo Kuhlmann (1990, p. 52), a influência médico-higienista era vista como assistência educacional e tida como forma de enfrentamento da

questão de saúde pública. "Interessar a população nas questões de higiene é dever básico de todo governo moderno" ou como dizia, em 1992, o Dr. Carlos Seidl, diretor do hospital de São Sebastião do Rio de Janeiro: "*Preliminarmente fique estabelecido que o índice de civilização de um povo se afere pelo grau de sua higiene*" (Kuhlmann, 1990, p. 51).

Portanto, prestar assistência educacional era cuidar da higiene devido ao grau de morbidade e mortalidade humanas e prolongar a média da vida e da espécie.

O autor diz que os religiosos apresentavam a Igreja como um sustentáculo da sociedade capitalista, enfatizando que o seu "know-how" na caridade não deveria ser desprezado. Assim, tanto a influência jurídico-policial, como a médico-higienista e a religiosa demonstravam a utilização das instituições de educação infantil (creche ou pré-escola) para submeter a classe operária ao controle patronal.

Analisando a assistência à infância no Brasil, foi possível identificar que esta se elaborou a partir da articulação de forças jurídicas, empresariais, políticas, médicas, pedagógicas e religiosas. Também foram propostas a partir da questão da função materna e do trabalho feminino. A política de assistência tinha, como suporte, o preconceito contra a pobreza e a perspectiva de interferir na luta de classes, em defesa do capitalismo. Assumia, assim, um caráter educacional visando à formação de uma raça trabalhadora e submissa.

A proposta de política assistencial desclassificava a população pobre da condição de cidadania, deixando de encarar as suas necessidades enquanto direitos a serem atendidos.

Segundo Kishimoto (1988), a primeira república marginalizou a pré-escola, que era considerada um luxo pelos próprios educadores. Sampaio Dória, em 1920, dizia que a creche não poderia ser considerada um estabelecimento público por ter função assistencial.

Nos anos setenta, surgem propostas de programas educacionais voltados para as crianças pobres, com o objetivo de "compensar as deficiências culturais" do 1º grau e que respondiam pelo alto índice de evasão e repetência que estas apresentavam no início de sua escolaridade. Foi a chamada educação compensatória, presente nos programas pré-escolares.

2.2- EDUCAÇÃO INFANTIL APÓS 88

O Brasil, em relação ao atendimento às crianças pequenas, esteve vinculado a uma corrente assistencialista visando à proteção e guarda dos filhos de mulheres das classes trabalhadoras, como se viu. A legislação brasileira que confirma esse objetivo de assistência e guarda é a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) datada de 1942 que está em vigor até os dias de hoje com os seguintes artigos:

Seção IV - Aos métodos e locais do trabalho (...) Art. 389.

Toda Empresa é obrigada: (...)

§ 1º Os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 (trinta) mulheres, com mais de 16 (dezesseis) anos de idade, terão local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação.

§ 2º A exigência do § 1º poderá ser suprida por meio de creches distritais mantidas, diretamente ou mediante convênios, com outras entidades públicas ou privadas, pelas próprias empresas, em regime comunitário, ou a cargo do Sesi, do Sesc, da LBA ou de entidades sindicais.

--Redação dada pelo Decreto-lei nº 229, de 28-02-1967.

(...)

Art. 396 -- Para amamentar o próprio filho, até que este complete 6 (seis) meses de idade, a mulher terá direito, durante a jornada de trabalho, a dois descansos especiais, de meia hora cada um.

Parágrafo único - Quando o exigir a saúde do filho, o período de 6 (seis) meses poderá ser dilatado, a critério da autoridade competente.

Cabe lembrar que o parágrafo 2º “relaxa” a obrigatoriedade dos berçários nas empresas, suprimindo-os “por meio de creches distritais mantidas diretamente ou mediante convênios...”, criando assim uma situação favorável para que a CLT seja cumprida apenas no seu aspecto formal.

A Constituição de 88 ampliou significativamente o que a CLT de 1942 já consagrara como direito das mulheres trabalhadoras: contarem com espaço e horário na jornada de trabalho para amamentação de seus filhos. O art. 7º inciso XXV, estabelece como direito dos trabalhadores urbanos e rurais a assistência gratuita aos filhos e dependentes entre zero e seis anos de idade, em creches e pré-escolas.

O art. 205 do texto constitucional deixa claro que as creches, além ,

das ações de cuidado historicamente exercidas e buscadas, passam a ter função educativa.

Destaca-se na Constituição de 88 (art. 205) que a educação é direito de todos e, por inclusão, também das crianças de zero a seis anos. Segundo o inciso IV do artigo 208 *“o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.”*

Sendo um dever do Estado, **é um direito da criança:**

A subordinação do atendimento de creches e pré-escolas à área de Educação representa um grande avanço na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos programas voltados para essa faixa etária, principalmente no caso específico das creches tradicionalmente vinculadas à área da assistência social.

O texto constitucional, ao subordinar o atendimento da criança de 0 a 6 anos à área de Educação, atribui às creches e pré-escolas um caráter pedagógico.

A própria Constituição revela a preocupação em assegurar a **qualidade da prestação dos serviços** em creches e pré-escolas visando seu caráter educativo, quando atribui ao Poder Público a supervisão e fiscalização das atividades das escolas e entidades privadas.

“O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder

Público" (art. 209, C.F p. 139)

Como agora a creche e a pré-escola integram o sistema educacional, os órgãos responsáveis por essa fiscalização não mais poderão excluí-las de suas atribuições, inclusive porque o art. 213 da Constituição de 88 permite o repasse de recursos públicos para escolas comunitárias confessionais e filantrópicas que comprovem finalidade não lucrativa. Por outro lado, todas as instituições educacionais que atendam crianças de zero a seis anos, lucrativas ou não, recebendo ou não recursos públicos, deverão ser fiscalizadas e supervisionadas por órgão oficial do poder público.

Os municípios, pela Constituição de 88, passam a ter obrigações diretas no que se refere ao seu sistema educacional, pois passa a ser de sua competência a atuação em creches e pré-escolas.

art. 221 § 2º : *" Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar. "*

Esta prioridade é reforçada pelo artigo 212 que diz:

"A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino.

§ 3º - A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, nos termos do plano nacional de educação.

§ 4º - Os programas suplementares de alimentação e assistência à saúde previstos no art. 208, VII, serão financiados com recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários.

§ 5º - O ensino fundamental público terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário - educação, recolhida, na forma da lei, pelas empresas, que dela poderão deduzir a aplicação realizada no ensino fundamental de seus empregados e dependentes."

É necessário ressaltar que o texto constitucional, no seu art. 35, prevê a intervenção da União em Território Federal, e dos Estados em seus Municípios que não cumprirem com a exigência legal da aplicação devida. O Tribunal de Contas faz a fiscalização anual nas Prefeituras Municipais. Com o art. 221, o município se responsabiliza pela educação nas creches e pré-escolas, firmando definitivamente que a assistência e o atendimento a ser dado à criança de zero a seis anos terão sempre um caráter educativo ainda que possam e devam integrar políticas de assistência, de saúde, de previdência e demais políticas sociais.

Com o art. 30, inciso VI, da Constituição que diz: "*O município deverá manter, com cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental.*", o texto constitucional confirma o Município como instância executora da política educacional para crianças de zero a 6 anos de idade.

É de responsabilidade do Município também, "*propiciar os meios de acesso à cultura, à educação, e à ciência.*" (art. 23 inciso V), portanto, as Leis Orgânicas Municipais devem conter as diretrizes básicas do Sistema Educacional Municipal.

Em Presidente Prudente, encontramos, na Lei Orgânica do

Município, artigos citados a seguir que se ajustam a esse interesse:

artigo 233:

“assegurar o atendimento à criança, ao adolescente e à família através de programas que atendam suas necessidades de desenvolvimento e crescimento nos aspectos de saúde, educação, lazer, alimentação, segurança e assistência social”.

artigo 212, item I:

“O sistema de ensino do Município compreenderá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem condições de eficiência escolar aos alunos necessitados da rede municipal de ensino, compreendendo garantia de cumprimento da obrigatoriedade escolar mediante auxílio para aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas eficazes de assistência familiar”.

O Artigo 215 assegura:

“O Município atuará prioritariamente na educação infantil de zero a seis anos, compreendendo as creches e as pré-escolas e, no ensino fundamental, garantindo a gratuidade.”

O artigo 214 diz:

“O Sistema de Ensino Municipal assegurará a criação e a manutenção de Centros de Educação Municipal, com programas de Educação Infantil em tempo integral, educação suplementar dos sete aos quatorze anos e o resgate cultural. O centro será regido por regimento próprio”.



É importante salientar, nos artigos da Constituição de 88, aqueles que incidem também sobre a criança pequena reforçando a intenção geral da Constituição vigente de dar ao atendimento à infância um destaque maior do que lhe era dado na legislação anterior.

O artigo 227 da Constituição Federal é o que define de forma mais abrangente os direitos da infância brasileira:

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

Este artigo define como dever da família, da sociedade e do Estado, todos os princípios contidos na Declaração Universal dos Direitos da Criança, da ONU.

O § 3º amplia e precisa os direitos do menor tutelado pelo Estado e do acusado de infração penal, bem como propugna o acolhimento familiar para órfãos e abandonados.

O § 5º determina que deverá ser elaborada nova lei de adoção e o § 6º elimina qualquer discriminação relativa às condições de filiação.

Dando embasamento legal a uma política de apoio à família, a Constituição de 88 traz a extensão da licença-gestante para cento e vinte dias, a licença paternidade, e a *“assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o*

nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas.” (art. 7º incisos XVIII, XIX e XXV, respectivamente).

A constituição de 88 dá um grande passo em relação à concepção da seguridade social. As áreas de previdência, saúde e assistência deverão atuar de forma integrada, atendendo a todos, independente de contribuição. A Assistência Social deixa de ser assistencialismo e passa a ser universalização do atendimento das políticas sociais, independentemente da contribuição, em função do respeito às necessidades básicas. Os Estados e Municípios é que deverão executar as políticas sociais; à União caberá normatizar e coordenar. Assim, fica afirmado o caráter descentralizador das políticas de seguridade e de universalização do atendimento, assegurado nos artigos 203 e 204 a seguir:

“Art. 203 - A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social e tem por objetivos:

I - a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice;

II - O amparo às crianças e adolescentes carentes;

(...)

Art. 204 - As ações governamentais na área da assistência social serão realizadas com recursos do orçamento da seguridade social, previstos no art. 195, além de outras fontes e organizadas com base nas seguintes diretrizes:

I - descentralização político-administrativa, cabendo a coordenação e as normas gerais à esfera federal e a coordenação e a execução dos respectivos programas às esferas estadual e municipal, bem como a entidades beneficentes e de assistência social;

II - participação da população, por meio de organizações representativas na formulação das políticas e no controle das ações em todos os níveis."

Foram de extrema importância a inclusão do atendimento à infância, nos termos adotados na área de seguridade social, e o fato de esta lei garantir um aporte de recursos que poderão ser somados às verbas da área de educação para a implantação de políticas voltadas para a criança pequena.

Em decorrência dos princípios contidos nos artigos já citados, novos documentos legais foram criados, a saber:

- **O Estatuto da Criança e do Adolescente** (Lei nº 8.069 de 13/07/90), embora apenas reproduza os dispositivos constitucionais sobre a educação da criança de zero a seis anos, determina a criação de instrumentos que poderão influir decisivamente no atendimento dos direitos da criança, entre os quais, o da Educação Infantil. São: os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente, o Fundo de Recursos Financeiros nos três níveis, nacional, estadual e municipal, e também a criação dos Conselhos Tutelares.

Dentro da política de incentivos fiscais, ressalta-se a preocupação do governo ao incluir os Conselhos dos Direitos da Criança e do Adolescente como beneficiários na lei 9.249 de 26/12/95.

No que diz respeito às **pessoas físicas**, esta lei afirma em seu artigo 12, inciso I, que podem ser deduzidos do imposto devido, as

contribuições aos Fundos dos Direitos da Criança e do Adolescente, ao PRONAC (Cultura) e a Atividades Audiovisuais. A soma das deduções às três entidades não poderá reduzir ou deduzir do imposto mais de doze por cento. A dedução de 12% poderá ser para uma única entidade.

Também da Secretaria da Receita Federal, existe a instrução normativa nº 11, de 21/02/96, que informa, nas deduções do imposto mensal, em seu artigo 9º, item I, que, para efeitos de pagamento, a **pessoa jurídica** poderá deduzir do imposto apurado no mês as doações aos Fundos de Direito da Criança e do Adolescente, às Atividades Culturais e Artísticas e Atividades Audiovisuais, até o limite de dois por cento do lucro operacional, antes de computada a sua dedução.

A atual carta magna possibilitou ainda a participação da população no planejamento das políticas e no controle das ações nas áreas de saúde, previdência e assistência através dos conselhos, e isto significa um importante avanço e garantia de maior eficiência.

- **A Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS)** (Lei nº 8.742 de 7/12/93) reafirma o que consta no texto constitucional:

"A assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é Política de Seguridade Social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto integrado de ações de iniciativa pública e da sociedade para garantir o atendimento às necessidades básicas." (LOAS, art. 1º)

A Lei Orgânica da Assistência Social prevê um sistema

descentralizado e participativo constituído pelas entidades e organizações de assistência social e estabelece princípios e diretrizes que devem ser observados na elaboração das Políticas de Assistência Social nos diferentes níveis nacional, estadual e municipal.

A Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) define as instâncias deliberativas do sistema descentralizado e participativo de assistência social, de caráter permanente e composição paritária entre governo e sociedade civil que são: o Conselho Nacional de Assistência Social; os Conselhos Estaduais de Assistência Social; o Conselho de Assistência Social do Distrito Federal; os Conselhos Municipais de Assistência Social.

A lei prevê a criação de Fundos de Assistência Social em todos os níveis, federal, estadual e municipal.

A Lei ainda institui o benefício de prestação continuada que consiste no pagamento de um salário mínimo para o idoso ou à pessoa portadora de deficiência que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção e nem tê-la provida por sua família. Para receber o benefício a renda mensal familiar per capita não pode ultrapassar $\frac{1}{4}$ (um quarto) do salário mínimo.

A LOAS prevê benefícios eventuais como: pagamento de auxílio natalidade ou auxílio funeral às famílias cuja renda mensal per capita seja inferior a $\frac{1}{4}$ (um quarto) do salário mínimo.

Outros benefícios eventuais poderão ser estabelecidos para atender necessidades advindas de situações de vulnerabilidade temporária com prioridade para a criança, a família, o idoso, a pessoa portadora de deficiência, a gestante, a nutriz e nos casos de calamidade pública.

A Lei ainda diz, em seu art. 22 parágrafo terceiro, que, na medida das disponibilidades orçamentárias das três esferas do governo, o Conselho Nacional de Assistência Social poderá instituir benefícios subsidiários no valor de até 25% (vinte e cinco por cento) do salário mínimo para cada criança de até (seis) anos de idade cuja família tenha renda mensal per capita inferior a 1/4 do salário mínimo. Na seção III dos serviços, a LOAS dá prioridade à infância e à adolescência em situação de risco pessoal e social, objetivando cumprir o que preconiza a constituição de 88, no art. 227 anteriormente citado e no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Na seção IV, são discutidos programas de assistência social, e a LOAS estabelece que os mesmos serão definidos pelos respectivos conselhos de Assistência Social, obedecidos os princípios que regem esta lei. A seção V fala dos projetos de enfrentamento da pobreza que se baseiam em mecanismos de articulação e de participação de diferentes áreas governamentais e em sistema de cooperação entre organismos governamentais e não-governamentais da sociedade civil.

No capítulo V (Financiamento da Assistência Social), cria-se o Fundo Nacional de Assistência Social e estabelece-se que o financiamento dos benefícios, serviços, programas e projetos estabelecidos na LOAS far-se-á com recursos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, das demais contribuições previstas no art. 195 da Constituição Federal, além dos que compõem o Fundo Nacional de Assistência Social FNAS.

Os municípios só receberão os recursos Federais e Estaduais previstos na LOAS, se criarem e instalarem seus respectivos Conselhos

Municipais de Assistência Social e Fundos Municipais de Assistência Social com orientação e controle dos respectivos Conselhos Municipais. O Conselho Estadual e o Fundo Estadual de Assistência Social foram criados pela Lei Estadual nº 9177 de 18/10/95.

A instância coordenadora da política Nacional de Assistência Social com a extinção do Ministério do Bem Estar Social, passou a ser o Ministério da Previdência e Assistência Social através da Secretaria de Assistência Social.

A Secretaria de Assistência Social coloca-se dentro da estrutura de governo, no Ministério da Previdência e Assistência Social, como o órgão gestor e formulador das políticas de assistência social; na verdade, ela é a responsável pela implantação dos novos procedimentos determinados pela Lei Orgânica da Assistência Social.

Com a extinção da LBA (Legião Brasileira de Assistência) os convênios para manutenção de creches e pré-escolas passam a ser de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social em nível federal e, no Estado de São Paulo, da Secretaria Estadual da Criança, Família e Bem Estar Social.

É importante ressaltar que as ações das três esferas de governo na área de Assistência Social, realizam-se de forma articulada, e a **coordenação** e **execução** dos programas acontecem em suas respectivas esferas.

- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** A Lei nº 4.024 de 20/12/61 dedicava dois artigos à Educação pré-

primária, mas apenas mencionava os jardins de infância, dizendo que a educação anterior aos sete anos seria dada em jardins de infância e instituições equivalentes. A Lei nº 5.692/71 não contribuiu para o desenvolvimento da educação pré-escolar, dispondo apenas que: *“os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.”* (Lei 5.692/71 cap II, art. 19 § 2º)

Mesmo assim, a creche se tem expandido por força de demanda das famílias trabalhadoras e, segundo Didonet (1994 p. 13):

“A pré-escola ganha espaço nos planos de educação do MEC e das Secretarias de Educação, embora alguns burocratas insistissem numa visão anacrônica de que a educação pré-escolar era um luxo e que dela devia encarregar-se a família.”

Didonet diz que a demanda por pré-escola foi crescendo em todo o país resultando no movimento nacional “Criança e Constituinte” que culminou com o reconhecimento, na Constituição de 1988, da educação de zero a seis anos, como direito da criança e dever do Estado. Com o novo texto constitucional, estava conquistado um patamar jurídico que nenhuma lei geral de educação, de agora em diante, poderá ignorar. Tornou-se fundamental, portanto, uma nova lei de Diretrizes e Bases que privilegiasse a educação da criança de zero a seis anos como direito dessa criança. Há um projeto em tramitação no Congresso Nacional, aprovado pelo Senado e encaminhado à

Câmara dos Deputados em 4/03/96, em que, no art. 20 do capítulo 1, diz que a educação escolar compõe-se de:

“I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.”

Traz na Seção II - Da educação Infantil os seguintes artigos:

“Art. 26 - A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

“Art. 27 - 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.”

“Art. 28 - Na educação infantil a avaliação será feita mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.”

“Art. 29 - A última série do pré-escolar, respeitada a idade mínima de seis anos, deverá ser gradativamente incorporada ao ensino fundamental, na forma de lei.”

A expansão dos serviços de atendimento à criança pequena, em São Paulo, ocorreu a partir de 1970, com a ampliação da oferta da iniciativa privada e prefeituras municipais. Os municípios assumiram a maioria das instituições de educação infantil desenvolvendo capacidade técnica e

gerencial na área. A Constituição Federal de 88, como vimos, reconhece o direito à educação das crianças de zero a seis anos, mudando assim a educação infantil no plano nacional, subordinando creches e pré-escolas públicas ou não a determinações do sistema de ensino. O texto constitucional de 88 descentraliza os recursos públicos para os municípios e confere a eles a responsabilidade de atuar prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

A Constituição Paulista, promulgada em 1989, afirma que a educação de zero a seis anos está integrada no sistema de ensino, respeitadas as características próprias da faixa etária (artigo 247). Em decorrência disso, os pareceres CEE nº 599/92 e 600/92 reafirmam que os estabelecimentos que ministram educação infantil não podem mais funcionar como "cursos livres"

Com base no artigo 248 da Constituição Estadual, que determina órgão próprio da Educação do Estado para definir normas, autorização de funcionamento, supervisão e fiscalização das creches e pré-escolas públicas e privadas no Estado, o Conselho Estadual de Educação, através da Deliberação nº 06/95 homologada pela Secretaria da Educação, delibera que o Poder Público Municipal terá as funções de autorizar, supervisionar, fiscalizar as instituições de educação infantil, municipais ou particulares que não mantenham ensino fundamental e médio. Para bem cumprir as atribuições, o Poder Público Municipal deverá designar o responsável pelas funções e solicitar, se assim o desejar, assessoria técnica da Secretaria do Estado da Educação. Caso seja necessário, poderá ser firmado convênio de cooperação



técnica pelo Município com a Secretaria de Educação.

Os Conselhos Municipais de Educação poderão fixar normas complementares para as funções atribuídas pelo CEE ao Município, dando ciência ao mesmo.

A Secretaria Estadual de Educação fica com as atribuições de autorizar, supervisionar e fiscalizar as instituições particulares de ensino fundamental que mantenham educação infantil e as próprias escolas estaduais.

A Deliberação CEE nº 06/95, em seu artigo 1º, parágrafo único, afirma: *“Para fins desta Deliberação, as instituições de educação infantil são aquelas responsáveis pela guarda, proteção e educação da criança na faixa de zero a seis anos de idade, em creches, pré-escolas ou instituições similares.”*

Podemos afirmar que, pela Constituição Federal de 88, o município ficou responsável pela educação infantil e deve garantir o acesso de todas as crianças a essas instituições e que o próprio município deve autorizar o funcionamento, supervisionar e fiscalizar as ações, obedecendo às diretrizes gerais determinadas pelos órgãos federais ou estaduais de educação.

As Secretarias Municipais de Educação passam a ser as responsáveis diretas pela educação infantil, devendo, portanto, assumir efetivamente a gestão do sistema educacional de creches e pré-escolas.

BARRETO, Apud SOUZA (1996 p. 94) diz que

“ao mesmo tempo em que cresce a participação municipal em decorrência do aumento de recursos nas localidades, retrai-se deliberadamente a

administração estadual no atendimento direto à educação infantil, sendo que, a partir de 1983, têm os estados transferido sistematicamente às prefeituras os recursos federais destinados à criação e à ampliação de pré-escolas”

Com a Deliberação 06/95 resgata-se a finalidade da Educação Infantil defendida pela Constituição Federal de 88: cuidado e educação.

O Ministério da Educação e do Desporto (MEC), em 1993, propôs a formulação de uma política nacional de educação infantil, instalando uma comissão nacional constituída por representantes de vários segmentos dessa área, cuja tarefa foi traçar as diretrizes gerais (Pedagógicas, para uma política de recursos humanos), os objetivos e as ações prioritárias que constituíram essa política.

No documento “Política Nacional de Educação Infantil” divulgado pela Coordenação de Educação Infantil do MEC, a expressão educação infantil é assim explicada:

“A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e destina-se à criança de zero a seis anos de idade (...) As instituições que oferecem Educação Infantil, integrantes dos Sistemas de Ensino, são as creches e as pré-escolas, dividindo-se a clientela entre elas pelo critério exclusivo da faixa etária (zero a três anos na creche e quatro a seis na pré-escola) (p. 15)

O mesmo documento afirma que a concepção de Educação Infantil integra as funções de educar e cuidar que são complementares e

indissociáveis complementando, portanto, os cuidados e a educação realizados na família. A educação, nesta fase, visa de forma integrada a: favorecer o desenvolvimento infantil, nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; promover a ampliação das experiências e dos conhecimentos infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social, e contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito.

O Ministério da Educação e do Desporto, estabelece como objetivos imediatos: uma política de atendimento ampliando as vagas para as crianças de zero a seis anos; o fortalecimento nas instâncias competentes da concepção de educação infantil como cuidado e educação; e a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas. Para que essas propostas se concretizem se faz necessário priorizar ações que deverão ser objeto de acordos e parcerias entre todos os envolvidos na Educação Infantil. As ações seriam:

- 1) Definição e implementação, com as demais instâncias competentes, de metas e estratégias de expansão e melhoria da qualidade da Educação Infantil;
- 2) Eficiência e equalização no financiamento, exigindo a definição de papéis e responsabilidades, bem como o estabelecimento de acordos e parcerias, de modo a evitar desperdícios e superposição de ações;
- 3) Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, especialmente àquelas que visem à promoção da

função educativa da creche.

4) Promoção da formação e valorização dos profissionais de Educação Infantil, intensificando-se as ações voltadas para a formação inicial e continuada, a estruturação de carreira e a melhoria das condições de trabalho e remuneração do profissional de Educação Infantil;

5) Promoção da integração de ações interdisciplinares e intersetoriais de atenção à criança, de modo a garantir seu pleno desenvolvimento, proporcionando-lhe o acesso à educação, cultura, esporte e lazer, além de adequadas condições de saúde e nutrição;

6) Criação de um sistema de informações sobre Educação Infantil, apoiado em mecanismos e processos adequados de levantamento e tratamento de dados e informações, e estratégias de divulgação que possibilitem o controle, por parte da sociedade, da gestão das políticas públicas implementadas pelas diferentes instâncias de Governo.

7) Incentivo à produção e divulgação de conhecimentos e de experiências inovadoras na área de Educação Infantil.

Ao analisar o documento "Política Nacional de Educação Infantil"⁵ concluímos que o MEC assumiu seu papel de coordenador das diretrizes básicas, ao formular a Política de educação infantil que deverá inspirar os municípios na elaboração, de acordo com sua realidade, de suas diretrizes locais.

⁵ Para maior aprofundamento consultar
Política Nacional de Educação Infantil, Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

3. O ATENDIMENTO À CIDADÃ-CRIANÇA NO MUNDO

A análise do atendimento à cidadã-criança no mundo, neste trabalho, teve por objetivos encontrar critérios para a avaliação do trabalho específico executado no CIEM João Bohac de Presidente Prudente, além de oferecer oportunidade de conhecimento da situação docente desse atendimento em diversos lugares, fazer partilhar experiências de quem já avançou mais, visualizar as razões do não atendimento em alguns outros países, de modo a permitir dimensionar as alternativas específicas para o Brasil.

A análise oportunizou o estudo, de um “período de efervescência da educação infantil no Brasil e no mundo” compreendida como fundamental e necessária ao desenvolvimento de toda e qualquer criança e, por tal razão, como um seu direito, quando se buscam formas alternativas de, na prática, exercê-lo com qualidade.

Assim, além das propostas dos Estados Unidos e Cuba, estudaram-se algumas dos chamados países-membros da “Rede da Comissão Européia de Atendimento à Criança e outras medidas para reconciliar Emprego e Responsabilidades da família”. Essa rede congrega países ligados à Comunidade Econômica Européia que procurou atender à Carta Comunitária dos Direitos Sociais Fundamentais dos Trabalhadores, aprovada pelo Conselho Europeu de Estrasburgo de 9/12/89, assinada pelos chefes de Estado e do Governo de onze Estados-membros e que, no terceiro parágrafo do ponto 16, diz: “Há igualmente que desenvolver medidas que permitam aos homens e às

mulheres conciliar as suas obrigações profissionais e familiares.

A Rede, que tem como ponto de referência o trabalho de Roma, que estabelece uma base legal para todas as suas políticas e atividades na área, desenvolve, desde 1991, programa que propõe iniciativas em quatro aspectos considerados fundamentais: serviços de acolhimento de crianças para pais que trabalham, procuram emprego ou preparam-se para ele através de cursos de formação, (pretendendo-se por acolhimento de crianças todas as ações públicas ou privadas, individuais ou coletivas); licenças parentais; transformação do local de trabalho para torná-lo mais adequado às necessidades de pais trabalhadores ; a partilha entre homens e mulheres das responsabilidades profissionais, familiares e educativas decorrentes da assistência às crianças.

3.1. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FRANÇA

O texto básico que nos serviu de apoio para analisar a situação da cidadã criança na França é de Wayskop, Apud ROSEMBERG e CAMPOS (1994, p. 235).

A autora descreve a origem das creches francesas que surgiram em torno de propostas higienistas de guarda e vigilância das atividades, do sono e da alimentação de crianças pequenas. Chama atenção para o fato de que as creches francesas foram pensadas, na sua origem, como equipamentos para a normatização das classes populares, através da educação disciplinar do corpo

e do ritmo, e que a introdução da idéia de intervenção de higiene social e educativa em 1833, cria uma ruptura com a concepção puramente assistencial. A educação através do corpo foi a proposta educativa para a pequena infância.

A partir da década de 1970, após vários movimentos de renovação socioculturais, também a classe média passou a fazer uso das creches, que têm sofrido transformações, evidenciando-se a preocupação do poder público e das famílias com o desenvolvimento afetivo e social das crianças, bem como o seu bem-estar e educação. Os brinquedos e as brinquedotecas passaram a fazer parte integrante e obrigatória do cotidiano das instituições, marcando uma concepção positiva, ativa e criativa da criança pequena.

As creches são um espaço de vida que visa à socialização das crianças através da convivência com outras, colaborando com o desenvolvimento das personalidades infantis, com um trabalho voltado para a conquista da autonomia e da comunicação. Nelas, todas as atividades são marcadas por um caráter interativo e lúdico, com uma preocupação centrada na afetividade e desenvolvimento emocional das crianças.

A família é chamada a participar, e o objetivo desta participação é desenvolver a compreensão dos pais sobre o descobrimento e as necessidades de seus filhos, permitir um processo de separação mais tranquilo entre mãe e criança, proporcionar ambiente de troca e interação social entre famílias de origens culturais diversas.

A preocupação com o bem-estar das crianças, nas creches francesas, é o ponto central das discussões e reuniões com profissionais e

pais, portanto, além de assumirem uma prática preventiva na profilaxia e higiene mental das crianças, as diretrizes básicas do "Guia de programação de creches coletivas e familiares" propõem atividades que garantam a individualidade das crianças, respeitem seu ritmo de vida afetiva e emocional, de alimentação e de sono. A questão educativa passa pelas relações entre adultos, crianças e espaços em constante modificação.

As creches podem assumir características peculiares como:

- **Creches coletivas** (crèches) instituições, cujo atendimento é assegurado por uma organização (municipal, cooperativa de pais e funcionários ou empresa) subordinadas ao Ministério da Saúde. Funcionam em tempo integral, 12 horas por dia (7 h às 19 h). A família contribui com mensalidades. Ao lado de cuidados com saúde, alimentação e o sono, promovem atividades que priorizam o desenvolvimento afetivo, emocional e cognitivo das crianças.

As creches coletivas apresentam três tipos de categorias diferenciadas pela natureza do trabalho que desenvolvem ou pela forma de organização:

- a) **creches tradicionais** são implantadas conforme o critério da proximidade da moradia, funcionam 12 meses por ano ininterruptamente (7 dias na semana) e sua capacidade média é para 54 crianças, divididas por faixa etária, em grupos de aproximadamente 20 crianças: os que ainda não andam, os de 2 anos aproximadamente e os de 3 anos.

- b) as **minicreches**: locais adaptados atendem entre 12 a 15 crianças, nas mesmas condições das tradicionais. São criadas em regiões com alta demanda por creches e carência de espaços.
- c) as **creches cooperativas** (crèches parentales) organizadas e geridas por um coletivo de funcionários e de pais de crianças menores de 3 anos possuem cunho privado sem fins lucrativos. Recebem recursos públicos para financiamento do prédio. Funcionam com base no trabalho voluntário dos pais. A presença junto às crianças, de forma constante e permanente, faz parte do contrato da creche. Além dos pais, existem mais dois profissionais que mantêm os princípios educacionais definidos pela coletividade em reuniões mensais.

Além das creches acima descritas, a França ainda possui:

- As **creches de passagem** (haltes-garderies), abertas ao público em tempo integral para crianças até 6 anos, são estabelecimentos permanentes, atendendo de forma descontínua (alguns dias por semana, ou algumas horas por dia) para atender às mães que não trabalham regularmente.
- Os **jardins de infância** (jardins d'enfance) atendem crianças de 0 a 4 anos em período integral e são subordinados ao Ministério da Saúde.

- **Creches domiciliares** (crèches familiaires) funcionam de maneira doméstica na casa das assistentes maternas. Além da assistente há uma diretora que é responsável pela seleção do pessoal, pela colocação das crianças nas casas e pela manutenção da sede. É um sistema público autorizado que congrega profissionais de um mesmo bairro vinculados a uma creche domiciliar central. Submetem-se ao controle médico do serviço de Proteção Materno-Infantil e da Direção de Ação Sanitária e Social.
- As **creches de empresas**, implantadas nos locais de trabalho, representam 20% do total das creches. 16% são creches de hospitais, 2,5% são creches de ministérios ou administrações públicas e o restante são de empresas privadas. Tem o mesmo perfil das creches tradicionais.

Além desses serviços, existem **Assistentes maternas clandestinas** que tomam conta de cerca de 10 crianças em suas casas, sem nenhum tipo de contrato ou garantias trabalhistas. Ainda existem as **filles au pair**, geralmente estudantes estrangeiras que, em troca dos serviços domésticos, custeiam seus estudos e garantem o visto de permanência no país. Têm estatuto próprio, mas inexistente legislação trabalhista regendo seus contratos; normalmente trabalham como babás.

A partir de 1882, as salas de asilo francesas vinculadas à Educação Nacional passaram a denominar-se “ escolas maternas ” permanecendo o ideal assistencial ao lado do educacional.

Pauline Kergomard⁶ resgatou, em fins do século XIX, esta dupla característica das escolas maternais, buscando articular a preocupação com a instrução e o cuidado da criança pequena, respeitando as diferenças individuais e culturais. Foi a concepção de guarda e de educação da criança pequena que possibilitou a organização das escolas maternais em torno de aprendizagens de conteúdos e dos cuidados individualizados do corpo e da saúde infantil. Foram introduzidas novas metodologias, com influência das teorias pedagógicas de Owen, Pestalozzi e Froebel, os materiais usados nas escolas maternais passaram a ter função educativa e, conforme orientação de Kergomard, segundo citação de Wayskop, Gisela Apud ROSEMBERG e CAMPOS (1994 p. 248):

“os exercícios coletivos e rígidos deveriam ser substituídos por uma educação voltada para seu interior e passar por uma eclosão da individualidade através de exercícios graduados e de brincadeiras livres. A escola deveria levar em conta que a brincadeira é o ofício da criança, a forma natural de sua atividade.”

A escola maternal francesa, hoje, é baseada numa pedagogia centrada na criança e tem como objetivos: a introdução da criança no sistema escolar, a socialização, o ensino e o exercício da cidadania.

O currículo das escolas maternais está organizado em torno de quatro grandes áreas de atividades: atividades físicas, atividades de

⁶ Pauline Kergomard, inspetora da Educação Nacional foi uma figura importante na luta contra o sistema disciplinar herdado das salas de asilo, bem como na busca de construção de uma ciência psicológica infantil, que criasse as bases para o novo modelo escolar de educação então em construção (BATTEGAY, Apud ROSEMBERG e CAMPOS (1994 p. 247).

comunicação e expressão oral e escrita, atividades artísticas e estéticas, atividades técnico-científicas que incluem a Matemática. Esses objetivos e currículo foram definidos em 1986 e acrescidos de outros elementos pela Lei de Orientação de 10/07/89, do Ministério da Educação, que reafirma o direito de todas as crianças à educação e antecipa para dois anos de idade a entrada na escola maternal, introduzindo o sistema de ciclos de aprendizagem, para o melhor acompanhamento da evolução psicológica e biológica da criança. Esse sistema procura, ao mesmo tempo, criar estratégias preventivas contra a reprovação posterior, prolongando a escolaridade maternal até o pré-primário, assim como pretende integrar as crianças de idades e origens culturais diferentes em função de seus ritmos de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, a escola maternal atende atualmente à idade de 2 até 6 anos, quando começa a escola primária na França. O último ciclo da escola maternal (6 anos) integra-se, assim, à escola primária e recebe a denominação de "classe preparatória." Ao ampliar o atendimento da escola maternal para crianças menores de 3 anos, percebe-se a tentativa do governo em resolver o problema crucial da demanda reprimida desta faixa etária.

A autora afirma que, embora o trabalho com o corpo, a sociabilidade e a linguagem sejam importantes, na França, hoje, a ênfase na transmissão de conteúdos socialmente construídos é a saída para a crise sociocultural com a qual se defronta a escola, evidenciada pelas taxas de repetência e evasão das camadas mais pobres da população, especialmente as crianças filhas de imigrantes. Cita ainda que, na perspectiva do ensino de conteúdos, as orientações atuais do Ministério de Educação Nacional insistem no reforço às

competências lingüísticas e cognitivas das crianças, sem, no entanto, desprezar as formas como estas competências devem ser trabalhadas pelos professores.

Explico que, para garantir a aprendizagem da língua francesa e de instrumentos cognitivos de leitura e interpretação da realidade, os métodos de ensino devem ser ativos, cooperativos, levando em consideração a pluralidade de culturas das crianças francesas e filhas de trabalhadores estrangeiros vindos da África, Ásia e Portugal a partir da década de 70. Portanto, o método adotado pelo professor deve ser orientado para um sistema que tenha como referência:

- **o sujeito:** o método é centrado na criança;
- **o objetivo:** o trabalho baseia-se no conhecimento e apropriação das diferentes conquistas e produções científicas e culturais da humanidade;
- **a alteridade:** o respeito e a cooperação com seus coetâneos, baseados nas diferenças individuais, é o ponto de partida para a construção do sentido de pertinência do grupo;
- **o professor:** como coordenador e organizador do trabalho.

Assim, através de projetos autônomos de cada equipamento, elaborados por suas equipes pedagógicas e pelo conselho de escola, as escolas maternas juntamente com as famílias das crianças favorecem a abertura do aluno para o mundo, assegurando sua educação global. Apesar de a aprendizagem ser o ponto central do cotidiano educativo, as brincadeiras

são estimuladas para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da socialização das crianças.

A política francesa para a criança pequena apoia-se então em três eixos:

- uma política totalmente pública e gratuita de educação infantil;
- uma política de saúde pública que garante um atendimento médico-sanitário a todas as crianças de 0 a 6 anos e assistência pré e pós-natal a todas mulheres grávidas, desde os primeiros meses de gestação;
- uma política familiar que auxilia na criação de programas e equipamentos de atendimento à criança pequena, auxilia as famílias na educação de seus filhos, através da ajuda em dinheiro, gerido e administrado pela caixa de seguro familiar.

Quanto aos custos de creches e escolas maternais, a coletividade cobre 74% das creches coletivas; 63% das creches domiciliares e 18% dos custos de financiamento de uma assistente maternal independente. O restante é assumido pelas famílias, por meio de contribuições ou pagamento de mensalidades.

O custo total mensal da criança em casa é maior do que nas creches, sejam elas domiciliares ou coletivas. A família arca com 70% dos custos, e o Estado através da Caixa Nacional do Seguro Familiar (CNAF) com 30%. No entanto, a criança na creche (tomando como exemplo a creche coletiva) tem um custo de 26% para a família, e um custo maior para o Poder

Público, (somando-se a cota do Estado através da CNAF 20% e a cota correspondente ao município 54%) totalizando 74%.

Uma forma de minimizar a carência de equipamentos de atendimento às crianças menores de 3 anos é a política de apoio à família francesa que compreende:

- auxílio pré-natal, equivalente a 800 francos franceses (US\$ 160) destinados a todas as mulheres grávidas;
- auxílio maternidade compreendido como licença remunerada de 14 semanas e auxílio-maternidade equivalente a 1.080 francos franceses (US\$ 216) no nascimento da criança;
- licença parental (para o pai ou mãe) reduzindo horário de trabalho para tempo parcial com auxílio financeiro ou licença sem vencimentos até que a criança complete 3 anos;
- prestações financeiras às famílias com mais de um filho, desde que residentes no país. Os recursos são provenientes das caixas de seguro social ou diretamente das empresas;
- auxílios familiares que constituem uma complementação de salário correspondente a cada criança sob a responsabilidade de todo chefe de família que exerça atividade profissional.

As famílias e seus filhos ainda contam com os seguintes benefícios financeiros:

- **PSAM - Prestation Spéciale Assistance Maternelle** - uma

contribuição da caixa de seguro social às famílias que mantêm em casa uma babá para cuidar do filho menor de 3 anos. O objetivo é tirar da clandestinidade as assistentes maternas, auxiliando o pagamento dos encargos sociais.

- **AGED - Allocation de Garde à Domicile** - auxílio para compensar os encargos sociais pagos pelas famílias para cuidar de crianças pequenas.

Apesar de a França dispor de muitos programas e incentivos visando sempre o bem-estar e a educação da criança pequena, diariamente o poder público se defronta com a crescente demanda da população por equipamentos educacionais de tempo integral. Na análise de dados estatísticos sobre a demanda em 1989, embora o governo atendesse 100% das crianças com idade entre 5 e 6 anos, só conseguia atender 10% das crianças na faixa etária de 2 a 3 anos.

As creches coletivas que atendem em tempo integral exclusivamente mães que trabalham fora com crianças de até 3 anos, respondem apenas por 30% da demanda existente.

Na França, a razão adulto/criança é a seguinte: para cada cinco crianças pequenas há um adulto, e para cada 8 crianças maiores, coloca-se outro adulto.

A demanda por instituições de atendimento à infância em tempo integral é altíssima na França, merecendo atualmente, por parte do governo e famílias, estudos e maior mobilização com relação à ampliação do número de vagas.

A formação de pessoal merece especial atenção do governo francês que, em 1990, decidiu que todos os programas de formação de professores desde a pré-escola até o 2º grau passassem a ser ministrados em uma só instituição ¹.

Criaram-se os Institutos Universitários de Formação de Professores com equivalência a uma licenciatura curta em substituição às antigas escolas normais e institutos de formação de professores secundários.

Essa decisão do governo francês vem sendo criticada pela Association Générale des Institutrices et Instituteurs des Écoles Maternelles Françaises.

A associação de classe afirma que, com a reforma, pretendeu-se apenas a criação de um especialista em transmissão de saber, e o professor de crianças pequenas deve ter uma preparação específica, voltada para o conhecimento do ser em desenvolvimento.

Quanto aos profissionais que atuam em creches, tem-se discutido a diversidade de profissionais e a multiplicidade de diplomas diferentes fornecidos, em sua maioria, por centros privados de formação de professores.

Quanto aos profissionais que trabalham diretamente com crianças pequenas, a autora cita os seguintes:

- **Auxiliare puericultrice** (auxiliar de puericultura) que passa por uma formação de 2 anos após o 2º grau em curso técnico, com currículo médico-higienista;

¹ A reforma educacional do governo Jospin substituiu as antigas escolas normais e os institutos de formação de professores secundários 18 / UFMS - Instituts Universitaires de formation de Maîtres, distribuídos pelo país, por um sistema único de ensino.

- **Educateur d'enfance** (educador da infância) exige-se curso superior de 3 anos após o 2º grau. O Ministério da Saúde e Segurança Social é que concede o diploma de "Educateur de Jeune Enfant" instituído em 1973.

Os **professores das escolas maternais** são formados em curso superior de 3 anos nos 18 IUFMs - Instituts Universitaires de Formation de Maîtres. Os currículos são definidos em função da universidade a que estão vinculados, e a grade curricular é a mesma dos antigos cursos de formação para o magistério.

Ainda em relação à formação dos profissionais, a Association des Collectifs Enfants, Parents, Professionnels (Associação de Coletivos Crianças, Pais e Profissionais) possui um centro de formação permanente de educadores infantis, com o objetivo de sensibilizar todos os parceiros sociais para assumir a educação da criança pequena nas cidades e para manter uma política coerente de atendimento educacional à infância.

Nos últimos 20 anos, a Associação de Coletivos Crianças, Pais e Profissionais tem proposto discussões, formação continuada, levando os profissionais e pais à reflexão constante sobre o lugar de interação e da brincadeira na instituição educativa para a criança pequena e na conseqüente função do adulto como parceiro privilegiado e mais experiente.

O sistema francês se caracteriza no atendimento à criança, por orientação calcada nos princípios de qualidade, definidos pela Rede Européia

de Estruturas de Atendimento à Infância² abaixo relacionados:

- propiciar uma vida saudável;
- possibilitar a espontaneidade de expressão;
- estimular a construção da auto-estima;
- garantir a dignidade e a autonomia;
- estimular a confiança em si e o desejo de aprender;
- criar um meio ambiente acolhedor e estável;
- favorecer a sociabilidade, a amizade e a cooperação com os outros;
- garantir igualdade de oportunidades, sem discriminação sexual, racial ou em relação aos portadores de deficiência;
- respeitar a diversidade cultural;
- favorecer a ajuda familiar e comunitária;
- desenvolver o bem-estar.

Os espaços educacionais na França, como já foram destacados, são regidos pela idéia e preocupação com o bem-estar da criança. Este fato acabou culminando na criação de uma **cultura da infância**, mostrando assim a preocupação de outros profissionais e outros setores da sociedade com a criança, sobretudo com a criança sujeito de direitos, com a criança-cidadã.

O que fica evidenciado, na França, é a preocupação com princípios de qualidade na elaboração das políticas de atendimento à infância; existe uma preocupação com o bem-estar e a educação da criança de forma

² WAYSKOP, Gisela Apud ROSEMBERG e CAMPOS, , 1994 p. 272.



integrada.

A cultura da infância faz com que as indústrias produzam, em grande escala e com qualidade, equipamentos e brinquedos infantis para as instituições coletivas de atendimento à criança de 0 a 6 anos, favorecendo as interações em atividades corporais e criativas. O mesmo acontece com programas infantis de televisão, discos e livros. Esta cultura da infância é observada também na Itália e no Brasil.

Evidencia-se o crescimento do interesse de especialistas de diversas áreas do conhecimento trazendo contribuições para a elaboração de políticas e práticas educacionais, dirigidas à criança francesa.

Quanto à política de formação de educador da infância, os cursos ainda sofrem problemas relativos à descentralização e ao caráter privado das instituições, ficando condicionados, muitas vezes, às diferentes vontades político-educacionais de seus responsáveis.

Evidencia-se ainda que o novo perfil de professor, imaginado pelo Ministério de Educação, opõe-se às expectativas da população e dos profissionais do sistema escolar. Também a formação dos professores das escolas maternais é a mesma de professores de 1º e 2º graus, criando problemas em nível de competências específicas exigidas para um trabalho com crianças pequenas.

Estudando o histórico dos asilos e escolas maternais na França, ficou evidenciada a concepção de infância, não só como objeto de assistência, mas também como objeto de educação, já em fins do século XIX. Vemos que a orientação dada aos professores de crianças pequenas era de que a

brincadeira é o ofício da criança. Portanto, pela brincadeira, deveria ser explorado seu desenvolvimento, respeitadas sua individualidade e maneira própria de agir. Reconhecia-se, então, a criança como ser em desenvolvimento, com características próprias, necessitando de cuidados especiais, principalmente psicológicos e culturais. Nesta época, portanto, na França, já se vislumbrava a criança pequena não só como objeto de guarda, mas objeto pedagógico.

3.2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ITÁLIA

A Itália é marcada por profundas contradições entre o norte desenvolvido e o sul subdesenvolvido. Há muitas diferenças culturais entre as vinte divisões administrativas que equivalem aos Estados brasileiros, portanto, é impossível falar da Itália enquanto unidade social, econômica e política. Embora na Itália se fale em direitos da criança, há mais de 20 anos (direito à educação e socialização desde o nascimento; direito a um desenvolvimento equilibrado; direito de serem reconhecidos como sujeitos sociais; direito de reivindicações de ações e serviços qualificados por parte do sistema público), existem ainda muitas falhas e discrepâncias entre Norte e Sul. A porcentagem de atendimento mais alto corresponde à Região da Emilia-Romagna (capital - Bolonha), onde as creches são freqüentadas por 20% das crianças, e os índices mais baixos correspondem à Região da Campania, cuja capital é

Nápoles, onde menos de 1% das crianças freqüentam esses serviços. As vagas existentes para creches atendem apenas 5% das crianças de 3 meses a 3 anos de idade. Nota-se, então, um crescimento bastante diferenciado entre creches (0 a 3 anos) e Pré-escola (3 a 6 anos), sendo que um dos fatores citados seria a crença tradicional de que os cuidados com criança pequena devem ser feitos pelas mães, as quais teriam o talento inato e a responsabilidade natural de cuidar dos filhos. Com as mudanças no conceito de maternidade e proteção à infância, introduzidos a partir da década de 70 pelo Parlamento Italiano, a demanda por creches aumentou. A Itália apresenta uma pluralidade de serviços municipais atendendo às diferentes necessidades das crianças e das famílias. Os serviços prestados são diferenciados e oferecem atendimento em tempo integral ou parcial, com espaços somente para crianças e educadores, ou com espaço para mães, avós, pais, pajens.

Três situações de atendimento se configuram conforme GHEDINE, Apud ROSEMBERG e CAMPOS. (1994 P. 190).

- **Creches (day-nurseries):** são instituições que recebem crianças de 3 meses a 3 anos, em tempo integral, funcionando 11 horas por dia, das 7 h 30 min às 18h 30 min.
- **Escolas maternais** (nursery schools) recebem crianças de 3 a 6 anos. Tornaram-se estatais em 1968; até então estavam sob o controle da igreja católica.
- **Mães crecheiras:** (childminders) pessoas que cuidam de crianças em sua própria casa. Não são credenciadas ou legalmente

reconhecidas. Os arranjos são individuais e os salários negociados.

Na Itália, diretrizes nacionais para as creches têm sido desenvolvidas bem como projetos-piloto que, embora de forma desigual, representam pontos de referência com características educacionais baseadas em relações entre as pessoas que ali interagem: crianças, funcionários, pais e outros adultos.

Para as escolas maternas (3 a 6 anos), em 1991, foram revistas as diretrizes básicas na publicação "Novas orientações para a nova escola da infância".

Percebem-se claramente, na Itália, trajetórias distintas para as creches e pré-escolas nos últimos anos. O conceito da "pedagogia das interações" (pedagogia of relationships) foi introduzido nas creches italianas como instrumento educativo que utiliza o sistema de trocas sociais para estimular o crescimento e o desenvolvimento; são relações que as crianças estabelecem com adultos ou outras crianças nas brincadeiras.

"São criadas oportunidades para compreensão mútua de regras, tempos, palavras, gestos e orações. Estas tornam-se elementos nucleares no desenvolvimento infantil e permitem que as crianças aproveitem as condições e estímulos de um ambiente rico, especialmente preparado para elas, fora do contexto familiar. O envolvimento cognitivo e emocional requerido das crianças, para que possam aproveitar e entender essas trocas, favorece sua

autonomia e a construção da identidade pessoal"

(GHEDINI, Apud ROSEMBERG e CAMPOS, (1994
P. 198)

No que diz respeito à aquisição de autonomia, o significado não está apenas na adaptação ao novo ambiente, mas, sim, em estimular e apoiar a capacidade de integrar e combinar todos os conceitos e informações adquiridos em casa e na creche.

O progresso da criança, no que diz respeito à socialização, tem sua ênfase na cooperação e no hábito de compartilhar, fazendo com que o processo de socialização seja entendido como combinação de todos os elementos que ajudem a criança a descobrir sua identidade pessoal, individual e assim poder, de forma autônoma, interagir com o grupo.

As creches italianas podem ser consideradas como serviços educacionais, baseados numa clara e articulada relação entre as pessoas que ali interagem: crianças, funcionários, pais e outros adultos, direta ou indiretamente envolvidos no processo educacional.

A Itália tem apresentado avanços na área da educação infantil, e isto se refere mais à qualidade do serviço prestado do que à oferta de vagas que para creches, especificamente, ainda é muito reduzida.

No caso das pré-escolas, as vagas já atingem 98% de demanda.

Quanto à competência de gerenciamento das creches e escolas maternas, a intervenção direta do Estado nas creches deu-se em 1925, com a criação da ONMI (Opera Nazionale Maternità Infanzia), passando a existir a

rede pública nacional de atendimento à infância. Foi uma legitimação em nível burocrático, mas a prática continuou a mesma, sem pessoal qualificado, de forma centralizada e assistencialista, mas foi a primeira intervenção governamental de que se tem notícia. As escolas maternas só foram estatizadas em 1968. Em 1960, a união das mulheres italianas apresentou proposta de lei para que as creches - ONMI - passassem para a administração municipal. Em 1971, foi sancionada a lei 1044 que reconhece o valor social da maternidade (não mais só como valor privado, também social e coletivo), dando assim direito a todas as mães, trabalhadoras ou não, de usufruírem dos serviços da creche, com gestão municipal e programação regional. O texto da lei dizia *As creches têm o objetivo de prover a custódia das crianças, para assegurar uma adequada assistência à família, e também para facilitar o acesso da mulher ao trabalho, no quadro de um completo sistema de segurança social*" (Lei 1044 de 1971).

Com a descentralização do atendimento, os municípios assumiam o papel de liderança e inovação, propiciando aos pais maior poder e democracia nas decisões.

Quanto aos custos de implantação, manutenção das creches e escolas maternas, são quase na totalidade cobertos pelos Municípios, que recebem também fundos regionais do governo central e dos empregadores. As famílias participam com mensalidades que variam conforme seu nível de renda. As famílias com problemas sociais e com crianças portadoras de deficiência são dispensadas dessas taxas e têm prioridade de acesso aos serviços de creche.

Para a liberação dos recursos, as creches e escolas maternas apresentam requisitos mínimos que são:

- qualidade do equipamento a ser oferecido para as crianças;
- organização do espaço físico;
- treinamento contínuo do pessoal;
- qualificação dos pesquisadores que trabalham na instituição;
- razão adulto/criança;
- material didático.

Há, portanto, uma preocupação grande, na Itália, em melhorar cada vez mais os serviços públicos voltados para a Educação das crianças pequenas, observada nos critérios da avaliação de qualidade dos serviços para a infância, adotados pela Rede para a Infância da Comissão Européia” (1992).

Fazendo parte de uma estrutura articulada que garanta a continuidade de uma política global para a Infância, seriam critérios de garantia da qualidade a observar:

- as opções políticas, a legislação, a definição de normas, financiamento e recursos, planejamento e controle, consultoria e apoio técnico, recursos humanos, formação de pessoal, recursos materiais, pesquisa e desenvolvimento, integração e coordenação dos serviços, a **“gestione sociale”** que é a participação de toda a comunidade na gestão de cada creche.

Como incentivo e subsídios às famílias que têm crianças pequenas, a partir de 1971, concedem-se cinco meses de licença-maternidade com 100% do salário, direito a 6 meses de licença com proventos parciais após licença-maternidade, direito de ficar em casa quando a criança de até 3 anos estiver doente, direito ao estudo para todos com garantias de caráter organizativo e financeiro, refeição, transporte, apoio ao deficiente. O município deve criar formas de apoio e estímulo para a qualidade do sistema escolar, financiando experiências inovadoras, convênios da escola com outras agências de formação, fornecimento de instrumentação e técnicas didáticas avançadas.

Quanto à demanda, as creches cobriam inicialmente 5% de demanda.

Em 1970, existiam 765 creches, 604 geridas pela "Opera Nazionale Maternità Infanzia", 59 creches privadas e 43 de entidades públicas.

Em 1992, as creches sofreram alterações, e novas estruturas são propostas. Entre 35 e 40% das mães desejavam creche. Hoje, as creches mais avançadas com objetivos educacionais definidos estão situadas nas regiões central e setentrional da Itália, havendo já mais de mil creches.

As escolas maternas são freqüentadas por 90% das crianças, sendo que 30% freqüentam escolas particulares, principalmente religiosas, e 60% freqüentam escolas maternas públicas administradas diretamente pelos municípios;

Existem algumas creches administradas por organizações privadas, na maioria leigas, mas, segundo os dados oficiais disponíveis, são pouco numerosas não representando realidade significativa. Cada creche tem seu

conselho de gestão, composto por pais e trabalhadores da creche e presidido por um pai ou mãe. Em algumas áreas, estes conselhos são mais amplos e operam em nível de cidade e incluem representantes de grupos sociais e autoridades locais.

A estrutura em relação às exigências de formação para trabalhadores de creche e escolas maternais, está sendo reformulada. Há a figura do trabalhador de creche, com contrato de 36 horas semanais, das quais 30 são com a criança e 6 para o treinamento em serviço, planejamento de atividades, preparação de material didático e equipamento, encontro com pais, etc...

A atualização profissional ou o treinamento contínuo do trabalhador de creche é incluída na jornada de trabalho, tornando-o assim compulsório. É desenvolvida de maneira que se evitem modelos preestabelecidos e se assegure sua consistência e continuidade. Durante o treinamento contínuo, o trabalhador de creche, além de estudar e discutir bibliografia específica, recebe orientação do coordenador pedagógico e mantém contato com especialistas provenientes de outros órgãos de ensino e pesquisa.

Para o trabalho nas escolas, a formação universitária é exigência legal desde 73. Essa exigência não é atendida, ainda, nos dias atuais para creches e pré-escolas. A formação do professor pré-escolar é feita em nível de 2º grau, com duração de três anos na "Scuola Magistrale".

Para o coordenador pedagógico exige-se formação específica em nível superior em Pedagogia ou Psicologia.

Apesar de leis explícitas regulamentando o caráter educativo das

creches e escolas maternas, já se esboçava, desde os anos 70, a preocupação educacional que vem-se aprimorando através das secretarias municipais de educação e ganhando corpo através de movimentos populares como a nova luta para melhoria da educação das crianças italianas de 0 a 3 anos. Em 1993, um novo movimento liderado por mulheres apresenta ao parlamento proposta de iniciativa popular para que as **creches possam ser verdadeiramente reconhecidas como um direito das meninas e meninos, um serviço social e educacional acessível a todas as famílias.**

O norte da Itália, no plano da política de educação da criança pequena, ocupa uma posição de liderança em relação às demais regiões, de modo a se situar na vanguarda da construção de direitos para a infância.

FARIA, Apud ROSEMBERG e CAMPOS (1994, p. 212), referindo-se à chamada "creche de novo tipo", confirma este fato e lembra que essa creche é uma instituição cujas bases de criação estão nos anos 70, na contramão, isto é, pelo movimento feminista, contra a opressão de gênero; pelo movimento sindical contra a exploração capitalista e pelo movimento de esquerda contra o autoritarismo e a centralização das instâncias governamentais. Ela diz:

"Na Itália, a creche que se está construindo não está centrada na mãe que necessita de assistência como outrora ocorreu. Também não tem 'aluno' como seu usuário, apesar de incluir, em seu ideário, a garantia de continuidade com a pré-escola e a escola; portanto, apesar de ser uma instituição educativa, diferencia-se da escola. A creche não tem como objetivo preponderante a

preparação do futuro adulto para dar continuidade ao desenvolvimento sócio-político-econômico em curso. Seu objetivo explícito, e que orienta suas ações, é propiciar que a criança seja hoje alguém com muita imaginação para, quando adulta, ser capaz de construir uma sociedade diferente, onde convivam crianças e adultos diferentes dos atualmente existentes".

Embora o atendimento à demanda, quando se fala em creche (0 a 3 anos), deixe a desejar, denota-se a preocupação com critérios de qualidade nas existentes. Dentre os critérios, percebe-se uma especial ênfase ao treinamento contínuo de pessoal e a participação dos pais. Portanto, o trabalho em equipe é privilegiado, com o objetivo de aumentar o nível de consciência no grupo que fixa os objetivos educacionais e planeja as atividades. Um exemplo é o "grupo nazionale nido-infanzia" (Grupo Nacional Creche-Infância) que congrega os mais variados profissionais que trabalham na área e promove anualmente vários eventos, entre eles o "Congresso Nacional sobre Creche" que tem reunido mais de 2 mil participantes.

Embora existam ainda, na Itália, creches com fortes marcas de assistencialismo e custódia, percebe-se grande crescimento de uma consciência social de disponibilidade para sua avaliação e reconstrução. Novas atitudes substituem as antigas, e um programa centrado na criança é a preocupação dos dias atuais.



3.3. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA SUÉCIA

A Suécia apresenta maneiras próprias de atendimento à cidadã-criança.

A educação pré-escolar não faz parte do sistema regular de ensino, sendo de responsabilidade, em nível municipal, do setor de Bem-Estar Social e, em nível de nação, do Conselho Nacional da Saúde e Bem-Estar Social.

As modalidades de atendimento dividem-se em: as de tempo integral e as de tempo parcial segundo GUNNARSSON Apud ROSEMBERG e CAMPOS, (1994, p. 137).

As modalidades de tempo integral são:

- **creches** (daghem) destinadas às crianças, cujos pais trabalham ou estudam, ou ainda, crianças que precisam de apoio especial. Funcionam nos dias úteis das 7 às 19 horas, com variações locais. As crianças aí permanecem de 7 a 10 horas por dia.

- **creche cooperativa de pais.** (Föräldres Kooperativ daghem) - subsidiada pelo Estado, tem como principal característica o envolvimento e participação dos pais, o que reduz o número de funcionários necessários, abaixando também os custos de manutenção. Cada família reserva duas semanas por ano para participar.

Elas surgiram devido à falta de vagas em creches tradicionais, mas têm surgido também por outros objetivos: motivos de crenças

religiosas ou ensino específico. As famílias se reúnem e montam a creche.

- **creche domiciliar** (Kommurala familzedaghem), onde uma mãe crecheira, em sua própria casa, toma conta de crianças dos 0 aos 12 anos, quando seus pais estão trabalhando ou estudando. Uma alternativa que tem aparecido como creche domiciliar é o sistema de três famílias: uma mãe crecheira ou educadora é contratada para cuidar de 3 ou 4 crianças na casa de uma das três famílias participantes.

As modalidades de tempo parcial são:

- **Pré-escolas** (deltidsgrupp) destinadas a crianças na faixa dos 4 aos 6 anos. Todos os municípios são obrigados a oferecer este atendimento às crianças de 6 anos. As de 5 e 4 anos são aceitas quando há vagas. Passam três horas diárias, cinco dias por semana, na pré-escola.
- **Pré-escola aberta** (öppen forkola) para crianças em idade pré-escolar que não estejam matriculadas em outras modalidades. O município oferece o espaço, a educadora e os materiais necessários. Não precisam se matricular, podendo vir quando quiserem, mas os pais ou mães crecheiras devem permanecer e participar das atividades desenvolvidas.
- **O centro para depois da escola** (fritidshem) proposto para crianças de 7 a 12 anos, após o período normal da escola, cujos



pais trabalham ou estudam. As crianças o freqüentam também durante as férias escolares. Devido à falta de vagas, em muitos municípios atendem apenas a crianças de 7 a 9 anos.

Ao contrário dos E.U.A., a Suécia, desde 1987, tem diretrizes nacionais definidas e apresenta uma política nacional voltada para educação infantil com o Programa Educacional para a Pré-escola, preparado pelo Conselho Nacional de Saúde e Bem-Estar. *"Os princípios orientadores do programa educacional para a pré-escola, baseiam-se numa perspectiva teórica segundo a qual a interação criança-criança e entre a criança e o meio ambiente são as forças motrizes do desenvolvimento"* GUNNARSSON (Apud ROSEMBERG e CAMPOS, 1994, p. 161).

Nos municípios, esses princípios devem ser traduzidos em diretrizes locais por políticos e administradores e, no nível de instituição, esses princípios devem ser transformados em atividades diárias para as crianças. Estas atividades devem ser trabalhadas pelos educadores em cooperação com os pais. Os princípios gerais para as atividades de atendimento à criança pequena que o Programa Educacional apresenta e que devem ser considerados para todas as modalidades se resumem em cinco itens fundamentais, servindo de guia a todas as instituições de educação infantil na Suécia:

- 1) é importante que as atividades estejam relacionadas à experiência da criança e a seu estágio de desenvolvimento;
- 2) a aprendizagem e o desenvolvimento acontecem o tempo todo,

não apenas durante as atividades estruturadas;

- 3) as situações que envolvem o cuidado básico (alimentar, trocar fralda, carregar no colo, acariciar, etc.) são especialmente importantes no que se refere ao atendimento de necessidades básicas físicas, sociais e emocionais;
- 4) o brincar é a maneira de agir e refletir sobre experiências e impressões do meio próprio da criança, sendo muito importante proporcionar-lhe amplas oportunidades de brincar nos estabelecimentos de educação infantil;
- 5) na organização das atividades, é importante levar em conta que, nesses estabelecimentos, as crianças formam grupos estáveis, ficando juntas várias horas por dia.

O programa educacional para a pré-escola na Suécia especifica áreas para o trabalho com as crianças: a Natureza, Cultura e Sociedade, a serem explorados mais adiante no item Organização Curricular no CIEM. Os estágios de desenvolvimento devem ser obedecidos, e o interesse e idéias expressados pela criança.

A característica principal do programa é o cuidado e a educação. Assim a aprendizagem deve ocorrer basicamente através **do brincar e do trabalho**, em **circunstâncias naturais**. Cumprem-se, nas creches e pré-escolas suecas, tarefas ligadas à idéia de trabalho como regar plantas, consertar brinquedos quebrados, cozinhar, limpar, fazer compras. Assim, a experimentação e o jogo exploratório são importantes, especialmente o faz-de-conta e a interpretação de vários papéis dos adultos.



O programa prevê a participação dos pais, deixando claro que a creche é um complemento da casa e que a família e os estabelecimentos pré-escolares têm funções diferentes para as crianças. Assim sendo, é importante que o planejamento das atividades seja feito em colaboração com os pais. Com o programa educacional para a pré-escola, tanto na de horário integral quanto na de horário parcial, a ênfase principal é no **cuidado**, na **socialização** e na **educação**. A expressão pré-escola é atribuída simultaneamente às creches e pré-escolas.

Percebe-se nitidamente a influência do pedagogo alemão Friedrich Froebel, que já havia inspirado, em 1890, os programas educacionais dos primeiros jardins-de-infância.

O sistema pedagógico delineado por Froebel competiu com idéias orientadas por objetivos e baseadas no trabalho, introduzidas por Maria Montessori. Foi a adaptação de teorias modernas sobre o desenvolvimento infantil, principalmente de Gesell, Erikson e Piaget, que contribuiu para que métodos de inspiração Froebeliana para a organização das atividades diárias nas creches, tenham sobrevivido e continuado a influenciar os programas atuais de educação das crianças pequenas.

Na Suécia, durante os anos 80, houve alterações quanto à responsabilidade de atendimento à infância. O sistema foi descentralizado do âmbito nacional para o municipal. O Ministério da Saúde e Bem-Estar Social continuou com a supervisão do atendimento à infância através de diretrizes educacionais, mas os políticos, administradores, profissionais e pais têm liberdade para desenvolver e organizar programas adequados às



necessidades das crianças, respeitando as peculiaridades locais.

Os custos de manutenção das creches são divididos entre o Estado (45%) o Município (45%) e os pais (10%).

As creches, quase todas, são criadas pelo município dentro da regulamentação do poder central. Para receber o subsídio estatal, o equipamento deve estar rigorosamente dentro dos critérios qualitativos estabelecidos pela Comissão Nacional de atenção à infância em 1968. Os indicadores para receber o licenciamento são: pré-requisitos de formação profissional do pessoal, extensão do espaço interno e externo por criança; tamanho dos grupos, razão adulto/criança, etc.

O fato de se ter um sistema rígido e qualitativo para licenciamento dos equipamentos infantis levou à criação de creches de boa qualidade em todo o país.

A razão adulto/criança é alta em todas as escolas suecas. Por ex. um grupo de 15 a 18 crianças de 4 a 7 anos é atendido por duas professoras de pré-escola e uma educadora infantil.

Na Suécia, o financiamento de um programa abrangente de atendimento à infância foi muito debatido com pais, políticos, administradores e profissionais nos últimos 30 anos, e dois fatores tiveram relevante importância para a definição do referido programa. O primeiro fator é de que as políticas públicas para a infância foram estreitamente ligadas a outras políticas dirigidas à família, como o apoio financeiro às famílias com crianças pequenas (subsídio de aluguel, pensões para crianças, licenças parentais, serviços públicos de saúde). O segundo fator é que o Partido Social-



Democrata manteve-se no governo por três décadas; portanto, havendo estabilidade política, o governo pôde colocar suas idéias em prática.

É mantido como subsídio à família:

- O auxílio econômico a todas as famílias com crianças pequenas sob a forma de subsídio direto pago por criança;
- A licença maternidade/paternidade é uma espécie de seguro parental que permite aos pais (mães ou pais) o afastamento do trabalho para cuidar da criança por um período de tempo específico (18 meses) com 90% de seu salário pago pelo Estado. O objetivo é reduzir a demanda por berçários públicos e os pais cuidarem da criança até 18 meses;
- Direito de faltar dois dias por ano com 100% do salário para acompanhar e auxiliar na adaptação da criança em creche, escola ou pré-escola;
- Licença de até 60 dias, ao pai, para cuidar de filhos doentes;
- Licença de dez dias remunerados quando do nascimento de filho, para cuidar das outras crianças da família, ou dar apoio à mãe.

Quanto à demanda por creches, na Suécia, observa-se que, enquanto alguns municípios oferecem número suficiente de vagas nas creches e pré-escolas, outros não alcançam este objetivo, inclusive muitas famílias, em que os pais têm horários especiais de trabalho, encontram-se quase excluídas do acesso ao atendimento. Nas grandes cidades, onde as porcentagens de



mulheres que trabalham fora se aproximam das masculinas e onde muitas mulheres estão ocupadas freqüentemente no setor público, as crianças têm vagas nas creches publicas porque a disponibilidade de atendimento é grande. Nas áreas rurais, onde as famílias moram mais afastadas, o número de vagas em creches domiciliares é maior do que nas demais, e o número de crianças recebendo atendimento público é abaixo da média nacional.

Em 1965, cerca de 15 mil pré-escolares tinham vagas nas creches de tempo integral ou domiciliares. Em 1991 esse número alcançou 350 mil ou quase metade da população de 0 a 6 anos. Este crescimento foi decorrente da decisão do Parlamento, em 1985, de estender o atendimento público à criança pequena visando à cobertura total em 1991. Com a queda do governo social-democrata em 91, o objetivo de atingir a cobertura total foi adiado para 1993, e o grupo de ação em atendimento infantil do governo sugeriu que as recomendações de 1985 do Parlamento fossem transformadas em obrigação legal, para exercer maior pressão sobre políticas locais.

A formação exigida na Suécia para profissionais que trabalham com crianças pequenas depende do seu nível de atuação.

Para o **professor de pré-escola** exige-se curso de dois anos e meio na escola secundária superior (pós-secundário) (equivalente à licenciatura curta no Brasil) onde se combina a prática de campo em creches e pré-escolas com cursos teóricos que focalizam principalmente desenvolvimento infantil, sociologia da família, metodologia didática, artes e artesanato.

Para o **educador de creche** exige-se curso secundário. O curso é



específico e, além do currículo obrigatório de Matemática, Línguas e Ciências Sociais, combina teoria e prática, habilidades básicas para o cuidado com crianças, noções de Psicologia do Desenvolvimento. O educador fica habilitado a trabalhar nas creches de tempo integral, em geral com as crianças menores.

Para a **mãe crecheira** não existe programa regulamentado centralmente, mas a intenção do Conselho Nacional de Saúde e Bem-Estar é que, a longo prazo, recebam formação equivalente à das educadoras de creche.

Muitos municípios oferecem cursos obrigatórios de 50 a 100 h para as futuras crecheiras, fornecendo orientação e apoio através de supervisores contratados. A casa da crecheira é sempre inspecionada antes de sua contratação como creche domiciliar.

Nos dias atuais, surgem, na Suécia, novas alternativas que podem ser mais direcionadas às necessidades da família, na questão de horários, mensalidades, ideologias, decisões descentralizadas, e que venham de encontro cada vez mais aos direitos da cidadã-criança a uma educação de qualidade. As organizações privadas sem fins lucrativos, com direito a subsídio público, que oferecem alternativas culturais, educacionais ou religiosas tendem a tornar-se mais comuns. Porém, quantitativamente, essas alternativas têm toda possibilidade de ser apenas uma pequena porcentagem do atendimento feito às crianças pequenas, na Suécia, que continuará a basear-se principalmente nas creches de tempo integral, creches domiciliares e pré-escolas públicas.

3.4. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA ESPANHA

Com a implantação da Lei de Organização Geral do Sistema Educacional, em 1990, a educação na Espanha foi totalmente reformulada. O sistema educacional passou a ser dividido em ciclos que começam no nascimento da criança, de tal forma que todas as crianças estão incluídas no Sistema Educacional. O primeiro ciclo, não obrigatório, vai até os 6 anos e é dividido em duas fases: primeira fase dos zero aos três anos e segunda fase dos três aos 6 anos.

PASCAL, BERTRAM & HEASLIP Apud ROSEMBERG e CAMPOS (1994, p. 290) salientam que, como as diretrizes básicas oficiais para essa faixa de idade são muito gerais, o **currículo** apresenta grande diversidade, dependendo muito do corpo docente e administrativo do local. Em geral, há maior flexibilidade de horário e currículo menos formal, quanto menor for a criança. Os pais têm sido estimulados a participar, dentro dessa nova proposta de educação para a Espanha. É intenção do governo, conforme o texto da lei, expandir o atendimento nas pré-escolas públicas a partir dos 3 anos de idade, até que todas as crianças espanholas tenham uma vaga assegurada.

Com o crescimento do setor público, a maioria das crianças entre 4 e 6 anos estão recebendo atendimento e as famílias pagam por isso com raras exceções.

A proporção de adultos recomendada é de um para oito crianças na primeira fase, e de dois adultos para 25 crianças na segunda.



Ainda é proposta do governo, prevista na lei, que as crianças terão professores capacitados que trabalharão junto de técnicos especialistas, ao longo de todo o primeiro ciclo de escolarização.

Podemos afirmar que, em nível de proposta curricular para os cursos de formação de professores de educação infantil, a Espanha apresenta avanços, pois os cursos foram reorientados para enfocar o desenvolvimento infantil a partir do nascimento. O modelo didático tradicional, com ênfase na transmissão e recepção de conhecimentos foi substituído por métodos mais interativos, centrados na criança, mas a estrutura dos cursos de formação de professores de educação infantil, permanece, da mesma forma que o curso de formação de professores primários é estigmatizado como inferior aos de professores secundários.

Para a formação de professores primários e de educação infantil os cursos são em nível universitário **intermediário** dando status de "diplomado", enquanto os cursos para professores secundários são em nível universitário **superior** dando status de "licenciado". Também a questão do estágio está muito desproporcional com o tempo de formação: os formandos só fazem quatro meses no último ano de curso. Reconhece-se que o governo Espanhol tem feito enormes esforços, na década de 90, para expandir a qualidade do atendimento à criança pequena e para formar seus professores. É preciso continuar no esforço de estabelecer garantias a esta qualidade.



3.5. EDUCAÇÃO INFANTIL NA INGLATERRA

PASCAL, BERTRAM, HEASLIP, Apud ROSEMBERG e CAMPOS (1994, p. 282) relatam a diversidade e variedade de modalidades de atendimento à criança pequena na Inglaterra, uma vez que a política educacional inglesa afirma que, até os 5 anos, a responsabilidade é dos pais. Assim, na Inglaterra, a criança passa a freqüentar oficialmente o ensino básico obrigatório com cinco anos e meio aproximadamente. Não há, portanto, na Inglaterra, um sistema público nacional de creches para atendimento da demanda existente. Existe uma pequena minoria, 20%, que é atendida em creches públicas subsidiadas e escolas maternas municipais.

Os autores citam ainda a existência de creche particular de horário integral, creche filantrópica, creche de empresa que passa por creche domiciliar, grupos de recreação e escolas maternas independentes. O controle de qualidade desses estabelecimentos é quase impossível, embora em 1989 o Estatuto da Criança tenha estabelecido diretrizes para isso. A razão adulto/criança pode variar de um para duas a um para trinta, dependendo da idade da criança e da modalidade de atendimento.

Apesar de o ensino obrigatório só ter início com cinco anos e seis meses, muitas crianças na prática, começam a freqüentar as escolas antes desta idade. Portanto, na Inglaterra, a maioria das crianças de 4 a 5 anos está freqüentando a pré-escola ou iniciando a escola primária.

As crianças inglesas, desde tenra idade (4-5 anos), são iniciadas em currículo bem estruturado do ensino primário, definido pelos órgãos

responsáveis em nível central, com ênfase no desenvolvimento cognitivo e no conhecimento organizado em disciplinas.

Na Inglaterra, todos os professores de educação infantil recebem formação universitária. Os cursos para tanto têm a mesma duração, o mesmo nível acadêmico, oferecem o mesmo status e remuneração que aos demais professores. O conteúdo dos cursos é definido rígida e centralmente. Há ênfase no estudo das disciplinas constantes do currículo nacional, e o treinamento profissional está concentrado nos estágios. Para o magistério os interessados devem ter 18 anos completos. Devem cursar 4 anos de graduação em Educação, e os já graduados em outra área, fazer um ano de pós-graduação específica para professores, obtendo o certificado de pós-graduação em Educação. Devem, ao entrar no curso, optar pela área que vão lecionar. Os autores afirmam que, tanto pelo conteúdo como pela qualidade atual de professores e educadores infantis, a Inglaterra figura entre os melhores da Europa.

3.6. A EDUCAÇÃO INFANTIL NA DINAMARCA

A Dinamarca, dentre os países membros da Rede da Comissão Européia, é o que tem realizado os maiores avanços em termos do desenvolvimento de um sistema coerente de serviços de acolhimento e educação para a primeira infância.

O Departamento dos Assuntos Sociais tem sob sua responsabilidade todos os serviços para crianças (até atingirem a idade



escolar) tanto em âmbito nacional como local, desempenhando uma função de acolhimento e educação. (cuidado e educação).

O horário de funcionamento é igual para os serviços com crianças de menos de 3 anos e com mais de 3 anos. Os seus trabalhadores têm o mesmo nível de formação, remuneração e condições de trabalho. A Dinamarca proporciona uma diversidade considerável na oferta de serviços e nas formas de gestão, sem perder a consistência dos serviços em áreas-chave.

Mais da metade das crianças com menos de 3 anos, cujos pais trabalham, são acolhidas em serviços com financiamento público, e apenas uma pequena proporção está entregue aos cuidados de familiares; este envolvimento limitado por parte dos familiares deve-se, provavelmente, à acessibilidade a serviços alternativos que permitem aos pais uma maior escolha e, também, à diminuição de familiares disponíveis ou capazes de assegurar o acolhimento, uma vez que as taxas de emprego das mulheres mais velhas têm aumentado. Oitenta por cento das crianças com mais de 3 anos são atendidas em estabelecimentos de educação pré-escolar.

lytte Juul Jensen (1992) diz que:

“A tradição dos serviços de acolhimento de crianças na Dinamarca reforça os aspectos lúdicos e a interação social e não a preparação para a escola primária. As crianças dinamarquesas passam grande parte da sua primeira infância em centros de acolhimento, portanto é da maior importância que os adultos organizem ambientes onde a sua própria cultura possa florescer. O período de acolhimento de crianças em idade escolar, fora do período das aulas é de lazer ou tempo livre para as

crianças.

Uma das conseqüências da integração das responsabilidades pelos serviços é a possibilidade de desenvolver centros que possam acolher todas as crianças que ainda não atingiram a idade escolar, substituindo a velha divisão entre creches (para crianças com menos de 3 anos) e jardins de infância (para crianças com mais de 3 anos)''

Segundo a autora, os centros de acolhimento tradicionais na Dinamarca são as creches (*vuggestuer*) para crianças com menos de 3 anos e os jardins de infância (*bornehaver*) para crianças dos 3 aos 6 anos. Mas os centros com integração de idades se desenvolvem cada vez mais, desde o estabelecimento dos primeiros, há 20 anos. A maioria acolhe crianças dos 6 meses aos 6 anos, embora alguns tenham crianças de até 10, 12 ou mesmo 14 anos. Os centros para crianças entre 0 e 6 anos têm tido um crescimento notável nos últimos anos, e é de se prever que se tornem o tipo de centro mais comum para crianças antes da idade escolar.

A filosofia educativa e psicológica subjacente ao estabelecimento de centros de acolhimento para crianças de idades mistas, foi expressa, em 1972, num relatório do Governo sobre a reestruturação daqueles centros. Duas questões são reforçadas neste relatório. A primeira refere-se aos modelos de identificação: numa típica família dinamarquesa contemporânea, com 2 filhos nascidos um após o outro, de uma maneira geral a criança não convive com outras crianças de faixas etárias completamente diferentes com as quais ele



ou ela possa se identificar; é importante que os centros de acolhimento possam compensar esta situação. A outra questão diz respeito ao desenvolvimento da linguagem: o vocabulário e a compreensão das crianças pequenas se beneficiam em larga medida da presença de crianças mais velhas. O convívio com os seus pares não desenvolve a mesma estimulação em nível da linguagem.

A contribuição dos centros com integração de idades para a totalidade de serviços de acolhimento com financiamento público para crianças entre 0 e 9 anos, é demonstrada a seguir:

Quadro 7 - População Infantil de 0 a 9 anos e tipos de Instituições de atendimento educacional - Dinamarca - 1992

Faixa etária	Esquemas organizados de acolhimento em amas	Creches	Jardins de infância	Centros com integração de idades	Centros para crianças em idade escolar *	Total das crianças inscritas
0-2	56.317	21.591	2.877	11.188	9	91.982
3-6	14.439	2.055	89.474	42.655	22.695	171.318
7-9	492	1	554	12.297	60.253	73.597
Total	71.248	23.647	92.905	66.140	82.957	336.897

* = o número de crianças em centros para as idades escolares integra as crianças que freqüentam a escola (skolefritidsordninger) (66%) e as que utilizam os centros independentemente da escola (fritidshjem) (34%).

Fonte: Relatório Anual da Comissão da Comunidade Européia.

Analisando o quadro acima, verifica-se que os referidos centros acolheram 20% das crianças inscritas, incluindo 12% das crianças com menos de 3 anos, 25% das crianças entre os 3 e os 6 e 17% das crianças entre os 7 e os 9 anos (que utilizam os centros de acolhimento para crianças em idade escolar).

Jensen (1992) afirma que:

“Nos centros com integração de idades as crianças até aos 3 anos pertencem freqüentemente a um grupo enquanto as crianças entre os 3 e os 6 a 10 anos estão noutra. À medida que estes centros foram aumentando, os centros mais tradicionais também optaram por uma maior integração de idades nos seus grupos. Anteriormente, era muito vulgar nas creches e nos jardins de infância haver uma divisão das crianças em dois ou três grupos de acordo com as idades; hoje é mais comum misturar as idades de forma que as crianças entre 0 e 3 e entre 3 e 6 anos estejam nos mesmos grupos. Convém lembrar que a equipe de trabalhadores dos centros goza de uma grande liberdade de decisão face às formas de integração das crianças, não existindo regras exteriores sobre esta questão.

A integração das idades tem, como consequência, a possibilidade de as crianças encontrarem companheiros de brincadeira na mesma fase de desenvolvimento (o que nem sempre significa com a mesma idade cronológica) e de desempenharem papéis e assumirem posições que talvez não tivessem possibilidade de fazer em grupos de idades mais homogêneas. As crianças mais velhas funcionam freqüentemente como modelos para as mais novas, que aprendem bastante e recebem cuidados e atenção não só dos adultos mas também das crianças mais velhas. Por seu lado, estas vêem-se muitas vezes confrontadas com a necessidade de assumirem responsabilidades e demonstrarem consideração pelas menores.”



Pela experiência nos Centros com integração de idades, podemos concluir que as competências sociais desenvolvidas pelas crianças serão diferentes, se as suas experiências de vida cotidiana envolverem a interação com outras crianças da mesma idade ou com crianças de idades diferentes. Mas talvez elas necessitem de ambos os tipos de experiência para poderem desenvolver uma ampla aprendizagem de competências sociais.

3.7 - A EDUCAÇÃO INFANTIL NOS ESTADOS UNIDOS

Nos EUA, como no Brasil, há uma ambivalência quanto à terminologia creche, escola maternal e jardim de infância.

A creche é associada à pobreza, lugar de guarda, de assistência onde as mães trabalhadoras deixam seus filhos para cuidar do sustento do lar. O jardim de infância ou escola maternal ou ainda pré-escola têm, por sua vez, na concepção, conotação educativa, e é onde as famílias de classe média e classes mais abastadas deixam suas crianças.

Estas concepções são originárias da história e demonstram as trajetórias diferentes que têm as creches e os jardins da infância em ambos os países citados.

Nos E.U.A. inclusive, as escolas maternais nasceram vinculadas às Universidades e aos Centros de pesquisa em desenvolvimento infantil. Contribuíram com a orientação para as escolas maternais teóricos como Owen, Froebel, Montessori, Dewey. Como a orientação dada inicialmente era contrária à permanência da criança fora do convívio materno por longos



períodos, as escolas maternas eram concebidas como instrumento cultural, nas quais a atenção era individualizada à criança e voltada para os aspectos sociais e afetivos.

A educação infantil nos E.U.A., em menos de duas décadas, sofreu grandes modificações:

“de serviço de guarda, passou a educação compensatória e a apoio às mães pobres que trabalham fora (anos 60); passou a programa de estímulo ao desenvolvimento infantil e apoio às mães de classe média que trabalham fora (anos 70); e tornou-se um componente essencial da reforma educacional, um programa universal para assegurar o bom desenvolvimento das crianças de 3 anos e mais e, inclusive, um serviço necessário para pais que trabalham e que têm crianças com menos de 3 anos”

ROSEMBERG, Fúlvia (1994, p. 60).

ROSEMBERG, Fúlvia (1994, p. 610) afirma que, embora os E.U.A. ofereçam muitas modalidades de atendimento à criança, existe a ausência de uma política nacional enquanto política global e integrada de atendimento infantil; basta lembrar que, na década de 70, a atuação federal mais comentada foi o veto de Nixon (1971) à legislação sobre a educação infantil, considerada a mais progressista, até agora, elaborada nos E.U.A. e que seria a base de uma política nacional para o setor. Constata-se, então, que o governo federal resiste em elaborar uma política sistêmica de atendimento à criança pequena.

Na década de 80, a educação infantil tornou-se um amplo empreendimento para os setores privados. A administração Reagan (1981-1988) recebeu muitas críticas pelo estímulo à privatização das políticas sociais, pelo corte de verbas federais, retrocesso que afetou a oferta de educação infantil. Rosenberg exemplifica, no capítulo, que a rede privada mais famosa por seu tamanho é a Kinder Care que opera nos E.U.A e Canadá e que, em 1988, administrava 1.100 estabelecimentos. São freqüentadas por crianças de classe média e alta, chegando a movimentar, em 1983, US\$ 116 milhões com um lucro de US\$ 14 milhões.

A intensificação da pobreza de certos segmentos da população, em especial das mulheres, crianças e negros, tem como um de seus determinantes a privatização das políticas sociais.

Conforme descrição da autora a escolaridade obrigatória nos E.U.A. inicia-se na maioria dos Estados aos 6 anos. O jardim de infância oferecido pelo sistema público de ensino um ano antes da escolaridade obrigatória é perfeitamente integrado à escola pública.

As modalidades de atendimento à criança pequena nos E.U.A. são:

- a) **Creche** (Child care ou day care center) que atende crianças em grupo de diferentes faixas etárias, desde o nascimento até a idade escolar, e pode ser pública, privada ou mista. O atendimento é de responsabilidade de órgãos do bem-estar social e atendem em tempo integral ou parcial.
- b) **Creche domiciliar** (family day care) funciona em casas particulares em tempo integral ou parcial, onde mulheres, mães

de crianças pequenas, optam por cuidar de seus filhos, junto com outras crianças.

- c) **Escola maternal** (Nursery school) que atende crianças em tempo parcial, geralmente entre 3 e 5 anos, e está sob diretrizes da administração educacional.
- d) **Pré-K** (Pre-Kindergarten) Atendimento financiado/promovido por alguns Estados no sistema público de ensino, para atender crianças entre 3 e 5 anos oriundas de famílias de baixo rendimento. Os programas têm um componente educativo alimentar, de atenção à saúde e de assistência social. São instalados em diferentes locais, escolas públicas, creches privadas sem fins lucrativos, igrejas.
- e) **Head Start**, único programa federal de educação infantil com cobertura nacional. Foi lançado no verão de 1965 e recebeu de início, mais de 500 crianças entre 3 e 5 anos, contendo componentes de educação, nutrição, saúde e assistência social. O atendimento pode ser parcial ou integral e destina-se à criança pobre e sua família, apoiando-se numa estratégia de atendimento integrado e numa concepção compensatória de educação. É interessante observar que a intervenção federal norte-americana, em políticas sociais para a infância só tem ocorrido em situação de crise nacional (depressão econômica e guerra) ou como política de combate à pobreza.
- f) **Bank Street**, escola de educação infantil, (family center e lower

school) e ensino fundamental criada em 1919, em Nova Iorque. Abriga um centro de formação de professores e de pesquisa educacional nos dias atuais. É considerada a representante contemporânea mais importante da tradição "centrada no desenvolvimento da criança", na educação infantil dos Estados Unidos.

A educação infantil nos E.U.A. é bastante cara, ocupando o quarto lugar no orçamento doméstico, mas o governo oferece subsídios às famílias consideradas pobres, sendo o limite de definição da pobreza um teto de US\$ 12 mil anuais para uma família de quatro pessoas.

Outras formas de subsídios são oferecidas a saber:

- O desconto no imposto de renda, devido por pessoa física, com gastos que tenha tido no pagamento de mensalidades a serviço de atendimento à criança;
- O desconto no imposto devido pelo empregador, em gasto que tenha efetuado para a prestação de algum serviço de atendimento aos filhos de seus empregados;
- A redução do imposto decorrente da redução do salário para o pagamento de serviços de atendimento à criança pequena.

Embora a legislação não obrigue as empresas a manterem creches para filhos dos empregados, existem iniciativas isoladas de apoio à família na criação do filho pequeno. Alguns oferecem licença-maternidade, vale-creche, reserva de vagas em creches comerciais. Este apoio é tanto mais freqüente

quanto maior for a empresa. Os hospitais, dada a escassez de mão de obra, são os que mais oferecem creches aos seus empregados.

Os custos de manutenção das creches são financiados pelo Estado (esferas federal, estadual, municipal) e pelo setor privado, com ou sem fins lucrativos (como igrejas, sindicatos, empresas).

O sistema organizado de prestação de serviço tem atendido menos as crianças dos grupos de baixa renda, algumas, inclusive, ficando à margem desses serviços.

Tanto nos E.U.A. como no Brasil se faz necessário solidificar a defesa de políticas de financiamento para creches e pré-escolas que, democraticamente, favoreçam um trabalho de qualidade para as populações infantis.

Quando se fala em regulamentação da educação infantil, abre-se um canal de discussão importantíssimo: a questão da qualidade de atendimento à criança pequena.

Nos E.U.A., o licenciamento das creches tem sido muito criticado, uma vez que não existe um padrão oficial, pois são muitos os padrões de qualidade normatizando os programas de atendimento infantil. Em muitos Estados, inclusive, não há regulamentação alguma de licenciamento de creches domiciliares. Em outros, os serviços prestados por igrejas, programas de tempo parcial, são isentos de licenciamento. O número de pessoal de fiscalização é reduzido, impedindo uma vistoria real. Um dos indicadores fundamentais de qualidade que é a razão adulto/criança, que indica o número de crianças que fica sob a responsabilidade direta de um adulto profissional



pode variar nacionalmente, desde 1 para 3 até 1 para 13. Além dos padrões para controle de qualidade, os estabelecimentos estão sujeitos a regulamentos de saneamento básico, edificações, zoneamento urbano, etc.

Embora no campo da educação infantil, mais precisamente das creches, a atribuição de regulamentação e licenciamento seja de competência dos Estados, não existe qualquer regulamentação federal comum para o território nacional.

Quando se analisa a crescente demanda por creches nos Estados Unidos, a partir das décadas de 60 e 70, deve-se considerar a participação crescente das mães no mercado de trabalho, o grande número de famílias monoparentais, principalmente chefiadas por mulheres, bem como a intensificação da pobreza. Isto tem levado os cidadãos norte-americanos a se engajarem em lutas pela educação infantil, procurando atingir níveis satisfatórios de qualidade nos serviços, melhorar o acesso aos mesmos pelas famílias de diferentes situações sociais, econômicas e culturais e intensificar o uso dos serviços por crianças cujas famílias têm rendimentos baixos e médios. Assim foram criados, em nível estadual e municipal, centros de referências e recursos não governamentais que centralizam e divulgam informações sobre vagas, equipamentos licenciados, direitos da família em relação ao atendimento de seus filhos. O centro tem atuado no campo de mobilização da população para pressionar políticos visando à ampliação de vagas e à melhoria de qualidade do atendimento. Oferece treinamento e supervisão de atendimento ao pessoal de trabalho.

Outra iniciativa dos centros é chamar a atenção da população, das

autoridades constituídas para a ausência de política nacional, bem como de exigência nacional mínima de capacitação de profissionais que trabalham com educação infantil, e para a não existência de um currículo nacional para formação desse profissional. Com o profissional de creche ou cuidadora, também há descaso, não havendo necessidade de apresentar credenciamento, bastando ter feito curso equivalente ao 2º grau. A categoria não tem nomenclatura definida, os salários são considerados baixos, existe alta rotatividade de emprego, não há garantias trabalhistas. Convém lembrar que a qualificação do profissional é um dos itens para se falar em qualidade de atendimento. O que geralmente existe nos Estados é a capacitação contínua através de cursos e oficinas adequadas, amenizando a situação encontrada.

O professor de jardim de infância, entretanto, deve ter curso específico na área, com duração mínima de 4 anos após o 2º grau e ter certificado reconhecido pelas autoridades competentes estaduais. Seu nível salarial equivale ao de professores de outros níveis e recebe benefícios trabalhistas.

Há muito o que fazer por parte das autoridades competentes nos E.U.A, principalmente em relação a indicadores de qualidade da educação infantil como:

- Diretrizes nacionais básicas para a Educação infantil.
- Plano de financiamento e provimento adequado conforme demanda;
- Padrões gerais para credenciamento de equipamentos, política

nacional para capacitação de profissionais, currículo básico para a formação dos mesmos, plano de carreira e política salarial adequada para profissionais do setor. Por outro lado o que é positivo é o fato (para um total de 14 milhões de pré-escolares norte-americanos em 1990, 5 milhões freqüentavam alguma modalidade de educação infantil) de como o povo, em função da insuficiência de ação e participação governamental, chama para si a responsabilidade e cria órgãos não governamentais, conselhos, que modificam a ordem da história, lutam por seus direitos, e direitos de seus filhos, cidadãos-crianças, à educação de qualidade, implantando um novo discurso sobre creche, pré-escola, educação infantil. Desta forma as mudanças na educação infantil nos E.U.A e suas manifestações concretas começam a acontecer, a partir de diferentes níveis de pressão e organização existentes na sociedade.

Ao estudar os Estados Unidos, depara-se com a ausência de uma política voltada para a educação e cuidado da criança pequena³, com uma intensa privatização das creches e pré-escolas que contribui para o aumento do índice de indigência entre negros, mulheres e outros grupos étnicos, *“chegando, ao final da década de 80, a um índice de 40% de crianças pobres com idade inferior a 18 anos oriundas de famílias, na sua maioria, chefiadas por mulheres”*

³ “A política de atendimento à criança pequena nos E.U.A. é a menos desenvolvida entre os países industrializados” Nelson, Apud ROSEMBERG (1994 p. 18)_ “diferentemente de outros países industrializados, os Estados Unidos não dispõem de um programa nacional de atendimento à criança” Kahn & Kamerman Apud ROSEMBERG (1994 p. 18)

SIDEL Apud ROSEMBERG, (1994, p. 38). Assim o cenário Norte-Americano em relação a uma política Nacional ampla e a índices de pobreza, mais se aproxima do brasileiro e do hindu do que dos países industrializados do Hemisfério Norte. Como experiências positivas isoladas, cita-se a Escola Bank Street e a Fundação High/Scope⁴. Além da falta de política de atendimento infantil, os Estados Unidos não dispõem de licença maternidade após o nascimento, que seja obrigatória, remunerada e com garantia de retorno ao emprego. Nota-se, também, a ausência de órgão responsável em nível federal por essas políticas e a dificuldade de unificação dos Estados em torno de indicadores de qualidade na prestação de serviços de educação infantil.

Dois fatores básicos se sobressaem, entre outros, como responsáveis pela problemática citada: A configuração política de uma república federativa muito mais descentralizada que a brasileira e que, conforme princípios constitucionais, garante autonomia a cada Estado da Federação, e a vontade política dos governantes.

3.8 - A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CUBA

O Sistema Nacional de Educação da República de Cuba (descrito em Informe de la Republica de Cuba a la XLIII Conferência Internacional de Educación” pelo Ministério de Educación - La Havana, 1992) está organizado em um conjunto de subsistemas organicamente articulados em todos os níveis e tipos de ensino.

⁴ Fundação High/Scope ver Campos, M.M. Apud ROSEMBERG (1994 p. 323).



Com relação à educação da criança pequena, Cuba propõe um subsistema de Educação pré-escolar que deve se realizar desde os primeiros anos de vida, conforme uma programação pré-estabelecida. Assim, para a idade de 0 a 4 anos são propostos três "círculos"; o "**círculo externo**", o "**círculo misto**" que oferece, além do período normal, o regime de internato para os casos comprovados de necessidade social e o "**círculo especial**" para crianças com limitações sensoriais e desvios no desenvolvimento intelectual.

Estes círculos, em Cuba, estão atendendo somente 20% da demanda, forçando o governo a oferecer programas alternativos, envolvendo os pais, instituições pré-escolares, o médico da família, voluntários e organizações de massa. Um destes programas que está se estendendo progressivamente por todo o território é conhecido como "Educa a tu hijo". Já, para a criança de cinco a seis anos é proposto o grau pré-escolar compreendido pelas autoridades educacionais cubanas, como um ciclo preparatório para o ingresso da criança na escola e tem um ano de duração. A criança pode cursar o ciclo preparatório, nos "círculos infantis" ou na escola primária. 92% das crianças desta faixa etária estão sendo atendidas.

O governo cubano deixa claro que o principal objetivo da educação pré-escolar é a assistência **às crianças** cujas mães trabalham. Como objetivos fundamentais desta assistência, que devem nortear todos os trabalhos dos "círculos infantis", encontramos: garantir o desenvolvimento integral das crianças, físico, intelectual, moral e estético, e propiciar uma preparação adequada para sua futura aprendizagem escolar. Estes objetivos



resumem a função educacional do "circulo infantil", na citação de José Peres Marti, herói nacional de Cuba, no documento Informe de la Republica acima citado:

"significan el início de un processo ininterrumpido de educación que no concluye sino con la muerte"

Existem diretrizes básicas evidenciadas em um Programa de Educação Pré-Escolar, as quais levam em consideração as diferenças individuais das crianças e a adequação de métodos de ensino. O trabalho pedagógico e metodológico tem se baseado em propostas como:

- aplicação experimental de uma nova concepção das atividades programadas, com a utilização de procedimentos semelhantes aos que se aplicam na direção pedagógica do jogo, no qual, se integram harmoniosamente os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. Esta integração proporciona condições para atender às necessidades das crianças, estimulando sua autonomia, possibilitando a unidade de critérios da ação educativa exercida sobre as crianças e na racionalidade do trabalho dos educadores.
- experimentação de novos programas de Educação Pré-Escolar em centros selecionados em seis províncias do país, para posterior extensão às demais. Ampliação da ação educativa às crianças em idade pré-escolar através de vias não formais. Isto está sendo feito com a extensão do programa "Educa a tu hijo", com

versão reformulada e ampliada, assim como o documento do promotor das vias não formais.

A maioria das escolas primárias do país está na zona rural onde não existem "círculos infantis", por isso o governo organiza os programas alternativos de preparação para o ingresso das crianças à escola. Novas comunidades rurais e zonas montanhosas têm concentrado esforços, conforme as possibilidades dos territórios, para a criação dos "círculos".

Em relação à formação do professor que atua nos "círculos infantis" e no grau preparatório, o informe traz que os professores se formam em cursos com a duração de cinco anos, nos centros de Nível Médio chamados de Escolas Pedagógicas.

3.9. EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM MARROCOS, VENEZUELA E ETIÓPIA

As transformações sociais mais importantes da última década se referem à transformação da estrutura familiar e do ingresso maciço da mulher na força do trabalho.

No mundo em desenvolvimento, a família está vivendo uma etapa de grandes mudanças transformando as grandes famílias tradicionais em famílias nucleares e até em famílias cuja cabeça é a mulher. As mulheres também estão vivendo uma época de transformações significativas, abandonando lentamente algumas de suas tarefas tradicionais no lar e na



agricultura de subsistência, para ocupar novos postos de trabalho no setor industrial e de serviços. Esta tendência se conjuga com outros fenômenos paralelos, como o rápido aumento da urbanização e migração, que têm obrigado a mulher a buscar novas fontes de rendimento para a manutenção de sua família. Este conjunto de transformações tem inúmeras consequências para a vida familiar: entre outras, a alteração dos padrões e práticas tradicionais do cuidado e atenção com as crianças pequenas.

Com o tema "Mulher, Trabalho e Cuidado Infantil", foi realizado em Casablanca, Marrocos, em 1991, seminário internacional organizado pelo Centro Internacional para o Desenvolvimento Infantil da UNICEF, que discutiu esta problemática nos países em desenvolvimento.

Por esse seminário, verificou-se que, nos últimos anos, a expansão dos programas para o desenvolvimento da primeira infância, no mundo em desenvolvimento, foi muito significativa. Por exemplo, entre 1982 e 1986, a porcentagem de crianças coreanas que participavam dos programas cresceu de 8% para 57%. Em Sri Lanka, o governo reduziu a idade mínima de ingresso na escola primária para 5 anos, transformando assim o primeiro ano de escola em um programa pré-escolar universal. A Tailândia oferece atualmente programas pré-escolares para aproximadamente 24% das crianças entre 3 e 6 anos.

Alguns destaques são apresentados a seguir:



MARROCOS

As leis marroquinas não reconhecem o direito da mãe solteira; as crianças nascidas de relações extraconjugais não têm o direito sequer de receber o nome do pai.

Casablanca é o centro econômico mais poderoso do país, tem atraído grande quantidade de imigrantes da zona rural e mães solteiras, que buscam, na cidade grande, fugir da censura imposta por tradições culturais e religiosas.

Uma organização não governamental "Tèrre des Hommes", desde 1983, atende, em Casablanca, crianças até 7 anos, filhos de viúvas e mães solteiras.

As crianças são admitidas no centro infantil e encaminhadas para as seções do centro, de acordo com a idade e desenvolvimento psicomotor.

O Centro Infantil de Casablanca é estruturado, segundo os critérios para a promoção do desenvolvimento infantil, em quatro secções. A primeira cuida dos recém-nascidos e dos bebês até 18 meses de idade. A segunda, para crianças de 18 meses até 3 anos e a terceira e quarta secções, respectivamente, para crianças de 3 a 5 anos e 6 a 7 anos. Para a idade de 6 a 7 anos, as atividades procuram preparar a criança para uma boa transição do Centro Infantil para a escola primária.

O objetivo maior do Centro é guardar as crianças, para que as mães possam trabalhar, e organizar grupos de apoio para assistir as mães e dar

assessoramento na busca de trabalho e de um lugar seguro para viver na grande cidade.

ETIÓPIA: a experiência de educação infantil em Melka Oba

A cooperativa de produtores agrícolas de Melka Oba está situada a 120 quilômetros de Addis Abeba, capital da Etiópia. Como parte da política nacional de reforma agrária, o governo assentou em Melka Oba 192 agricultores e suas famílias, que organizaram uma cooperativa e começaram a cultivar frutas e vegetais para a venda no mercado local. Dividiram-se em seis grupos onde dois trabalhavam na produção de frutas, outros dois no cultivo de verduras e cereais e os dois grupos restantes se encarregavam da segurança do lugar contra ladrões e animais selvagens. As mulheres ficavam sobrecarregadas de trabalho em relação ao homem, pois tinham que cuidar do lugar e da granja. A comunidade não tinha água potável, serviço de saneamento básico e quem cuidasse das crianças para as mães trabalharem. Geralmente os filhos maiores cuidavam dos menores, portanto ficavam fora da escola. A taxa de mortalidade infantil era altíssima.

Em 1982, a organização Educação Integrada para a Família (EIF), que funciona com a supervisão do Ministério do Trabalho e Assuntos Sociais da Etiópia e conta com financiamento da UNICEF, instalou em Melka Oba uma creche e um programa pré-escolar.

Inicialmente, instalou-se uma creche que incluía um programa para o desenvolvimento infantil. Começou a funcionar com 100 crianças, divididas

em dois grupos. O primeiro recebe as crianças a partir dos 45 dias até os 3 anos de idade e o segundo é composto por crianças de 4 a 6 anos, que freqüentam o programa pré-escolar.

O horário é flexível, de acordo com o horário das mães. As atividades são dentro da sala e ao ar livre, e satisfazem as necessidades do desenvolvimento integral da criança com dieta balanceada, ambiente saudável, serviço de atendimento à saúde e vacinação.

O grande objetivo é estabelecer uma base apropriada para as crianças que vão cursar a escola primária, promovendo um rendimento escolar superior.

VENEZUELA

Em 1989, o governo central da Venezuela instituiu um Programa Nacional de Luta contra a Pobreza. Como parte da nova política social, o Ministério para a Família promoveu a expansão das creches infantis através de um plano nacional de creches-lares.

As creches-lares, criadas em 1973, têm como objetivo o cuidado integral em educação, saúde, nutrição e recreação das crianças, enquanto seus pais trabalham.

O programa funciona em casas equipadas para oferecer atenção adequada a grupos de até 8 crianças em idade pré-escolar. A responsável do grupo é uma mãe voluntária que está presente durante todo o dia, atendendo crianças que vivem no bairro ou comunidade. Ela tem a responsabilidade de

garantir um ambiente limpo, seguro e confortável.

O governo nacional é encarregado de coordenar e financiar o programa mediante assistência do Ministério da Família. O Ministério formula as linhas gerais do programa e supervisiona sua implantação e funcionamento nos lares. O programa tem-se expandido consideravelmente principalmente pela participação de organizações não governamentais e pela participação ativa das comunidades urbanas. Em fins de 1990, 11.524 creches-lares atendiam as necessidades de mais de 100.000 crianças.

4. A ESCOLA EM TEMPO INTEGRAL

Duas idéias são caras aos educadores e políticos, a partir da revolução francesa e da revolução industrial: a organização universal (escola de qualidade para todos) e a proposta de educação em tempo integral.

Esta última precedeu a primeira, e ambas, segundo Arroyo (1988, p. 4), seguiram direções diferentes, por vezes paralelas e outras desencontradas.

Comentando a proposta de escola de tempo integral, o autor citado destaca problemas em relação a ela:

- quais os destinatários, hoje, desse tipo de escola? (Considera ele que, sem dúvida, os destinatários são crianças de camadas populares, filhos de trabalhadores pobres, e, especificamente, as

milhares de crianças que estão em situação de abandono).

- como superar os pré-conceitos ligados a essa escola? (tudo o que se fizer pela criança é bom (independentemente da qualidade); a infância é indefesa, e a pobreza requer unicamente políticas assistenciais; pobreza e infância relacionam-se com ternura, afeição, zelo, condescendência; ou seja, mito da infância e pobreza”).

A proposta de tempo integral, conforme Arroyo (1988, p. 4), é uma proposta político-pedagógica, mais específica que a universalização do ensino, tem uma história definida alimentada por pressupostos relacionados à organização social, à cultura, à escola, às relações entre as classes sociais, ao Estado e seu papel junto às classes trabalhadoras. Não é possível entender a história das propostas de educação integral, sem entender a concepção social de trabalho, a concepção de adulto e de criança implícitas nela e as relações de classes sociais. As propostas de escola em tempo integral apresentam, como característica, um aspecto formador, por pretenderem proporcionar ao educando uma experiência educativa total, que não se limita a ilustrar a mente, mas que organiza seu tempo, seu espaço, disciplina seu corpo, transforma e conforma sua personalidade por inteiro. Quando se fala neste tipo de escola, pensa-se em educação e em formação integral. Ela requer que o educando permaneça na Instituição para além do tempo de aula, que se alongue o tempo e, mais que esta permanência na instituição, que tudo seja educativo: o tempo e a forma de acordar, rezar, comer, estudar, caminhar, descansar, brincar, assear-se, dormir. Nesta instituição, o educando formará

todos os seus sentidos, potencialidades, paixões, a conduta interior, a exterior, o corpo e o espírito.

A força educativa não está tanto nas verdades transmitidas, mas nas relações sociais em que se produz o processo educativo. Não se amplia o tempo para poder ensinar e aprender mais e melhor, mas para poder experimentar relações e situações mais abrangentes. Acredita-se na força educativa de experimentar, vivenciar uma ordem, uma organização social o mais totalmente possível.

Até a idade moderna, as escolas de tempo integral tiveram a preocupação da formação dos sábios, monges, ou abrigava homens da burocracia, das letras, das armas. Hoje todos estes sujeitos cada vez menos se formam em instituições de tempo integral e, ao contrário, a tendência tem sido destiná-las à educação dos filhos de trabalhadores pobres, às crianças carentes e indefesas como são carinhosamente chamadas, pelo discurso pedagógico, os filhos dos "trabalhadores explorados".

Além desse traço formador, as propostas de escolas de tempo integral têm outro caráter, o **preventivo** e de **proteção**. A necessidade de criar instituições, tempos e espaços isolados para a formação de determinados tipos de homens, evidencia que as relações sociais cotidianas deixam a desejar, isto é, não são formadoras. Estas propostas se alimentam de uma visão negativa do social, enfatizam o caráter deformador do convívio normal do trabalho e da vida cotidiana, da organização e das relações sociais. As diversas propostas surgidas ao longo do tempo se diferenciaram quanto à forma de equacionar o problema e propor soluções sempre culpando as

estruturas injustas ou capitalistas, a perversão individual e popular ou o descuido e negligência familiar.

Nas propostas mais recentes, em virtude dos problemas decorrentes da urbanização acelerada e do capitalismo "selvagem" tais como o depauperismo da população, a desorganização familiar, o desemprego, o trabalho da mulher fora do lar, a escola de tempo integral tem-se constituído aspiração, inclusive da classe média, principalmente como forma de defesa e proteção. Esta escola se contrapõe a todo "tipo de violência" social existente, principalmente urbana. Tempo de escola é período em que o aluno se mantém longe das agressões explícitas da sociedade. Seria a escola protetora que, além de instrutora, possibilitaria à criança, encontrar segurança física e estar a salvo da violência generalizada do convívio social. Nela a criança ficaria protegida por espaço de tempo maior. Se o Estado não pode acabar com a violência, é urgente que se tente, ao menos, salvar as crianças, e, assim, a escola de tempo integral surge como arca segura. A verdade, a bondade, os valores positivos não são aprendidos nas ruas, nas fábricas, na materialidade da existência e das relações sociais, nem na prática social da vida familiar e comunitária dos trabalhadores e da gente comum, mas, ao contrário, eles somente se encontram e podem ser adquiridos afastando a criança desta contextura social, separando-a preventivamente em academias, mosteiros, seminários, colégios, escolas-oficina, escolas-fazenda, escolas do trabalho, escolas de tempo integral.

No Brasil, não têm sido a escola, os espaços humanos e culturais e outros serviços que têm ido ao povo, mas é o povo que tem sido obrigado a



acrescentar, nas lutas econômicas, as reivindicações sociais elementares, como o direito à educação. A escola de tempo integral é conquista de movimentos sociais fortes e tem tido o sentido político de compor a estratégia de luta da classe operária para fortalecer-se como classe, pois, fortalecendo o poder popular, obtém-se o crescimento cultural dos trabalhadores. Trata-se de reivindicação muito mais densa do que apenas evitar que se caia no crime, no alcoolismo, na prostituição; é luta contra a exploração e a degradação do trabalho, geradoras de degradação social, intelectual e material.

Assim, o fortalecimento cultural, intelectual e moral dos trabalhadores encontra seu sentido num projeto revolucionário de classe.

O operariado defende a escola, a educação gratuita, mas sempre combinando educação com produção. Não propôs o isolamento da criança e sua separação do mundo dos adultos; ao contrário, considerou que um dos fatores de deformação da infância e da juventude está na sua separação do mundo adulto enquanto espaço da produção, do trabalho, da luta, da formação humana.

O movimento operário, desejando superar os arremedos da escola democrática que foram despontando com o tempo (tais como a escola de 3 ou 4 turnos, suplência, má qualidade de atendimento), passou a exigir a constituição de um sistema de ensino mais definido, de boa qualidade e de melhor organização até mesmo para contestá-lo e redefini-lo a seu serviço.

Assim, uma escola integral pensada hoje, se aproxima mais da escola pretendida. Nela, o direito à educação de qualidade e à educação para a transformação é desejado, deve ser respeitado e aparece como tentativa de

consecução no estudo da Educação Infantil em diversos países. Conclui-se que, quando se fala em cidadã-criança, é preciso pontuar duas situações diferenciadas:

1) Direito da criança de 0 a 6 anos à educação;

2) Direito à educação com qualidade.

O direito da cidadã-criança à educação foi conquistado, em alguns países, no campo do **real direito** (assegurado por legislação específica) e, em outros, representou conquista de **fato** (lutas e movimentos populares de pressão comunitária ao poder constituído).

Mas o grande questionamento é: Esse direito conquistado é de qualidade? Merece destaque o fato de que, em todos os países estudados, há preocupação com critérios de avaliação de qualidade, principalmente Itália e França.

Deve ser considerado também o nível de conscientização a que estão chegando os países estudados, através das constantes reivindicações dos movimentos populares, no sentido de que o compromisso com a melhoria da qualidade de vida da população está intimamente ligado às lutas sociais e políticas educacionais, que elegem a educação, como foco de mudanças e de desenvolvimento. Em decorrência disso, percebe-se também, nos diferentes países, uma demanda de investimento crescente no sistema educacional, portanto, a demanda de “educação pela educação” e a demanda por mais educação têm sido algo que se percebe, já, em muitos países, como uma tendência a se definir, precisar, dentro de pouco tempo. Pesquisas várias já registram esse fato.

Observa-se uma preocupação com a formação dos profissionais de educação infantil, merecendo destaque a Inglaterra, mas não podemos negar o esforço de todos em promover a avaliação do currículo oferecido pelo sistema educacional e em estabelecer algum tipo de currículo nacional.

Merece destaque a experiência da Suécia, Dinamarca e da Itália, com propostas mais integradas de currículo, nas quais a dimensão cognitiva é contextualizada no conjunto de interações (que se dão entre as crianças, seus pares, e adultos) significativas e o meio ambiente natural, cultural e social.

Nos diferentes países estudados, percebe-se, também, alguma preocupação em garantir a qualidade dos serviços prestados. Assim, a França, Espanha e Cuba destacam-se pela legislação e definição de normas; a Suíça, França e Itália pela política de financiamento e recursos e a Inglaterra, pelo sistema de planejamento e controle, formação de pessoal, consultoria e apoio técnico.

Quanto a assegurar o direito à educação às crianças pequenas no texto constitucional, o Brasil assume posição de destaque, pois a Constituição brasileira de 88 já o contempla. Outros países, como exemplo a Itália, ainda reivindicam esse direito às suas crianças através de movimentos e moções populares.

Percebe-se, nos diferentes países estudados, assim como no Brasil, a participação popular nas lutas em prol do bem comum, evidenciando-se a figura feminina principalmente nas reivindicações por creches e pré-escolas, levando-a a uma conscientização cada vez maior dos direitos e ao exercício da cidadania.

Todos os países estudados mostram um aumento de interesse para



com o atendimento à infância, reconhecendo o papel central que desempenha, como base para um moderno e efetivo sistema educacional. Convém considerar que as razões que culminam com esse atendimento passam, em grande parte, por razões econômicas, haja vista a crescente necessidade, comum a todos os países, que é a de liberar mulheres para atuar no mercado de trabalho e a preocupação com o custo/benefício no que tange à formação de futura classe trabalhadora.

A reflexão sobre esses países traz também uma importante contribuição para o momento atual das discussões brasileiras, quando se tenta implantar as diretrizes da constituição de 88 a serem regulamentadas por projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CAPÍTULO II

A IDÉIA CIEM

“O CIEM - Centro Integrado de Educação Municipal - é um Centro Educacional e Cultural, público e gratuito, compreendido como direito da população e dever do poder público. Está a serviço da comunidade no atendimento de suas necessidades, oferecendo ambiente físico e social apropriado e profissionais capacitados ao processo educacional. Sua finalidade é promover o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, jovens e adultos de forma regular e suplementar, estando em consonância com as diretrizes e bases da Educação Nacional, normas Estaduais e Municipais.” (Revista CIEM, Presidente Prudente: Grafoeste, jun 1991. edição especial, p. 12)

O CIEM e também as EMEIS (Escolas Municipais de Educação Infantil) representam o resultado de uma sistematização diferente das classes isoladas de Educação Infantil que até então funcionavam junto às Escolas Estaduais de Presidente Prudente.

O CIEM, na sua criação, como já se disse, obedecia aos programas:

- de Educação Infantil para crianças de 4 a 7 anos de idade, em



período integral proporcionando desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo-social e moral.

- Programa de Educação Suplementar I - destinado à faixa etária de 7 a 14 anos de idade, em período diferente do da escola comum de primeiro grau, no intuito de enriquecimento e ampliação de experiências.
- Programa de Educação Suplementar II para alfabetização de jovens e adultos e suplência de primeira a quarta série do primeiro grau.
- Programa de Resgate cultural destinado aos elementos da comunidade, com atividades culturais, sociais e recreativas solicitadas, e oferecidas principalmente nos finais de semana, feriados, férias e em horários de melhor conveniência para os usuários.

Os objetivos específicos determinados para a Educação Infantil na pré-escola, foram:

- Contribuir para o desenvolvimento infantil em seus aspectos cognitivos, afetivo, social e moral;
- Oferecer condições de aprendizagem capazes de provocar a continuidade do desenvolvimento.

Eles emergiram do objetivo geral (idem, ibidem p. 12):

“Facilitar a elaboração da autonomia intelectual, indispensável ao



exercício de uma cidadania responsável e constituir-se num elemento irradiador de educação e cultura na Comunidade em que se localiza"

O Programa de Educação Infantil do CIEM, obedece a uma proposta pedagógica assim caracterizada:

"Todo empreendimento educativo tem razão de ser quando constitui tentativa de realização de um projeto pedagógico que concentra e sintetiza aspirações que aos poucos foram surgindo, tornaram-se definidas e adquiriram a carga valorativa a ponto de serem pretendidas e perseguidas como objetivos e como direcionamento a serem impressos à ação pedagógica.

Um empreendimento que se caracterize, apenas, por um simples "que fazer" perde o valor e a força educativa que poderia ter. As idéias, as aspirações que orientam uma prática pedagógica dão sentido a ela, justificando sua existência. Uma prática pedagógica não pode, portanto, ser uma "atividade pela atividade", não pode se perder em um ativismo grosseiro, mas deve constituir-se no meio utilizado para se obter a efetivação de idéias tidas como valiosas, verdadeiras, necessárias e, em razão disto, acalentadas como desejáveis.

Essas idéias, norteadoras da ação pedagógica, são a expressão de uma "visão do mundo", de uma "cosmovisão" onde as concepções de universo, de homem, de sociedade, de cidadania, de conhecimento, de educação, de escola, de aprendizagem estão presentes e se amalgamam dando o suporte teórico, a consciência doutrinária que justifica a existência de qualquer empreendimento que se intente em educação.

É uma iniciativa que congregou e congrega pessoas na

busca da efetivação de um conjunto de idéias, fruto da expressão de uma "utopia", querida como orientadora de uma educação que se pretende. Revela um compromisso com a formação da cidadania.

Não é uma concessão, um favorecimento, mas o reconhecimento e a satisfação de um direito humano inalienável.

Tendo como ponto essencial a concepção da educação como processo contínuo de formação humana, como o cuidado zeloso que a sociedade tem de garantir a seus integrantes, a sua realização como seres humanos (como cidadãos) e pressupondo, para esta tarefa, a importância da mediação da escola e de outras atividades educativas não formais, o CIEM cumpre a finalidade de 'promover o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos mediante o ensino pré-escolar, o ensino regular e suplementar'. Acresce um esforço conjunto e aspirações educativas tornadas consensuais entre os que se dispuseram a participar desta iniciativa inovadora que se vive no CIEM. Criar e animar um clima de relações humanas provocadoras da curiosidade intelectual, propícias ao exercício da liberação democrática e estimuladoras da confiança mútua, completam a descrição que se pode fazer do projeto pedagógico empreendido.' (idem, ibidem p. 8)



1. CIEM PROF. JOÃO BOHAC - TRAJETÓRIA HISTÓRICA: ANTECEDENTES

A Educação Infantil Municipal em Presidente Prudente tem uma história que convém resgatar, para que se possa dimensionar melhor a organização pedagógica do CIEM vivenciada no período 1990 - 1995.

No Município até a década de 70, tinham expressão na Educação Infantil de 4 a 6 anos apenas algumas escolas particulares e poucas classes de pré-escola da rede estadual de ensino junto aos grupos escolares. No ano de 1973, através da Lei Municipal nº 1.518, foi criada a Coordenadoria de Educação, Cultura e Turismo e, em 1976, a primeira classe de pré-escola em convênio da Prefeitura Municipal com a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Outras salas foram criadas a partir de 1977, funcionando nos Centros Comunitários onde professores prestavam serviço voluntário, passando mais tarde a serem remunerados como estagiários.

De 1980 a 1982, o número de classes foi sendo ampliado formando dois conjuntos distintos: Escola Municipal "Chapeuzinho Vermelho" para crianças de 4 a 5 anos, em convênio com o Mobral, que cobria 30% das despesas, e Escola Municipal "Pingo de Gente" para crianças de 6 anos, mantida exclusivamente pela Prefeitura. No final de 1982, eram 38 as classes da Escola Infantil "Chapeuzinho Vermelho" e 48 classes da Escola Municipal "Pingo de Gente". Essas classes funcionavam em prédios dos Centros Comunitários, Creches e Escolas estaduais. O carácter era assistencialista,

com o objetivo de guarda da criança. A prática pedagógica baseava-se no treino de atitudes e habilidades específicas, consideradas pré-requisitos para aprendizagem da leitura e escrita no 1º grau.

Em 1983, a Coordenadoria de Educação, Cultura e Turismo é transformada em Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer pela Lei Municipal nº 2.296/83.

Com a criação da Secretaria da Educação, Cultura, Turismo e Lazer e com a necessidade de se ajustar às legislações federal e estadual pertinentes¹, a pré-escola sofreu, no município, um processo de ampliação e sistematização, passando a refletir as discussões acadêmicas cada vez mais intensas por considerarem a pré-escola como nível de ensino verdadeiramente importante no e para o sistema educacional.

O Estatuto do Magistério Municipal é conquista desta época.

Refletindo o espírito do Parecer CFE 2018/74 e da Deliberação CEE nº 13/79, a Educação Infantil de 4 a 6 anos, no Município, a partir de 1983 foi ministrada em classes de 1ª série - Nível I do Ensino de 1º grau - "Escola Municipal de Educação Compensatória Pingo de Gente."

A educação compensatória tinha por objetivo equalizar as oportunidades de acesso e permanência na escola de 1º grau, superando o alto índice de evasão e repetência nas primeiras séries.

As legislações existentes fundamentavam, recomendavam e reafirmavam a prioridade da pré-escola no atendimento das crianças oriundas das famílias de baixa renda. Guimarães, 1995, p. 15, diz:

¹ No âmbito estadual, Deliberação CEE nº 13/79 e Resolução SE nº 82/79, e no âmbito federal, Parecer CFE 2018/74.

“O Parecer CI 2014/74 eleva a educação pré-escolar a uma posição de destaque no sistema educacional, ao mesmo tempo que lhe confere o caráter compensatório. Isto significa promover a educação pré-escolar como redentora de todos os problemas da escola de 1º Grau, suprimindo a suposta carência cultural das crianças das classes sociais menos favorecidas, incapazes de bom desempenho no ensino de 1º grau. Sua função passava a ser o atendimento aos mais carentes e a equalização de oportunidades, ou seja, preparadora para o 1º grau.”

E sobre a educação compensatória, a pesquisadora acrescenta:

“O conceito de educação compensatória baseia-se na abordagem da privação cultural que, por sua vez, apoia-se na concepção de que as crianças das classes populares apresentam carências ou desvantagens de ordem social, sob a forma de perturbações intelectuais, lingüísticas e afetivas. Através de métodos pedagógicos adequados e da intervenção precoce pretende-se reduzir ou eliminar, ou seja, compensar as deficiências do desempenho destas crianças nas situações escolares de aprendizagem. O padrão de comparação do desempenho utilizado é aquele da criança da classe média. A educação compensatória deveria garantir as mesmas oportunidades do sucesso escolar e ascensão social às crianças das classes populares, desconsiderando que a igualdade de oportunidades supõe uma concreta igualdade de condições” (Guimarães, 1995, p. 16)

No início de 1986, a Equipe Técnica da Secretaria Municipal de Educação, dentro deste espírito de educação compensatória (embora em

âmbito nacional e estadual já se buscasse, com empenho, superar esta concepção), promoveu a implantação do PROEPRE - Programa de Educação Pré-escolar. Para tanto, contou-se com a assistência técnico-pedagógica da Profa. Orly Zucatto Montovani de Assis, da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Este trabalho se colocava dentro da linha teórica do reconhecimento da importância da pré-escola na solução de problemas sociais e educacionais posteriores. Pensava-se em cuidar da criança em idade escolar com a preocupação de desenvolver habilidades ou pré-requisitos para o ingresso e sucesso no 1º grau.

O PROEPRE foi implantado a partir de cursos de formação em 3 módulos para professores, com a duração de 240 horas, e atuação de uma equipe de supervisão pedagógica formada por um pedagogo e coordenadores de núcleo. Novos cursos sempre eram ministrados para professores principiantes, pois, para assumir as classes, exigia-se do candidato, concurso público² e, para o início do trabalho pedagógico na Rede Municipal, a frequência aos cursos do PROEPRE.

A orientação dada pelo PROEPRE foi seguida e praticada com todo rigor pela Rede Municipal de Presidente Prudente durante quatro anos (86, 87, 88, 89). Ainda em 1990, houve acompanhamento da Rede Municipal pela Drª Orly M. Z. de Assis, conforme documentos da SEDUC.

Sessões de estudos, leituras de pesquisas recentes sobre alfabetização e pré-escola (Maria Cecília de Oliveira Micotti e Emília Ferreiro,

² A Prefeitura Municipal de Presidente Prudente realizou o primeiro concurso público para professores de pré-escola no ano de 87, conforme decreto municipal nº 6.386/87.

principalmente) influenciaram o pensar pedagógico dos professores que se debatiam, agora, para entender a alfabetização como processo que começa antes de a criança entrar para a escola e a alfabetização como processo de representação e não como codificação apenas. As orientações do PROEPRE e de Micotti começam a ser questionadas pelas professoras em 1990, à medida que verificam nelas, de certo modo, o reviver ou resquícios da "teoria de disciplina formal", há muito rejeitada, pois para ela o exercício de qualquer função específica acarretaria benefícios gerais. A tentativa de aplicar as pesquisas piagetianas sobre a inteligência como atividade escolar acabava por enviesar a própria teoria do autor. Em 1989, inicia-se a construção da rede física própria da Secretaria Municipal de Educação e, no final do ano e início de 1990, mais dois concursos públicos foram realizados para professores de pré-escola e para especialistas, passando a rede municipal a ter 90 professores efetivos e 15 contratados pelo regime da CLT e 105 classes. O número de especialistas concursados passou de 1 em 1988 para 16 em 1990. Também em 1990 realizou-se o primeiro concurso de remoção da rede municipal e foi criado o Centro de Documentação Audio-Visual na Secretaria de Educação Municipal. Nesse mesmo ano (90), criou-se a Escola de Ensino Supletivo Municipal e Alfabetização de Adultos, cuja autorização para instalação e funcionamento consta do Parecer 311/91 da Câmara do Ensino do 1º grau, do C.E.E. A rede de ensino municipal ia-se organizando, tomando corpo e se definindo pedagogicamente.

Ainda em 1990, rompeu-se oficialmente com a proposta da Escola Municipal Compensatória "Pingo de Gente", com o pedido protocolado junto ao



Conselho Estadual de Educação (CEE), de oficialização da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e do Centro Integrado de Educação Municipal (CIEM), denominações oficiais para a rede municipal da Secretaria da Educação a partir dessa data.

Ainda em 1990, constrói-se a Escola Municipal de Educação Infantil Professora Eluiza de Rezende Rodrigues, em terreno anexo ao prédio da E.E. 1º e 2º graus Dr. Fernando Costa, e inaugura-se o primeiro CIEM denominado Professor João Bohac. É importante ressaltar que, enquanto se aguardava a construção do prédio que abrigaria o CIEM, planejava-se toda a rotina e elaborava-se uma proposta pedagógica, já que o CIEM assumia características diferenciadas da rede municipal, com proposta de escola de tempo integral, e com diversos programas onde o professor de pré-escola permaneceria oito horas com as crianças de sua sala de aula. Preparava-se também a equipe técnico-administrativa da unidade, pois, até então, a direção e orientadores pedagógicos existiam somente em nível de Secretaria Municipal. Sessões de estudos foram realizadas com educadores da UNESP e com professores da cidade que possuíam vivência em educação infantil e ensino de primeiro grau. Esses profissionais acompanharam o processo de implantação por alguns anos.

A orientação pedagógica desses profissionais obedecia mais a uma visão de síntese dos estudos recentes do processo de aprendizagem, do ensino da leitura e escrita e do ensino do pensamento matemático. Emília Ferreiro, Teberosky, Kamii, Vygotsky, Piaget, Coll, Eglê Francki, Rosenberg, Kramer foram alguns autores dos textos mais estudados.



2. CIEM PROFª JOÃO BOHAC - 1990-1996: TRAJETÓRIA HISTÓRICA

O CIEM Prof. "João Bohac" foi criado pelo Decreto nº 7.358/90, de 27/06/90 (anexo nº 3), do Poder Executivo e previsto no artigo 214 da Lei Orgânica do município de Presidente Prudente (anexo nº 4).

Tem regimento próprio aprovado pelo decreto nº 7.567/91, de 20/03/91 (anexo nº 5), e pelo parecer 311/91 da Câmara do Ensino do 1º grau, Conselho Estadual da Educação. Localiza-se no Jardim Planaltina, sito à Travessa Aracaju S/N, na parte leste da cidade de Presidente Prudente, atendendo às populações vizinhas dos bairros: Jardim Planalto, Jardim Brasília, Jardim Santa Mônica, Jardim Cambuci, além da população do Bairro Planaltina. (Anexo 06)

EM 1990 E 1991

No segundo semestre de 1990, teve início a implantação deste CIEM que passou a funcionar com oito salas de pré-escola. No início de 1991 passou a funcionar plenamente, com todos os programas previstos.

Assim funcionava:

- Programas de educação infantil com 8 salas de pré-escola (4 a 6 anos) em tempo integral.
- Educação suplementar compreendida de:
 - Educação Suplementar I - instalaram-se duas salas para crianças de 7 a 14 anos.

- Educação Suplementar II - ensino supletivo 1ª a 4ª série.

- Programa de resgate cultural envolvendo a comunidade, para todas as idades, principalmente nos finais de semana, em parceria com a Coordenadoria de Cultura e Autarquia Municipal de Esportes.
- Cursos livres de: ginástica aeróbica, ginástica localizada, cursos de datilografia, manequim, pintura em tecido, etc.
- Eleição da primeira diretoria do Conselho Centro Integrado Comunidade (CCIC) de natureza deliberativa.

Foi introduzido o professor especialista. A figura do professor especialista surgiu para trabalhar com alunos e professores de pré-escola nas atividades extra-classe e educação suplementar I nas áreas: dança, capoeira, teatro, música, educação artística, educação física.

EM 1992

- Foi introduzida a classe de primeira série do primeiro grau em tempo integral. Projeto piloto de caráter experimental.
- Deu-se início ao atendimento odontológico com a instalação do gabinete dentário e designação do profissional para atendimento.



EM 1993

- Extingue-se a classe experimental de primeira série em tempo integral
- Cria-se em nível de secretaria, cargo em comissão de diretor administrativo do Projeto CIEM - cargo de confiança, indicado pelo Secretário de Educação.

EM 1994

- Cria-se a figura do professor adjunto (ou substituto) em nível de Secretaria Municipal de Educação (professor efetivo sem classe).
- A assistente social passou para assessoria técnica em nível de Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), saindo das unidades escolares.

EM 1995

- Extingue-se o Programa de Educação Suplementar.
- Suprime-se a figura do professor especialista, com exceção do professor recreacionista.
- Lotação do cargo de secretário de escola.
- Altera-se a forma de escolha do orientador pedagógico: continua eleito pelos pares, mas não mais entre os professores da unidade, e sim por votação feita na Rede toda que escolhe, após analisar o plano de trabalho apresentado pelo professor que



pleiteia o exercício da função. A classificação é única para a Rede Municipal, por ordem de votação.

- Institui-se o módulo para assistentes do desenvolvimento infantil (a.d.i.s.): a instituição terá o número de a.d.i.s. correspondente ao número de salas integrais.
- Amplia-se o atendimento à educação infantil de oito para dez salas.
- Introduzem-se salas de atendimento em período parcial.
- Introduz-se horário de estudo para a.d.i.s.

EM 1996

- Introduz-se o Auxiliar Odontológico.
- Altera-se a jornada do professor que opta por classe de tempo integral. Irá permanecer seis horas diárias com as crianças (não mais 8 horas) o que corresponde a 30 h/aulas semanais, mais 6 h/aula semanais de Hora de Trabalho do Professor (HTP) e mais 6 h/aula semanais de hora atividade livre (HA). Portanto, 30 h/aulas semanais diretamente com a criança e 12 h/aulas semanais entre estudo e atividade livre.
- O professor de carga parcial fica com 20 h/aula semanais mais 2 h/aula de HTP e 2 h/aula de HA
- O professor recreacionista no CIEM ficou com uma jornada de 30 h/aulas semanais mais 6 horas aula (HTP), mais 6 h/aulas de HA.



- Mantém-se a jornada de oito horas diárias para a.d.i. mas divide-se em hora de atendimento à criança e Hora de Trabalho da a.d.i. (HTA).
- A a.d.i. passa a responsabilizar-se por classe específica da pré-escola em tempo integral nas atividades extra-classe. O banho passa a ser também de sua responsabilidade.
- O professor com 6 horas diárias deixa de acompanhar as crianças no segundo período, (4 horas de atividades em salas de aula e 2 horas em oficinas para dança, teatro, música, atividade livre e coletiva).
- O professor almoça com a classe.

EM 1996 O CIEM ATENDE AOS PROGRAMAS:

- **Educação Infantil** com dez salas, sendo: sete de atendimento em tempo integral e três de atendimento em tempo parcial.
- **Educação Suplementar II** - 3 classes de Ensino Supletivo - período noturno.
- **Resgate Cultural** - com cursos livres: datilografia, manequim, ginástica, pintura em tecido, projeto férias no CIEM.



3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO CIEM

A pré-escola, hoje, segundo princípios pedagógicos consagrados, é um lugar em que a criança deve realizar seu "ofício de criança", ou seja, comportar-se segundo sua natureza. É a negação dos excessos das primeiras formas escolares (inculcação, correção ou "laissez faire") em proveito de uma forma escolar em que a única obrigação da criança é ser ela própria.

A pré-escola surge como o lugar em que o processo de maturação e de desenvolvimento devem-se realizar de modo interativo, livre e espontaneamente.

Assim, no CIEM, o tipo de competência esperada das crianças está relacionado ao manejo da palavra ao vivenciar experiências várias, à familiaridade com ambientes diversos, ao domínio das operações intelectuais, ao adquirir disposições favoráveis à aprendizagem e às relações com o mundo, formação de conceitos, etc.

A linguagem intervém, não somente nas atividades específicas da fala e da escrita, mas em todas as atividades próprias de desenvolvimento e de aprendizagem, em toda a conduta da classe, forma de disciplina, organização de jogos e de atividades. Podem-se, assim, distinguir, na linguagem vivida, duas funções: Uma, a linguagem como princípio de comportamentos diferentes dentro da situação pedagógica, como princípio de diferenciação da aprendizagem, ou seja, a linguagem com uso discursivo visando explorar as relações lógicas e psicológicas, a relação reflexiva, a atenção e a correção. A outra é a função instrumental definida como

comunicação e expressão livre de pensamentos, de sentimentos, de ações, presente principalmente nos jogos, atividades livres, atividades artísticas, brinquedo.

O planejamento de “projetos” com temas de interesse das crianças, extraídos de suas necessidades ou de acontecimentos diários da escola, da comunidade, estimulam essas conversas. Eles nascem também das áreas de conhecimento e constituem pontos de partida para as conversas e motivo para a interação, convivência e trabalho em comum.

Há reconhecimento do jogo como atividade específica da criança, como “ofício de criança”, e há, também, a compreensão do programa pedagógico como condição de racionalização, sistematização e de aprofundamento gradual da aprendizagem: “trabalhar divertindo-a”, “divertir-se em trabalhar”, tratar o trabalho como jogo. São características da visão educativa aceitar reconhecer no jogo certas características do trabalho, tratá-lo como uma atividade “séria”, pedir que se jogue “seriamente”. Como diz um preceito pedagógico: “Para considerar a criança com seriedade, devemos nos despir do espírito de seriedade”.

O trabalho é atividade mais ou menos forçada e mais ou menos penosa, dada a extensão e rigidez de horários, intensidade dos ritmos, vigilância exercida, caráter perigoso ou penoso. Assim, na educação infantil, as atividades oscilam entre o jogo e o trabalho, isto é, as atividades devem ser “trabalhar divertindo-se” ou “jogar trabalhando”.

O quadro curricular apresentado mais adiante, à página 173, demonstra as áreas de atividades (trabalho e jogo) no CIEM: Comunicação e



Expressão, que compreende a Linguagem Oral e Escrita, a Educação Artística (ou linguagem artística), a Educação Física (ou linguagem gestual), os Estudos Sociais, compreendendo a Integração Social (ou a linguagem das relações humanas que leva principalmente à autonomia sócio-afetiva), e Ciências, incluindo a Linguagem Matemática, a Iniciação às Ciências (ou a linguagem da natureza) e ainda os cuidados com a saúde.

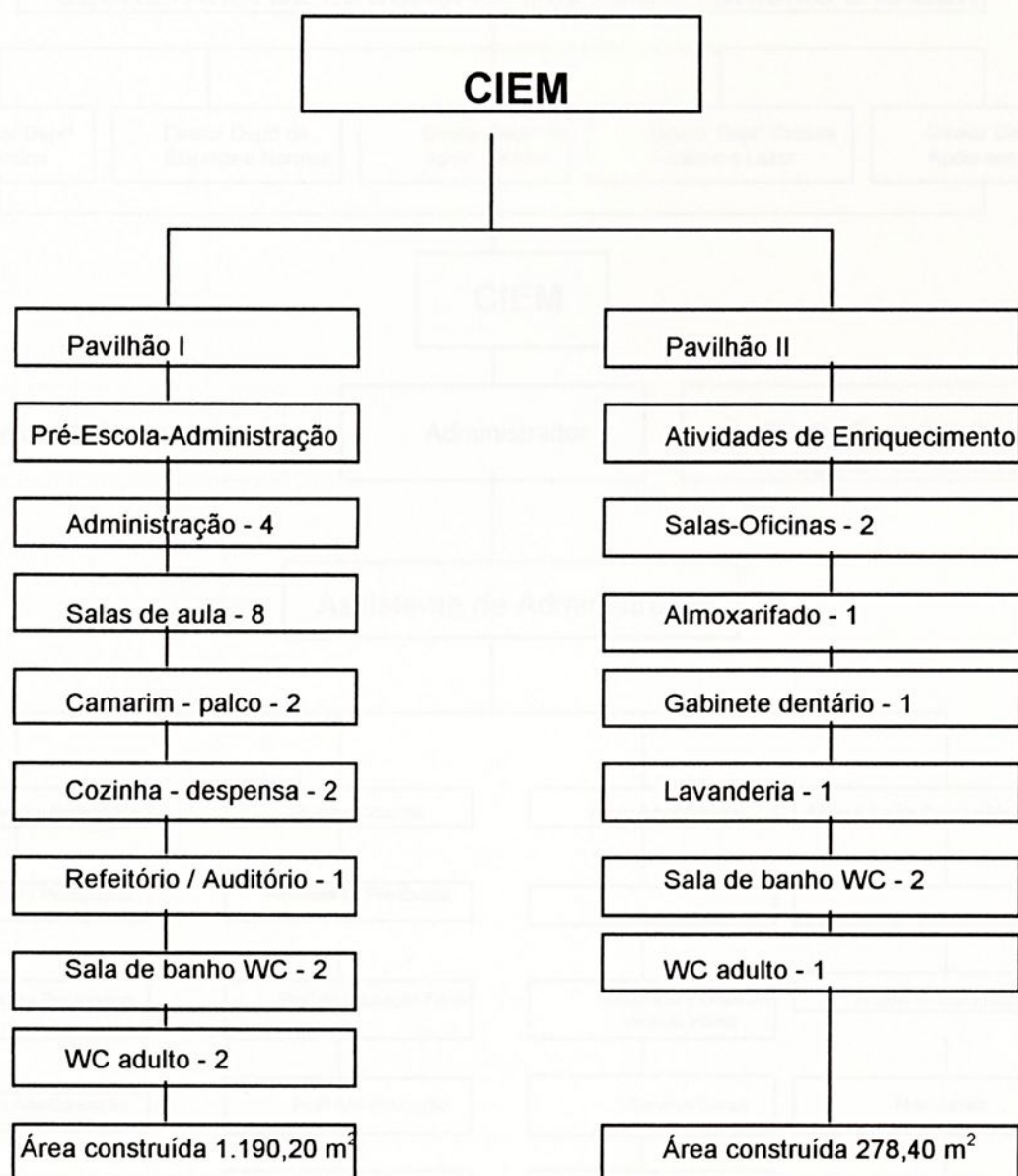
Assim, o objetivo “desenvolvimento humano” no CIEM é trabalhado como um “humanizar-se” em que cada pessoa é orientada a empreender o seu contínuo caminhar na direção da autonomia intelectual (ou seja, do raciocínio objetivo, lógico, coerente, crítico, criador) e da autonomia sócio-afetiva (ou seja, do auto-direcionamento de si própria e na escolha dos próprios atos).

4. O PROJETO FÍSICO DO CIEM: ESTRUTURA FÍSICA

O Projeto Físico do CIEM possui uma área de construção de 2.060 m² e uma área de urbanização de 1.000 m². (*Anexo 07 -fotografia aérea*)

1- Pavilhão Central - com 08 salas de aulas, 04 salas para administração, palco, camarim, refeitório, cozinha, despensa, almoxarifado e banheiros (WC).

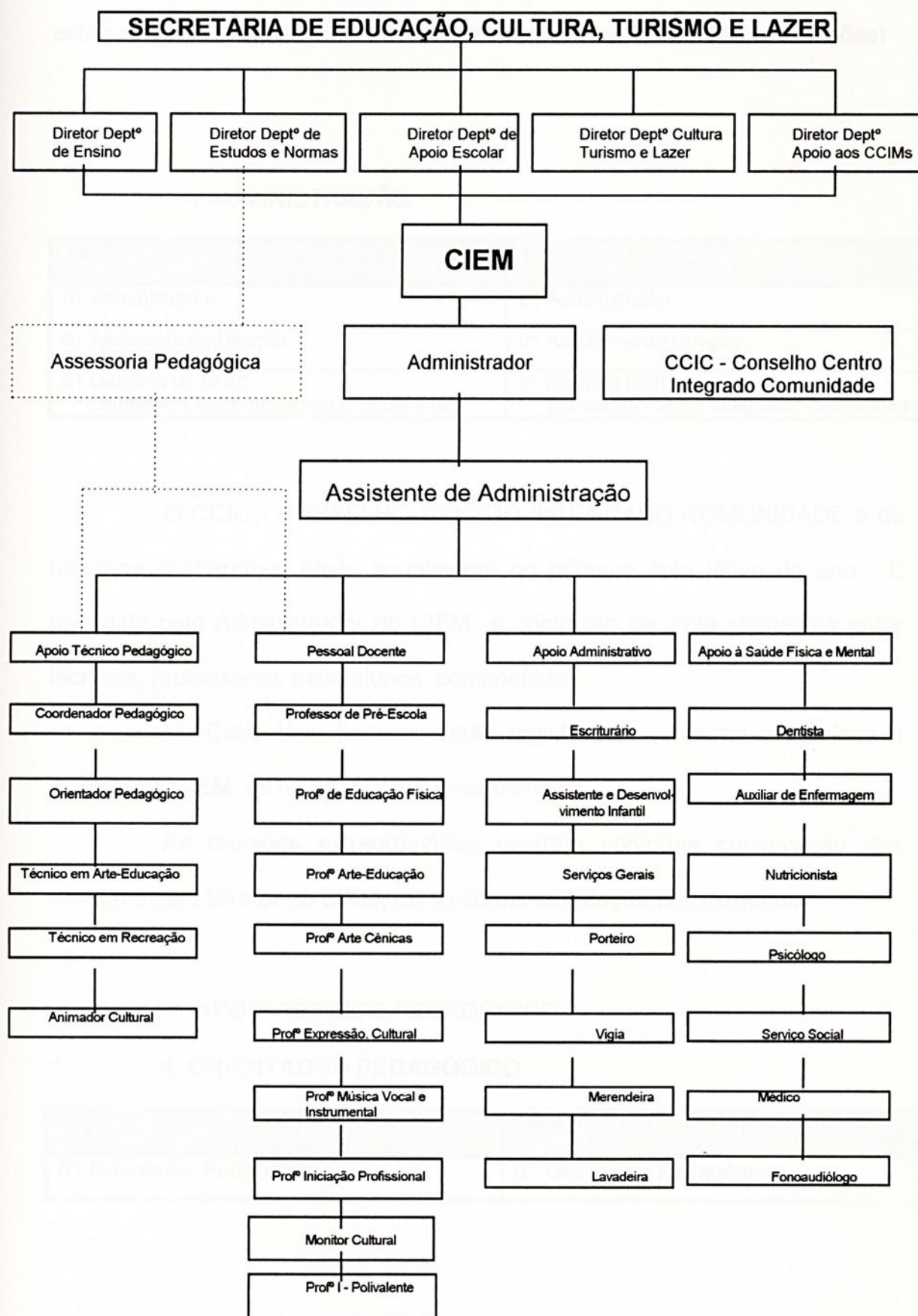
2 - Pavilhão de atividades de enriquecimento - com 02 salas-ambiente para artes plásticas, jogo simbólico e dança, 02 salas de banho com WC, 01 ambulatório médico, lavanderia e gabinete dentário. Há ainda uma quadra, 01 parque infantil.



5. ESTRUTURA FUNCIONAL

A análise do organograma do CIEM, a seguir, e sua relação hierárquica com a Secretaria Municipal de Presidente Prudente, na gestão de 1989 - 1992, possibilitam a compreensão de sua estrutura e funcionamento.

PROJETO CIEM - ORGANOGRAMA



O CIEM Professor João Bohac apresentou, em 95 e 96, a seguinte estrutura funcional: (Anexo 08 - Quadro funcional pessoal CIEM : atribuições)

I ADMINISTRAÇÃO

1995	1996
01 Administrador	01 Administrador
01 Assistente de Direção	01 Assistente de Direção
01 Diretoria do CCIC (Conselho Centro Integrado Comunidade)	01 diretoria CCIC (Conselho Centro Integrado Comunidade)

O CCIC - CONSELHO CENTRO INTEGRADO COMUNIDADE é de natureza deliberativa, eleito anualmente no primeiro mês letivo do ano. É presidido pelo Administrador do CIEM e composto de vinte elementos entre técnicos, professores, pais, alunos, comunidade.

No Calendário Escolar, estão registradas, conforme estabelece o Regimento CIEM, as reuniões ordinárias mensais.

As reuniões extraordinárias ocorrem conforme convocação dos membros pelo Diretor do CIEM, ou conforme solicitação dos membros.

II - APOIO TÉCNICO PEDAGÓGICO

1. ORIENTADOR PEDAGÓGICO

1995	1996
01 Orientador Pedagógico	01 Orientador Pedagógico

2. MULTIMEIOS

Constituem multimeios: o parque, o tanque de areia, a quadra, as salas de teatro e dança, sala de vídeo, sala de oficina e artes, brinquedoteca, sala de leitura, sala de espelho.

III APOIO ADMINISTRATIVO

1. SECRETARIA

1995	1996
01 Escriturário	01 Secretária
01 Secretário	

2. ATIVIDADES COMPLEMENTARES

1995	1996
07 Assistentes de Desenvolvimento Infantil	07 Assistentes de Desenvolvimento Infantil
07 Serviços Gerais	09 Serviços Gerais
02 Vigias	03 Vigias

IV - APOIO AO EDUCANDO

1995	1996
02 Dentistas	02 Dentistas
03 Merendeiras	03 Merendeiras

V - CORPO DOCENTE - EDUCAÇÃO INFANTIL

1995	1996
09 Professores de Pré-Escola	09 Professores de Pré-Escola
02 Professores Adjuntos	02 Professores Adjuntos
01 Professor recreacionista	01 Professor recreacionista

ALGUNS ASPECTOS DA CLIENTELA

Os números seguintes retratam o movimento da clientela e da demanda de 1995:

Matrícula Inicial - Março	312 alunos
Desistentes	30 alunos
Matrícula mês de julho	282 alunos
Transferências	09 alunos
Matrícula novembro	291 alunos
Total de salas	10 salas
Lista de espera	133 alunos

CARACTERÍSTICAS DA CLIENTELA DO CIEM

Anualmente, no início do ano letivo, há entrevista do professor com os pais para obter dados referentes ao aluno de modo a melhor poder atendê-lo para promover levantamento sócio-econômico dos pais e conseguir traçar um perfil do conjunto de seus alunos. A cada três anos os dados sócio-econômicos são atualizados.

Alguns dados desse levantamento são colocados a seguir:

6. CLIENTELA DO CIEM



6.1- ALGUNS ASPECTOS DA POPULAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO

QUADRO Nº 9 - População do Município de Presidente Prudente

POPULAÇÃO	TOTAL
População infantil de 0 a 6 anos	21.687
menores indigentes 0 a 6 anos	2.112

Fonte: IBGE - Censo 1991

QUADRO Nº 10 - Atendimento à criança de 0 a 6 anos, no Município de Presidente Prudente

Atendimento à criança de 0-6 anos, no município de Presidente Prudente		
Crianças atendidas por órgãos governamentais (O.G.)	6.172	28%
Crianças atendidas por órgãos não governamentais (O.N.G.)	2.391	11%
Total de crianças atendidas	8.563	39%
Total de crianças não atendidas	13.124	61%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação - 1996

6.2- ALGUNS ASPECTOS DA POPULAÇÃO INFANTIL DO CIEM

Os números seguintes retratam o movimento da clientela e da demanda de 1995:

O quadro geral, que se refere aos dados acima, não apresenta diferenças significativas entre eles, mas constata-se que estamos longe do atendimento ideal. Os dados mostram que a criança de 0 a 6 anos, possui

QUADRO N° 11 - Clientela e demanda do CIEM - Presidente Prudente - 1995

Matrícula Inicial - Março	312 alunos
Desistentes	30 alunos
Matrícula mês de julho	282 alunos
Transferências	09 alunos
Matrícula novembro	291 alunos
Total de salas	10 salas
Lista de espera	133 alunos

Fonte: Secretaria do CIEM Prof. João Bohac - 1995

Tomando-se por base a matrícula de novembro de 291 alunos e a lista de espera de 133 alunos, podem-se estabelecer as seguintes percentagens:

número total de crianças que procuraram matrícula: 424

crianças atendidas pelo CIEM: 291 ou 68%

crianças não atendidas: 133 ou 32%

Se considera a população brasileira (indigente ou não) de 0 a 6 anos e a população atendida pela Educação Infantil, verifica-se que o índice de atendimento é de apenas 14,23%; no Estado de São Paulo, a taxa de atendimento cobre 17,40% da população; no Município de Presidente Prudente, o atendimento é de 39% e, no CIEM Profº João Bohac, é de 68% de quem procurou matrícula na escola.

O quadro geral, que se obtém com os dados acima, não apresenta discrepâncias significativas entre eles, mas constata-se que estamos longe do atendimento ideal. Os dados confirmam que a criança de 0 a 6 anos, apesar

de ter seu direito à educação reconhecido pelo texto constitucional, não o tem na prática.

É necessário que se estabeleça uma política de atendimento nas três esferas de governo: Federal, Estadual e Municipal. A prioridade em fazer cumprir e respeitar o direito à educação das crianças pequenas deve ser traduzida em marcante vontade política, entendendo-se por vontade política “o esforço permanente para obter os resultados propostos” (LUCKESI, (1987, p. 15).

Os resultados obtidos no estudo dos países estudados no primeiro capítulo, em relação à demanda reprimida, não fogem muito dos apresentados pelo Brasil, São Paulo e Presidente Prudente. Vejamos a França que, embora atenda aproximadamente 100% das crianças entre 5 e 6 anos, apresenta demanda altíssima na faixa de 0 a 4 anos, principalmente em tempo integral. A Espanha prioriza o atendimento para crianças entre 4 e 5 anos chegando a atender quase todas em 95, mas, deixa fora do sistema crianças de 0 a 3 anos. A Suécia, em 91, chegou perto dos 50% de atendimento às crianças de 0 a 6 anos, e a Itália apresenta elevado índice de demanda, principalmente de crianças de 3 meses a 3 anos de idade, sendo que as vagas atendem somente 5% das crianças desse grupo etário, com diferenças significativas entre as regiões Norte e Sul. Das crianças de 3 a 6 anos, 60% freqüentam escolas maternas públicas, e 30% escolas particulares, portanto, 90% das crianças dessa faixa etária são atendidas. Chama atenção, nos países citados, que a demanda reprimida é maior e comum a todos na faixa de 0 a 3 e 4 anos, apresentando alguns governos outras alternativas que não escolas constantes do primeiro capítulo.

6.3- CARACTERÍSTICAS SÓCIO-ECONÔMICAS DE POPULAÇÃO ENVOLVIDA COM O CIEM

Anualmente, a instituição procura traçar o perfil do conjunto de seus alunos e as características sócio-econômicas da população envolvida com o CIEM.

A finalidade desse trabalho é poder atender melhor o aluno, conhecendo-o.

São feitas entrevistas com os pais para a obtenção dos dados necessários.

As características sócio-econômicas da população são tabuladas a cada três anos, e os dados para o conhecimento do aluno são obtidos sempre no início do ano.

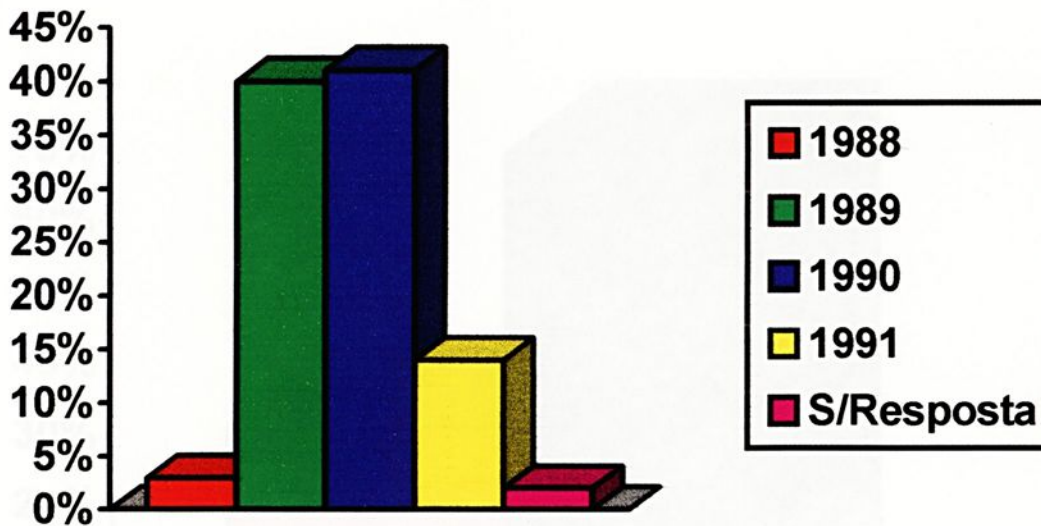
Alguns dados desse levantamento são colocados a seguir. O gráfico de nº 12 e o de nº 13 são referentes aos alunos, e os seguintes são indicadores do nível sócio-econômico de seus pais.

Gráfico nº: 12

Descrição dos Alunos, pelo fator **ANO DE NASCIMENTO**

CIEM - Prof^o João Bohac

Presidente Prudente - 1995



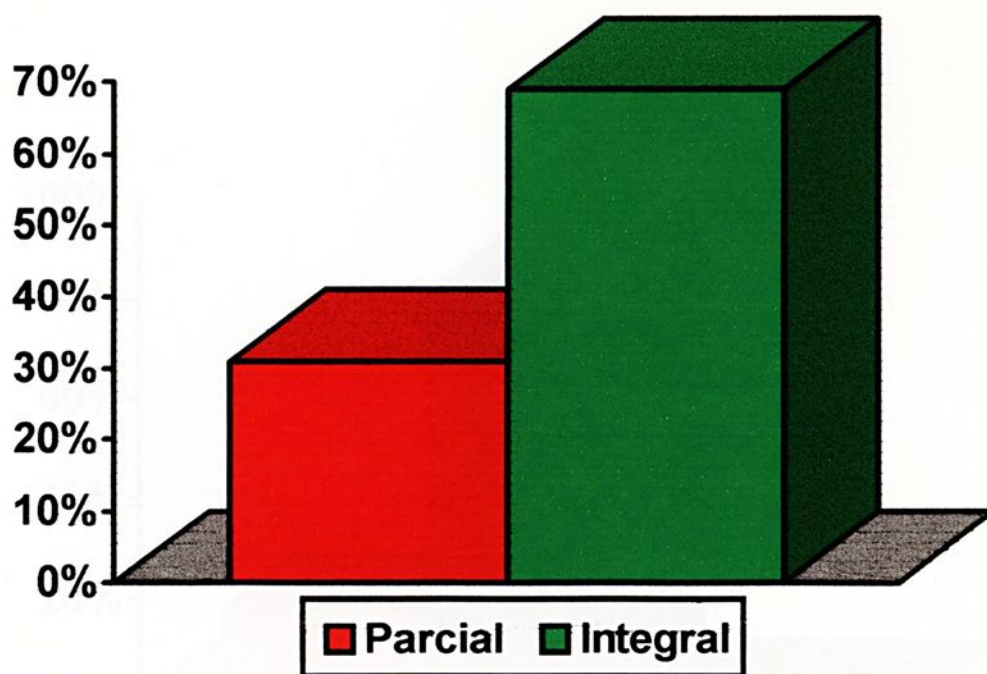
Fonte: Questionário Aplicado

De acordo com o gráfico acima, dos 153 entrevistados, temos que: 3% dos alunos nasceram em 1988, 40% nasceram em 1989, 41% nasceram em 1990, 14% nasceram em 1991 e 2% não tinham esse dado.

Gráfico nº: 13

Descrição dos Alunos, pelo fator **PERÍODO**CIEM - Prof^o João Bohac

Presidente Prudente - 1995



Fonte: Questionário Aplicado

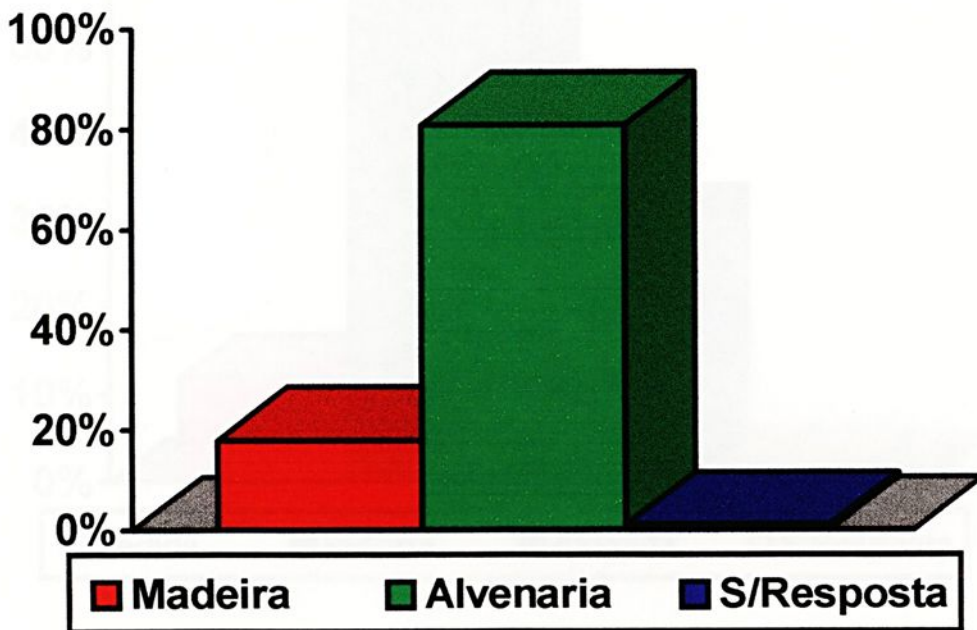
De acordo com o gráfico acima, das 153 entrevistas, 31% dos alunos estudam em período parcial e 69% em período integral.

Gráfico nº: 14

Resposta dos Pais ou Responsáveis pelos alunos à pergunta: “*Tipo de Moradia*”

CIEM - Prof^o João Bohac

Presidente Prudente - 1995



Fonte: Questionário Aplicado

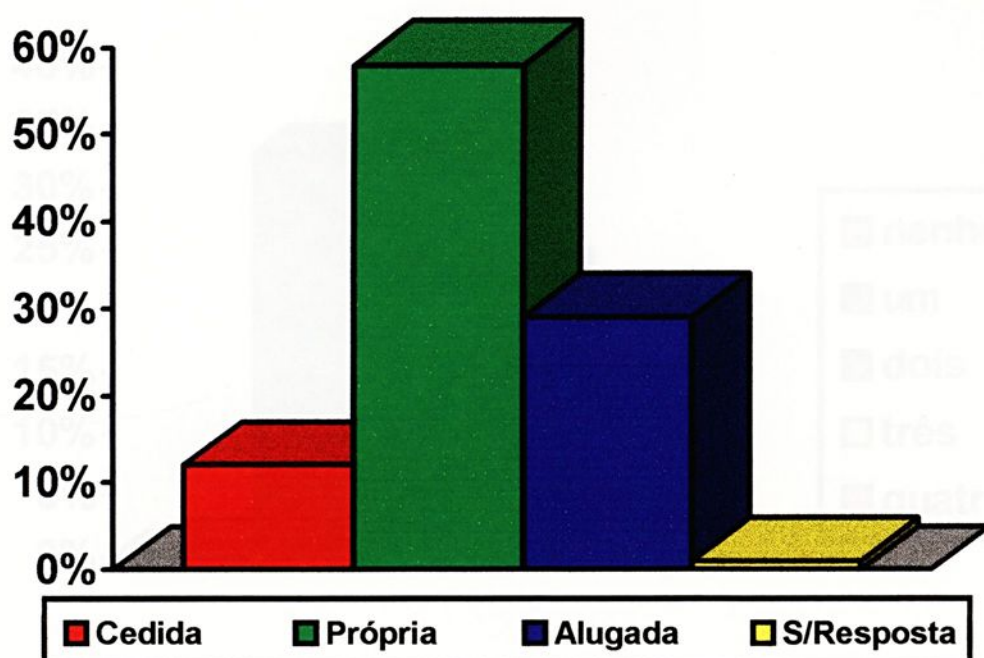
O gráfico acima nos mostra que, quanto ao tipo de moradia, obtivemos as seguintes porcentagens: 18% moram em casas de madeira, 81% moram em casas de alvenaria e 1% não respondeu à questão.

Gráfico nº: 15

Respostas dos Pais ou Responsáveis pelos Alunos à pergunta: “*Situação de Moradia*”

CIEM - Prof^º João Bohac

Presidente Prudente - 1995



Fonte: Questionário Aplicado

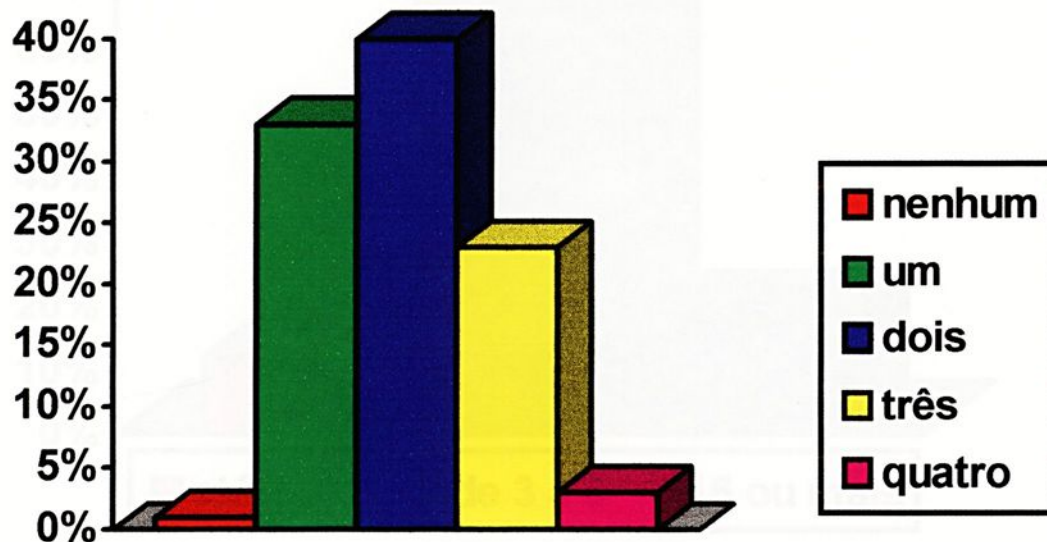
Através do gráfico acima, pode-se observar, quanto a situação de moradia que, entre os 153 entrevistados, 12% residem em casas cedidas, 58% residem em casas próprias, 28% residem em casas alugadas e 1% não respondeu à questão.

Gráfico nº:16

Respostas dos Pais ou Responsáveis pelos Alunos à pergunta: “Número de Quartos que a residência possui?”

CIEM - Prof^o João Bohac

Presidente Prudente - 1995



Fonte: Questionário Aplicado

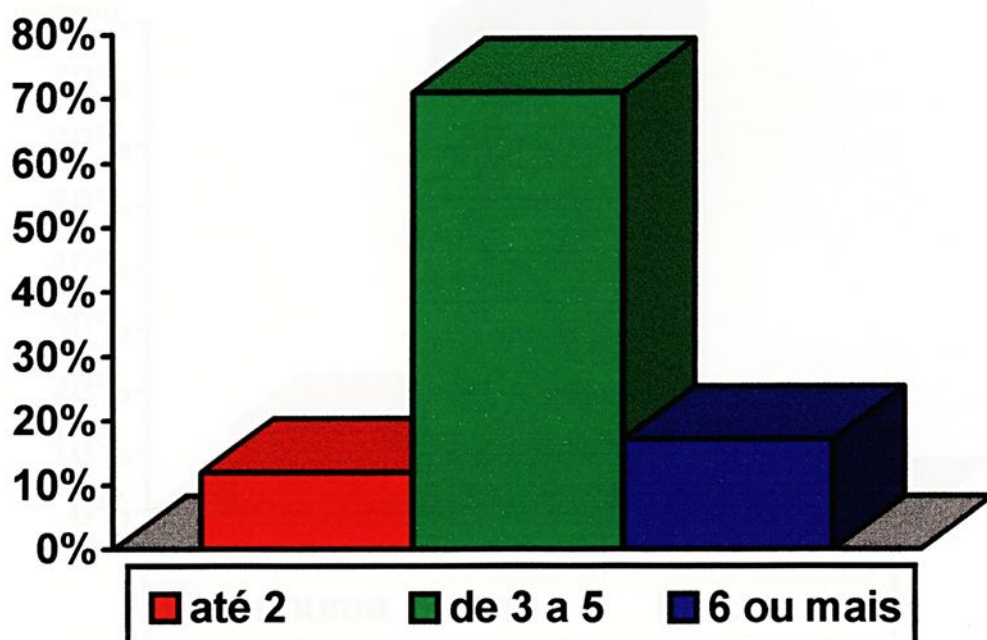
De acordo com o gráfico acima, observamos que, entre os 153 entrevistados, o número de quartos por residência é: 1% não possuem quarto, 33% possuem 1 quarto, 40% possuem 2 quartos, 23% possuem 3 quartos e 3% possuem 4 quartos.

Gráfico nº: 17

Respostas dos Pais ou Responsáveis pelos Alunos à pergunta: *"Número de cômodos que a residência possui"*

CIEM - Prof^o João Bohac

Presidente Prudente 1995



Fonte: Questionário Aplicado

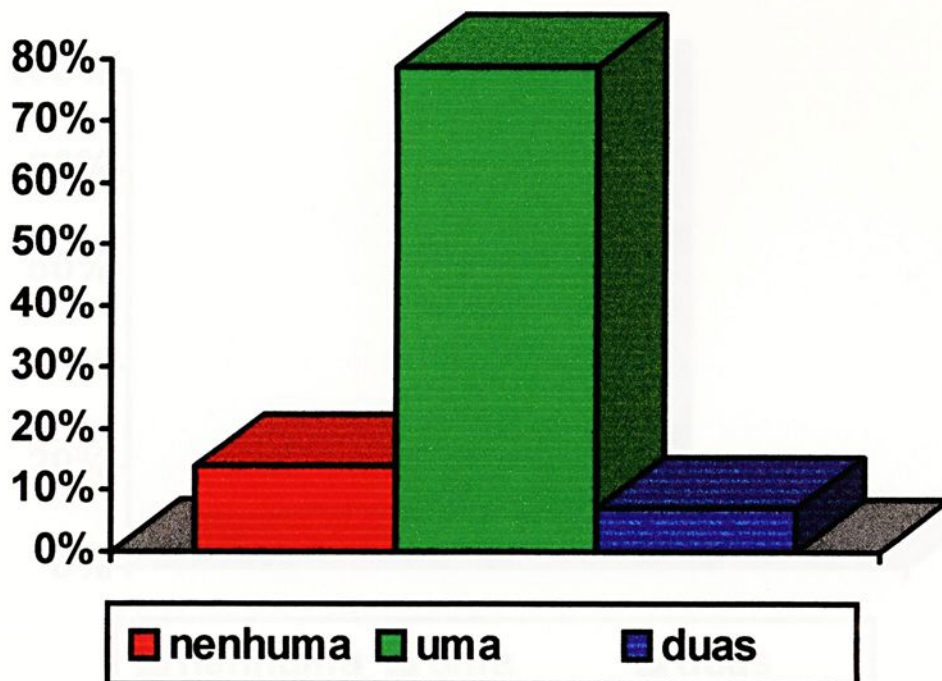
De acordo com o gráfico acima, observamos que, entre os 153 entrevistados, 12% moram em residências com no máximo 2 cômodos, 71% moram em residências de 3 a 5 cômodos e 17% moram em residências com 6 cômodos ou mais.

Gráfico nº: 18

Respostas dos Pais ou Responsáveis pelos Alunos à pergunta: "*Quantas Salas Sua Residência Possui?*"

CIEM - Prof^º João Bohac

Presidente Prudente - 1995



Fonte: Questionário Aplicado

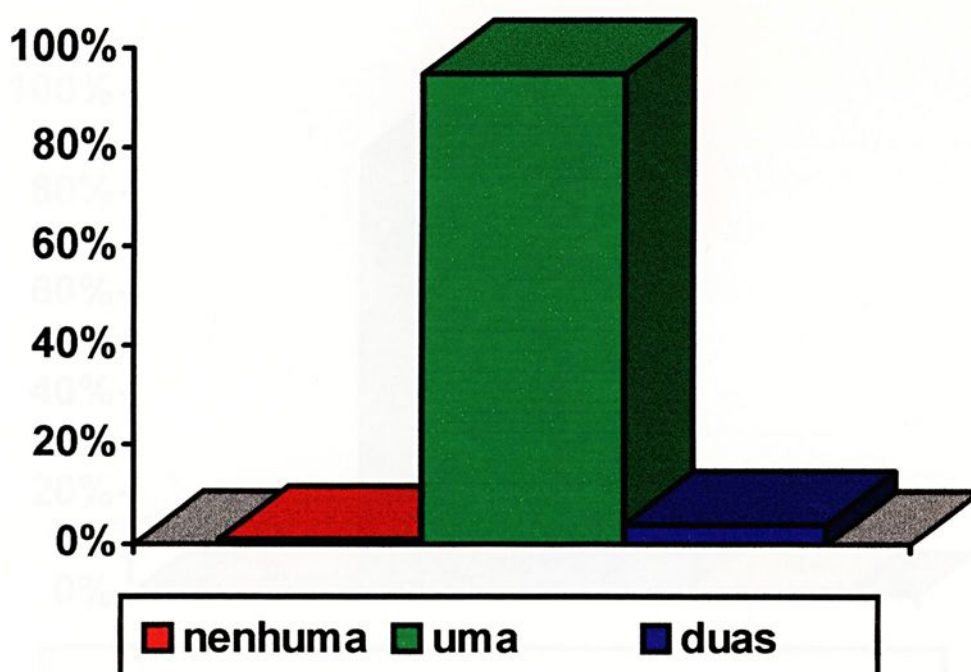
De acordo com o gráfico acima, podemos observar que, na residência dos 153 entrevistados, 14% não possuem sala, 79% possuem uma sala e 7% possuem duas salas.

Gráfico nº: 19

Respostas dos Pais ou Responsáveis pelos Alunos à pergunta: *"Quantas Cozinhas Sua Residência Possui?"*

CIEM - Prof^o João Bohac

Presidente Prudente - 1995



Fonte: Questionário Aplicado

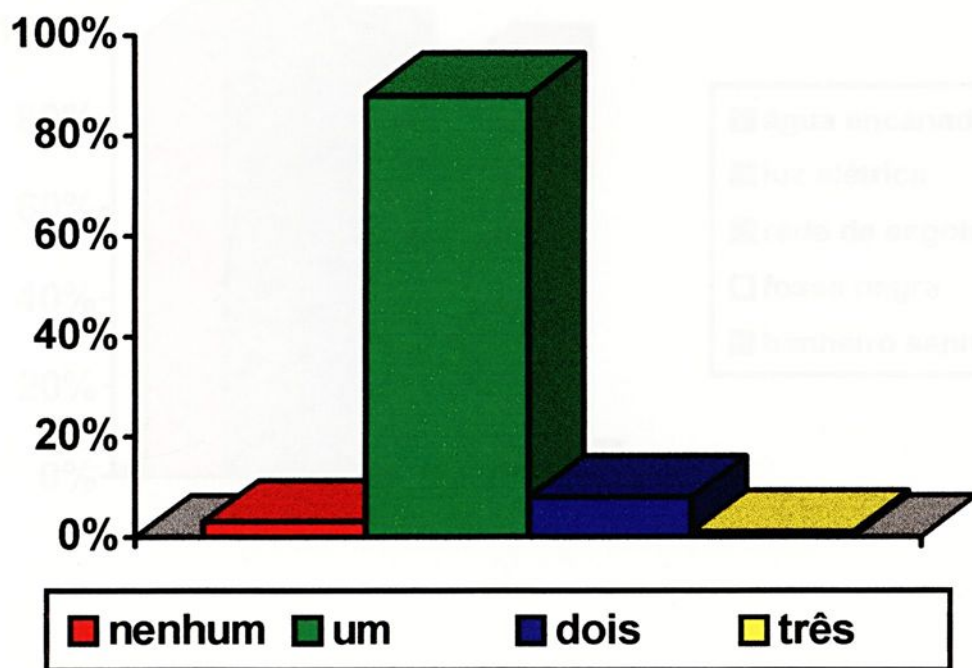
No gráfico acima, observamos que, na residência dos 153 entrevistados, temos: 1% não possuem cozinha, 95% possuem uma cozinha e 4% possuem duas cozinhas.

Gráfico nº: 20

Respostas dos Pais ou Responsáveis pelos Alunos à pergunta: "*Quantos Banheiros Sua Residência Possui?*"

CIEM - Prof^o João Bohac

Presidente Prudente - 1995



Fonte: Questionário Aplicado

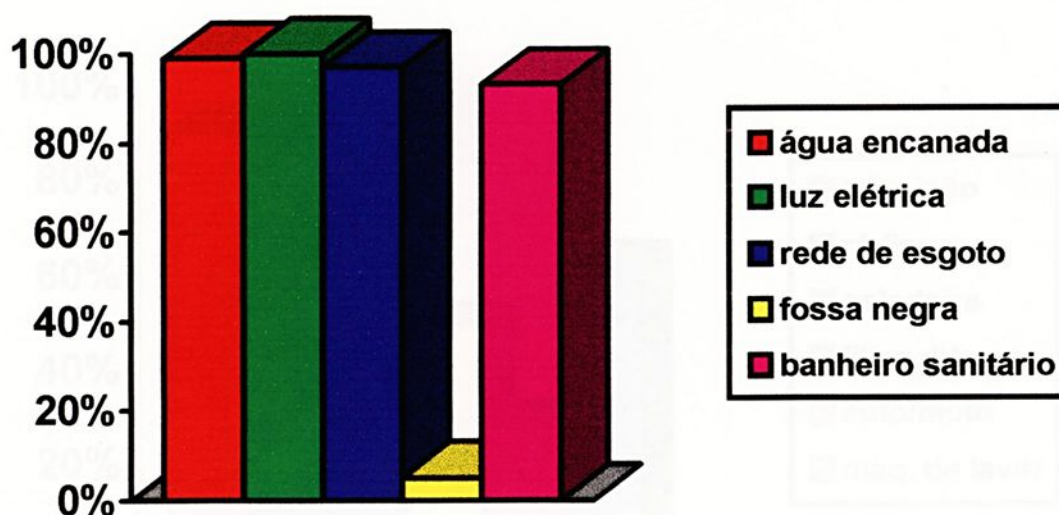
Observamos no gráfico acima, que, na residência dos 153 entrevistados, 3% não possuem banheiro, 88% possuem um banheiro, 8% possuem dois banheiros e 1% possuem três banheiros.

Gráfico nº: 21

Respostas dos Pais ou Responsáveis pelos Alunos à pergunta: "A residência possui?"

CIEM - Prof^o João Bohac

Presidente Prudente - 1995



Fonte: Questionário Aplicado

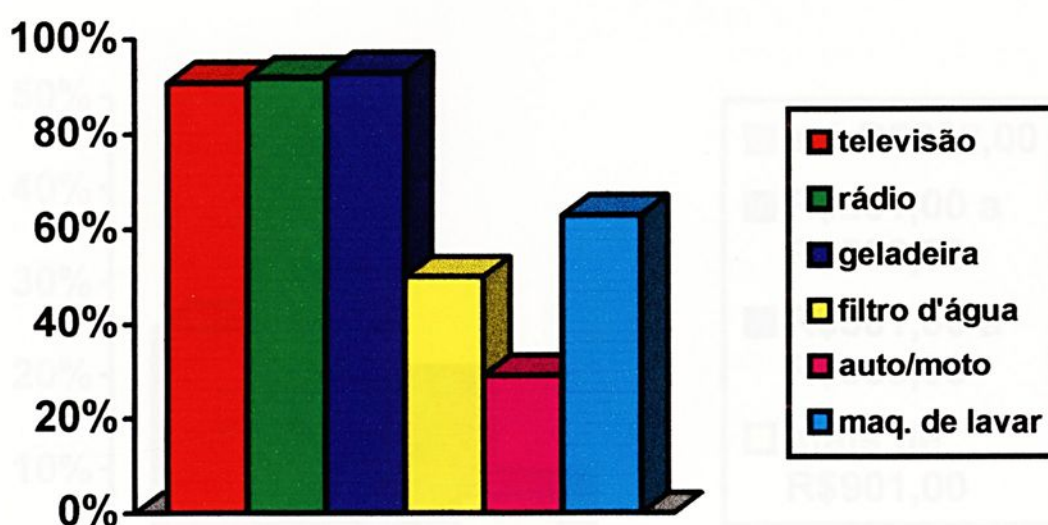
Observa-se, no gráfico acima, que as residências dos 153 entrevistados apresentam os seguintes dados: 99% possuem água encanada, 100% possuem luz elétrica, 97% possuem rede de esgoto, 5% possuem fossa negra e 93% possuem banheiro sanitário.

Gráfico nº: 22

Respostas dos Pais ou Responsáveis pelos Alunos à pergunta: "Possui quais confortos domésticos?"

CIEM - Prof^o João Bohac

Presidente Prudente - 1995



Fonte Questionário Aplicado

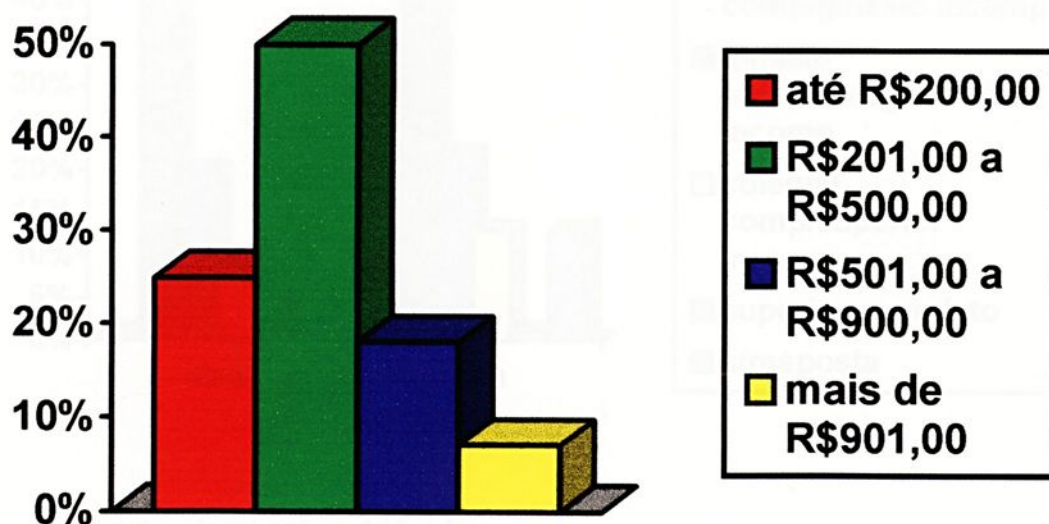
Através do gráfico acima, pode-se observar, entre os 153 entrevistados, os seguintes confortos domésticos: 91% possuem televisão, 92% possuem rádio, 93% possuem geladeira, 50% possuem filtro d'água, 29% possuem automóvel ou motocicleta e 63% possuem máquina de lavar ou tanquinho.

Gráfico nº: 23

Resposta dos Pais ou Responsáveis pelos Alunos à pergunta: “Qual a sua renda familiar?”

CIEM - Profº João Bohac

Presidente Prudente - 1995



Fonte: Questionário Aplicado

De acordo com o gráfico acima, pode-se observar que, entre os 153 entrevistados, a renda familiar divide-se da seguinte forma: 25% têm uma renda de até R\$200,00, 50% têm renda entre R\$201,00 a R\$500,00, 18% têm renda entre R\$501,00 a R\$ 900,00 e 7% têm renda acima de R\$901,00.

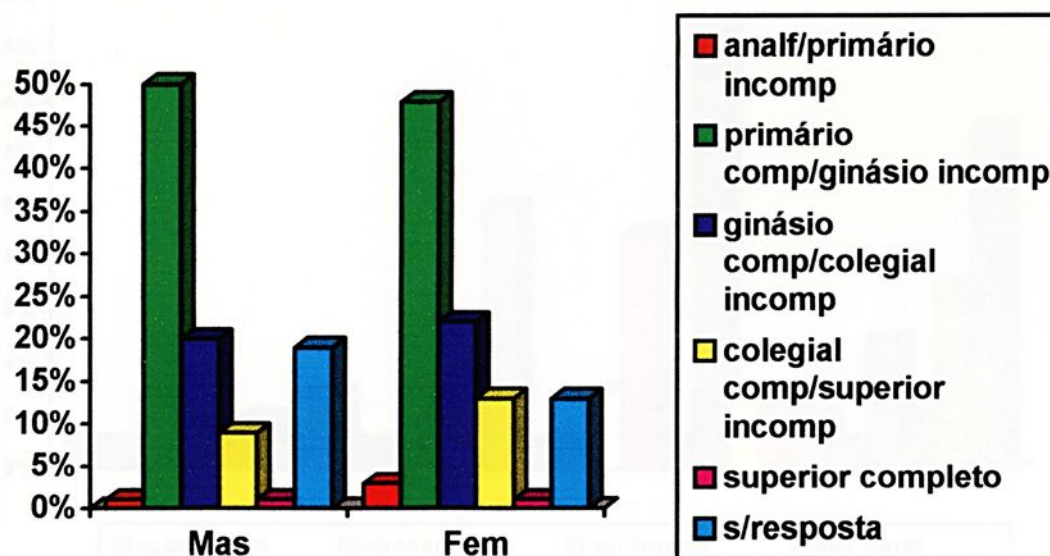
Gráfico nº: 24

Descrição dos Pais ou Responsáveis pelos alunos; fator:

ESCOLARIDADE DOS PAIS

CIEM - Profº João Bohac

Presidente Prudente - 1995



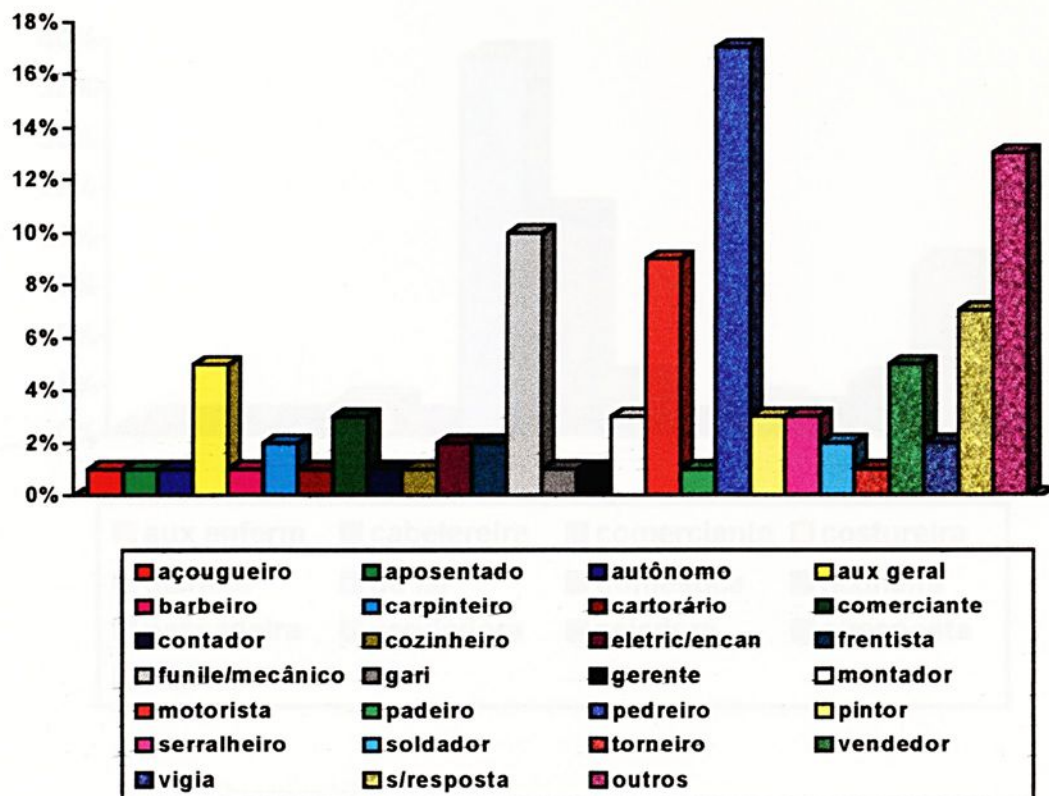
Fonte: Questionário Aplicado

De acordo com o gráfico acima, observamos que entre os 153 entrevistados temos: do sexo masculino: 1% entre analfabetos/primário incompleto, 50% entre primário completo/ginásio incompleto, 20% entre ginásio completo/colegial incompleto, 9% entre colegial completo/superior incompleto, 1% com superior completo e 19% deixaram de responder à questão; do sexo feminino: 3% entre analfabeto/primário incompleto, 48% entre primário completo/ginásio incompleto, 22% entre ginásio completo/colegial incompleto, 13% entre colegial completo/superior incompleto, 1% com superior completo e 13% deixaram de responder à questão.

Gráfico nº: 25

Descrição dos Pais ou Responsáveis pelos Alunos; fator **PROFISSÃO****DO PAI**CIEM - Prof^o João Bohac

Presidente Prudente - 1995



Fonte: Questionário Aplicado

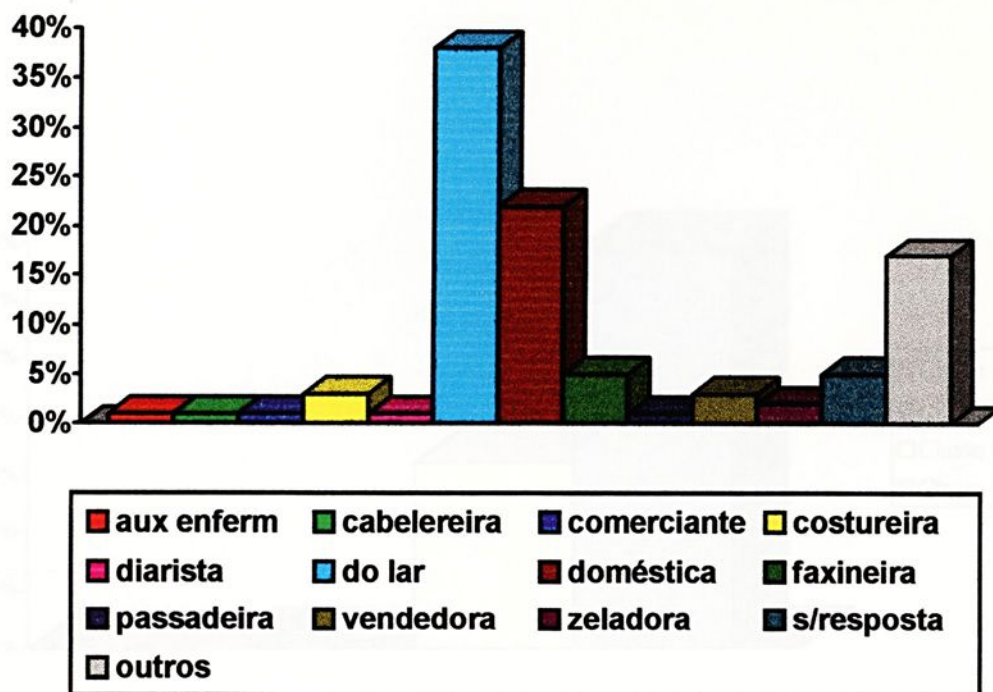
Através do gráfico acima, podemos observar que, entre os pais dos 153 entrevistados, há as seguintes profissões: 1% açougueiro, 1% aposentado, 1% autônomo, 5% auxiliar geral, 1% barbeiro, 2% carpinteiro, 1% cartorário, 3% comerciante, 1% contador, 1% cozinheiro, 2% eletricitista/encanador, 2% frentista, 10% funileiro/mecânico, 1% gari, 1% gerente, 3% montador, 9% motorista, 1% padeiro, 17% pedreiro, 3% pintor, 3% serralheiro, 2% soldador, 1% torneiro, 5% vendedor, 2% vigia, 7% não responderam à questão e 13% têm outra profissão.

Gráfico nº: 26

Descrição dos Pais ou Responsáveis pelos Alunos do período integral; fator

PROFISSÃO DA MÃECIEM - Prof^o João Bohac

Presidente Prudente - 1995



Fonte: Questionário Aplicado

De acordo com o gráfico acima, observamos que, entre as 153 mães entrevistadas, há as seguintes profissões: 1% de aux. de enfermagem, 1% de cabelereiras, 1% de comerciantes, 3% de costureiras, 1% de diaristas, 38% são do lar, 22% são domésticas, 5% são faxineiras, 1% de passadeiras, 3% são vendedoras, 2% são zeladoras, 5% não responderam à questão e 17% têm outra profissão.

Gráfico nº: 27

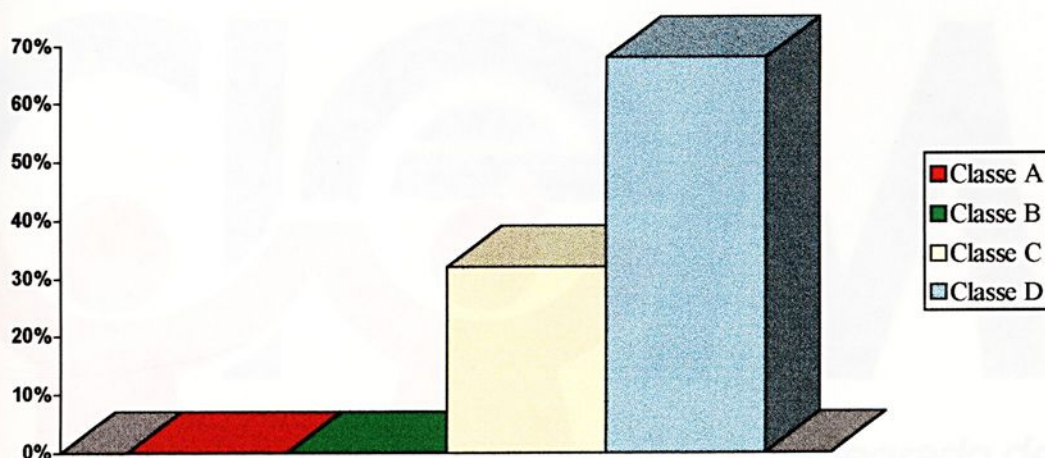
Respostas dos Pais ou Responsáveis pelos Alunos; fator

CLASSIFICAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA ATRAVÉS DE

PONTUAÇÃO SEGUNDO CRITÉRIO ABA-ABIPEME

CIEM - Profº João Bohac

Presidente Prudente - 1995



Fonte: Questionários Aplicados

No gráfico acima, podemos observar que, segundo o critério para classificação sócio-econômica ABA-ABIPEME, (Anexo 9 - critério ABA-ABIPEME) a classificação das famílias que têm seus filhos matriculados neste Ciem são: 32% da classe "C" e 68% da classe "D".

... e a Comissão de

[illegible]

WAVES



Centro Integrado de
Educación Municipal

Λ

THE UNIVERSITY OF CHICAGO PRESS

...the

2 3 4 5 6 7 unesp 1 12 13 14 15 16

CAPÍTULO III

A EXPERIÊNCIA CIEM

Tomando por base os critérios para a avaliação da qualidade do atendimento às crianças pequenas propostos por Christine Pascal e Anthony Bertran¹ (anexo 10) estabelecidos pela "Rede para a infância da Comissão Européia" (anexo 11), os dados fornecidos pelos questionários e formulários respondidos pelos administradores, professores, especialistas, funcionários, pais, vizinhos e crianças do projeto CIEM João Bohac foram organizados e comparados com esses critérios.

Documentos da instituição, igualmente, foram analisados e comparados. Desta forma, ficou estabelecida uma metodologia peculiar de análise da experiência CIEM que foi completada por observações diretas da própria pesquisadora feitas à escola e às salas de aula:

1. CRITÉRIOS DE QUALIDADE E A REALIDADE CIEM

Verificar se o CIEM, pelo seu trabalho, atende ao direito da cidadã criança e, sobretudo, com qual qualidade ele o faz, é a preocupação desse capítulo.

¹ Esses critérios de qualidade para Educação Infantil foram propostos por Christine Pascal e Anthony Bertram em um Workshop orientado pela Fundação Carlos Chagas em 1992 e constam da relação de anexos do livro de ROSEMBERG, Fúlvia, CAMPOS, Maria Malta (orgs.) *Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Cortez, 1994

CRITÉRIO: *Uma filosofia de trabalho compartilhada por todos os envolvidos, com objetivos e metas claramente articulados.*

O confronto desse critério com as respostas dadas aos questionários e formulários se fez através das seguintes questões:

- Qual sua concepção de educação?
- O que você acha do CIEM?
- Na sua opinião para que serve o CIEM?

As respostas dadas a elas, mostram que os objetivos da instituição são percebidos e praticados pelos envolvidos na experiência. Deixou evidente uma preocupação com objetivos explícitos que permitem um trabalho na sua direção, embora nem sempre haja consenso em relação a esses objetivos. **A equipe técnica e a administrativa da Secretaria Municipal de Educação - (SEDUC) e a equipe técnica e a administrativa do CIEM** respondendo à primeira questão: **Qual sua concepção de educação?** revelam essa preocupação e estão registradas aqui, como exemplo e confirmação, algumas respostas dadas.

"A formação do homem íntegro para viver a realidade social presente, argumentando, criticando, opinando sobre a mesma e colaborando na sua formação!!

"Formação do indivíduo para a cidadania!"

"Educação é o processo no qual o educando mediado pelo educador interage com o ambiente construindo seu próprio ser e o seu próprio

conhecimento”

“Proporcionar às crianças (no caso pré-escolar) um desenvolvimento físico, psíquico e social, cuidados com a saúde e higiene através de uma prática pedagógica”

“Devemos considerar o aluno, um cidadão com direitos e deveres, e que através da educação, adquiere conhecimentos suficientes para exercer esta cidadania.”

Do mesmo modo, as respostas à questão: **O que você acha do Ciem?** dadas pelas pessoas envolvidas diretamente no trabalho diário confirmam a existência de uma filosofia de trabalho, compartilhada por todos os envolvidos. As respostas dadas aos formulários, destacadas a seguir, acentuam esta idéia.

Assim, as assistentes de desenvolvimento infantil (a.d.i.s) disseram:

“É um centro que atende às necessidades da criança, dando-lhe o direito de ser criança e de ter os seus direitos realizados de verdade, como criança”

“É um projeto muito bom porque os pais trabalham sossegados”

“Ótimo porque as crianças se sentem livres com opção de lazer”

As merendeiras explicam:

“Para o povo foi uma melhoria muito boa, acabou a bandidagem na vila”

“É a casa das mães de família, é a casa da criança”



A criança pode ficar o dia todo, a família fica tranquila"

Os funcionários das **funções de serviços gerais** do CIEM responderam:

É importante, principalmente para as mães que necessitam"

É uma segunda casa que temos, aqui tomamos café da manhã, almoço, temos trabalho"

Para educar as crianças e também dar serviço a muita gente"

Os professores, nas respostas dadas ao questionário, afirmam que o CIEM é:

Para atender e formar as crianças e dar formação para adultos (cursos)"

Privilegio de deixar crianças numa instituição educacional de qualidade"

Para propiciar às crianças, cujos pais trabalham, tratamento adequado através do esforço de uma equipe de profissionais"

Local apropriado para crescimento, com profissionais adequados que devem atender todas as crianças independentemente da mãe trabalhar fora ou não"

Auxilia a família na realidade atual, Instituição que presta grande ajuda à comunidade", formando as crianças.

Dar assistência e encaminhamento em casos específicos"

Da equipe técnica da Secretaria de Educação (SEDUC) à questão

pudemos registrar, como exemplo, as respostas abaixo:

"A proposta do CIEM é o atendimento integral à criança em todos os seus aspectos"

Atende à comunidade em geral. É espaço de atendimento à população que oferece educação sistemática principalmente pré-escolar"

O CIEM deve ser visto como um bem comunitário que está a serviço da população local"

Oferece educação sistemática, principalmente pré-escolar, cursos livres e profissionalizantes"

A intenção do Ciem em prestar atendimento globalizante é ideal"

Da equipe administrativa da Secretaria de Educação foram registradas:

"Um marco na Educação Municipal, fruto da visão ousada de profissionais da educação que acreditam ser este o melhor veículo de transformação social".

"É um projeto educacional que procura contemplar as famílias que precisam que suas crianças em idade pré-escolar fiquem o dia todo, recebendo além de alimentação, banho, atividades sistematizadas durante um período de aula e atividades diversificadas no outro período".

"Uma grande necessidade para a população de Presidente Prudente, por ser um projeto educacional que atende as crianças em idade pré-escolar em período integral, quando então as famílias podem trabalhar despreocupadas".

A terceira questão: **Na sua opinião para que serve o Ciem? Os pais** deram como respostas:

"Para criança aprender, se desenvolver, conhecer as pessoas diferentes, eles passeiam bastante"

"É uma escola, o que a criança pode aprender".

"Serve para ajudar as famílias que precisam e não têm condições de pagar a escola particular"

"Serve para educar, orientar"

"Para as mães trabalharem e as crianças ficarem o dia inteiro"

"Para educar as crianças"

"Para desenvolver a criança, incentiva a escrever"

"Para já preparar a criança para a primeira série"

"Ajuda muito as mães que trabalham e as crianças carentes. Tem criança que não tem o que comer em casa aqui tratam melhor do que em casa, dá as coisas na hora certa"

"Para tudo. Para dar educação para as crianças, para que as mães possam trabalhar"

"Se não fosse o Ciem aqui, as mães não estariam trabalhando"

"Principalmente para que eu fique tranquilo, fica melhor aqui do que em qualquer outro lugar"

"Desenvolver a criança em todos os sentidos, principalmente para conviver com outras crianças"

"Serve para tirar as crianças da rua"

"Ter mais educação com as pessoas"

"Serve também como creche pois tem o período integral"

"O Ciem serve para complementar a educação em geral da criança, e sendo em período integral, a criança sente-se na casa dela, fazem amigos e aprendem a se relacionar uns com os outros"

"Para a mãe que trabalha é o ideal"

"Para ajudar as crianças a ficar mais inteligente. No período que ele fica lá, a gente se despreocupa"

Pelos depoimentos, percebe-se, por parte das a.d.i.s, merendeiras, funcionários de serviços gerais e pais, uma visão da instituição como "de guarda" da criança e assistência aos pais. Portanto, a instituição teria por objetivo tranquilizar a família, alimentar bem as crianças, tirá-las da rua, auxiliar a mãe trabalhadora, mais do que a finalidade educativa que, também, transparece em algumas poucas respostas dadas.

A equipe administrativa da Secretaria da Educação reconhece o papel do CIEM como educativo, mas contempla com mais força, a visão da instituição como de guarda e de assistência. A preocupação com este cuidado, que reflete zelo para com o atendimento ao direito da criança pequena, parece se misturar, nas respostas, com o reconhecimento do direito da família de ter protegido o seu filho, enquanto trabalha. Seria então direito da mãe trabalhadora (ou do pai em outros países) e não propriamente direito infantil? As respostas a nível de SEDUC, trazem essa ambivalência.

Entre os professores, o discurso e a prática observados refletem a concepção da criança como portadora, ela própria, do direito à educação plena, e, em consequência, a instituição como oportunidade de atendimento a

esse direito. Esta percepção, porém, estaria ligada direta e exclusivamente a seu trabalho ou ao trabalho da escola como um todo? Para os professores e para a administração central, diferentemente dos pais e funcionários, parece ser este, o mesmo sentido dado à expressão “acolhimento à criança” usada e de muito apreço entre os países da Rede da Comissão Européia (misto de cuidado e educação).

Pode-se também, lembrar ROSEMBERG (1994, p. 72) quando diz:

“A literatura norte-americana é bastante restritiva ao usar a palavra “cuidado”, quando se refere à educação infantil: significa, no mais das vezes, uma atenção complementar à família, possibilitando que os pais, em especial as mães trabalhem fora. Porém, atribuindo-lhe um sentido mais amplo - atenção para com o corpo da criança -, os serviços de educação infantil norte-americano, pelo menos os de qualidade média, parecem integrar educação e cuidado, mesmo quando o atendimento ocorre em tempo parcial”.

Pode-se, ainda, voltar ao Princípio 4: Diretrizes gerais, Política de Educação Infantil, MEC 1993, que afirma:

“As ações de educação, na creche e na pré-escola, devem ser complementadas pela saúde e assistência, realizadas de forma articulada com os setores competentes.”



CRITÉRIO: Currículo amplo e balanceado com uma visão integrada da criança. Um currículo com as qualidades de diferenciação, continuidade, progressividade.

A revista CIEM (idem, ibidem), revela:

A ação pedagógica característica do CIEM corresponde e está orientada para uma prática cognitivista interacionista, em que o agir do sujeito elabora, tece, a partir do equipamento biológico herdado e das solicitações ambientais, a própria vida psíquica mental e moral, de maneira contínua. "A inteligência nasce e se refina na ação" (Piaget).

Neste trabalho, a ênfase é posta na interação com os semelhantes e na mediação do sensível e da linguagem para a elaboração dos processos psíquicos superiores. Empenha-se no sentido de favorecer que o próprio sujeito assuma a elaboração do seu psiquismo, conquistando de modo gradual e contínuo a racionalidade e a autonomia moral. Nada lhe é dado pronto, acabado, mas sempre uma situação desafiante desencadeia a sua atividade construtora'. O vivencial, a busca do sentido, a participação, a pergunta indutiva, ou o problema desequilibrador, o poder de decidir por si são os ingredientes de uma ação assimiladora necessária à aprendizagem."

As concepções de educação e de criança que subjazem à declaração acima, expressam, a seu modo, as mesmas descritas nas diretrizes pedagógicas indicadas na "Política Nacional de Educação Infantil", citada no

capítulo 1

“As particularidades desta etapa do desenvolvimento exigem que a Educação Infantil cumpra duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família ou no círculo da família. A educação nesta fase visa, de forma integrada (1) favorecer o desenvolvimento infantil nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social; (2) promover a ampliação das experiências infantis, estimulando o interesse da criança pequena pelo processo de transformação da natureza e pela dinâmica da vida social, e, (3) contribuir para que sua interação e convivência na sociedade seja produtiva e marcada pelos valores de solidariedade, liberdade, cooperação e respeito.”

Pode-se dizer que, no CIEM, o currículo é decorrente dessas concepções de educação e de criança. Ele se desenvolve com atendimento aos aspectos cognitivos, afetivo-social, perceptivo-motor, estético, pensamento simbólico, criatividade, através de projetos, e centrados em temas sugeridos pela professora a partir do que é percebido como necessário e de interesse da criança, consonantes com situações surgidas no cotidiano e nas áreas de conhecimento.

A grade curricular, apresentada a seguir, é indicativa da organização mais ampla que se dá às atividades infantis na escola:



QUADRO Nº 12 - Grade Curricular - CIEM - Presidente Prudente - 1995

Grade curricular - Núcleo comum							
matérias	conteúdos específicos	Pré I		Pré II		Pré III	
		S	A	S	A	S	A
Comunicação e Expressão	Linguagem	02	72	03	108	05	180 hs
	Ed. Artística	03	108	03	108	02	72 hs
	Ed. Física	05	180	04	144	03	108 hs
Estudos Sociais	Interação Social	03	108	03	108	03	108 hs
Ciências	Matemática	04	144	04	144	04	144 hs
	Iniciação às Ciências	02	72	02	72	02	72 hs
	Prog. Saúde	01	36	01	36	01	36 hs
Total Geral Ensino Religioso		20	720	20	720	20	720 hs
		01	36	01	36	01	36 hs

Fonte: Secretaria do CIEM Prof. João Bohac - 1995

Pela análise da grade curricular acima e pela observação direta realizada, verifica-se que:

As atividades educativas desenvolvidas estão centradas no "desenvolvimento da criança" e nas "áreas do saber." A intenção é prover a criança de uma rica experiência diária de atividades diversificadas tanto livres como dirigidas, que podem acontecer em grupo, em duplas ou individualmente, conforme a natureza da tarefa a ser executada e os interesses infantis.

O desenvolvimento infantil e as áreas do saber constituem, assim, balizas para as atividades vividas.

Três grandes áreas de saber são privilegiadas: A comunicação e expressão que assumem a forma de linguagem oral e escrita, linguagem artística

(plástica, musical e a expressão corporal) e educação física ou educação do movimento e recreação; a de Estudos Sociais, entendida como estudo das relações humanas, sociais, da convivência entre as pessoas (linguagem social); a de Ciências, que inclui elementos de Matemática, a Iniciação às Ciências Físicas e Biológicas e Programa de Saúde (linguagem da e com a natureza).

As áreas do saber, portanto, significam vivenciar as diferentes formas de linguagem (verbal escrita, verbal oral, simbólica, lógica, social e de relação com o meio físico-biológico) a serem desenvolvidas pelas crianças. Pensar com autonomia cognitiva, ou seja, pensar por si mesmas, apresentando razões para isso, pensar com seqüência lógica, com coerência e de modo criativo é o grande objetivo.

A autonomia moral, igualmente, é objetivo do trabalho educativo, pois, as trocas sociais, as decisões em grupos de discussão e planejamento, sessões de avaliação ao final do dia, a elaboração conjunta de normas de comportamento, a discussão por ocasião de transgressão dessas normas são estimuladas. Um projeto: "Jogos de regras" foi desenvolvido quando se percebeu a dificuldade da criança em atender normas.

Com pequenos experimentos, observações, visitas, os alunos são ajudados a perceberem a si próprios e aos outros em diversas situações, a controlarem seus impulsos, a construírem hábitos higiênicos, a entenderem e constituírem regras disciplinares, a fazerem planos coletivos, a trocarem informações, a respeitarem animais e plantas, a se respeitarem entre si, a conviverem.

A aprendizagem ocorre basicamente através do brincar e do

trabalho. O jogo é visto como central ao trabalho, a brincadeira é tida como fundamental para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade, da socialização da criança.

Há, também, na grade curricular uma diferenciação por turmas de 4, 5 e 6 anos (Pré I, Pré II e Pré III).

Essa distinção foi o critério utilizado para agrupamento das crianças, que também procurou imprimir ao processo educativo uma certa diferenciação de atendimento e exigências, de modo a respeitar nuances do desenvolvimento e graduar atividades de enriquecimento e aprofundamento de conceitos a partir das turmas iniciais. No Pré III, conforme observação direta das salas e da escola, há a sistematização da leitura e escrita e dos conceitos básicos da linguagem matemática. A alfabetização é entendida como processo gradual que começa antes da entrada na escola e é essencialmente processo de representação (não somente de codificação/decodificação). A matemática é trabalhada como aquisição e uso de linguagem simbólica e da lógica do raciocínio.

Convém lembrar, para entender melhor essa diferenciação, o que acontece em alguns outros países estudados. Na Dinamarca, por exemplo, está se tornando cada vez mais comum a integração de idades nos grupos. Antigamente, ao contrário, havia divisão das crianças em dois ou três grupos de acordo com as idades. É comum, hoje, misturar as idades de forma que as crianças entre os 0 e os 3 e entre os 3 e os 6 anos estejam nos mesmos grupos. As razões que levaram a agrupamentos por integração de idades baseiam-se em três questões básicas: facilidade de identificação,

favorecimento ao desenvolvimento da linguagem e necessidade de troca entre iguais (interação entre iguais).

E completando, este mesmo critério de avaliação de qualidade de um "currículo amplo e balanceado" que estamos discutindo, buscou-se apreender nas respostas dos informantes do CIEM à pergunta: "**Como analisa a proposta pedagógica do CIEM**"?. Assim, para a **administração da SEDUC** algumas respostas, para ilustrar, foram:

"A proposta pedagógica é das mais avançadas no ideal e muito a crescer na prática. A dicotomia da fala e do fazer ainda precisa ser eliminada para que sejam alcançados os objetivos propostos."

"Fundamenta-se nos pressupostos teóricos que visam formar o cidadão consciente, atuante, participativo e crítico, utilizando na prática pedagógica recursos que propiciem ao educando construir seu próprio conhecimento."

"Está baseada na prática do construtivismo. Teoricamente é uma proposta boa, que se preocupa com o desenvolvimento global da criança e com a formação de sua personalidade."

Para a **Administração do CIEM** algumas respostas foram:

"É bastante dinâmica, constantemente avaliada para reformulações de procedimentos."

"Visa à formação de indivíduos críticos, que tenham autonomia."

Algumas respostas dos **professores** à questão, insistem no aspecto



educativo do seu trabalho indicando que:

- *“Encoraja a criança a encontrar por si mesma as melhores formas de resolver os problemas e estimular a sua reflexão.”*

- *“Estamos trabalhando com projetos que nascem da necessidade de cada sala.”*

- *“Procuramos desenvolver e atender os problemas e necessidades que vão surgindo no decorrer do trabalho”*

- *“Trabalho com Educação Física pré-escolar visando prioritariamente desenvolver habilidades motoras desta faixa etária para educar. Levo em conta o nível de desenvolvimento em que cada criança se encontra, auxiliando assim seu desenvolvimento global. Trabalho em dois momentos: Atividades dirigidas e Atividades livres”*

- *“É ótima proposta, visando atender as crianças de forma global, trabalhando o lógico matemático, o aspecto moral e social, o trabalho em grupo, etc...”*

- *“As crianças são autônomas, expressam seus sentimentos e reivindicam seus direitos”.*

O trabalho se desenvolve assim:

“Tudo começou quando caiu uma ficha telefônica da minha carteira. Uma criança perguntou o que era. Antes que eu tivesse tempo de responder outra criança disse:

- Não sabe para o que serve? Mas é boba mesmo. É para telefonar, mas agora não se usa mais ficha, minha mãe tem um cartão (de crédito).

Comecei a perceber que as crianças se interessaram pelo assunto. Então comecei a questionar: para que serve o telefone? quais telefones conheciam? se tinham telefone? se na casa de alguém conhecido tinha? qual o número? que telefone havia no bairro? etc...

Daí para os meios de comunicação restante, foi um pulo"

As Observações feitas **por funcionários** foram no sentido de: No CIEM as crianças:

"Têm liberdade para escolher o que querem fazer"

"Ficam mais desinibidas, fazem amizades, aprendem a se comunicar, a falar o que sentem, ficam mais espertas"

"As crianças adquirem responsabilidade e desenvolvimento"

"Elas entram assustadas e vão-se soltando, ficam mais vivas e mais inteligentes"

"São disciplinadas, calmas e sociáveis"

"Gostam muito do CIEM, choram para não ir embora"

Concluindo, percebe-se que há, entre as pessoas responsáveis pelo trabalho na escola, disposição para que todos os atos e todos os momentos, no CIEM, sejam educativos: Na observação da rotina da instituição, um fato presenciado reforça essa idéia. Ao saberem que não mais estariam presentes à hora do banho, que ficaria com as "a.d.i.s.", as professoras passaram a reivindicar a sua volta a essa atividade, pois acreditavam ser esse momento muito rico para a educação.

Tal fato lembra ROSEMBERG (1994, p. 72) quando fala das creches

nos Estados Unidos:

“A alimentação, por exemplo, não parece um estorvo ou uma concessão ao corpo enquanto o espírito não está sendo educado. As refeições são integradas à rotina, à programação, planejadas para oferecer momentos de interação social (constituição de grupos e conversas), de estímulo à autonomia (servir-se sozinho), de responsabilidade pelo bem comum (limpeza do local e rodízio nas tarefas relativas à alimentação e outras mais na creche) e de desenvolvimento da linguagem.”

Dos países do hemisfério Norte, é também lembrada a Suécia que chama a atenção pela maneira de organizar as atividades infantis e a lembrança dessa organização oferece critério de comparação para o que e como se vive no CIEM.

Segundo Gunnarsson (Apud ROSEMBERG e CAMPOS (1994, p. 162) há naquele país uma especificação do conteúdo das áreas geradoras de atividades consideradas importantes: natureza, cultura e sociedade. Em natureza, o objetivo é gerar sentimentos de responsabilidade para com a natureza e conhecimentos básicos sobre os seres humanos na perspectiva ecológica (passeios e excursões são valorizados). Em cultura, o objetivo é o de formação da identidade, e a educação infantil deve contribuir para a compreensão do seu próprio meio social e cultural e de outras pessoas, além de manter as tradições. A linguagem e outras formas de comunicação são essenciais à compreensão e mediação da cultura. Em sociedade, o conhecimento de que a criança é parte integrante do ambiente que a envolve,



é fundamental. Observar e participar de atividades na vizinhança é procedimento bastante valorizado (locais de trabalho, fábricas, correio, padaria, por exemplo).

As atividades programadas giram em torno de temas que são vistos. Ao se estudar a água, por exemplo, na perspectiva da natureza: a água pode servir no cultivo das plantas e ciclo da chuva; na perspectiva da cultura: ferver, congelar, levar uma gota ao microscópio, transportar ou bombear água, entrar nela, e na perspectiva da sociedade, explorar canos, bueiros, esgotos ou usinas hidrelétricas, rodas d'água, botões, etc.

Vê-se, portanto, que o Currículo do CIEM é amplo e balanceado e que há uma visão integrada da criança. Não diferencia grandemente, como se viu, do que é praticado em outros locais. Talvez a integração entre as áreas do saber possa ser reforçada de modo a aprendizagem se tornar ainda mais viva e significativa para a criança. O **mais** sempre pode e deve ser buscado.



CRITÉRIO: *Aprendizagem direta, experiência/ativa; a brincadeira e a fala são vistas como poderosos meios de aprendizagem. O horário é voltado às necessidades das crianças pequenas, compreendendo períodos para atividades mais prolongadas.*

As respostas às questões abaixo, dadas pela equipe técnica e administrativa da SEDUC, do CIEM, por professores, a.d.i.s e pais revelam as características das atividades vivenciadas na instituição.

- **Como analisa a rotina diária do CIEM?**

- **Conhece o trabalho que é feito no CIEM?**

Do mesmo modo, as respostas das crianças à questão **“O que você mais gosta no CIEM”** indicaram a natureza das atividades praticadas. Alguns depoimentos ilustram como a aprendizagem direta, ativa, experiencial acontece na escola.

Na opinião da **equipe técnica e administrativa** da SEDUC, as atividades desenvolvidas:

“São agradáveis para as crianças, pois proporcionam-lhes opções variadas de atividades, tanto em sala de aula como fora dela”.

“Conforme as necessidades, foram surgindo as atividades, a rotina foi alterada, de acordo com a proposta das mães e da equipe pedagógica”

“São dinâmicas, buscando encontrar a melhor”

As opiniões do **setor administrativo e técnico** em nível de CIEM foram:



Deveria, como mudança, ter mais períodos extraclasse, mais brincadeiras em grupo, orientadas ou coordenadas por um adulto e menos tempo de TV (só para horas de relaxamento, frio ou chuva) e principalmente serem menos fragmentadas."

Muitas mudanças ocorrem, como oficinas de brinquedos e outras atividades."

Na opinião das **a.d.i.s** o trabalho no CIEM foi:

"Bom. A equipe consegue superar problemas. Antes era melhor com os especialistas, tinha capoeira, teatro, educação artística. Só continuou educação física. As crianças com os especialistas tinham mais qualidade."

A opinião dos **professores** revela:

"Nossa rotina é constantemente analisada e quando há necessidade, fazemos várias mudanças."

"A rotina é flexível. Mudamos toda vez que se faz necessário e sempre que percebemos que está se tornando massacrante. Quando tínhamos os especialistas (Teatro, dança, música, etc) era muito melhor. Perdemos muito com a saída dos mesmos, principalmente as crianças que os viam sob forma adequada destas aulas".

A opinião dos **pais** foi:

"Acho bom, porque a criança se desenvolveu bastante na fala, Era tímida, passou a se relacionar mais."

"Levam para passear, conhecer as coisas."

"Meu menino era tímido. Era difícil de fazer amizades. Hoje, já é mais solto, desenvolveu-se. Quer vir até no sábado e domingo. Gosta muito, não se cansa nunca do CIEM."

Quando perguntadas **sobre o que mais gostam no CIEM**, as crianças responderam:

"Atividades desenvolvidas no dia-a-dia."

"Ir ao parque."

"Da brinquedoteca."

"Da merenda."

"Da sala de aula."

"De desenhar."

"De estudar."

"Dos amigos."

"Da Educação física."

"Da sala de espelho, pátio, da sala."

"Do vídeo."

Pôde-se verificar este critério de qualidade (aprendizagem direta, experimental, ativa, etc.) também no relatório anual (1995). Viu-se que os professores trabalham sob a forma de projetos que são elaborados a partir de decisões tomadas nos primeiros dias de aula. Para algumas classes os temas surgiram a partir dos interesses das crianças; em outras, partiram do professor ao ver a necessidade da classe; em outras ainda, após observar as vivências das crianças e também das áreas de conhecimento (meios de transporte, por



exemplo).

Os temas dos projetos são específicos para cada classe. Em 1995, foram desenvolvidos pelas diferentes classes de pré-escola os seguintes temas: Jogos, Escola, Meios de Comunicação, Bairro/Comércio, Animais, Plantas e Preservação do Meio Ambiente. Encerram o projeto sempre com um grande “acontecimento”, grande auditório. O projeto Animais, por exemplo, foi encerrado no semestre com a montagem de um zoológico no pátio interno da escola onde as crianças explicavam às outras classes o que aprenderam. É uma grande avaliação.

Um mesmo tema pode ser desenvolvido o ano todo, a autonomia do professor para decidir é essencial. Precisa dela para ter oportunidade de organizar sua prática de modo criativo e para que possa, ao final, refletir sobre ela.

Ao planejar os projetos, os professores prevêm também sua avaliação e descrevem a forma de verificação do alcance dos objetivos.

Utilizam registros variados das atividades. Avaliam oralmente, através de questionamentos diretos às crianças. As suas produções são usadas para diagnosticar avanços, paradas e falhas no desenvolvimento de conceitos ou atitudes e para planejar novas atividades.

Três exemplos de atividades realizadas com as crianças, no **tema meios de comunicação**, ilustram e mostram a dinamicidade das experiências cotidianas:

RELATO Nº 1

"No passeio à Telesp, as crianças telefonaram usando fichas e cartão, que foi o carro-chefe do início do nosso projeto.

Conhecemos o sistema de prefixo: 33, 22 e 21 (sendo este último super-moderno)

Ficamos encantados com a quantidade de fios do sistema do prefixo 33.

Fizemos vários telefonemas para mães, avós e tios das crianças (elas fizeram a pesquisa em casa e trouxeram os números anotados em um pedaço de papel).

No sistema 21, havia um telefone com viva-voz, e eles ficaram encantados por todos escutarem a conversa. Ainda neste sistema, eles conversaram uns com os outros, e eu e a Milca ficamos entre eles para que eles reconhecessem a voz do coleguinha sem enxergá-lo.

Os funcionários que nos atenderam e nos acompanharam foram muito, mas muito atenciosos mesmo, explicaram todos os detalhes às crianças.

No final, serviram salgados e refrigerantes, e ainda ganhamos uma pasta com uma agenda telefônica dentro.

RELATO Nº 2

Como íamos fazer uma atividade com oficinas, pela passagem do dia das crianças, e eu fiquei encarregada do Karaokê-Dança, trouxe meu aparelho de som de casa.

Até havia esquecido que estávamos trabalhando meios de

comunicação, quando coloquei um CD ainda na classe, e a Lorraina falou:

- Este som também é um meio de comunicação, né Prô”?

Afobada e cansada com os preparativos, me toquei que nosso projeto era justamente sobre isso, fui para a oficina (com uma turma que não era minha) mas fiquei com aquilo na cabeça.

Após 3 dias, quando já haviam terminado as festividades, trouxe novamente o meu aparelho de som, e aí trabalhamos quase 15 dias este tema.

Aí explorei todos os meios de comunicação existentes.

Quando achei que teria uma trégua, (já estávamos no período experimental da nova rotina do CIEM), cheguei uns 15 minutos antes do horário de entrar, tinha somente 3 crianças da minha classe (pois ainda eram 06:45 hs do novo horário de verão) e comecei a ler um jornal que estava na secretaria.

A Angela, uma das crianças que já estava no CIEM, chegou até a secretaria, me viu lendo o jornal e disse:

- Hoje você trouxe o jornal para mostrar o meio de comunicação?

Caí das pernas, meu Deus!, eu nem havia pensado em levá-lo para a classe.

Lógico que acabei levando e tive duas surpresas quando dei o desenho livre: - algumas crianças conheciam um cinema (e este nós tínhamos apenas mencionado).

RELATO Nº 3

Numa segunda-feira, 24/10/95, a Sílvia (Diretora) trouxe uma carta para nós.



Li o que estava escrito no envelope, passei o mesmo a todas as crianças e questioneei:

- O que será isto?

- É carta. - diziam alguns.

- É meio de comunicação.- Diziam outros.

Expliquei que meio de comunicação é o tema e que a carta é um meio de comunicação.

Eu já sabia que era um cartão postal, mas deixei rolar a conversa.

Quando tirei o cartão, li a mensagem no verso e a figura virada para o lado deles. Fiquei quieta esperando a resposta deles.

O Lucas foi o primeiro que perguntou:

- O que é isto professora?

Expliquei que era um cartão postal, que nele havia a foto da cidade em que a Railda (coordenadora) estava e que ele também era uma forma de se comunicar. Que através dele a Railda nos contava alguma coisa.

Eles queriam saber o que ela estava fazendo lá, se era longe, que dia tinha colocado no correio, que dia ela voltaria, etc.

A equipe SEDUC; com suas respostas, exemplificam a situação dos horários. Assim disseram:

“Em 1995, houve estabelecimento de dois tipos de jornada para as crianças, de quatro e oito horas diárias.”

“O professor assume por seis horas a criança, deixando as demais quatro horas para as ADIS na jornada integral.”



Nas respostas dadas pelos **pais**, a questão do horário aparece da seguinte forma:

“ O horário de entrar e sair é bom, tem hora para tudo. Comer, escovar os dentes. Não entregam a criança para ninguém sem autorização.”

“ Meu filho estuda parcial, acho que é pouco tempo entre a entrada e saída.”

“Para mim o CIEM deveria ser só em tempo integral.”

“Falta no horário à tarde mais opção de período parcial. Deveria ter mais pré III de manhã e Pré I e II à tarde.”

“É bom que continue tempo integral, precisamos disto.”

“O problema é na saída. Saímos mais tarde do trabalho.”

“No frio poderia entrar às 8 horas.”

“Na entrada deveria entrar até 8h10min e, na saída, até às 18h30 min pelo menos.”

“Para as mães que trabalham deveria ter tolerância até às 18 horas.”

“Está tudo bem. A mãe pode escolher parcial ou integral.”

“Está bom. A criança entra às 7 horas e sai às 17 horas, está ótimo!.”

Percebe-se, pelas respostas, pela análise do plano global e relatório de atividades, além da observação direta, que o ponto alto do CIEM são as experiências de aprendizagem. São variadas, adequadas ao desenvolvimento das crianças, envolventes, significativas.



A forma de orientar as atividades bem como a natureza delas refletem a concepção da criança como ser completo, ativo, capaz, motivada pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar autonomia progressiva frente às condições do seu meio humano e físico.

No depoimento das crianças, não se percebe excesso ou escassez de atividades, de modo a produzir cansaço; o que há é preferência por algumas delas. Isto parece confirmar a preocupação educativa da instituição.

Percebe-se nitidamente a preferência dos pais pelo tempo integral e a solicitação de ajuste do horário de entrada e saída do CIEM ao seu horário. A escola tem-se mantido exigente em relação ao cumprimento do horário, principalmente na saída, à tarde. Quando ficam algumas crianças além do horário pelo atraso do responsável, existe sempre a observação para que tal fato não volte a ocorrer. Se se quer uma escola democrática e que atenda às necessidades da população, não seria preciso estudar uma mudança de horário, de forma a torná-lo mais favorável? Ou isso seria ceder ao aspecto guarda, subestimando o educativo?

CRITÉRIO: *Atmosfera tal que cada criança e adulto se sinta seguro, valorizado e confiante; nas interações há calor humano, positividade e fruição*

Respondendo a questão: **Como o Senhor percebe a relação criança e professora?**

Os pais responderam:

"Gosta muito da professora, quando falta, não quer ficar na escola."

"Minha filha gosta da professora, nunca reclamou de ninguém."

"Gosta muito dela; até criar relacionamento mais intenso foi difícil, hoje sente falta dela quando não está."

"Gosta muito, quer que escreva no caderno frases de incentivo, quer lição para casa. Quer ficar perto."

"Adora a professora. Ela diz que a professora parece com a Globeleza."

"Ela exige bastante atenção e recebeu bastante carinho, gosta da professora."

"Ela corta as unhas da criança, pega no colo, faz dormir. Ele gosta da professora."

"No CIEM meu filho sente-se em casa."

"Adora a professora, elas sabem agradar as crianças."

À questão: **Como era o bairro antes do CIEM?** os pais

responderam:

"Muito escuro, buraco, mato, sem esgoto e sem asfalto. O CIEM trouxe iluminação, ajudou muito, valorizou as casas."

"Antes era uma vila mais atrasada, melhorou para as mães que trabalham, trouxe melhorias como: asfalto, esgoto, valorizou o bairro, até telefone público"

"Sem opção de escola, as crianças ficavam na rua, era um matagal abandonado."

"Era feio, cheio de buracos, melhorou muito."

Antes não tinha creche, nada. Sofríamos muito, o CIEM trouxe tranquilidade para a população, veio asfalto, esgoto atrás da escola."

"Era um horror ainda mais aquele pedacinho ali, era uma molecada na rua."

"O Ciem ficou o ponto de referência do bairro, valorizando o bairro"

À mesma pergunta **os vizinhos** do CIEM responderam:

"Tinha um matagal que servia para marginal, agora está bem melhor."

"O bairro era esquecido pela Prefeitura."

"Havia muitos marginais, não havia limpeza na rua."

"Não tinha asfalto e tinha um matagal danado."

Os **professores** dizem:

"Gostei do CIEM para trabalhar; o relacionamento entre funcionários



e direção é bom; o material didático e a alimentação, em outros locais, tudo é difícil."

"Ocorre troca de idéias, e as decisões são tomadas no grande grupo, onde todos têm a oportunidade de dar opinião."

"Existe a hierarquia de funções, mas todos têm o seu valor diante da equipe de trabalho."

As respostas à pergunta: **Você acha que o CIEM é importante para as crianças e suas famílias? Por quê?**, foram, na opinião das ADIs:

"Dá tranquilidade à família."

"É local seguro."

"A criança tem liberdade para escolher o que quer fazer."

"As crianças são disciplinadas, calmas e sociáveis."

A opinião das **merendeiras**:

"Ficam mais alegres, espertas e sadias."

"Sim, porque serve a todos, o pobre e o rico. Também a mãe que não trabalha"

"As mães confiam no trabalho do CIEM."

Na opinião dos **funcionários dos Serviços Gerais**:

"É importante sim, as crianças têm onde ficar, os pais podem trabalhar despreocupados, elas são bem tratadas, comem bem, tomam banho e têm higiene, atendimento dentário. Eu tratei os dentes aqui e peguei bastante

saúde.”

Opinião dos professores:

“A escola deixa os pais tranquilos enquanto trabalham.”

“Os pais deixam tranquilos as crianças no CIEM, pelo ambiente educacional que oferece.”

As crianças respondendo à pergunta **Você gosta do CIEM?**, responderam:

“É gostoso ficar com a professora.”

“Gosto. Porque eu estava numa creche e só tinha gente bagunceira, então eu vim para cá.”

“Gosto porque tem as colegas.”

“Gosto porque gosto de fazer lição, gosto do parque.”

“Gosto da comida, gosto do descanso.”

“Gosto porque eu estudo, faço trabalho, vou ao parque e gosto de educação física.”

“Gosto muito, gosto de ficar o dia todo.”

“Gosto bastante.”

“Gosto porque é legal.”

“Gosto porque tem muita coisa pra gente brincar.”

“Gosto porque aqui a gente assiste desenho.”

“Gosto porque é mais gostoso do que ficar em casa.”

A Equipe técnica e administrativa do CIEM respondeu à questão:



Como vê o trabalho feito no CIEM? do seguinte modo:

“Considero de valor todo o empenho de uma equipe para melhor adequar o trabalho do CIEM ou suas crianças. Existe um empenho muito grande dos profissionais junto às crianças, propiciando-lhes suporte para as relações interpessoais positivas, principalmente superar ou confrontar com as inadequadas em que se vêem envolvidas. Quase sempre, há clima para desenvolver habilidades, ter relações interpessoais saudáveis que possibilitem às crianças tornarem-se agentes de um processo de superação de situações anti-sociais que, às vezes, surgem ou criam.”

Analisando depoimento dos pais, notamos que, para algumas famílias, o CIEM é um lugar seguro e tem boa alimentação. Cada um olha a importância de acordo com a necessidade que o aflige.

O trabalho é bom, atendendo às necessidades das crianças, havendo assim, bom relacionamento entre crianças, professores, funcionários e direção.

Pelas respostas dadas, percebe-se um clima de segurança, confiança mútua, e valorização das pessoas com interações positivas que são acentuadas nos depoimentos dos pais, crianças e vizinhos da escola.

Pela observação direta deu para sentir um clima de grupo favorável ao convívio, ao trabalho, ao relacionamento pessoal.



CRITÉRIO: *Postura de colaboração com os pais; relações com a comunidade; estruturas de intercâmbio e coordenação.*

O trabalho com os pais vem sendo desenvolvido no CIEM desde 1992. A leitura de relatórios anuais feitos pelo coordenador pedagógico e pela administração da escola e também o Plano Global indicam aspectos dessa atividade.

Foi a convivência diária que fez sentir a necessidade de organizar essa atividade. Verificou-se que a instituição tem o papel de esclarecer os pais ou responsáveis pela criança sobre o seu funcionamento, bem como informá-los sobre os meios que têm para participarem da vida escolar da criança. Além das reuniões de pais, dos momentos individuais, existe o espaço aberto para a escolha de dois representantes dos pais por sala de aula.

Esses representantes participam de reuniões com o orientador pedagógico, assistente social e, quando necessário, com o diretor administrativo da unidade.

Nessas reuniões, são discutidos assuntos pertinentes à vida escolar da criança, programações de promoções a serem realizadas na instituição, participação em eventos pedagógicos. Há coleta de sugestões de organização e funcionamento da escola.

Os momentos, nos quais pais e educadores se encontram, acontecem e devem acontecer de forma agradável a fim de que se estabeleça entre a escola e a família um relacionamento de confiança. Muitos pais, embora não demonstrem, desenvolvem angústias e dúvidas a respeito do

desenvolvimento do filho e de como vem ele sendo trabalhado na e pela escola. Por isso, um diálogo franco e esclarecedor oferece a oportunidade de conhecer, colaborar e participar do trabalho que será desenvolvido com a criança no âmbito da instituição. Refletindo sobre essa situação, a escola proporciona espaços de participação para o encontro dos pais ou responsáveis com educadores e todos os demais elementos envolvidos no processo educacional da instituição.

Visando alcançar esse entrosamento, foram escolhidos, pelos próprios pais, temas para as reuniões, que estão relacionados conforme a ordem da preferência:

- Relacionamento familiar e a criança;
- Integração família/escola;
- Sexualidade infantil;
- Agressividade e castigo;
- Higiene da criança;
- Controle esfinteriano (xixi na cama);
- Alimentação: o que significa alimentar-se bem;
- Chupeta e os distúrbios da fala;
- As fases do desenvolvimento da criança;
- Timidez da criança;
- Jogo simbólico (fantasias e o faz de conta);
- Doenças contagiosas;
- Primeiros socorros;
- Estatuto da criança e do adolescente;



- Escola de tempo integral.

Os temas foram desenvolvidos em dias previstos e aceitos por todos, utilizando-se das seguintes estratégias:

- Debates em grupos;
- Ciclo de palestras;
- Filmes educativos.

As relações do CIEM com a comunidade são intensas, como se pode deduzir do que foi programado para 1995 no Plano Global da Escola.

Cursos Livres - Programação - 1995

O CIEM "Prof. João Bohac" oferece uma série de cursos de iniciação profissional, que vão ao encontro dos interesses da comunidade, assim programados:

Cursos oferecidos pelo CIEM

PERÍODO	HORÁRIO	PROGRAMAÇÃO	Nº ALUNOS	RESPONSÁVEL
VESPERTINO E NOTURNO	3ª e 5ª feiras das 19:00 às 20:00 hs	ginástica aeróbica e localizada	---	Aparecida Célia Norbiato Fedato
	6ª feira das 19:00 às 21:00 hs	manequim	---	Eliane Cristina Ricci
	3ª feira das 19:00 às 21:00 hs	pintura em tecido	---	Maria
	2ª e 5ª feiras das 17:00 às 21:00 hs	datilografia	38	Sueli Rodrigues Oliveira
	3ª feira das 16:30 às 21:00 hs	corte e costura	27	Neusa G. Barbosa

Fonte: Secretaria do CIEM.

Foram programados os seguintes eventos para 1995:

- Manhã e tarde da sobremesa;
- Festa do sorvete;
- Festa Junina;
- Férias no CIEM;
- Bazar da pechincha.

A quadra é alugada diariamente a pessoas da comunidade, que programam campeonatos diversos com crianças e adultos. O que se arrecada desses aluguéis é lançado em conta corrente do CIEM - CCIC João Bohac.

Aos sábados e domingos, há Programa de Resgate Cultural que atende à comunidade, cedendo a quadra e/ou dependências à programação das entidades do bairro.

O planejamento da Assistente Social evidencia o relacionamento que a escola procura manter com a comunidade e se dá sempre em duas dimensões: a interna e a externa.

Dimensão interna é aquela que se refere ao tempo/espaço da instituição CIEM, envolvendo os usuários dos serviços e profissionais que executam e direcionam as ações.

Dimensão externa é aquela que extrapola os limites da instituição e se projeta na comunidade, na articulação das lutas pedagógicas com as lutas sociais, através de representações e organizações da sociedade civil.



AÇÃO INTERNA

a) apoio sócio-familiar: O apoio sócio-familiar conta com dois níveis de intervenção: subjetivo e objetivo.

A intervenção no nível subjetivo refere-se às questões de atividade, maternidade, relacionamento e dinâmica familiar, direito social, etc...

São realizadas orientações às famílias através de reuniões e quando necessário, individualmente.

b) apoio às crianças: Quando necessário, o assistente social faz intervenções tais como:

- atendimento às crianças que estiverem em risco pessoal ou social (abuso sexual, violência doméstica, exploração de trabalho infantil, abandono, etc).

São realizadas orientações às famílias e às funcionárias; encaminhamento ao Fórum, Conselho Tutelar, Conselho da Criança.

A intervenção nos aspectos objetivos refere-se às questões de ordem material, no atendimento de necessidades essenciais das famílias, que estejam interferindo direta ou indiretamente na relação da família com o CIEM, ou outras necessidades que devam ser atendidas por uma questão de direitos sociais.

c) Planejamento, execução e avaliação de pesquisas, estudos e

levantamentos. É condição básica, para se poder assessorar os profissionais que executam os programas, o desenvolvimento de estudos, levantamentos e pesquisas que possam trazer subsídios ao projeto CIEM.

Para tanto, é necessária a busca constante de análises das condições de vida da população usuária, de situações específicas do CIEM, no que diz respeito aos funcionários, a procedimentos e desenvolvimento do trabalho, situações específicas e/ou esporádicas que se apresentem e necessitem de uma compreensão maior, ou mesmo, de uma interpretação aprofundada.

AÇÃO EXTERNA

A participação do assistente social nos conselhos municipais traz maior abertura, possibilitando que as questões vivenciadas no CIEM sejam enfocadas de maneira globalizadora e não fragmentada.

Trabalhar os diversos artigos do estatuto da criança e adolescente junto à comunidade, educadores, pais ou responsáveis pela criança e adolescente é também questão prioritária.

Garantir os direitos pessoais e sociais, através da criação de

oportunidades a fim de facilitar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade.

A escola abre, também, a possibilidade de estágio para universitários da cidade que apresentaram, para o ano de 1995, o seguinte programa de atividades:

ATIVIDADES

- Manter contato com os professores para que destaquem situações específicas vivenciadas em sala de aula com a criança;
- Observação da criança;
- Contato com a criança;
- Entrevista com o pai ou responsável pela criança;
- Contatos pessoais e telefônicos com órgãos especializados visando enriquecer e ampliar os trabalhos de atendimento desenvolvidos no CIEM;
- Realizar visitas domiciliares às famílias dos educandos ou responsáveis pelas crianças;
- Estudos de textos sobre a instituição e outros assuntos afins;
- Participar, quando solicitado, de reuniões no âmbito do CIEM e outras reuniões de interesse da categoria.

Essas, bem como outras atividades, poderão ser incorporadas no



desenvolvimento do trabalho do estagiário na instituição, sempre com a orientação, supervisão e acompanhamento do Assistente Social.

A postura de colaboração com os pais aparecerá descrita de modo detalhado mais a frente, no item que se refere à observação da pesquisadora na escola. Destaca-se, neste item, o período de adaptação desenvolvido na primeira semana do ano letivo, em que o professor explica aos pais a necessidade e a importância de obter dados sobre as crianças, para que possa compreendê-la melhor, favorecendo sua aprendizagem. Os pais são convidados a voltarem à escola em horário pré-determinado para entrevista, (anexo 12 - ficha de entrevista) e fornecerem dados específicos sobre a criança, ao mesmo tempo em que recebem informações e apresentam solicitações e autorização para medicação, quando necessário, tratamento dentário, consulta a fonoaudióloga e psicóloga. Deixam por escrito com quem a criança pode sair e demais recomendações necessárias ao atendimento do seu filho. A direção da escola combina com os pais o horário em que podem entrar livremente para conversar e esclarecer possíveis dúvidas sobre a vida da criança na escola. As reuniões de pais e mestres são marcadas bimestralmente para que, pessoalmente, os pais acompanhem o desenvolvimento do seu filho e entendam o estágio onde se encontra. As festinhas visando à confraternização entre crianças, pais, professores e funcionários acontecem normalmente conforme calendário pré-estabelecido. Os pais participam desde o planejamento e têm tarefas a cumprir integrando-se com facilidade na instituição. Ajudam a organizar os passeios, a conseguir as prendas para as festas, a confeccionar os bolos, a enfeitar a escola. Ainda

no item observação da pesquisadora, mais à frente, registrou-se a atitude da direção da escola, da assistente social por ocasião das reuniões de pais, esclarecendo-os sobre os artigos do estatuto da criança e do adolescente, os direitos e deveres do cidadão e a participação ativa na vida da comunidade, mostrando uma postura de colaboração e de intercâmbio com a comunidade, preparando a família para o exercício pleno da cidadania. Assim, fica demonstrada a postura de colaboração que funcionários, professores e administração do CIEM assumem para com os pais e para com a comunidade. Pelo que se percebeu, estas relações são intensas e variadas, provando que o critério em questão é vivenciado.



CRITÉRIO: Razão adulto/criança adequada (máximo de 1:13; tamanho máximo do grupo, 26 crianças). Equipe adequadamente formada e experiente com evidências de desenvolvimento da equipe e de atualização do conhecimento.

Nos países estudados, a razão adulto/criança varia muito, principalmente levando-se em consideração a idade das crianças. Vimos que, na França, a razão adulto/criança é de 1:8; na Suécia, para crianças de 4 a 7 anos, a razão adulto/criança é de 2:18; na Espanha, 2:25; nos E.U.A, 1:13 e, na Inglaterra, a razão adulto/criança pode chegar a até 1:30.

Observamos no CIEM, como determinação da SEDUC, que, para formar as turmas no início do ano, o limite é de 30 alunos para as salas de pré III, crianças com 6 anos, e 28 alunos para as salas de pré I e pré II, 4 e 5 anos respectivamente. Constatamos, porém, durante o período de observação direta e consultando os diários de classe que registram a presença das crianças, que, na prática, a frequência diária não ultrapassa o número de 25 crianças por sala de aula.

No ano de 1995, analisando os diários de classe dos professores de pré I, mês a mês, constatamos que a frequência real diária não ultrapassou 25 alunos em sala, e a matrícula, eliminando-se desistentes e transferências, também conservou 25 alunos registrados.

Quanto às salas de aula do Pré II e Pré III, embora o registro inicial em fevereiro acuse 31 alunos matriculados por sala, verificamos já em março e abril 4 desistências, caindo para 27 o número real de crianças matriculadas e observamos, através da escrituração dos professores, que em nenhum dia do

ano houve 100% de freqüência, portanto não ultrapassando a média de 25 alunos por sala. Em agosto, já havia 8 desistências, portanto, de 31 matriculados inicialmente, restavam apenas 23 crianças da matrícula inicial. A escola passa a receber transferências. Em média, as salas terminam o ano letivo com cerca de 8 a 10 crianças a menos do que a matrícula inicial.

No CIEM, para cada sala há um professor e uma a.d.i. diretamente responsáveis, que se completam na educação e cuidados com as crianças.

Assim, embora a matrícula inicial ultrapasse o limite fixado pelo critério de tamanho máximo do grupo, 26 crianças, na prática isto não acontece, pois, como constatamos, a freqüência diária por sala não ultrapassa esse número.

O ideal seria ter mais salas e agrupamentos menores para se conseguir ainda mais qualidade.

A Equipe do CIEM tem formação básica adequada pois, para assumir as salas de aula, a exigência mínima é ter cursado o magistério com Habilitação em pré-escola e aprovação em concurso público de provas e títulos. Do orientador pedagógico exige-se formação básica em Pedagogia. Os professores do CIEM têm, na maioria, curso superior e, no mínimo, 3 anos de experiência no magistério, com vários cursos de aprofundamento e especialização.

Como proposta do CIEM, existe, também, sob a coordenação do Orientador Pedagógico, a formação continuada para professor, através de cursos periódicos e sessões de estudos semanais. O professor, além das atividades normais de sala de aula, acompanha a classe diariamente no



trabalho com oficinas. As oficinas são de música, educação artística, dança e teatro.

Para as a.d.i.s, atualmente, exige-se formação equivalente ao 2º grau e concurso público. As que hoje compõem o quadro de funcionários do CIEM Professor João Bohac são em número de sete, sendo que duas possuem o 1º grau completo, uma possui o 2º grau incompleto e as quatro restantes possuem o 2º grau completo. Uma delas cursou também a Faculdade de Serviço Social. Todas têm experiência e recebem formação continuada durante as horas semanais de estudo sob a orientação do orientador pedagógico. Têm, como os professores, um horário fixo de estudos, concentrado nas terças, quintas e sextas-feiras. Há previsão de horário semanal de reunião com o Orientador Pedagógico e horário em que está à disposição da instituição.

Acompanham as classes durante as atividades extra-classe no parque infantil, no banho, na sala de espelho, na brinquedoteca, no pátio, nas aulas de educação física, além do auxílio que prestam a professores da classe.

Este critério razão adulto/criança, no CIEM, parece ser atendido de modo bastante favorável. Poder-se-ia até desejar que o fosse de modo ainda melhor, semelhantemente a outros países, para os quais a previsão é 1:3; 2:18 ou 1:8. Mas a situação existente já é privilegiada se se lembra a demanda reprimida e as condições de muitas outras escolas do Estado e do país.



CRITÉRIO: *Planejamento conjunto baseado na avaliação regular e sistemática das crianças, em todas as áreas de seu desenvolvimento*

A avaliação é sempre uma "parada crítica" que dá oportunidade de evidenciar os avanços e paradas de um fenômeno qualquer, oferecendo possibilidade de destaque das fragilidades e de corrigir desvios. Por tal razão, a avaliação é explicada como um processo de investigação que coleta dados que devem ser interpretados e constituir objeto de decisões.

No CIEM, o processo de avaliação se mostra criterioso, contínuo e formador, quando são analisados alguns documentos utilizados pelos professores ou observados o proceder diário deles, as reuniões periódicas com os pais e as sessões de estudos e avaliação conjunta que se realizam bimestralmente e ao final dos semestres letivos.

No trabalho com as crianças, a avaliação oral predomina e é constante. Em uma pasta "Minhas avaliações", a professora vai colecionando as produções das crianças, desenhos e pinturas, escrita e outras, anexando ali, também, formulários como "Avaliação da Criança" (anexo 13) em que sintetiza as observações que faz do aluno quanto aos aspectos afetivo, cognitivo, social, fases do desenho, fases da escrita, noções matemáticas e resolução de problemas.

A cada bimestre, de posse desse material, a professora realiza reunião com os pais para que possam acompanhar o desenvolvimento das crianças. Essas reuniões obedecem, quase sempre ao seguinte andamento: Explicação aos pais de algum aspecto do desenvolvimento que se quer

retratar, de maneira adequada, a eles, seguida da entrega do material da criança para análise e compreensão do que acontece com o filho. Atendimento individual aos pais acontece a seguir:

Por exemplo: Querendo informar aos pais o estado da criança em relação ao desenho e escrita, a professora prepara quadros sobre as fases do desenho e explica aos pais, ajudando-os, após, a encontrar as fases percorridas pelos seus filhos. O procedimento em relação às fases da leitura-escrita é semelhante. Os quadros que seguem ilustram este andamento.



④

Fases do Desenho

REALISMO FORTUITO
mais ou menos dos
2 a 3 anos



LINHA
SIMPLES



RABISCOS
MÚLTIPLOS



MÚLTIPLOS
CIRCULARES



CIRCULARES
SIMPLES



CÍRCULO



MARCAS NO IN-
TERIOR DO
CÍRCULO



CÍRCULO CRU-
ZADO COM
LINHAS



CÍRCULO CRUZA-
DO COM MUITAS
LINHAS.



FORMA
MANDALA



SOL IRRADIANTE
MARCADO.

Ana Be

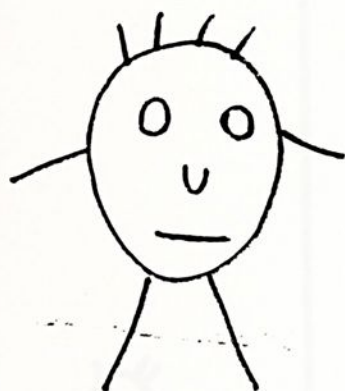
②

Realismo Gradado

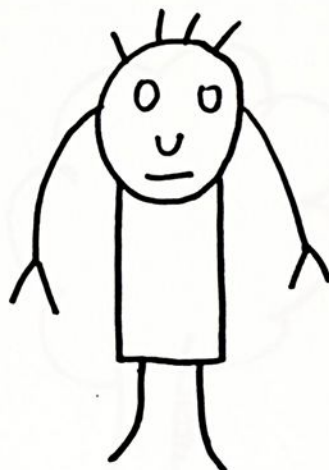
MAIS OU MENOS

3 a 4 anos

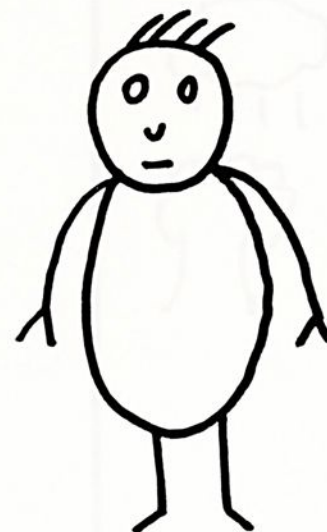
1ª Representação de rosto.



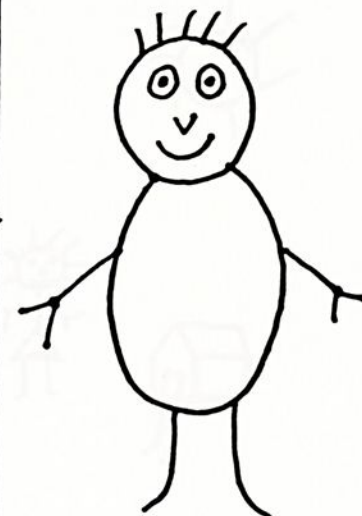
2ª Fase afalogo - quatro (4) raios prolongados.



3ª Fase de cabeça e corpo.



4ª - corpo distinto da cabeça.



5ª - Braços saindo da posição correta.

Ana Be

③

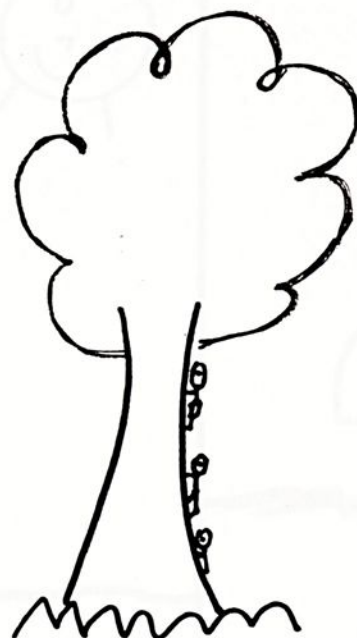
MAIS OU MENOS

4 a 6 anos

Realismo Intelectual



- Fase da
transparência



- Movimento
cronológico



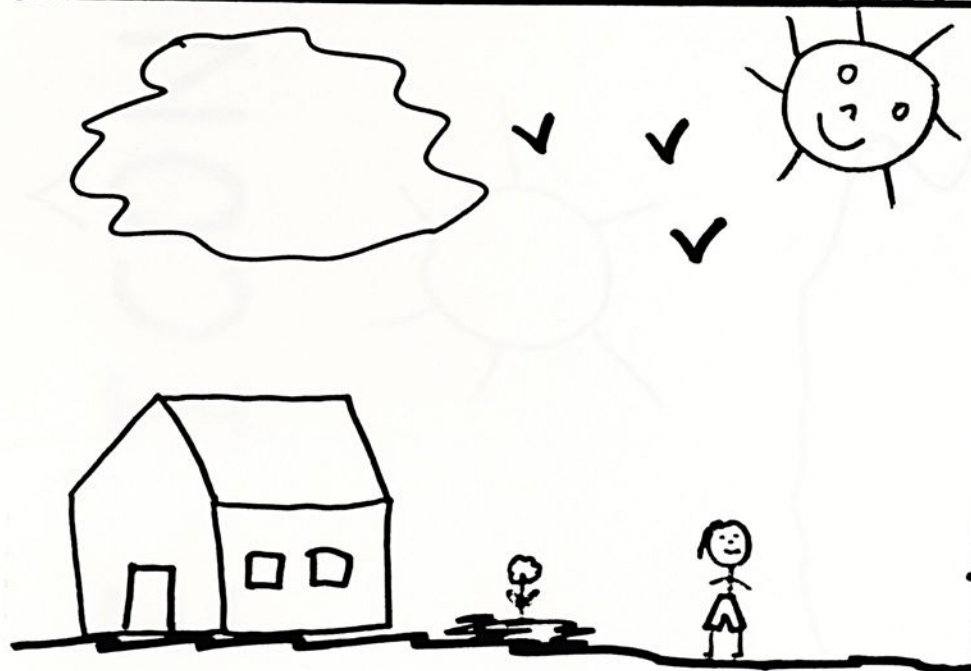
- Relações métrica
ligações topológicas

Ana Be

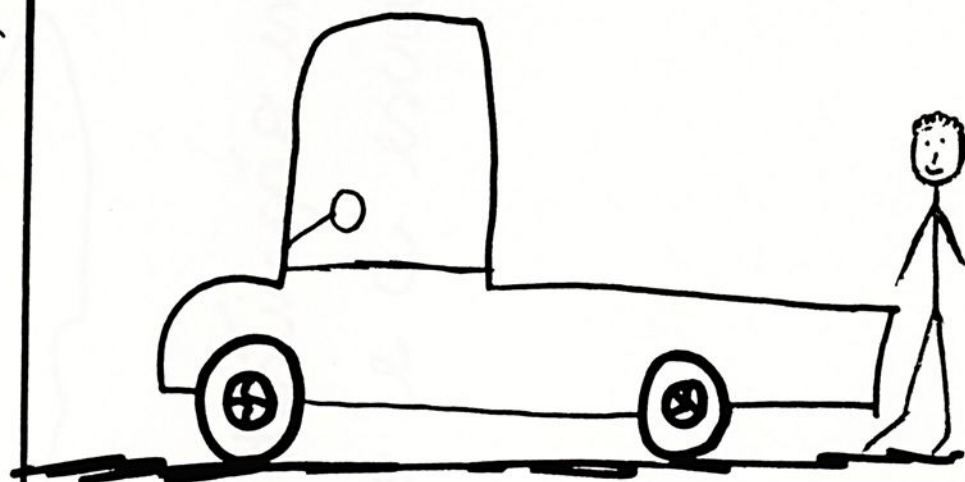
④

Realismo Visual

MAIS OU MENOS

8 a 9 anos

- Relação
Topológica

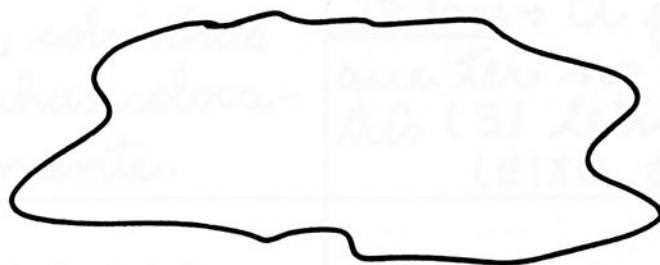
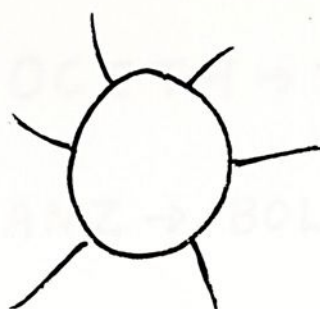


- Relação
Métrica

Ana Be

④

FASE ICÔNICA



Não há distinção entre
o desenho e a escrita.

Ana Be

② Fase Pré-Silábica

1 1 1 1 1 → MOÇA

~~~~~ → JOÃO

4 5 7 A B 2 C → CAVALO

0 0 0 0 0 → MENINA

1ª Fase → letras, bolinhas, números, bolinhas colocadas aleatoriamente.

CAN → BORBOLETA

OCETH → PÉ

ANZ → BOLA

2ª Fase → A palavra tem que ter no mínimo três (3) letras.  
(EIXO QUANTITATIVO)

CBEZ → BOLACHA

ZECB → PERNILONGO

BCEZ → PEIXE

UZP → PERNILONGO

E429IABOU → BUI

3ª Fase → Não repete as mesmas letras na sequência.

(EIXO QUANTITATIVO)

4ª Fase → Associa o tamanho do objeto que representa com o tamanho da palavra.

Ana Be

3-

# Fase Silábica

C D E  
 ↙ ↓ ↓  
 BA TA TA

A E C D  
 ↙ ↓ ↓ ↘  
 CHO CO LA TE

D N S (SOL)  
 ↙ ↓ ↓  
 SO O OL

Cada sílaba corresponde  
 a uma letra.

E 4 5  
 ↓ ↓ ↓  
 BO O I  
 (BOI)

4 7 S E  
 ↙ ↓ ↓ ↘  
 PER NI LON GO

O tamanho do objeto não  
 interfere no tamanho da palavra

A B A T  
 ↙ ↓ ↓ ↘  
 A BA CA TE

I O A  
 ↙ ↓ ↓  
 PI PO CA

Começa a fazer relação do  
 som com a escrita

Ana Be



④

# Fase Alfabética

B L I X E  
 ↓ ↓ ↓  
 BE LI CHE

V L A  
 ↓ ↓  
 VE LA

K Z A  
 ↓ ↓  
 CA SA

Quando a criança escreve  
 uma palavra faltando uma  
 ou outra letra, mas já se  
 consegue ler.

K A Z A  
 ↓ ↓  
 CA SA

K A X O R O  
 ↓ ↓ ↓  
 CA CHO RRO

Escreve, mas não da  
 forma convencional.

Ana Be

O forte da avaliação com a criança é o trabalho oral feito com ela. Para iniciar as atividades do dia é feito um planejamento conjunto, na "roda", em que as crianças falam de suas atividades em casa, do caminho percorrido de casa à escola, dos programas de TV ou rádio que viram e ouviram, dos acontecimentos vividos, além de tomarem conhecimento das propostas de trabalho apresentadas pelo professor (nos "cantos") e da forma e ordem de participação destas atividades.

Assim, o professor, em conjunto com o grupo de crianças, planeja e propõe, cotidianamente, atividades organizadas em "cantos" dispostos pelas salas, orientando-se em função de aprendizagens específicas (leitura, escrita, matemática, ciências etc.), a partir do tema do projeto estabelecido.

Ao final de cada atividade e ao final do dia, as crianças avaliam seu trabalho: o que aprenderam, de que mais gostaram e por quê, em que tiveram dificuldade, de que não gostaram, que sugestões oferecem para os próximos trabalhos? Como aconteceu a convivência, cooperam e auxiliam-se mutuamente?

Assim, todas as atividades são educativas, representam oportunidade de auto-avaliação e avaliação conjunta e ajudam a maturação, o convívio social e a consolidação do aprendizado, lembrando Vygotsky que afirma serem as habilidades intelectuais superiores, de início, inter-individuais para só, depois, se tornarem intra-individuais.

O projeto, a seguir, planejado e realizado pela professora mostra a preocupação com o desenvolvimento moral e sócio-afetivo da criança. Por ser diferente e incomum, está sendo transcrito.



**PROJETO DE ENSINO****TÍTULO:** Desenvolvimento moral e afetivo**SUBTÍTULO:** Jogos

**OBJETIVOS:** Pretendo, através dos jogos, estar ajudando as crianças a reconstruírem regras; noções de respeito, de cooperação, de organização e de confiança; e agir e refletir sobre suas próprias ações.

**JUSTIFICATIVA:** Reconstruir as regras com as crianças, porque sinto que elas não possuem liberdade de trabalhar com limites de regras combinadas.

Acredito que, para que possam adquirir conhecimentos próprios de sua idade, é fundamental que ocorra a cooperação, o respeito, a organização, a reflexão e a ação.

**TEORIAS DE BASE:** O conhecimento por construção. Livro: Jogos em grupo, de Constance Kamii e Rheta Devries.

**METODOLOGIA:** Para todo jogo que as crianças não conhecem, a professora demonstrará seu procedimento, na roda inicial, explicando as regras do mesmo e como se desenvolve o jogo.



Para cada jogo, as crianças poderão estar construindo as regras dos mesmos, não sendo necessário usar as regras convencionais.

Após as combinações, as crianças desenvolverão o jogo. A professora deverá incentivar que registrem os resultados obtidos e os nomes dos participantes, trabalhando em duplas ou grupos.

#### **ATIVIDADES:**

- Bingo - com letras do nome, letras do alfabeto, números, formas geométricas.
- Quebra-cabeça: com figuras de meios de transporte, animais, vegetais.
- Jogo da velha
- Dominó
- Jogo da guerra
- Jogos Recreativos: lenço que corra, mamãe da rua...
- Jogos simbólicos: casinha, representação de histórias lidas, dramatizações.

**RECURSOS MATERIAIS:** Vários tipos de jogos, livros de histórias, materiais de pesquisa sobre o assunto para o professor; materiais para estar construindo jogos (cartolinas, canetinhas, lápis de cor...) papéis, brinquedos e objetos para a casinha; espaço físico (sala, parque).

**RECURSOS HUMANOS:** Professor, alunos, coordenadora pedagógica, coordenadora de núcleo e da creche, a.d.i.s, pais, funcionários da creche, comunidade e pessoas com quem a criança convive.

**AVALIAÇÃO:** A avaliação deverá ser constante e contínua; em cada atividade proposta, verificar se os objetivos estão sendo atingidos;

- Observar se as atividades estão despertando o interesse da criança;

- O professor deverá estar se auto-avaliando e tomando novas decisões sempre que se fizer necessário;

- Verificar se está ocorrendo progresso no desenvolvimento das crianças e como se comportam em relação às regras.

Os professores nas HTPs apresentam o trabalho que vêm fazendo a seus pares, recebem sugestões de mudanças e observações sobre os acertos e erros. É momento de auto-avaliação e avaliação conjunta. Se se acredita que a formação do professor em serviço deve ser no sentido de provocar reflexão sobre sua própria prática, a avaliação que processam oferece ocasião privilegiada para que isso aconteça.

Ao final do ano, a resposta ao questionário como o do anexo (nº 1) provoca tomada de posição, e decisões sobre o próprio trabalho.

As a.d.i.s e todo pessoal da escola, ao final do ano, avaliam o que deu certo e as mudanças necessárias. Uma análise sincera, objetiva e fraterna do trabalho de todos e do próprio trabalho fornece subsídios para a tomada de



decisões para o semestre ou ano seguinte. Comentários são feitos oralmente e respostas são dadas a questionários preparados pela Coordenadora Pedagógica que tabula e divulga tais dados.

Os pais, também, nas reuniões específicas, apresentam reivindicações que são consideradas pelo pessoal da escola. Pode-se afirmar, com todo grau de certeza, que a avaliação ou as diferentes formas de avaliação utilizadas no CIEM, sempre centradas na educação da criança, oferecem elementos para planejamentos seqüentes.

Com Sordi (1995 p. 29), pode-se afirmar em relação ao CIEM:

*"A avaliação é, individualmente, a maior evidenciadora do projeto pedagógico que está em curso. A forma como ela é praticada pode revelar os vínculos ainda remanescentes com um modelo de ensino, que, teoricamente, é negado..."*

*..."Logo, um projeto progressista é incompatível com uma prática de avaliação conservadora, sentenciosa, classificatória. Um projeto que busca a formação de profissionais críticos (ou pessoas críticas) exige uma forma de avaliação que esteja a serviço da autonomia intelectual dos envolvidos.*

*Assim, a globalidade do projeto só se alcançará através da íntima articulação e coerência de todas as partes que o constituem, entre as quais se insere a prática da avaliação..."*

*..."Ficam claras, especialmente na forma como organizamos o processo de avaliação, as reais chances que temos de informar qual a proposta pedagógica que verdadeiramente iremos executar, independentemente daquela que anunciamos em nossos discursos."*

Ainda como evidencia a confirmação do atendimento a esse critério, o parecer conclusivo que fecha a análise da supervisora da Delegacia de





Ensino de Presidente Prudente em relação à proposta pedagógica do CIEM é significativo. Foi apresentado nos seguintes termos:

*"(o Plano Global) apresenta uma diagnose da realidade da escola, abordando os aspectos relativos à clientela, comunidade e recursos materiais técnico-pedagógicos.*

*A avaliação do ano anterior abrangendo os vários setores de atividade da unidade escolar, com a indicação de aspectos positivos-negativos e sugestões, merece destaque por constituir um instrumento através do qual se pode facilmente identificar os pontos problemáticos do trabalho educativo que ali se desenvolve. Dessa forma, essa avaliação serve como ponto de partida para o planejamento de uma nova etapa.*

*A organização geral das atividades do CIEM é, a seguir, detalhada, em termos de formação de classes, horários, etc. A rotina diária do CIEM é muito bem planejada, com as atividades bem distribuídas.*

*Os quadros curriculares, em especial o da Suplência I, estão de acordo com as normas legais.*

*A seguir, o Plano Escolar apresenta as programações referentes às atividades curriculares e de apoio técnico, administrativo, à assistência ao aluno e a outras atividades do CIEM. Há ainda um projeto de acompanhamento e avaliação do plano pela direção".*

## PARECER CONCLUSIVO

*"O presente Plano Escolar do CIEM 'Prof. João Bohac', deixa transparecer a seriedade, responsabilidade e eficiência com que a educação infantil e também o ensino supletivo são conduzidos na rede municipal de ensino de Presidente Prudente. Pela homologação.*

MARIA MADALENA MOREIRA  
Supervisora de Ensino"



**CRITÉRIO: *Abordagem efetiva da igualdade de oportunidades entre os sexos, para crianças e adultos***

As atividades desenvolvidas no CIEM contemplam este critério de qualidade, uma vez que a preocupação fundamental é com a educação infantil, não importando o sexo do aluno. A formação da criança-cidadã é o que conta:

*"Dos CIEMS hão de sair homens e mulheres que irão traçar o futuro de nossa cidade, construir uma sociedade mais justa e participativa e nossa própria história."*

*"Promover o desenvolvimento global e harmonioso das crianças, jovens e adultos, de forma regular e suplementar." (Revista CIEM, p. 5).*

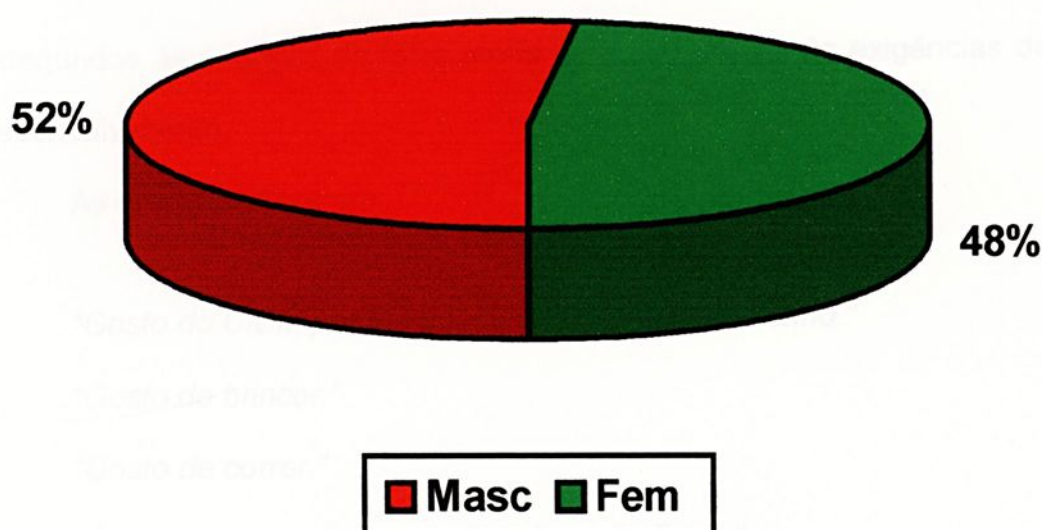
O gráfico que descreve os alunos do CIEM Professor João Bohac, pelo fator sexo (1995), elucida a igualdade de oportunidades oferecidas a todas as crianças indistintamente.

Gráfico nº: 28

Descrição dos Alunos, pelo fator **SEXO**

CIEM - Prof<sup>o</sup> João Bohac

Presidente Prudente - 1995



Fonte: Questionário Aplicado

De acordo com o gráfico acima, observamos que, entre as 153 entrevistados, 52% dos alunos que responderam ao questionário são do sexo masculino e 48% do sexo feminino.



**CRITÉRIO:** *Ambiente físico adequado às necessidades das crianças: espaço interno e externo, disposição dos ambientes, áreas de atividades e de repouso, mobiliário, equipamentos, fornecimento de água, banheiros apropriados; uso e acesso destes. Saúde e segurança.*

Os depoimentos das **crianças**, dos **pais** e de **especialistas** do CIEM, mostram a adequação do ambiente físico às necessidades das crianças e o zelo com a saúde e a segurança delas. As instalações e os equipamentos são adequados às crianças da faixa etária de 4 a 6 anos e às exigências de seu desenvolvimento.

As crianças disseram:

*"Gosto do CIEM porque aqui a gente assiste desenho."*

*"Gosto de brincar."*

*"Gosto de correr."*

*"Gosto da merenda e aula de educação física."*

*"Ir ao parque e da classe."*

*"É gostoso ficar aqui."*

*"Fazer lição e brincar."*

*"Brincar de massinha."*

*"Gosto dos filmes da sala de vídeo."*

*"Gosto de brincar no CIEM, estudar, correr e brincar de carrinho."*

*"Gosto da sala de brinquedoteca."*

*"Gosto porque tem muita coisa prá gente brincar."*



*"Gosto da comida e do descanso."*

*"Arroz doce, o trabalho que eu faço, da brinquedoteca e do vídeo."*

*"Gosto de ir na quadra, na sala de espelho e no pátio."*

*"Gosto de desenhar, pintar e sucata."*

Algumas opiniões dos **pais** foram:

*"O atendimento na escola é muito bom. Obturei o dente, há higiene e tudo é muito limpo e organizado."*

*"Ela teve dificuldade de saúde, e o CIEM ajudou em sua recuperação."*

*"As crianças têm alimentação adequada em horários corretos."*

*"Faz tratamento dentário."*

*"O atendimento é bom, a professora fica junto na hora do almoço, faz comer. Ela está comendo melhor."*

Quanto à quantidade e uso do material disseram:

*"O tanto de material que pede não é para jogar fora nem para sobrar. É o tanto certinho."*

*"Além da lista de material a professora pediu sucata."*

*"Dá para comprar o material pedido."*

*"Todo o material mandado ao CIEM foi usado. Deu para perceber através dos trabalhinhos feitos."*

*"Não consegui comprar, o CIEM deu."*

*"Na primeira vez achei muito, mas a professora esperou."*

*“Deram um tempo para comprar.”*

*“Não é muito, mas para mim vai pesar um pouco.”*

*“Achei demais, foi muito material pedido para ele que é pequeno, pré I, gastou muito.”*

O depoimento da **Dentista**, foi o seguinte:

*“Meu trabalho é de promoção de saúde. Procuro adaptar a criança ao tratamento dental, despertar nela a responsabilidade da manutenção da saúde e do tratamento realizado.”*

A relação de material (anexo nº 14), que segue, fornecido pela Prefeitura por solicitação do pesquisador, mostra a adequação do material e equipamento à criança.

As funções estabelecidas para o vigilante, no plano global da escola, visam a garantir a segurança do prédio e do mobiliário e estão assim definidas:

- Vigiar em horários determinados as instalações e equipamentos do CIEM;
- Atender e encaminhar alunos na entrada, saída e demais momentos do dia-a-dia;
- Manter sob sua responsabilidade a guarda das chaves do prédio e demais dependências;
- Zelar pela conservação e asseio do edifício, instalações e equipamentos.



A sala de aula.

1



O cantinho da casinha.

2





A sala de aula.



Disposição do mobiliário





Enquanto esperam o almoço, avaliam na roda com a a.d.i.  
as atividades realizadas. Equipamento de segurança.





A cozinha.



O preparo das refeições.





O pátio coberto. A água fresquinha. A escovação dos dentes como fator saúde.





11



12





A quadra externa.



A hora do banho





Iniciando o dia na roda.

Atividade extracurricular na brinquedoteca.





Aula de dança na sala de espelho.



Cuidados com a área externa. Ao lado do bebedouro a oficina de artes.

18





O tanque de areia e área verde.

19



O Parque infantil

20





## A Brinquedoteca





O espaço interno na área coberta.



O palco. Reunião com pais.





**CRITÉRIO: *Mecanismos e procedimentos de controle da qualidade; monitoração e avaliação do serviço influenciando no próprio planejamento.***

O relatório do final do ano de 1995 e o Plano Global da escola trazem elementos que evidenciam o atendimento a este critério.

A equipe técnica da Secretaria de Educação Municipal composta por uma pedagoga, uma psicóloga, uma fonoaudióloga, cinco assistentes sociais e a equipe técnica administrativa do CIEM, composta por orientador pedagógico, diretor e assistente de direção, procuram trabalhar de maneira articulada, com planejamento comum, e cada um com função bem definida.

Estas equipes, sempre com objetivo de oferecer atendimento de qualidade à criança, estabeleceram para 1995 o seguinte programa de trabalho:

- Reunião pedagógica conjunta com as equipes pedagógicas do CIEM e escolas municipais de educação infantil, toda segunda-feira, com o objetivo de integração;

- Assessoria do Departamento de Educação da Unesp (Universidade Estadual Paulista) de Presidente Prudente, uma vez por mês;

- Reunião geral na semana de avaliação bimestral;

- Sessões de estudo (três horas) na 4ª feira pela manhã;

- Atendimento individual com o orientador pedagógico - 2 horas;

Assim, o Orientador Pedagógico do CIEM tem, em sua programação, atividades como:

- auxílio, no preparo de material didático, aos professores novos e substitutos;

- seleção e preparo de textos para sessões de estudos de professores;

- planejamento de estudos das HTPs e das reuniões semanais;

- estabelecimento de horário para atendimento individual ao professor para discussão do trabalho realizado em classe;

- realizar com as a.d.i.s duas horas semanais de reunião conjunta para estudo, além de prever uma hora semanal para atendimento individual;

- previsão de momentos de atendimento ao assistente social, pais e crianças;

- proceder reunião bimestral de avaliação com toda a equipe de trabalho do CIEM (direção, professores, dentista, a.d.i., serviços gerais, vigia e merendeira, secretário) para verificar o andamento da escola, se os objetivos foram alcançados e o que está faltando para melhorar. Mais adiante, no item observação da pesquisadora, ficaram registrados, com detalhes, momentos dessa avaliação.

No relatório anual, também se percebe uma constante preocupação e compromisso com a formação e capacitação do professor da pré-escola, das a.d.i.s, dos recreacionistas e demais funcionários. O professor precisa de constante assessoramento, isto é, zela-se pela sua formação em serviço. Este assessoramento ao professor tem-se pautado pela preocupação em promover reuniões pedagógicas, cursos, atendimento individual, momentos de trocas de



experiências, visitas às salas de aulas e outros recursos, para que se possa construir a sua prática pedagógica. (Anexo 15 - Avaliação do professor).

Para tanto, precisará de oportunidades para analisar, avaliar, refletir e propor novos e possíveis caminhos em conjunto com os outros professores e com a equipe responsável.

Todas essas propostas, quando realizadas, são avaliadas ao seu término, levantando-se as falhas, buscando-se as razões destas falhas. Nota-se, portanto, um esforço para se conseguir o controle da qualidade do trabalho pedagógico, havendo, assim, tentativa de satisfação desse critério.

#### Quadro nº 13

##### DESPESAS DO CISM PROFESSOR JOÃO BOHAC EM 1995

|                                       |                |
|---------------------------------------|----------------|
| Com pessoal                           | R\$ 227.187,00 |
| Com utilidades                        | R\$ 3.248,00   |
| Com merenda                           | R\$ 154.370,00 |
| Com material de consumo e permanentes | R\$ 12.423,00  |
| Com luz                               | R\$ 4.150,60   |
| Com água                              | R\$ 7.467,25   |
| Total                                 | R\$ 398.785,77 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Portanto, o CISM Professor João Bohac, no ano de 1995, gastou o equivalente a 3,5% do montante aplicado no ensino.

**CRITÉRIO: A relação custo/benefício**

Levando em consideração os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Finanças e Secretaria Municipal de Educação em relação ao Quadro demonstrativo da Receita dos impostos, transferências da União e Estados e das Despesas com Ensino no Exercício de 1995 e, também, das despesas específicas com o CIEM Professor João Bohac, chegamos à seguinte conclusão: - O município teve, em 1995, como receita de Impostos e Transferências da União e Estados - R\$ 37.947.721,53 e apresentou uma despesa com o Ensino de R\$ 10.427.331,44 correspondendo a 27,48% da receita total existente.

As despesas com o CIEM estão demonstradas no quadro abaixo:

**Quadro nº 13**

**DESPESAS DO CIEM PROFESSOR JOÃO BOHAC EM 1995**

|                                      |                |
|--------------------------------------|----------------|
| Com pessoal                          | R\$ 227.597,86 |
| Com uniformes                        | R\$ 3.248,00   |
| Com merenda                          | R\$ 105.300,00 |
| Com material de consumo e permanente | R\$ 12.423,06  |
| Com luz                              | R\$ 4.153,60   |
| Com água                             | R\$ 7.467,25   |
| Total                                | R\$ 360.189,77 |

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Portanto, o CIEM Professor João Bohac, no ano de 1995, gastou o equivalente a 3,5% do montante aplicado no ensino.



Verificamos, assim, que, no ano de 1995, cada criança matriculada no CIEM custou ao município aproximadamente R\$ 103,00 ao mês, tomando como base 291 alunos matriculados em novembro. Convém lembrar que o CIEM possui outros programas inclusos nas despesas, principalmente o curso supletivo e de alfabetização de adultos.

Quanto à verificação da relação custo/benefício, fica difícil dizer e precisá-la, uma vez que a educação é investimento a longo prazo. O exemplo do Japão aí está: após a 2ª grande guerra mundial, levantou-se das cinzas investindo maciçamente em educação, transformando-se numa das maiores potências do mundo.

Considero, como KRAMER e SOUZA (1991, p. 94), que o argumento mais importante não é a relação custo/benefício, mas sim o da justiça social, o do direito social. As autoras citadas afirmam que:

*"Em nome desse direito é que devemos afastar as hipóteses do tipo custo/benefício e solidificar a defesa de políticas de financiamento para creches e pré-escolas que, democraticamente, favoreçam um trabalho de qualidade para as populações infantis."*

**CRITÉRIO: O acesso e a utilização dos serviços**

A resposta **dos pais** às perguntas:

- **Como ficou sabendo da matrícula?**

- **Fez a matrícula com facilidade?** espelham a situação do acesso ao CIEM.

Algumas respostas foram obtidas e ilustram a demanda e o atendimento:

*"Cheguei à 1 hora e 30 minutos da manhã porque precisava de período integral, tive medo de perder a vaga."*

*"Fiquei com vaga da criança que desistiu."*

*"Enfrentei fila enorme para conseguir período integral."*

*"Dormi na fila."*

*"Fiz matrícula com facilidade."*

*"Vim bem cedo, fui a última a conseguir."*

*"Fiquei esperando formar nova turma."*

*"Falta vaga para criança da pré-escola."*

*"Muitas crianças ficaram sem vaga este ano, tenho vizinhos que precisam muito."*

*"Fiquei sabendo da matrícula através de minha cunhada que frequenta a ginástica."*

*"Através de outras pessoas, a vizinha."*

*"Fiquei sabendo através da Escola do Estado."*



*"Fiquei sabendo pelo cartaz na frente do CIEM."*

À pergunta: **Quem você acha que o CIEM deveria atender?** Foram as seguintes respostas:

Opinião das **merendeiras**:

*"Teria que ter mais empenho em ir atrás das crianças carentes."*

*"80% não é o tipo de criança que deveria estar aqui, pois os pais teriam condições de pagar alguém para olhar."*

*"As crianças da favela ficam na rua. Elas é que precisariam estar aqui."*

Opinião dos funcionários dos **Serviços Gerais**:

*"As mães que mais precisam têm vergonha de chegar."*

*"O espaço é pequeno para os pedidos de matrícula."*

*"Atende a quem precisa."*

Opinião das **a.d.i.s.**:

*"À toda a comunidade."*

*"Deveria atender mais às crianças de sete anos em diante."*

Opinião dos **professores**:

*"A todas as crianças e adultos que fazem parte da comunidade."*

*"A todas as crianças em idade pré-escolar, já que nosso espaço físico não comporta outras faixas etárias."*

*"A matrícula deveria ser priorizada para as crianças mais necessitadas."*

Opinião da **Administração do CIEM**:

*“Deveria atender a quem já vem atendendo, crianças em idade pré-escolar, jovens e adultos através do ensino supletivo e à comunidade em geral através dos cursos livres que oferece.”*

**Opinião da administração da Secretaria da Educação:**

*“Deve atender a todos que procurarem educação voltada para a formação do cidadão participativo e ativo”*

*“Atender a todas as faixas etárias”*

*“Prioritariamente todas as crianças de quatro a seis anos.”*

*“Deveria dar preferência de vagas para as mães que provassem trabalhar fora.”*

**Opinião da equipe técnica da Secretaria:**

*“Deveria atender a toda a demanda existente, mas, devido à dificuldade deste atendimento, o CIEM prioriza alguns casos. Sempre terá aquele que será beneficiado em detrimento de outro.”*

*“De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, toda criança tem o direito de receber atendimento educacional, porém, devido à grande falta de vagas, um grande número de crianças não consegue se beneficiar.”*

À questão feita aos **pais** e aos **vizinhos** do CIEM: **O que acha do atendimento feito no CIEM à criança?** algumas respostas, para exemplo, foram:

*“É muito bom. Meu filho obturou os dentes.”*

*“A alimentação é excelente, tem quatro refeições.”*



*"Meu filho fala: Mãe por que você não faz em casa o que tem no CIEM?" (de comida)*

*"Há organização, há limpeza, há higiene."*

*"Temos acesso fácil à direção do CIEM."*

*"Até casamento já foi feito no CIEM."*

*"As famílias têm um lugar para se reunir."*

Algumas resposta dos vizinhos foram:

*"Muito bom, por ex. dentista, o supletivo, aula de costura, os idosos que vêm na aula à noite."*

*"A comunidade da igreja usa para a catequese."*

*"A comunidade utiliza muito nas reuniões da igreja."*

*"Já utilizei para casamentos da igreja, para encontros, retiros espirituais."*

**Opinião da Administração e equipe técnica do CIEM:**

*"Acho importante para as crianças e suas famílias pois é um local seguro com atividades programadas, que oferecem uma rotina diária de estudos, ocupações e entretenimentos."*

*"Vejo boa aceitação, mas percebo também professores distantes, contrariados, vigilantes uns com os outros, mostram-se amolados com inovações que possam alterar sua rotina de trabalho."*

*"Um bom atendimento às crianças, melhor entrosamento entre direção, funcionários, crianças e, assim, um bom funcionamento da escola."*

**Na opinião da Administração e equipe técnica da SEDUC:**

*“O CIEM é um projeto que veio atender às necessidades das famílias, que precisam de um local seguro para os filhos.”*

*“Oferece às crianças ambiente rico e alegre, capaz de provocar desenvolvimento global.”*

*“Os pais deixam seus filhos no CIEM, com segurança e confiantes de estar deixando em uma escola de qualidade.”*

*“Atendendo às crianças, o CIEM está atendendo também às famílias, pois é um lugar seguro e tem uma boa alimentação.”*

Pelos depoimentos, constata-se a existência de um ambiente tranqüilo, um clima de segurança e de respeito, o que torna o ambiente verdadeiramente educativo. Há conflitos como em qualquer grupo, dentro de uma responsabilidade assumida. Constata-se, portanto, pelas respostas dadas, que o CIEM oferece bom atendimento à clientela que utiliza os seus serviços. Presta, portanto um serviço de qualidade, mas não consegue atender à demanda reprimida.

Chama a atenção, também, o fato de que os pais tomam conhecimento da abertura das matrículas, muito mais por outras pessoas do que por veículos de informação.

A comunicação direta parece ser a via mais rica de informação para eles.

A concepção da educação infantil como guarda e cuidado parece dominar entre todas as pessoas questionadas. É um aspecto que se torna evidente nas respostas obtidas.



Mas, a problemática do acesso, no CIEM, apresenta outras facetas que merecem considerações. De um lado, como foi visto no capítulo I (p. 19) e cap. II (Dados da clientela do CIEM), acontece numa micro-organização (CIEM) o que acontece no macro-organismo (P. Prudente, Brasil e Mundo): o atendimento à educação infantil da criança de 0 a 6 anos é feito com dificuldade. É mesmo precário, não se atendendo à demanda reprimida.

De outro lado, embora pessoas envolvidas na escola tenham dito: "Teria (a escola) que ter mais empenho e ir atrás das crianças carentes", o gráfico nº 27 sobre a população da escola, revela que estão sendo atendidas, na matrícula, as faixas etárias mais pobres dessa população. Outros gráficos, igualmente, os de nº 14 a 26, retratam a população do CIEM como proveniente das camadas populares.



## 2. CRITÉRIOS DE QUALIDADE E A OBSERVAÇÃO DA PESQUISADORA

O objetivo das observações realizadas na escola e nas salas de aula foi o de confrontar os critérios de qualidade para a educação infantil com a realidade vivida na instituição.

Como diz Menga Ludke, o olho do pesquisador é o mais importante instrumento de coleta de dados numa pesquisa qualitativa.

O CIEM iniciou suas atividades em 1995, com a **semana de planejamento**.

Na pauta apresentada pela Direção da Escola constava, como primeiro assunto, o horário de trabalho para o ano letivo. Todos os integrantes estavam presentes, opinavam sobre a rotina num clima harmonioso, causado, até mesmo, pela alegria da volta à escola. Não era a discussão mecânica e insípida da montagem de um horário de aula. Os integrantes deixavam transparecer a preocupação com o "ato educativo" nas mínimas decisões tomadas. Discutiu-se a rotina da sala de aula e das atividades extra-classe, a partir de prioridades definidas em objetivos comuns, de modo claro para todos, com a direção do orientador pedagógico.

Insistiram na construção da autonomia intelectual e afetiva, da cooperação, da responsabilidade, da criatividade, da necessidade da formação do auto-conceito estável e positivo, da comunicação e expressão nas diversas formas e do conhecimento do meio natural e humano. Lembraram que ninguém dá o que não tem e como estas questões todas deveriam merecer o esforço para o aperfeiçoamento próprio, à medida que trabalhassem com as



crianças. No trabalho, percebia-se a espontaneidade de expressão, o clima harmonioso, o respeito à diversidade dos diferentes níveis culturais e, principalmente, uma filosofia comum segundo a qual a educação ali era obra de todos. As opiniões de todos eram respeitadas, falavam e opinavam, cada um por sua vez, os professores, as assistentes de desenvolvimento infantil (a.d.i.s), os funcionários dos serviços gerais, a merendeira.

**A merendeira** assim se expressou na ocasião:

*“O planejamento conjunto é motivo para conhecer melhor o que se faz aqui e as reuniões servem para melhorar o convívio, se tiver problemas uns com os outros já se fala frente a frente”*

A administração comenta que as dificuldades maiores são sempre as de relações humanas porque muitas vezes esquece-se de que a prioridade é a criança e seu bem-estar, e não os pais ou funcionários.

O quadro curricular foi elaborado com a proposta de um núcleo comum no qual aparece a comunicação e expressão a ser vivenciada através de conteúdos de linguagem, educação artística, e educação física; estudos sociais, como integração social; ciências, como matemática, iniciação às ciências e programas de saúde. Essas áreas de conhecimento inspiram as atividades e projetos.

Nos dias seguintes, foi discutido o conteúdo básico das quatro áreas do conhecimento (língua portuguesa, matemática, ciências naturais e ciências sociais) que seria trabalhado e como seria trabalhado.

O orientador pedagógico apresentou pontos para discussão:



- 1) Como você acha que a criança pensa nessa fase de desenvolvimento?
- 2) Como fazer para criar um ambiente de confiança, onde as crianças cooperam e constroem sua autonomia?
- 3) Como deve ser organizado o espaço físico em cada área?
- 4) Como você imagina ou pensa em trabalhar com a sua classe?
- 5) Como você acha que deve ser realizada a avaliação da criança e sua auto-avaliação?

Após discussões, troca de experiências, reflexão sobre a realidade da instituição, o grupo decidiu trabalhar o currículo através de projetos com temas geradores, que poderiam ser propostos pelos professores ou sugeridos pelas crianças. A decisão sobre o tema de cada sala seria após o período de adaptação, conforme ficou combinado no grupo. As avaliações seriam diárias em relação à sala, e semanais, com o orientador, durante as horas de estudo.

Foi planejada a semana de adaptação da criança à escola, com um horário especial pré-estabelecido. Foi elaborado um boletim informativo sobre esse horário a ser enviado aos pais.

Para o período de adaptação e chegada das crianças combinou-se enfeitar o CIEM, as salas, e decidiu-se que a permanência das crianças nos primeiros dias seria gradativa conforme o período integral ou parcial. Para as crianças que ficarão na instituição em período integral, a proposta é de duas horas de permanência no primeiro e segundo dias, três horas no terceiro e quarto, e quatro horas no quinto e sexto dias. Foram programadas atividades especiais envolvendo crianças e pais.





Na preocupação demonstrada pela instituição em planejar de forma especial o período de adaptação para as crianças, inclusive envolvendo os pais, evidenciou-se o reconhecimento de que o período de adaptação é um momento muito especial para cada criança e sua família, assim como a flexibilidade do horário quanto à rotina, no período de adaptação, e quanto às necessidades da criança.

O CIEM iniciou o ano letivo após o carnaval, realizando reunião de orientação aos pais ou responsáveis. A direção prestou esclarecimentos sobre a importância da semana de adaptação para a criança, como essa se daria, apresentou o horário organizado, esclareceu dúvidas, procurou tranquilizar a família.

A direção explica que, durante o período de adaptação, os pais podem permanecer na instituição enquanto esperam seus filhos. Orienta ainda que, nesse período, as crianças podem trazer sua boneca ou o carrinho, um brinquedo de sua preferência ou ainda a chupeta, para que a criança não sinta a ruptura inicial CIEM/casa e vá-se adaptando gradativamente. Percebemos que todos, no CIEM, estão voltados, nesse período, para tornar o ambiente agradável para a criança, pensando em seu bem-estar.

Toda orientação é feita de forma franca e aberta com os pais. Observa-se que, com essa postura inicial, dando atenção especial às famílias, os pais vão-se familiarizando com a instituição, e esta pode ganhar a confiança deles.

Ainda nesta reunião inicial que acontece nos dois períodos diários, a direção esclarece que, durante o período de adaptação, deverão ocorrer as



entrevistas individuais feitas com a professora. Após a apresentação aos pais de toda a equipe de trabalho, eles vão para as salas de aula, com as professoras de seus filhos, deixando marcado o horário que poderão vir, para serem entrevistados.

Fica evidenciada a importância que a instituição dá a este momento, quando explica detalhadamente à família, que o registro de dados sobre as crianças (para que possam compreendê-las melhor, conhecer suas preferências alimentares, possíveis problemas de saúde, saber lidar melhor com elas, orientar melhor as atividades), será usado para subsidiar e favorecer a aprendizagem das crianças na instituição. Durante a entrevista, os pais ou responsáveis deixarão determinado: quem poderá sair com a criança, quem virá buscá-la, autorização para o tratamento dentário, sessões com a fonoaudióloga e a psicóloga.

O registro dos dados da criança é realizado com os pais nessa entrevista. A professora explica a eles que serão usados por ela e pela a.d.i. responsável pela sala, sempre que necessário, e que não poderá iniciar as atividades do ano letivo, enquanto não tiverem todas as informações necessárias sobre a criança.

No decorrer do ano, pudemos observar que a ficha da criança, elaborada na entrevista inicial, servia como parâmetro para obter informações necessárias, quando problemas surgiam e precisavam ser encaminhados tais como: mal-estar físico e comportamento diferenciado de agressividade, apatia, falta de apetite, tristeza, etc.



No dia seguinte ao da reunião, as crianças começam a vir para o CIEM com os pais, obedecendo ao horário já combinado. Chegam para o café da manhã. Alguns não querem ficar, outros entram e o pai permanece. A presença do pai ou responsável foi prevista até o quarto dia de adaptação. Durante esse período, muitos esperam no pátio. Alguns afirmam: *"Não dá tempo de sair e voltar"*.

No segundo dia, os pais foram convidados a participar de atividades junto com as crianças, com o objetivo de favorecer a integração entre a instituição, pais ou responsáveis, crianças, educadores, buscando uma atmosfera de segurança e de calor humano. Todas as crianças usavam crachás confeccionados pelos professores. Observamos uma das brincadeiras denominada: "o coelhinho sai da toca", na qual os pais fizeram o papel de "toca" e as crianças, de "coelhinho". No início, as crianças ficavam agarradas a seus pais, mas, aos poucos, foram se soltando e integrando-se ao grupo. Algumas exceções aconteciam: houve as que apenas observavam, apresentando maior dificuldade de entrosamento. Enquanto as outras brincavam com os pais, a professora dava a essas, maior atenção, conversava, tentando passar atenção e acolhimento.

Ainda no segundo dia, na sala de aula, o professor apresentou a a.d.i. aos pais e às crianças, dizendo que ela iria desempenhar o papel de auxiliar de ensino, principalmente nas atividades extra-classe. A partir do terceiro dia, as crianças já ficaram trinta minutos com a a.d.i., aprendendo a conhecê-la.

Observando os **pais** no pátio e conversando com eles, registramos as seguintes falas a respeito do período de adaptação:

*“Para a criança é bom, para mim é cansativo”*

*“Moro longe, tenho que ficar esperando”*

*“Tenho criança de dois meses, preciso deixar na vizinha tomando chá, sem amamentar enquanto estou esperando”*

Mesmo afirmando ser bom o período de adaptação, confiando na direção e no pessoal do CIEM, os pais confessam que, para muitos, é um transtorno, devido às dificuldades pessoais que enfrentam em seu cotidiano. Essa situação tornou-se clara, quando presenciamos crianças que permanecem o período todo, pois os pais não têm com quem deixar os filhos e nem como acompanhar os filhos no período de adaptação devido às ocupações do trabalho.

O depoimento é claro:

*“Acho importante, mas tive que pedir que ficasse o dia inteiro pois nós dois trabalhamos e não temos com quem deixar”*

Alguns pais disseram que não podem vir buscar mais cedo por residirem em local muito afastado da instituição, e o tempo de permanência durante a adaptação é muito curto, dificultando sua ida e a volta.

As diversas situações que se apresentam são analisadas com muito cuidado, considerando-se a diversificação de situações e a realidade sócio-econômica das crianças e suas famílias. Se, por um lado, a adaptação é tão importante para o bem-estar da criança na instituição, de outro, algumas não serão favorecidas, devido às dificuldades de seus pais. Esses casos são



estudados, e alternativas são oferecidas para que favoreçam a permanência da criança na instituição, em condições de garantia da efetivação do direito da criança.

No quarto dia da semana proposta para a adaptação, os educadores orientam os pais que já comecem a deixar a criança no portão e evitem a permanência dentro da instituição, no intuito de colaborarem na rapidez da adaptação da criança.

Ocorreram exceções, enquanto a maioria ficava bem. No quarto dia, poucas crianças choravam no Pré I (crianças de quatro anos) em período integral. Enquanto os coleguinhas, sentados à mesa em grupos de quatro pessoas, brincavam com massa de modelagem, Gislaine chorava e dizia: *"Minha mãe está demorando demais"*. No dia anterior, a mãe não havia apanhado a criança no horário combinado, e ela sentia-se insegura e temerosa, temendo que o fato ocorresse novamente. Nesta sala, duas crianças deram trabalho inicialmente, mas, após o quarto dia, já se entrosaram. Chama a atenção a rápida transferência que as crianças fazem do ponto de apoio da família para o professor que passa a ser, na instituição, a referência da criança. Na sala de Pré I (crianças de quatro anos), a professora teve que sair da sala para fazer uma entrevista: a classe toda reagiu, mostrando insegurança.

No período de adaptação, os professores fizeram horário especial, das sete horas às treze horas, revezavam atendimento à classe com a a.d.i., e recebiam os pais, individualmente, para as entrevistas.



As a.d.i.s, nesse período de adaptação, desenvolvem atividades com as crianças no parque, na brinquedoteca, na sala de vídeo, no pátio, na quadra, na sala de espelho. No quinto dia, há ainda alguns casos esporádicos de choro das crianças. Maycon, de cinco anos, chora durante o almoço, mesmo rodeado dos amiguinhos e diz *“minha mãe está demorando para vir”*.

Após a semana considerada de adaptação, no primeiro dia, nota-se a presença de alguns pais solicitando mudança de período para o período integral ou parcial, conforme suas conveniências e reação da criança na semana de adaptação.

Algumas crianças ainda choram, as mães ficam na janela da sala, e a professora pede que se afastem para que as crianças fiquem melhor.

Fica evidenciada aqui, a liberdade que tem a família em adentrar a instituição. O ambiente é acolhedor, o pátio coberto, todo decorado para receber as crianças e suas famílias, mostra a amplitude do espaço que é usado pela comunidade, no final de semana, para aniversários, casamentos, bingos, missas e culto. Durante a semana, é usado como refeitório para as crianças e equipe do CIEM.

Todos os dias, uma a.d.i. passa de sala em sala anunciando o cardápio do dia e entregando para as merendeiras o número de crianças presentes. Por exemplo, hoje são 226 crianças.

As reações das crianças são variadas com o anúncio do cardápio. Umas mostram prazer, outras dizem não gostar do “menu”, principalmente no dia do peixe. Fica evidenciado, aqui, o respeito com a criança enquanto



cidadã, informando-as e deixando que se expressem livremente a respeito do assunto.

Observamos a chegada das crianças a partir das sete horas da manhã. Vão chegando a pé, de moto, caminhão e algumas de carro. Todas trazem a mochila, ou sacos plásticos com uma muda de roupa e toalha. Ainda permanecem com os crachás de identificação que, gradativamente, vão sendo retirados, na medida em que professoras, funcionários de serviços gerais, merendeiras, a.d.i. as conheçam e chamem pelo nome. É dada importância à construção da identidade pessoal de cada criança. Ela é observada com muita atenção por todos, chamada pelo nome, é ouvida. Já na portaria é recebida e saudada pelo porteiro e, ao subir as escadas, acompanhada por uma a.d.i. que a cumprimenta, é encaminhada para dentro da instituição. Na saída, há o mesmo comportamento, as professoras acompanham também suas crianças. A porteira recebe orientação por documento escrito de a quem pode ou não entregar a criança. Fica assim, evidenciado um sistema de segurança que deixa as famílias tranquilas durante a permanência da criança na instituição.

Quando o período de adaptação acaba, a porteira avisa aos pais que as crianças devem ser entregues ali no portão. Alguns pedem para entrar justificando o volume do material que trazem e que foi pedido pelo professor durante a entrevista. Outros, porque o filho esqueceu a blusa ou a jaqueta, mas a maioria já vai embora após entregar o filho no portão.

As crianças vão-se agrupando no pátio para o café da manhã. Tomam chocolate e pão com margarina, as professoras vão organizando as filas em trezinho e adentrando a sala de aula. Às sete horas e trinta minutos,

todos estão nas salas de aula, exceto algumas crianças retardatárias que tomam seu café. Alguns casos de pais que se atrasaram para a entrevista são atendidos pela assistente social, ou orientadora pedagógica, ou assistente de direção, se o próprio professor não puder fazê-lo neste momento de disponibilidade do pai. Denota-se uma postura de colaboração com os pais, quando a instituição se ajusta à sua disponibilidade.

As crianças vão para a sala de aula com a professora, e algumas vão para atividades extra-sala com as a.d.i.s, num trabalho alternado, se revezam na brinquedoteca, sala de vídeo, parque infantil, sala de espelho, conforme horário discutido e pré-estabelecido. O ambiente físico atende às necessidades das crianças, pela disposição dos ambientes, ambiente externo e interno, banheiros apropriados, embora o pessoal de trabalho se queixe de que o espaço deveria ser maior ainda e haja reclamações de professores e funcionários de que o prédio já está pequeno.

Casos difíceis e situações constrangedoras surgem. Por exemplo, houve casos em que, na brinquedoteca, uma criança ainda chora e a responsável diz: *"Pode gritar à vontade que seu pai não escuta, já foi embora"*.

Observamos também que, às vezes, os responsáveis perdem a paciência com as crianças, mas sempre alerta, a orientadora pedagógica ou a assistente de direção procura incluir nas reuniões, no momento de estudo, nas discussões e reflexões, este e outros problemas de relações interpessoais e de desenvolvimento infantil. Sessões de estudos com a psicóloga acontecem e, neste caso específico, foram feitos estudos sobre o medo infantil, sentimentos de perda, insegurança, etc.





Tudo na escola, portanto, está a serviço do educativo. Isto acontece também em cada função assumida pela instituição, não somente nas atividades de sala de aula ou atividades chamadas pedagógicas. Tudo resulta de planejamento prévio, reuniões constantes, avaliações contínuas.

A alimentação, o banho, as exigências às crianças, o pedir coisas ou objetos, as ordens dadas e pedidos feitos, tudo é momento educativo. O educativo, no CIEM, é algo que se constrói a partir da própria criança, suas necessidades, carências; é algo que vem de dentro, é interno e se estrutura no convívio diário com os colegas, a.d.i.s, professores e a própria família.

Um dia de trabalho efetivo na sala de aula começa às sete horas e trinta minutos, com a **roda de conversa**; é o momento em que cada grupo se reúne em círculos sentados, ora no chão, ora nas cadeirinhas individuais junto com o professor, para contar novidades, acontecimentos de casa. A criança, situando-se no tempo e no espaço, concretiza a passagem casa/escola. É o momento da socialização, dos conhecimentos individuais, do desenvolvimento do conhecimento lingüístico. Na classe do Pré III, a professora explora esse momento, conduzindo a conversa para que todos expressem seus pensamentos, fantasias e lembranças, propiciando uma real troca de experiências entre as crianças. Há o estreitamento das relações afetivas entre os pares; o aconchego é muito grande proporcionado pela própria configuração espacial em que se encontram. A professora aproveita o momento para apresentar, em um grande cartaz em papel de metro, a rotina do dia. Combina as regras com as crianças. Às vezes, falam ao mesmo tempo, e a professora orienta que cada um deve pronunciar-se por vez. Percebe-se



então que há um desafio implícito: saber ocupar seu espaço e respeitar o do outro (ouvir e se fazer ouvir).

A criança vai aprendendo a trabalhar com o fato de em um determinado momento estar em evidência no grupo, ou ter que esperar sua vez. Algumas aceitam com facilidade, outras não. Evidencia-se aqui a preocupação do professor com o desenvolvimento dos valores éticos na formação da criança pequena. A atitude do professor em conduzir os trabalhos favorece a sociabilidade, a conversa, a amizade e a cooperação com os outros.

Sara ficou à margem e não vai para a roda, de repente outra menina olha para ela e a chama, ela resiste, a professora chama-a pessoalmente e ela integra-se ao grupo. A criança recebe atenção individual, é ouvida. Evidencia-se aqui o papel do professor como mediador, facilitando e estimulando a construção da auto-estima. No CIEM, como na sala de aula, ouvem-se mais as vozes infantis o tempo todo.

Apesar de conversarem e se movimentarem bastante, não há conotação de indisciplina ou desordem, o que existe é muita alegria, a professora orienta e respeita o grupo de crianças com bastante equilíbrio. Percebe-se aqui a fala, vista como poderoso veículo de aprendizagem.

Ainda na roda, a professora convida as crianças a olharem no cartaz da ordem do dia que está na parede com o nome de todos. Consulta a sala sobre quem gostaria de ser o ajudante do dia. As próprias crianças vão dizendo quem já foi e quem não. Evidencia-se o esforço do professor em garantir a dignidade e a autonomia.





Uma vez escolhida, a professora convida a criança a encontrar o seu nome no cartaz, ajudando-a; em seguida, ele escolhe quatro ajudantes, dois meninos e duas meninas. A professora, sempre orienta para que o ajudante do dia dê a oportunidade a quem ainda não foi escolhido. Uma vez escolhidos, os ajudantes ficam a postos para, no momento necessário, auxiliar o professor a pegar e distribuir lápis, folhas de sulfite, massa de modelagem, limpar mesas, varrer o chão, etc.

Observa-se a preocupação da professora com os valores, com o desenvolvimento da responsabilidade, com o bem comum (limpeza do local e rodízio nas tarefas relativas aos ajudantes do dia).

Há preocupação em garantir a igualdade de oportunidades a todos.

A importância que assume a organização do espaço, geralmente em cantos de interesse, a disponibilidade de materiais pedagógicos, a autonomia em equipamentos de cada sala destinada a uma determinada faixa etária, constituem sem dúvida alguma, condições de infra-estrutura que favorecem a atividade/ocupação das crianças e a inexistência de momentos de espera.

Geovanne ainda não identifica seu nome, a professora convida a criança a contar as letras do nome, a observar se não falta nada, até a criança copiar o melhor que pode. Geovanne pega ficha por ficha e vai levando para o professor ler, até que consegue identificar seu nome. Fica feliz e sai contando aos coleguinhas:

*"Achei meu nome, achei meu nome!"* Evidencia-se como a professora estimula o desenvolvimento da confiança em si e o desejo de aprender.

A professora pergunta:

- **Que dia é hoje?** As crianças vão especulando e já olhando para um cartaz onde cada dia da semana é representado por um desenho. Conversando, a professora pergunta quantos dias tem a semana e conta alto nos dedos. No cartaz, o domingo é representado pelo desenho de uma casa, os outros dias, por flores, frutas. Mostrando um calendário grande, a professora pergunta o dia do mês e escreve na lousa: **6 de março**, identificando também no calendário e escrevendo o dia da semana - **quarta-feira**. Numa dinâmica seqüente, começa a perguntar: - **Quantos alunos vieram hoje?** O ajudante do dia começa a contar um por um no que é auxiliado por todos. A classe toda participa. Terminando a contagem, a professora pede que todos ajudem a escrever o número de alunos presentes na lousa: **21 alunos**.

Evidencia-se uma aprendizagem direta, na qual a fala figura como elemento essencial da aprendizagem.

As crianças participam ativamente e interagem com a professora e demais colegas. Há grande troca verbal e afetiva entre professores e crianças, entre crianças e crianças, e isto está presente em todas as atividades. Os abraços são freqüentes.

Esporadicamente há comportamentos agressivos, como o caso de Michel que agride os colegas. Para com esses comportamentos, a tendência é resolverem entre si os conflitos, refletindo juntos como deve se sentir o colega agredido, se gostariam de estar no lugar dele.



No encaminhamento da rotina, percebe-se claramente a concepção que o professor tem de suas crianças: indivíduos com capacidade de promover, através do jogo interativo, experiências precoces e significativas com o adulto.

Observa-se, então, a substituição do conceito de passividade em relação às crianças pelo conceito de autonomia.

A professora pede que contem num grupo os meninos (10) e, no outro, as meninas (11). Desenha na lousa um laço e um rosto de menina e faz onze traços, em baixo. Repete a operação com os meninos. Convida todos a contarem, enquanto vai fazendo os traços.

Com a ajuda do "ajudante do dia", a professora pede para os meninos, primeiro, darem as mãos e também ligarem os pauzinhos, referentes a eles e que estão na lousa. A mesma coisa com as meninas. As crianças observam a correspondência bi-unívoca (na lousa) e nelas próprias, e concluem que há mais meninas que meninos. (Trabalha-se, nesse caso, o conhecimento lógico-matemático). A professora explica o sinal mais "há mais meninas do que meninos".

**Como está o tempo?** Vão à janela procurar o sol, convida alguém para desenhar o tempo nublado: Uma nuvem e o sol escondido. Convida todos a voltarem aos lugares, orientando para não arrastarem as carteiras.

Anuncia que vão fazer uma atividade. Os ajudantes do dia vão colocando as caixas com lápis colorido nas mesas para uso coletivo.

Explica que vão montar um quebra-cabeça. Explora bem todo o trabalho que será feito, dizendo que é um bicho e que mais tarde vão dizer

qual. Irão, primeiro, pintar, depois recortar, a seguir, montar e ver o que faz, sua atividade, lugar onde vive, etc. Alguns chegam a identificar pela forma de alguns pedaços. As crianças falam e se locomovem livremente pela classe. A professora orienta para que fiquem sentadas e para que repartam o material que é colocado em comum. Começam a pintar (A assistente da dentista vem buscar três crianças para o tratamento).

A professora vai estimulando a observação: Será que a cabeça está no lugar certo? E as pernas? E a tromba?. Alguns começam a montar o quebra-cabeça. Mostram dificuldade. A professora vai estimulando a observação para a própria criança ir corrigindo. Alguns colegas que terminaram vão auxiliar os outros que têm dificuldade. Uma criança colou as partes erradas, a professora pergunta: "Será que é assim? Observe os desenhos dos coleguinhas, compare com o seu". E a professora vai estimulando para que ela mesma perceba as partes que colou errado e corrija.

Evidencia-se aqui, a aprendizagem direta, experiencial, a criança é levada a vivenciar uma situação de aprendizagem mais estruturada, com limites definidos, dentro de um ritmo comum a todos e com a interferência necessária e conveniente do professor.

Alguns alunos fazem observação sobre o desenho dos outros, e a professora vai comentando que cada um desenha como sabe, estimulando a espontaneidade de expressão.

Deixa evidente que a "regra" "cada um faz do seu jeito", vale para todos e deve ser enfatizada constantemente para se explorar ao máximo a criatividade, respeitando a etapa em que cada um se encontra.





Enquanto pintam, são estimuladas a adivinhar de que animal se trata. Utilizam um jogo de palavras com nomes de animais e desenhos.

Algumas crianças dizem: "É o elefante!" Um diz: "Tem semelhança por trás com a galinha!" A professora habilmente estabelece um sistema de comparação, até a própria criança perceber as diferenças. Tudo em um clima de respeito mútuo, estimulando a confiança em si e o desejo de aprender.

Terminando de pintar, recortam as partes e pegam uma folha para colar o quebra-cabeça-elefante.

O professor escreve em letra de forma a palavra elefante na lousa. (Na parede está afixada a relação dos alunos que podem ir embora sozinhos, o horário de sala e da rotina diária. No canto, o cartaz de pregas que usam para colocar os nomes).

Usam cola em excesso, brincando que é catchup. A professora orienta como passar a cola para evitar desperdício e também para não colar nos outros desenhos. Evidencia-se aqui o cuidado com os valores éticos e morais e, também, com o jogo simbólico, no qual a criança dá margem à imaginação desenvolvendo sua criatividade.

As crianças copiam abaixo do desenho a palavra elefante escrita em letra de forma na lousa pela professora.

O ajudante do dia já vai varrendo a sala, pois com o ato de recortar, a sala ficou cheia de papel no chão. A professora, usando o próprio corpo, identifica a localização da cabeça, tronco e membros numa demonstração para aqueles que têm dificuldade em montar o quebra-cabeça.

Alguns já copiam da lousa, outros só colocam as vogais ou algumas letras.

A professora, em seguida, passa a trabalhar a massinha para modelarem o animal, explica que é um treino para fazerem com argila, pintar e fazer uma exposição final de um zoológico montado por eles, ao final do ano.

Vão estudando e preparando o animal.

Para o almoço as classes saem com as professoras, no horário previamente combinado. A professora vai até o cartaz de pregas do pátio interno (local do almoço) e coloca seu nome indicando assim que sua sala já chegou para se alimentar. Este controle é para a cozinha saber quem já se serviu e quantas classes ainda faltam.

As crianças, em fila, servem-se sozinhas, sentando-se às mesas coletivas, com o professor. O ambiente é tranquilo e agradável. Os alimentos apresentados no dia-a-dia são diversificados, a merenda é equilibrada e variada.

A água filtrada está sempre acessível às crianças no bebedouro.

As famílias são informadas da alimentação da criança e suas sugestões são bem recebidas.

O horário de almoço e a forma como é servido evidenciam a atividade como altamente educativa, levando a interações positivas e à autonomia.

Após a refeição, a própria professora cuida da higiene bucal, estimulando a escovação dos dentes. A saúde e o bem-estar da criança é preocupação constante no CIEM.





As crianças voltam para a sala, **avaliam** na roda as atividades da manhã com a professora. Ainda há tempo para a história do animal focalizado que é contada e explorada (gestos, dramatização, etc). O descanso é respeitado e aqueles que manifestam desejo de dormir deitam nos colchonetes no fundo da sala. Os demais, na roda, cantam e brincam de passar anel, adivinhações, batata quente, etc.

Nas salas de Pré I e Pré II desenvolve-se a rotina diária também com temas específicos.

A sala do Pré II, desenvolve o tema conto de fadas. Está organizada em cantos de leitura, jogos dramáticos, construção e expressão, da seguinte forma: biblioteca / leitura com livros à vista; faz de conta / casinha com mobiliários; artes plásticas com papéis, tintas, lápis, pincéis. Esse espaço ganha dinamismo pela ação das crianças, ao mesmo tempo em que as crianças ganham dinamismo pela existência desse espaço.

O primeiro momento da roda é de conversa informal, durante a qual as crianças contam o que fizeram com a A.D.I. na tarde anterior, o que fizeram em casa. Este momento é chamado pela professora de atividade coletiva: as crianças andam em contato com letras, a professora aborda a letra A e já fala de todas as outras. As crianças vão pintar, recortar, colar as letras na seqüência do abecedário, no máximo, cinco letras por atividade, observando as palavras do conto de fada estudado.

Também aqui é eleito o ajudante do dia, e as atividades seguem na mesma seqüência da classe do Pré III. Como está o dia, que dia da semana é, do mês, cartaz de aniversários, etc...



Quando terminam a atividade, limpam para esperar o almoço. Hoje estão presentes **22 crianças**.

Após o almoço, passam para atividades individuais nos cantinhos.

Cada canto tem de quatro a seis cadeiras, assim a criança sabe quantos poderão ir àquele lugar. A escolha é pelo sistema de fichas; as crianças colocam o seu nome no cartaz de pregas referente ao canto escolhido. Permanecem mais ou menos uma hora nesta atividade.

Depois desse momento escolhem, na biblioteca, uma história para a professora contar.

Uma vez por semana, a professora leva as crianças à sala de espelho, onde explora o teatro e a dança.

A sala de espelho do CIEM tem uma parede só de espelhos e diversos materiais que proporcionam desenvolvimento de atividades ligadas à música, à dança, e ao teatro. Tem colchonetes, roupas, tecidos, maquiagem, fantoches, sucatas.

As crianças participam e mesmo as mais inibidas acabam se envolvendo.

Adoram se observar no espelho, enquanto acompanham com expressão séria e movimentos suaves as músicas mais lentas, e com pulos e risos as mais rápidas. A professora comenta que, até o ano anterior, havia o professor especialista para as aulas de teatro e dança. Considera uma perda, principalmente para as crianças a retirada dos especialistas do programa. Aqui, evidencia-se o trabalho com a espontaneidade de expressão, a





criatividade e a socialização, o desenvolvimento sócio-afetivo e a imagem mental.

Às 13 horas, acontece a troca, a professora entrega a classe para a a.d.i. responsável.

A a.d.i. fica com as crianças no pátio em atividade livre até às 14 horas. Algumas jogam dominó, outras trabalham com massinha e outras ainda correm e brincam no pátio interno onde a a.d.i. permanece.

Às 14 horas, vão para o lanche. Hoje é servida uma fruta, a banana. O lanche é rápido, pois a preocupação é nutrir a criança e dar espaço entre esta refeição e o jantar.

Às 14h15min vão para a aula de Educação Física. As crianças gostam muito desta aula. O pátio faz parte do cotidiano e da rotina do professor. A queixa de todos é de que há necessidade de cobrir a quadra. Faz falta nos dias de chuva, de muito calor, ou de frio.

A proposta do professor de Educação Física para as crianças é coletiva e explora bem a relação corpo/espaço/ritmo e também jogo com as regras.

O professor divide a classe em duas turmas ou times, não importando o sexo, dá a mesma oportunidade para todos em qualquer atividade, pinta o nariz das crianças de azul (time azul) e de vermelho (time vermelho) e anima a torcida, quem vai ganhar?

As crianças se integram rapidamente no grupo. O professor lança desafios. Observa-se que há oportunidades de vivenciar a competição,

desenvolver noções espaciais. O professor habilidosamente garante a participação de todos.

O ritmo, a lateralidade, o esquema corporal são explorados, assim como a coordenação.

Após a Educação Física, as crianças vão para o banho, com a a.d.i. O banho, no CIEM, sempre foi acompanhado pela professora. Com alterações na rotina, passou a ser atividade extra-classe. As professoras reivindicam a presença no banho, alegando ser um ato educativo, que compete a elas, faz parte de suas funções. Na sala de aula, trabalham a importância do banho dentro da categoria saúde, como higiene pessoal e o próprio banho, como bem-estar, limpeza.

Após o banho, as crianças com a a.d.i. vão para o vídeo como atividade relaxante.

O uso do ambiente externo do CIEM é dividido conforme horário pré-estabelecido; assim, em sistema de rodízio, usam-se todas as dependências: o pátio interno, o externo, a sala de vídeo, a brinquedoteca, o parque infantil, a sala de espelho, o palco.

O jantar tem início às 16h20min.

A sala em questão vai jantar às 16h45min; o cardápio segue orientação da nutricionista que orienta as merendeiras em cursos específicos, com acompanhamento sistemático. As merendeiras têm formação continuada em arte culinária e nutrição.





Às 17 horas, tem início a saída das crianças: a porteira já fica posicionada no portão, e as professoras vão entregando as crianças para os pais, uma a uma.

Observa-se que, diariamente, existem casos de crianças que ficam até mais tarde no CIEM, por vários motivos da família. Há então um sistema de rodízio de horário das a.d.i.s para aguardar a vinda dos pais. A direção fica presente até a entrega da última criança.

## **OBSERVAÇÃO DE REUNIÕES ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS**

As reuniões administrativas foram também objeto de observação por parte do pesquisador. Nelas se percebe a preocupação da administração central com os aspectos mais burocrático-organizacionais do conjunto como, por exemplo, jornada de trabalho dos diferentes profissionais, registro de fatos e documentação. Sempre esteve presente o objetivo principal da escola, de modo explícito, às vezes, e de modo implícito, outras vezes. A afirmação "Devemos pensar na educação, deixar de particularizar os problemas de cada profissional" comprova o que foi dito, pelo Departamento de Estudos e Normas Pedagógicas.

Nos momentos de reunião administrativa com a SEDUC foi observada, também, a preocupação do administrador do CIEM com os mecanismos e procedimentos de controle de qualidade do trabalho na



instituição que dirige, ao relacionar as dificuldades e procurando alternativas de solução para elas:

O quadro de a.d.i.s está incompleto, sobrecarregando o trabalho para as existentes;

O professor adjunto insatisfeito por ter que substituir a.d.i.;

Há problema em conciliar a proposta de horário para o professor adjunto com a rotina do CIEM;

É preciso buscar a adequação do horário do professor recreacionista, devido às alterações no horário dos demais professores.

Observou-se sempre a preocupação com a avaliação da diversidade que fica evidenciada, quando a administração tem que organizar a instituição, compatibilizando os interesses particulares do corpo de funcionários com os direitos da criança como cidadã, com a legislação que norteia as ações, as diretrizes básicas advindas da administração superior e os anseios e expectativas dos pais e comunidade.

Nas reuniões administrativas em nível de SEDUC, foram avaliados também resultados de vivências como:

*“As seis horas para a.d.i. como experiência foi muito boa. Os pais elogiaram a iniciativa, fortaleceu o grupo de a.d.i.s , firmou-se o vínculo entre as crianças e a.d.i.s. O professor assumiu mais o seu papel com ótimos resultados”.*

Nas observações ficou evidenciado um sistema positivo de relações e a participação dos pais na vida do CIEM.





Em uma das reuniões observadas, decidiu-se também alterar o horário do professor que assume a classe em tempo integral, de oito para uma jornada de 6 horas. Isto, conforme relatou o diretor de departamento, resultou da experiência e reivindicação dos professores. Observou-se que a alteração significou diminuição de jornada de trabalho, mas também diminuição de vencimentos por parte do grupo de professores que assumiu a nova proposta de jornada.

Em decorrência disto, foram sugeridas alterações como:

passar o banho que até então era tarefa do professor para as a.d.i.s e seria considerado, de agora para diante, como atividade extra-classe;

Nas reuniões foram dadas, também, diretrizes gerais relativas à distribuição do tempo no CIEM:

As refeições deverão abranger um período de uma hora e vinte minutos, a higiene trinta minutos, e as atividades próprias de sala de aula, três horas e trinta minutos; perfazendo um total de cinco horas e vinte minutos.

Com as atividades extra-classe seriam gastas quatro horas e vinte minutos, sendo que o professor ficaria com a criança em atividade extra-classe por uma hora, e a a.d.i., três horas e vinte minutos.

Com estas orientações gerais, seria organizada a rotina diária da instituição.

Em reunião de todos os professores do CIEM com a nutricionista, foi explicado o que seria a desnutrição, o aspecto físico de uma criança desnutrida, e a necessidade de a refeição ter os três grupos básicos de alimentos: energéticos, reguladores e construtores.



A nutricionista relatou ainda que, após a observação das refeições, concluiu que o espaçamento entre as refeições era pequeno, por isto prejudicial às crianças. Seria necessário alterar o horário das mesmas, assim como o cardápio. Relata que observou as crianças comendo mais amido e deixando a proteína no canto do prato, portanto, propõe que, de quinze em quinze dias, seja oferecido no jantar: pizza, torta de frango, risoto, macarronada ou polenta, pois todos esses alimentos têm os três elementos básicos necessários. Apresentou um horário que considerava mais racional.

O intervalo entre as refeições deveria ser de três horas, portanto propôs:

café da manhã - 7 h às 7h30min

almoço - início às 11 horas

lanche da tarde - 14 h e 30 min

jantar - após as 17 horas.

A preocupação com o desenvolvimento da criança para que tenha saúde e vida saudável, para que tenha dieta equilibrada e variada culminando no seu bem-estar, ficou evidente.

Observando as relações entre os diferentes níveis hierárquicos, ficou evidenciado que o centro de todo o trabalho era sempre a criança, sua educação, saúde, bem-estar. A forma encontrada para se concretizar as ações nem sempre agradou a equipe da instituição que, muitas vezes, se sentiu preterida ou "posta de lado", quando recebia determinações prontas. Percebeu-se assim que, como em qualquer grupo humano, em qualquer grupo de trabalho surgem divergências, conflitos. No Brasil, hoje, estamos todos num





aprendizado difícil da vivência de relações sociais mais igualitárias. Ficou evidente o esforço de todos em crescer na direção de contatos mais democráticos e de superar os conflitos de maneira bastante racional e madura.

Em uma das reuniões realizadas no CIEM, com toda a equipe da instituição, foram avaliados vários aspectos:

o que não estava bom na unidade;

o que a equipe gostaria de mudar;

quais as prioridades de mudança;

face às prioridades, quais as alterações requeridas no desempenho das funções de cada um.

A reunião foi dirigida pela orientadora pedagógica da unidade. Foram formados grupos de acordo com a função desempenhada e, depois de trocarem idéias a respeito do assunto, disseram:

**Merendeiras:** mandar consertar o motor da máquina de gelar água para as crianças, precisamos de uma geladeira só para legumes.

**A Porteira:** providenciar um toldo para a entrada e saída, receber, em mãos, rapidamente, a escala da saída das crianças.

**Os professores** reivindicam uma sala única, para todos, na hora de H.T.P. (hora de trabalho do professor), ou seja, para as horas de estudo; apontam falta de limites no horário de entrada e saída; propõem mudanças à estratégia de saída da seguinte maneira: ao invés de entregarem as crianças no portão, os responsáveis viriam buscá-las na sala de aula, a partir das 16h45min.



**A dentista** coloca dificuldade que encontra por não ter visão de todas as atividades e não poder, assim, programar seus horários de atendimento.

**O Secretário** sugere que se prepare melhor, com antecedência, a organização dos trabalhos para os eventos no CIEM, queixa-se da deficiência de informação entre a unidade e a Secretaria Municipal. Sugere alterações para organização da matrícula, lista de espera.

Ainda **os professores** se queixam de as decisões virem da Secretaria com o cumpra-se, e não abertas para discussão. Reclamam da pouca opção de vídeos que precisam ser trocados, renovados. Ainda se queixam da abertura excessiva às mães que entram na instituição no período da manhã, interferindo nas atividades.

Como prioridade reivindicam um ambiente de trabalho favorável a todos; manutenção do número de crianças coerente com o espaço físico; espaço adequado para as a.d.i.s e professores procederem a troca de informações sobre a criança, no momento da passagem da classe.

**As assistentes de desenvolvimento infantil** acentuam a questão do respeito ao seu horário de estudo, lembrando que são "assistentes do desenvolvimento infantil", e não assistentes do professor. Reivindicam telefone para a unidade, cobertura da quadra e queixam-se da demora no encaminhamento da criança com problemas. Propõem uma mudança definitiva do seu horário para 6 horas, melhorar a saída das crianças, melhorar a questão do banho, precisam de ajuda pois não conseguem sozinhas dar conta da tarefa.



**Os serviços gerais:** os funcionários falam da necessidade de um melhor abastecimento de material para limpeza e pedem um varal que ainda não veio da prefeitura.

Como mudança, solicitam que seja mais bem organizada a saída para horário de almoço, pois as primeira, segunda, terceira e quarta turmas se acomodam bem, mas da quinta turma em diante, as crianças têm dificuldade para encontrar lugar para se sentarem juntas.

Pedem que as a.d.i.s e professores acompanhem as crianças para não fazerem as necessidades fisiológicas fora do vaso. Pedem para trocar o “cochinho” do banheiro dos meninos; pedem mais um armário para guardar material de limpeza e a colaboração de todos respeitando o tempo e o local da limpeza.

Após todos apresentarem o que não gostam no CIEM, o que precisa mudar, a orientadora pedagógica retoma a reunião, procurando sintetizar os itens para estabelecer prioridades. Faz uma reflexão sobre o que cada um pode fazer para melhorar o ambiente de trabalho.

Todos concordam que, com a colaboração mútua, muitos dos problemas colocados pelos serviços gerais, secretário, porteira e até professores seriam solucionados e muitas das reivindicações seriam bandeira de luta da instituição como um todo, por ex: cobertura de quadra, toldo na entrada do CIEM, aquisição de um telefone, existência da figura da a.d.i. substituta, manutenção do equipamento do CIEM, etc.

A direção da unidade lembrou a todos as conquistas provenientes de prioridades levantadas, como a distribuição do horário de forma a



possibilitar hora de estudo para professores e a.d.i.s, propiciando ampliação de conhecimentos e formação em serviço dos mesmos, autorização para excursões, passeios com as crianças onde as mesmas têm tido oportunidade de conhecer museus, parques, jornais, Tvs, rádios, etc..

Em reunião pedagógica com os pais, a direção da escola frisou a importância do trabalho educativo, a importância do cumprimento dos horários de entrada e saída, a atualização de endereços caso alguém mudasse, o espaço para a participação, nas atividades do CIEM, através de pais representantes, o papel do CCIC (Conselho Centro Integrado Comunidade) como órgão integrante da Administração do CIEM. Os integrantes da diretoria também estavam presentes. Após esclarecimentos iniciais, passou a palavra para a assistente social que, dentro da programação dos trabalhos com pais e comunidade, abordou o tema: Educação - Direitos e Deveres.

A assistente social falou da importância de os pais acompanharem o processo pedagógico e como isso iria contribuir para o desenvolvimento da criança. Lembrou aos pais que, a partir da matrícula, assumiam mais um compromisso na vida de seus filhos que é o de acompanhar, participar e opinar no processo escolar de seu filho.

Em seguida, abordou artigos do Estatuto da Criança e Adolescente, principalmente o artigo 53:

- A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;



II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV- direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência;

Parágrafo único - É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Explicou que o mesmo artigo aborda o direito de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, direito de ser respeitado por seus educadores, direito ao sono, direito à alimentação, cuidados de higiene, direito a cuidados efetivos, ao ter segurança, etc. Enquanto lia um quadro que fez na classe, com esses direitos, a assistente social explicava quais as condições e requisitos ambientais necessários para o atendimento destes direitos, quais serviços e instituições envolvidas neste atendimento, quais seriam as violações a tais direitos e quem seriam os agentes violadores.

Discutiu-se exaustivamente todos os itens, ficando evidenciada a preocupação da instituição em orientar e conscientizar os pais numa postura de colaboração em que todos juntos, instituição e família, eram responsáveis pela educação da criança e que poderiam ser responsabilizados judicialmente por isto, caso houvesse negligência ou maus tratos. Disse que, assim, o CIEM assumia com as famílias o compromisso de favorecer a ajuda familiar e comunitária.



O trabalho da assistência social no CIEM é contínuo e sistemático, faz trabalho preventivo orientando os profissionais nas horas de estudo, colaborando com o seu crescimento profissional e pessoal, mas também faz um trabalho de intervenção direta, quando necessário. É o caso que acompanhamos na observação.

Uma criança de cinco anos não consegue ficar na sala de aula, agride as crianças, a professora. Foge, tenta pular o alambrado, tem dificuldades de integrar-se ao grupo com as outras crianças e chora muito. Os profissionais que trabalham na instituição começaram a manifestar indignação com a situação, cobrando providências com relação à criança. Houve intervenção da assistente social junto à família da criança, procurando conhecer toda a realidade, o meio em que essa vive e constatou-se que o pai agride muito a criança. Realizou-se a orientação aos pais, refletindo com eles sobre o procedimento adotado de bater na criança e que em nada contribuirá para o desenvolvimento da mesma. Os pais demonstraram compreensão e disseram estar dispostos a colaborar visando ao bem-estar da criança. O trabalho estendeu-se ao grupo de a.d.i.s com quem foi trabalhado o direito da criança de permanecer na instituição, com ênfase na questão de que os diferentes, os que apresentam problemas e dificuldades devem ficar na instituição, tanto quanto os demais. A instituição não pode mais usar os mecanismos de expulsão colocando a criança para fora. Isto não é educar. Não facilitará a vida da criança, somente acarretará maior prejuízo para ela.

A necessidade de um trabalho conjunto da assistente social, orientador pedagógico, psicólogo como profissionais do CIEM, de uma forma





mais intensa sobre o desenvolvimento infantil, com crianças com dificuldade de adaptação e convivência com seus pares, ficou evidenciada.

Terminando este capítulo, como síntese, procurou-se comparar os critérios de qualidade para educação infantil de Christine Pascal e Antony Bertram apresentados no Workshop da Fundação Carlos Chagas, em 1992, sobre educação infantil e os critérios de avaliação (de qualidade dos serviços para a infância da Comissão Européia também de 1992) com as respostas dadas a questionários e formulários dos pais, professores, administradores, vizinhos do CIEM, funcionários de serviços gerais, a.d.i.s, as próprias crianças, além das observações feitas na sala de aula e na instituição pela pesquisadora. O resultado pendeu mais para o positivo.

## O ACRESCYO: CARACTERÍSTICAS DA DEMANDA

Constatou-se que a demanda no CIEM é um fato. A simples análise da "lista de espera" para matrícula, no início do ano (cento e trinta e três alunos) evidencia uma demanda reprimida. Quatro ou cinco novas crianças poderiam ser formadas num ano letivo "normal".

Frente a esta ocorrência, as grandes questões que se colocam são: Qual o significado que essa demanda cria? Por que a escola é tão procurada? Que motivos explicam a procura?

A reflexão que pode ser feita a partir daí é a seguinte: Como se viu o Brasil, como muitos outros países, sofreu e sofre uma progressiva expansão (e da) demanda social da primeira infância. Tal fato acontece, como

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num esforço de síntese, pode-se dizer que o trabalho conseguiu colocar em destaque alguns aspectos do atendimento pedagógico cultural à criança de 4 a 6 anos, numa instituição pública do município de Presidente Prudente - SP. Alguns desses aspectos, dentre outros, foram no tocante a: **características da demanda, construtivismo, formação do professor e o atendimento educativo pelo poder público municipal à criança como detentora de direitos.**

### O ASPECTO: CARACTERÍSTICAS DA DEMANDA

Constata-se que a demanda ao CIEM é um fato. A simples análise da "lista de espera" para matrícula, no início do ano (cento e trinta e três alunos) evidencia uma demanda reprimida. Quatro ou cinco novas classes poderiam ser formadas com os alunos "excedentes".

Frente a esta ocorrência, as grandes questões que se colocam são: Qual o significado que essa demanda assume? Por que a escola é tão procurada? Que motivos explicam a procura?

A reflexão que pode ser feita a partir daí é a seguinte: Como se viu, o Brasil, como muitos outros países, sofreu e sofre uma progressiva evolução na (e da) definição social da primeira infância. Tal fato acarreta, como



consequência, a adoção de formas diversificadas de atendimento necessário (educativo, biológico, físico, etc).

Da concepção, na qual a criança pequena é vista como merecedora de cuidados principalmente biológicos e físicos, passa-se, progressivamente, à concepção de infância como objeto de cuidados, principalmente, psicológicos e culturais. Da visão da infância como "objeto de guarda", desenvolve-se a visão da infância como "objeto pedagógico".

Assim, juntamente com esta mudança de concepção, transformam-se, igualmente, a visão das funções conferidas à educação durante os anos que precedem a entrada na escola de primeiro grau. Considerados, antigamente, como anos de espera e de "folga escolar", passam estes anos, gradativamente, a serem considerados como etapa de um processo de socialização, de desenvolvimento intelectual e sócio-afetivo a ser considerada pela sociedade adulta.

São vários os fatores que estão na gênese, tanto desta nova concepção social da primeira infância (0-6 anos: objeto pedagógico), como das condições sociais da difusão desta concepção. A expansão do trabalho profissional feminino das classes populares e das mulheres casadas com filhos; o volume de trabalho de mulheres que assumem sozinhas o cuidado dos filhos ou são "cabeça do casal"; as mudanças nas formas de sociabilidade, nas trocas de serviços e de ajuda mútua entre vizinhos que reduzem as funções da comunidade de vizinhança enquanto grupo de cooperação; a mobilidade geográfica com diminuição da população agrícola feminina; a redefinição do papel pedagógico da "mãe de família", resultante da

convergência da penetração do “modelo profissional”, da liberação da mulher de boa parte das funções caseiras “tradicionais” e da extensão da escolaridade; a transformação da organização familiar que de “família extensa” (pai, mãe, filhos e agregados) passa à “família nuclear”; as conquistas das ciências, principalmente da psicologia do desenvolvimento que chama a atenção sobre a criança pequena; a “ansiedade escolar” que tem atingido todas as classes sociais que Bordieu diz estar baseada na extensão do papel da escola na reprodução social e o surgimento de formas de relações sociais mais democráticas são uns tantos, desses fatores que ocasionaram mudanças na visão da infância em todo o mundo.

No Brasil, essa concepção de infância como objeto pedagógico está expressa na lei maior, na constituição, que quer a criança como merecedora de direitos e como cidadã.

Analisando o problema especificamente, no caso do CIEM João Bohac de Presidente Prudente, verifica-se que a demanda é acentuada, principalmente para a jornada de tempo integral e que a escola, refletindo o que acontece no Brasil e no mundo, não consegue satisfazê-la.

Mas, também, no CIEM, qual o sentido desta procura pela escola?

Esta demanda específica parece refletir, igualmente ao que acontece em âmbito mais amplo, a presença das duas concepções de infância: - a de guarda e a de objeto pedagógico.

Pais, merendeiras, pessoal de serviços gerais, mesmo as a.d.i.s apresentam um discurso voltado para a infância enquanto merecedora de





guarda, e a escola é vista como atendimento a direito da mãe trabalhadora.

Para atender à mãe trabalhadora, guarda a criança.

Para os professores, pelo discurso e pelas ações observadas, a função da pré-escola é essencialmente educativa. O sentido da escola como espaço educativo é bastante forte e, num esforço grande, os professores se empenham em viver esta função e mostrar aos pais e também convencê-los para que passem a ver a criança como sujeito de direitos e de educação.

Para o corpo administrativo, principalmente para o pessoal da SEDUC, a "concepção de guarda" aparece forte, mas de modo diferente do dos pais. "Guarda" significa "cuidado, atendimento", também, biológico e físico, além do cultural, pedagógico, psicológico; por se tratar, talvez, de criança pequena, de criança de pouca idade.

Poder-se-ia, finalmente, com GARCIA (1980, p. 11) afirmar:

*"Quando, ao contrário, a escola se compromete politicamente com a sua aprendizagem (aluno de classe popular), todos os profissionais que nela atuam se mobilizam para que ele aprenda. Não com a sua "generosidade", mas com a sua competência. Cada etapa e cada aspecto do currículo são planejados em função dos fins pretendidos e da realidade concreta que os determina".*

## O ASPECTO: CONSTRUTIVISMO

Se mudou a concepção de criança, mudaram também as formas que assume o processo educativo em relação a ela. As funções sociais que uma instituição escolar pode preencher a partir da definição da infância variam muito.

Assim, a visão da aprendizagem como ação estruturante do sujeito marca o trabalho didático dos professores nessa visão mais atual. O diálogo provocador de pensamento está cotidianamente presente como parte essencial do trabalho educativo, que se vivencia na escola. A recusa em oferecer "conteúdos prontos" à criança como se ela fosse um receptáculo passivo, é algo que ficou evidente, no decorrer da pesquisa, e caracteriza a ação pedagógica de todos: *"ao sujeito, em sua história e sua atividade, atribui-se um papel construtivo na aquisição de novos conhecimentos"* INHELDER e CAPRONA, apud CHIAROTINO (1984).

O valorizar a vivência diária da criança, encontrando ou fazendo emergir do seu dia-a-dia elementos para o exercício da aprendizagem de qualquer dos componentes curriculares (a partir da queda de uma ficha telefônica constroem-se conceitos e pensamentos ligados à comunicação, por exemplo) constitui ponto alto da metodologia de trabalho do professor. E ainda mais, ele operacionaliza que:

*"nossos conhecimentos não provêm nem da sensação nem da percepção, isoladamente, mas da ação global, de que a percepção participa apenas como função de sinalização. Próprio da inteligência*



*não é contemplar, mas transformar e seu mecanismo é essencialmente operatório (mental). Ora, as operações consistem em ações interiorizadas e coordenadas em estruturas de conjunto (reversíveis, etc); se desejamos explicar esse aspecto operatório da inteligência humana convirá partir da ação e não da percepção"* (PIAGET, apud CHIAROTTINO, 1984, p. 104).

Completando este pensamento piagetiano e explicando-o, COEL (1996, p. 107) afirma:

*"O processo de conhecimento é fundamentalmente interativo, e o objeto só pode ser conhecido pelo sujeito através de aproximações sucessivas que dependem dos esquemas mentais de quem aprende (ou conhece). A experiência não é suficiente para explicar o conhecimento e seu desenvolvimento. A herança e a maturação, tampouco o são: determinam zonas de possibilidades e impossibilidades, porém, requerem a contribuição da experiência..."*

*"... se o conhecimento é fruto de uma interação entre sujeito e objeto, será essencialmente uma construção. É certo que a criança se encontra com objetos em seu ambiente físico e com noções transmitidas pelo seu meio social. Porém, segundo Piaget, não os adota como tal e qual, mas os transforma e os assimila a suas estruturas mentais. Estes fatos permitem-nos compreender outra das características dos estudos de Piaget e seus*

*colaboradores sobre a aprendizagem: a importância dada, à atividade estruturante do sujeito que aprende e à lógica que rege suas aquisições”.*

Vive-se no CIEM, a compreensão de que é o aluno o responsável por seu próprio processo de aprendizagem. É ele que escolhe, elimina, recorta, ajusta, coordena, decide, estrutura, organiza e reorganiza os “dados”, os conteúdos que pode assimilar. Ele é ativo, não só quando manipula, explora objetos, mas também quando ouve, lê, escuta explicações do professor e as oferece e quando trabalha nos “cantinhos” ou oficinas.

Acredita-se e atua-se no sentido de que os processos de ensino e aprendizagem estão totalmente mediatizados pela atividade mental construtiva do aluno, e os problemas, desequilibrando, desencadeiam as ações equilibradoras que constituem a aprendizagem.

O papel essencial do “conflito” na aprendizagem, ou seja, do “desequilíbrio” na construção do conhecimento, é bastante valorizado e vivenciado, pois, os problemas propostos, as questões oferecidas às crianças e mesmo perguntas delas devolvidas à classe sob forma de perguntas coletivas ou, ainda, como afirma Piaget, “questões indutivas, provocadoras” refletem um domínio da prática escolar, fenômeno altamente complexo e competente. Os professores revelam esta competência.

Muitas aprendizagens são feitas na pré-escola pelo artifício dos jogos, cuja função de aprendizagem nem sempre é explícita e reconhecida. Para enxergar algo mais do que “criancices” nesses jogos infantis, é preciso uma qualificação cultural especial, porque eles se fundamentam,



freqüentemente, na reflexão a respeito das condições de aquisição dos conceitos e nas condições mais genéricas da aprendizagem. As “criancices” se prendem ao desenvolvimento do raciocínio lógico, da sensibilidade social e estética, do espírito de observação, do vocabulário, da criatividade. Experiências numerosas e diversas são necessárias, e não pode ser uma experiência qualquer, mas aquela capaz de suscitar a criança a fazer por si mesma, a pensar, a refletir sobre o que faz.

Assim, como diz GUNNARSSON (1994, p. 135) referindo-se à criança sueca, pode-se dizer também em relação ao CIEM:

*“As crianças não aprendem apenas quando os adultos têm a intenção de ‘ensinar’. Como a aprendizagem, durante os anos pré-escolares, também se dá através da imitação e identificação, os comportamentos, valores e atitudes dos educadores são cruciais (...). A aprendizagem deve ocorrer basicamente através do brincar e do trabalho, em circunstâncias naturais”.*

E o mesmo autor continua:

*“A experimentação e o jogo exploratório são importantes, destacando-se especialmente o faz-de-conta, a interpretação de diferentes papéis dos adultos. Mas, para que o faz-de-conta seja estimulante e criativo, deve haver fontes de onde colher material de inspiração. O trabalho é uma dessas fontes”.*

## ASPECTO: FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A qualidade de ensino depende diretamente do nível de formação geral e pedagógica do professor. As mudanças na concepção de infância e de trabalho pedagógico supõem e exigem uma modificação no sentido do trabalho docente como profissão.

Hoje, tenta-se reconhecer e transformar o trabalho de ensinar em atividade profissional livre dos mitos de missão, de sacerdócio, de artesanato, de jeito herdado. Caracteriza-se uma profissão por ser uma atividade intelectual com compromisso com a clientela, com "fazeres" que emergem de fundamentos teórico-científicos (a prática é mais que um mero "que-fazer", mais que uma atividade pela atividade) e merecedora de reconhecimento social (que o professor goze de prestígio e "status" social).

Para que os professores, e a equipe como um todo, possam ser profissionais do ensino, é essencial que tenham acesso aos conhecimentos que vêm sendo produzidos na área da Educação e das Ciências.

O acesso aos conhecimentos deve-se dar através de uma formação inicial e de uma formação continuada (em serviço), produzindo o professor competente que não só "sabe fazer", mas também "sabe porque o faz", e que tenha o hábito e a atitude de acompanhar cada ação pela reflexão que promove o aprimoramento da ação anterior.

No CIEM, este aspecto:- Formação do Professor - constitui o ponto alto da proposta pedagógica que se propõe realizar. Para ser professor do CIEM é necessária formação específica: Magistério a nível de 2º grau com



Habilitação em pré-escola (exigência mínima) e ser aprovado em concurso público de Títulos e Provas.

Além disso, percebe-se a ênfase que sempre foi dada à formação continuada do professor. Na escola, o orientador pedagógico é o profissional que se responsabiliza em proporcionar aos professores a formação em serviço, preparando cursos, organizando as horas de trabalho do professor e das a.d.i.s, prevendo e selecionando vídeos e filmes, proporcionando leituras escolhidas, buscando assessoria da Universidade, efetivando avaliações constantes, valorizando entrevistas individuais com os professores, estando presente, com frequência, na sala de aula, organizando reuniões de planejamento, avaliação e replanejamento, com toda a equipe de trabalho (professores e a.d.i.s).

Portanto, há uma preocupação, na escola, com o tornar-se profissional do ensino e, por sê-lo, comprometido com o desenvolvimento infantil. A formação inicial, assim, é exigida, e a formação continuada é praticada.

A qualidade da educação infantil tem como ponto de destaque a política de formação continuada, implantada através das horas de estudo do professor, que compõem sua jornada de trabalho.

A hora de estudo do professor do CIEM traz um desenvolvimento constante, perceptível e compartilhado, cria um saber coletivo e uma unidade de pensamento e ação.

Da mesma forma, a hora de estudo das a.d.i.s produz, progressivamente, maior aprofundamento de conhecimentos sobre o

desenvolvimento infantil e promove a conscientização da importância das atividades infantis em classe e extra-classe, como fulcro do processo educativo.

Uma filosofia compartilhada por todos resulta deste aprimoramento como: refeições ou higiene pessoal devem ser vistas como momentos educativos especiais para aprender relacionamento entre iguais e adultos e para compreender, aprender, analisar, reconhecer e recordar fatos e conceitos do cotidiano. Verifica-se que a concepção da criança como objeto pedagógico é acompanhada de mudança no trato didático-metodológico e na formação dos professores.

Uma última palavra pode ser dita em relação a este aspecto: formação do professor. A qualidade elevada do trabalho discente, no CIEM deve muito à sua história. Desde 1986, a importância dada à formação e estudo tem caracterizado a ação desses professores. Embora críticas possam ser feitas à concepção compensatória de infância adotada pelos professores da rede municipal, tempos atrás, deve-se louvar a ênfase posta pela professora Orly Z. Montovani de Assis nos treinamentos, secções de estudo tanto em sua forma metodológica como na sua frequência. Criou-se o hábito e a atitude de estudo, de aliar teoria à prática e, ainda, preocupar-se com o "porquê" de cada ação praticada. Pode-se dizer que se percebeu, nos professores, uma atitude pedagógica e uma atitude científica que não podem ter surgido repentinamente, mas que são resultantes de um proceder histórico. Voltando-se na história, é na forma de estudo e de treinamento, iniciada em 1986 que parece estar o ponto de origem da formação. Foi este momento de



sistematização da atividade docente determinante para a postura didático-pedagógica que se constata vivenciada pelos professores. Mérito, igualmente, tem a orientação impressa ao trabalho da rede municipal pela equipe técnica, que foi capaz de dar continuidade ao que houve de positivo naquele tempo, organizando-se para superar conceitos, idéias, concepções insuficientes ou falhas, percebidos naquele programa.

#### **ASPECTO: ATENDIMENTO EDUCATIVO À CRIANÇA DE 4 A 6 ANOS PELO PODER PÚBLICO MUNICIPAL COMO DIREITO DA PRÓPRIA CRIANÇA**

Analisando o programa de educação infantil do CIEM Professor João Bohac, o que chama a atenção é a concepção que o poder público municipal evidenciou ter da criança como objeto educativo. Mediante o oferecimento de condições físicas e materiais, (farto material didático, mobiliário, multimeios) estrutura funcional e pedagógica, investimento na formação do professor, prédios adequados às necessidades da criança e, principalmente, racionalizando os gastos e direcionando a aplicação dos 25% da receita resultante de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Revelou o respeito à cidadã-criança e o reconhecimento do seu direito à educação, através da expansão da rede física e da construção de novos "conjuntos" em diferentes bairros da cidade e no município, o que reflete sua concepção de infância e a educação que professa.

Mesmo sendo uma obediência a dispositivos legais, como foi, a forma de proceder o atendimento poderia tomar contornos, conforme fosse a concepção de infância, como objeto de guarda ou objeto de educação.

No caso de Presidente Prudente, à época da criação do CIEM, o atendimento constituiu um esforço permanente para a obtenção de resultados propostos, isto é, consistiu em vontade política no sentido de otimizar este atendimento, e não apenas de realizá-lo.

Uma característica marcante das propostas de atendimento do poder público municipal às crianças em idade pré-escolar, àquela época (1990), foi pautar a orientação por princípios de qualidade desde a adesão a corpo teórico que dá consistência e caráter científico ao trabalho da equipe de apoio técnico pedagógico, até a realização desta teoria na prática docente da sala de aula, passando pela elaboração das políticas de atendimento, implantação e custeio.

A unidade e coesão de pensar e agir de toda uma equipe técnico-administrativa se deram em função desse princípio de qualidade.

Diante da pergunta: O CIEM é um projeto viável ao poder público municipal? a Administração da Secretaria da Educação (SEDUC) e a do próprio CIEM foram unânimes em responder:

*“O poder público municipal dispõe de recursos suficientes para manter o CIEM e até melhorá-lo. A prova disso é que o projeto continua até hoje (1996) a ser executado, não se cogitando de sua extinção. Além disso, há um desejo de servir bem a população”.*



*"Tanto é viável e desejado, que outros CIEMs semelhantes foram criados no Brasil Novo e no Ana Jacinta que atendem crianças de 0 a 6 anos em período integral".*

Existem melhorias a serem providenciadas e que constituem reivindicações feitas nas reuniões da equipe de trabalho do CIEM Professor João Bohac e por observações dos profissionais que ali atuam. Tais solicitações, longe de refletirem descaso ou negligência do poder público, indicam comprometimento com a qualidade, com o aperfeiçoamento contínuo e progressivo.

Essas reivindicações dizem respeito a agilizar e canalizar as solicitações à SEDUC, melhoria das instalações físicas como cobertura da quadra esportiva externa, colocação de toldo no portão à entrada do prédio, e ainda: revisão do Estatuto do Magistério, da jornada de trabalho, do plano de carreira, do estatuto e regulamento das a.d.i.s, instalação de telefones públicos, limites na observação do horário de entrada e saída das crianças, maior opção de vídeos que precisam ser renovados, etc.

Todos, parece, estão envolvidos com o mesmo objetivo, de educar pelo trabalho e brinquedo que, no dizer de Rubem Alves, seria *"o que a gente deseja mesmo é que as crianças estejam se divertindo e possam vir a ser um pouquinho mais felizes"*.

Em conclusão, pode-se dizer que os objetivos propostos pela pesquisa foram atingidos.



O primeiro deles: *"Documentar uma experiência de educação infantil de tempo integral municipal enquanto atendimento a um direito da cidadã-criança"*, com certeza, foi atingido na medida em que a experiência CIEM emergiu das respostas aos formulários e questionários dadas pelas pessoas que a vivenciam, desde o administrador, funcionários, família, comunidade e a própria criança envolvida. Ficaram registrados momentos do atendimento cotidiano em que a ação educativa acontecia e, o mais importante, houve registro que evidencia a atenção à criança como sujeito de direitos.

Quanto ao objetivo: *"Descrever o esforço de uma equipe para conseguir uma educação de qualidade"*, pode-se dizer que ficou evidenciada, principalmente no item "observações do pesquisador", a existência de uma Filosofia compartilhada por todos que se revela nos modos das reuniões de planejamento e avaliação, na reivindicação e garantia das horas de estudo tanto do professor como da a.d.i., na ênfase e zelo na realização dos cursos pela equipe técnica da secretaria, no trabalho aplicado do orientador pedagógico, no desenvolvimento criativo da rotina da sala de aula, no procedimento didático que valoriza os projetos e os temas geradores.

O objetivo *"Avaliar a repercussão deste tipo de educação e de escola na população-alvo"* teve sua consecução evidenciada nas respostas aos formulários, dadas pelos vizinhos da escola, pelos pais, pelas crianças, que mostram que o CIEM passou a ser o centro de lazer e cultura para a população do bairro e adjacências.





Quanto ao objetivo *“Analisar a implantação do projeto CIEM e suas modificações no atendimento à educação da criança de 4 a 6 anos”*, pode-se dizer que foi atingido quando se descreveu, no capítulo II, toda a trajetória do CIEM professor João Bohac, desde sua criação e implantação em 1990 até os dias atuais. Igualmente, pelo estudo dos documentos legais, pelas respostas ao questionário dadas à administração, pela observação do pesquisador acompanhando momentos de transição, parece que se pode dizer que foi feito um retrato do desenvolvimento da escola nos seus cinco anos de existência.

Quanto ao problema proposto pela pesquisa: *“Pode o Poder Público Municipal oferecer atendimento educacional à criança de 4 a 6 anos como direito da própria criança?”* parece ter ficado claramente evidenciado, no decorrer do trabalho realizado, que a resposta positiva depende e está na forma de atendimento decorrente da concepção que se tem da infância. Se reconhece ser a criança detentora de direitos, principalmente de direito à educação, se se está convicto desta idéia, a sua concretização estará garantida, a partir do empenho e esforço conjunto das pessoas envolvidas.

Assim, a questão de o Poder Público oferecer atendimento educacional à criança de 4 a 6 anos, como direito da própria criança, é dependente de convicção e vontade política do administrador, de privilegiar o social. A própria Constituição Federal de 88 facilita e obriga a isto por reconhecer tal direito. A lei, portanto, garante, ampara e torna possível o atendimento, ao proclamar a idade de 0 a 6 anos como detentora de direitos à educação (a infância como objeto de educação), como sujeito dos mesmos

direitos das demais idades e ao estabelecer percentual de 25% da receita a ser gasto pelos municípios em Educação.

O reconhecer a educação pré-escolar como direito da criança subentende um atendimento com qualidade, acolhimento à criança vista como objeto educativo. Não se trata, pois, de apenas guardar a criança, de assisti-la biológica e fisicamente, mas sim de estabelecer critérios de qualidade para que sejam atendidas pedagógica e culturalmente todas de idade pré-escolar. Esse acolhimento de qualidade exige que a educação seja praticada em lugares com condições físicas e materiais ideais, por profissionais qualificados remunerados condignamente para o desempenho da tarefa.

O trabalho realizado no CIEM Professor João Bohac de Presidente Prudente reflete e concretiza as intenções do Poder Público Municipal em oferecer acolhimento educacional de qualidade às crianças de idade pré-escolar e explicita a concepção da infância como objeto educativo, portanto, detentora de direitos a uma educação de qualidade.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. **A CONSTITUIÇÃO DE 1988 E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS.** São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1989.
02. ABRANTES, Paulo Roberto. O Pré e a Parábola da Pobreza. In: *Cadernos CEDES*, (9): 8-25, 1991.
03. ALVES, Rubem. *Estórias de quem gosta de ensinar.* São Paulo: Cortez, 1984.
04. ARROYO, M. G. O direito ao tempo de escola. In: *Cadernos de Pesquisa*, (65): 3-20, maio de 1988.
05. CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças.* Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.
06. CAMPOS, Maria Malta. Pré-escola e sociedade: determinantes históricos. In: *IDÉIAS*, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, nº 2 (1988). São Paulo: FDE, 1988.
07. CHAMBOREDON, Jean-Claude e PREVOT, Jean. O ofício de criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal. In: *Cadernos de Pesquisa*, (59): 32-56, nov. 1986.
08. CHIAROTTINO, Zélia R. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget.* São Paulo: Ática, 1984.
09. **CIEM'S.** Centros Integrados de Educação Municipal. Presidente Prudente: [s.n.], jun. 1991.
10. COLL, C. S.; PALACIOS, J. e MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
11. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.** Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.
12. **CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S.A., IMESP, 1989.
13. **DELIBERAÇÃO C.E.E. nº 06/95.** São Paulo: Conselho Estadual de Educação, 1995.
14. DIDONET, Vital. A educação infantil na nova LBA. In: *Criança*, (27): 13-16, 1994.

15. **EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL:** situação atual. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
16. **ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado S.A., IMESP, 1990.
17. FACHIN, Odélia. **Fundamentos de Metodologia.** São Paulo: Atlas, 1993.
18. FARIA, Ana Lúcia G. Impressões sobre as creches no norte da Itália: bambini si diventa. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (orgs). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994.
19. GALAZI, Jô. Real ainda ampliará benefícios. **O Estado de São Paulo**, caderno Política, p. 7, 12 jun. 1996.
20. GARCIA, Regina Leite. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. In: **Cadernos CEDES**, (13): 45-52, 1984.
21. GARMS, Gilza M. Z. **Construtivismo Piagetiano aplicado a educação pré-escolar:** a vinculação teoria e prática no processo de aprendizagem. Marília: UNESP, 1993. Dissertação (Mestrado em Educação).
22. GHEDINI, Patrícia Orsola. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (orgs). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas / Cortez, 1994.
23. GUIMARÃES, Célia M. **Leitura e escrita na pré-escola** (o processo de ensino da leitura escrita: idéias, concepções e influências na prática educacional dos professores da pré-escola municipal de Presidente Prudente). Marília: UNESP, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação).
24. GUNNARSSON, Lars. A política de cuidado e educação infantil na Suécia. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (orgs). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte.** São Paulo: Cortez/Fundação Chagas, 1994.
25. HAGUETTE, Tereza M. F. Paradigmas e antinomias na pesquisa empírica. In: **Revista Educação Brasileira**, (32): 49-61, Brasília: CRUB, 1994.
26. **INFORME DE LA REPÚBLICA DE CUBA A LA XLIII CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCACION.** Habana: Ministério de la Educacion, 1992.
27. **IOB - INFORMAÇÕES OBJETIVAS.** Suplemento especial anexo ao boletim nº 2. São Paulo: [s.n.], 1996. Altera a legislação do imposto de renda: Lei nº 9.249 e 9.250 de 26 de dezembro de 1995.





28. JENSEN, Jytte Juul. Centros com integração de idades na Dinamarca. *Relatório Anual*. Bruxelas: [s.n.], p. 35-38, 1992.
29. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Pré-escola e democratização do ensino. In: *IDÉIAS*, Fundação para o Desenvolvimento da Educação, nº 2 (1988). São Paulo: FDE, 1988.
30. KRAMER, Sônia e outros. *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo: Ática, 1993.
31. KRAMER, Sônia. *A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984..
32. KUHLMANN Junior, Moysés. *Educação pré-escolar no Brasil (1899-1922) - exposições e congressos patrocinando a assistência científica*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC, 1990.
33. LEI nº 9.177, de 18 de outubro de 1995. Governo do Estado de São Paulo, 1995.
34. *LEI ORGÂNICA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL nº 8.742*. Brasília: Presidência da República, dez. 1993.
35. *LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO*. Presidente Prudente: Gráfica Conta-Mec, 1990.
36. LUCKESIN. Da necessidade de constituir um novo paradigma para a Didática. *Tecnologia de Educação*, Rio de Janeiro: 16 (77) p. 6-15, 1987.
37. LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
38. MACHADO, Maria Lúcia A. *Pré-escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
39. *NOTÍCIAS*. Suplemento especial consultoria jurídica. São Paulo: FIESP/CIESP. SESI. SENAI. SEBRAC. mar. 1996. Instrução normativa nº 11 de 21 de fevereiro de 1996.
40. *O MAPA DA CRIANÇA II: a indigência entre as crianças e os adolescentes*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, no. 1993. Documento de Política nº 20, 6 p.
41. *O MAPA DA CRIANÇA: a indígena entre as crianças e os adolescentes*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, nov. 1993. Documento de Política, nº 19, 16 p.
42. OLIVEIRA, Zilma M. R. de. Discutindo uma experiência americana de educação infantil: a escola Bank Street. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (orgs). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994.

43. PARO, V. H. e outros. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. In: *Cadernos de Pesquisa*, (65): 11-20, mai. 1988.
44. PASCAL, Christine; BERTRAM, Anthony. A educação de crianças pequenas e de seus professores em três países europeus. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (orgs). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 1994.
45. PASCAL, Christine; BERTRAM, Anthony; HEASLIP, Peter. Mudanças no contexto de formação do educador infantil na Europa. In: ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. (orgs). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez/ Fundação Carlos Chagas, 1994.
46. **PLANO GLOBAL**. Presidente Prudente: Secretaria do CIEM Prof. João Bohac, 1995.
47. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.
48. PRO NIÑO. *Mujer, trabajo y cuidado infantil*. Casablanca, Marruecos: Centro Internacional a el Desarrollo Infantil de UNICEF, sept. 1992.
49. REDIN, Euclides. Atendimento à criança pequena no Brasil: In: *IDÉIAS*, Fundação para o desenvolvimento da Educação nº 2 (1988). São Paulo: FDE, 1988.
50. **RELATÓRIO ANUAL**. Bruxelas: Comissão da Comunidade Européia, 1992. 75 p.
51. ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, MARIA Malta (orgs). *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez / Fundação Carlos Chagas, 1994.
52. ROSEMBERG, Fúlvia. *Creche*. São Paulo: Cortez, 1989.
53. ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil nos Estados Unidos. In: ROSEMBERG, Fúlvia, CAMPOS; Maria M. (orgs). *Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo: Cortez / Fundação Carlos Chagas, 1994.
54. SORDI, Mara Regina de. *A prática de avaliação do Ensino Superior: um exemplo na enfermagem*. São Paulo: Cortez/PUCCAMP, 1995.
55. SOUSA Ana Maria Costa de. Educação infantil: uma proposta de gestão municipal. Campinas: Papirus, 1996.
56. SOUZA, Solange J. e KRAMER, Sônia. *Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos*. São Paulo: Loyola, 1991.
57. **SUBSTITUTO DO SENADO AO PROJETO DE LEI nº 1.258-C**. Brasília: Senado Federal, mar. 1996.





## QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE ADMINISTRATIVA

NOME:

IDADE:

ENDEREÇO:

1- O QUE VOCÊ É ACMA DO CIEM ?

2- NA SUA OPINIÃO O CIEM É UM PROJETO VIÁVEL PARA O GOVERNO MUNICIPAL? JUSTIFIQUE.

3- VOCÊ ACITA QUE O CIEM É IMPORTANTE PARA AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS? POR QUÊ?

4- QUEM VOCÊ ACITA QUE O CIEM DEVERIA ATENDER ?

5- COMO VOCÊ VÊ O TRABALHO DESENVOLVIDO NO CIEM?

6- COMO É A ESTRUTURA ORÇANÓFICA E ADMINISTRATIVA DO CIEM?

7- QUAL É A SUA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO?

8- COMO ANALISA A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CIEM?

9- COMO ANALISA A PROPOSTA ADMINISTRATIVA?

10- COMO ANALISA A ROTINA DIÁRIA DO CIEM? DE SUGESTÕES.

11- COMO VOCÊ VÊ A RELAÇÃO EXISTENTE NO CIEM ENTRE A ADMINISTRAÇÃO E A EQUIPE DE TRABALHO? EXPLIQUE.

12- QUAIS AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA ADMINISTRAÇÃO DO CIEM?

13- QUAIS AS ALTERAÇÕES NO PROJETO CIEM DESDE SUA IMPLANTAÇÃO EM 1990 ATÉ OS DIAS ATUAIS NA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E FUNCIONAL E NA ESTRUTURA PEDAGÓGICA?

14- FAÇA AS OBSERVAÇÕES QUE ACHAR NECESSÁRIAS.

## ANEXO 1

## QUESTIONÁRIOS

## QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE ADMINISTRATIVA

NOME :

IDADE :

ENDEREÇO:

- 1- O QUE VOCÊ ACHA DO CIEM ?
- 2- NA SUA OPINIÃO O CIEM É UM PROJETO VIÁVEL PARA O GOVERNO MUNICIPAL ? JUSTIFIQUE.
- 3- VOCÊ ACHA QUE O CIEM É IMPORTANTE PARA AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS ? POR QUÊ ?
- 4- QUEM VOCÊ ACHA QUE O CIEM DEVERIA ATENDER ?
- 5- COMO VOCÊ VÊ O TRABALHO QUE É FEITO NO CIEM ?
- 6- COMO É A ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E ADMINISTRATIVA DO CIEM ?
- 7- QUAL É A SUA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ?
- 8- COMO ANALISA A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CIEM ?
- 9- COMO ANALISA A PROPOSTA ADMINISTRATIVA ?
- 10- COMO ANALISA A ROTINA DIÁRIA DO CIEM ? DÊ SUGESTÕES .
- 11- COMO VOCÊ VÊ A RELAÇÃO EXISTENTE NO CIEM ENTRE A ADMINISTRAÇÃO E A EQUIPE DE TRABALHO ? EXPLIQUE.
- 12- QUAIS AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NA ADMINISTRAÇÃO DO CIEM ?
- 13- QUAIS AS ALTERAÇÕES NO PROJETO CIEM DESDE SUA IMPLANTAÇÃO EM 1990 ATÉ OS DIAS ATUAIS NA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E FUNCIONAL E NA ESTRUTURA PEDAGÓGICA ?
- 14- FAÇA AS OBSERVAÇÕES QUE ACHAR NECESSÁRIAS .



## QUESTIONÁRIO PARA EQUIPE TÉCNICA

NOME :

IDADE :

ENDEREÇO :

1- O QUE VOCÊ ACHA DO CIEM ?

2- NA SUA OPINIÃO PARA QUE SERVE O CIEM ?

3- O QUE OBSERVA NAS CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O CIEM ?

4- VOCÊ ACHA QUE O CIEM É IMPORTANTE PARA AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS ? POR QUÊ ?

5- A QUEM O CIEM DEVERIA ATENDER ?

6- COMO VÊ O TRABALHO QUE É FEITO NO CIEM ?

7- VOCÊ CONCORDA COM SUA ORGANIZAÇÃO ? JUSTIFIQUE.

8- VOCÊ MUDARIA A ESTRUTURA DA ORGANIZAÇÃO ? POR QUÊ ?

9- QUAL SUA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ?

10- COMO ANALISA A PROPOSTA ADMINISTRATIVA ? EXPLIQUE.

11- COMO ANALISA A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CIEM ? EXPLIQUE.

12- COMO ANALISA A ROTINA DIÁRIA DO CIEM ? DÊ SUGESTÕES.

13- COMO É O SEU TRABALHO NO CIEM ? DESCREVA-O.

14- COMO VOCÊ VÊ A RELAÇÃO EXISTENTE NO CIEM ENTRE A ADMINISTRAÇÃO E EQUIPE DE TRABALHO ?

15- FAÇA AS OBSERVAÇÕES QUE ACHAR NECESSÁRIAS.

## QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

NOME:  
IDADE:  
ENDEREÇO:

- 1- O QUE VOCÊ ACHA DO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL CIEM ?
- 2- NA SUA OPINIÃO PARA QUE SERVE O CIEM ?
- 3- O QUE VOCÊ OBSERVA NAS CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O CIEM ?
- 4- O QUE VOCÊ ACHA DO TRABALHO QUE É FEITO NO CIEM ?
- 5- VOCÊ CONCORDA COM A MANEIRA COMO O CIEM ESTÁ ORGANIZADO ?
- 6- VOCÊ ACHA QUE O CIEM É IMPORTANTE PARA AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS ?  
POR QUÊ ?
- 7- QUEM VOCÊ ACHA QUE O CIEM DEVERIA ATENDER ?
- 8- COMO É O SEU TRABALHO NO CIEM ?
- 9- SE VOCÊ PUDESSE INTRODUIR ALTERAÇÕES NO CIEM , O QUE PROPORIA ?
- 10- QUAL SUA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO ?
- 11- COMO ANALISA A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CIEM ?
- 12- COMO ANALISA A ROTINA DIÁRIA DO CIEM ?
- 13- COMO É FEITO O PLANEJAMENTO DO CIEM E QUAL A SUA PARTICIPAÇÃO ?
- 14- FAÇA OBSERVAÇÕES QUE ACHAR NECESSÁRIAS.
- 15- COMO ANALISA A PROPOSTA ADMINISTRATIVA DO CIEM ?
- 16- COMO VOCÊ VÊ A RELAÇÃO EXISTENTE NO CIEM ENTRE A ADMINISTRAÇÃO  
( SECRETÁRIA , DIRETOR DE DEPARTAMENTO , DIRETOR LOCAL E ASSISTENTE  
DE DIREÇÃO ) E A EQUIPE DE TRABALHO ? EXPLIQUE.



## FORMULÁRIO PARA OS PAIS

NOME:

IDADE:

ENDEREÇO:

1- POR QUE O SENHOR(A) RESOLVEU COLOCAR SEU FILHO(A) NO CIEM?

2- NA SUA OPINIÃO PARA QUE SERVE O CIEM?

3- CONHECE O TRABALHO QUE É FEITO NO CIEM? FALE SOBRE ISSO?

## ANEXO 2

4- O QUE ACHA DO ATENDIMENTO QUE É FEITO NO CIEM A CRIANÇA?

## FORMULÁRIOS

5- COMO O SENHOR(A) PERCEBE SUA CRIANÇA EM RELAÇÃO AO CIEM?

6- COMO O SENHOR(A) PERCEBE SUA CRIANÇA EM RELAÇÃO A PROFESSORA?

7- NA SUA OPINIÃO QUEM DEVE EDUCAR A CRIANÇA?

8- A CRIANÇA FALA DO CIEM EM CASA? O QUE ELA COMENTA?

9- TEM ALGUMA DIFICULDADE NO CIEM QUE GOSTARIA DE COLOCAR?

10- O SENHOR(A) PARTICIPA DO CIEM? DE QUE MANEIRA?

## FORMULÁRIO PARA OS PAIS

NOME:

IDADE:

ENDEREÇO:

1- POR QUE O SENHOR (A) RESOLVEU COLOCAR SEU FILHO (A) NO CIEM?

2- NA SUA OPINIÃO PARA QUE SERVE O CIEM ?

3- CONHECE O TRABALHO QUE É FEITO NO CIEM ? FALE SOBRE ISSO ?

4- O QUE ACHA DO ATENDIMENTO QUE É FEITO NO CIEM À CRIANÇA?

5- COMO O SENHOR (A) PERCEBE SUA CRIANÇA EM RELAÇÃO AO CIEM ?

6- COMO O SENHOR (A) PERCEBE SUA CRIANÇA EM RELAÇÃO A PROFESSORA ?

7- NA SUA OPINIÃO QUEM DEVE EDUCAR A CRIANÇA ?

8- A CRIANÇA FALA DO CIEM EM CASA ? O QUE ELA COMENTA ?

9- TEM ALGUM PROBLEMA DO CIEM QUE GOSTARIA DE COLOCAR ?

10- O SENHOR ( A ) PARTICIPA DO CIEM ? DE QUE MANEIRA ?



11-O SENHOR(A) JÁ DEU SUA OPINIÃO EM ALGUM ASSUNTO DO CIEM? A SUA OPINIÃO FOI ACEITA ?

12-O SENHOR(A) CONCORDA COM A MANEIRA COMO O CIEM ESTÁ ORGANIZADO QUANTO AO HORÁRIO DE ENTRADA, SAÍDA E ÀS FUNÇÕES DE CADA UM?

13- COMO ERA O BAIRRO ANTES DO CIEM ?

14- COMO FICOU SABENDO DA MATRÍCULA ?

15- O QUE FOI EXIGIDO?

16- FEZ A MATRÍCULA COM FACILIDADE?

17- FOI PEDIDO MATERIAL PARA ESCOLA ?

18- COMO FOI O PRIMEIRO DIA DE AULA?

19- HOUVE ESCOLHA DE TURMA OU PROFESSOR?

20-O QUE ESPERA QUE APRENDA NO CIEM?

21-DE QUE SEU FILHO MAIS GOSTA NO CIEM?

22- ACHOU IMPORTANTE O PERÍODO DE ADAPTAÇÃO NO INÍCIO DO ANO? COMO FOI?

## FORMULÁRIO PARA OS VIZINHOS

NOME:

IDADE:

ENDEREÇO:

1- NA SUA OPINIÃO PARA QUE SERVE O CIEM ?

2- CONHECE O TRABALHO QUE É FEITO NO CIEM ? FALE SOBRE ISSO.

3- O QUE ACHA DO ATENDIMENTO QUE É FEITO NO CIEM À CRIANÇA ?

4- COMO ERA O BAIRRO ANTES DA EXISTÊNCIA DO CIEM ?

5- E AGORA ? O CIEM TRAZ E TROUXE BENEFÍCIOS PARA O BAIRRO ?

6- PARA O SENHOR ( A ) O CIEM É IMPORTANTE ? POR QUE ?



## FORMULÁRIO PARA CRIANÇAS DO CIEM

NOME:

IDADE:

ENDEREÇO:

1- QUAL SEU NOME E SUA IDADE ? E ONDE VOCÊ MORA ?

2- POR QUE VOCÊ ESTUDA NO CIEM ?

3- VOCÊ GOSTA DO CIEM ?

4- DE QUE VOCÊ MAIS GOSTA DO CIEM ?

5- VOCÊ GOSTA DA MERENDA DO CIEM ?

6- DE QUE VOCÊ NÃO GOSTA NO CIEM ?

7- COMO VOCÊ VEM PARA O CIEM ?



## FORMULÁRIO PARA AS A . D . I . S .

NOME:  
IDADE:  
ENDEREÇO:

1- O QUE VOCÊ ACHA DO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL  
CIEM ?

2- NA SUA OPINIÃO PARA QUE SERVE O CIEM ?

3- O QUE OBSERVA NAS CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O CIEM ?

4- VOCÊ TEM ALGUMA DIFICULDADE EM SEU TRABALHO NO CIEM ?

5- COMO OCORRE A COMUNICAÇÃO COM OS FUNCIONÁRIOS DO CIEM , AS  
FAMÍLIAS E A DIREÇÃO ?

6- POR QUE VOCÊ OPTOU PELO TRABALHO NO CIEM ?

7- O QUE VOCÊ ACHA DO TRABALHO QUE É FEITO NO CIEM ?

8- VOCÊ CONCORDA COM A MANEIRA COMO O CIEM ESTÁ ORGANIZADO?

9- VOCÊ ACHA QUE O CIEM É IMPORTANTE PARA AS CRIANÇAS E SUAS  
FAMÍLIAS? POR QUE ?

10- QUEM VOCÊ ACHA QUE O CIEM DEVERIA ATENDER ?

11- COMO É O SEU TRABALHO NO CIEM ?



## FORMULÁRIO PARA MERENDEIRA E SERVIÇOS GERAIS

NOME:

IDADE:

ENDEREÇO

1- O QUE VOCÊ ACHA DO CIEM ?

2- PARA QUE SERVE O CIEM ?

3- O QUE VOCÊ ACHA DAS CRIANÇAS QUE FREQUENTAM O CIEM ?

4- O QUE ACHA DO TRABALHO QUE É FEITO NO CIEM ?

5- VOCÊ CONCORDA COM A MANEIRA COMO O CIEM ESTÁ ORGANIZANDO ?

6- VOCÊ ACHA QUE O CIEM É IMPORTANTE PARA AS CRIANÇAS E SUAS FAMÍLIAS ?

7- QUEM VOCÊ ACHA QUE O CIEM DEVERIA ATENDER ?

8- COMO É O SEU TRABALHO NO CIEM ?

PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE  
SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO

DECRETO Nº 7.358/90

Fica o Centro Integrado de Educação Municipal - CIEM e as outras providências  
PAULO CONSTANTINO, Prefeito do Município de Presidente Prudente-SP, no  
exercício das atribuições que lhe são conferidas por lei,

DECRETA:

Art. 1º - Fica criado junto à Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, o  
Centro Integrado de Educação Municipal - CIEM, que abrangirá os seguintes  
Programas:

**ANEXO 3**

I - Educação Infantil, para crianças de 03 a 06 anos de idade em período integral;

II - Educação Fundamental para crianças e adolescentes desde dividida

a) no período diurno para crianças de 07 a 14 anos;

b) no período noturno para adolescentes de 15 a 17 anos, incluindo

atletismo;

III - Recreação Cultural, que envolva alunos e comunidades em geral;

Art. 2º - O Centro Integrado de Educação Municipal - CIEM, terá suas atividades  
regulamentadas por Regulamento Interno.

Art. 3º - Para atender às exigências e seguir o programa, o CIEM terá um  
Regimento Interno, podendo contar com o apoio de funcionários em função prevista na Lei  
Municipal nº 3.713/89, postos para o corpo docente e administrativo, sob a coordenação  
do supervisor pedagógico.

Art. 4º - Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Presidente Prudente, Paço Municipal "Paulista I-ol", 2º de Junho de 1990.

PAULO CONSTANTINO  
Prefeito Municipal

MARIA DO CARMO SILVA RAMOS  
Secretária de Administração



**PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE**  
**SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO**

**DECRETO Nº 7.358/90**

Cria o Centro Integrado de Educação Municipal - CIEM e dá outras providências.  
PAULO CONSTANTINO, Prefeito do Município de Presidente Prudente-SP, no exercício das atribuições que lhes são conferidas por lei,

**DECRETA:**

Art. 1º - Fica criado junto à Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer, o Centro Integrado de Educação Municipal - CIEM, que abrangerá os seguintes programas:

I - Educação Infantil, para crianças de 04 a 06 anos de idade em período integral.

II - Educação Suplementar para crianças e adolescentes, assim dividido:

- a) no período diurno para crianças de 07 a 14 anos;
- b) no período noturno para adolescentes maiores de 14 anos incluindo alfabetização de adultos e Supletivo 1º grau.

III - Resgate Cultural, que envolverá alunos e comunidades em geral.

Art. 2º - O Centro Integrado de Educação Municipal - CIEM, terá suas atividades regulamentadas por Regimento Específico.

Art. 3º - Para atender os objetivos e agilizar o programa, o CIEM terá um Regimento Especial, podendo contratar temporariamente, na forma prevista na Lei Municipal nº 2.753/89, pessoal para o corpo docente e administrativo, até a realização do concurso público.

Art. 4º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação.

Presidente Prudente, Paço Municipal "Florivaldo Leal", 27 de junho de 1990.

**PAULO CONSTANTINO**  
Prefeito Municipal

**MARIA DO CARMO SILVA RAMOS**  
Secretária de Administração

## **ANEXO 4**

### **ARTIGO 214 DA LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE**



# **LEI ORGÂNICA DO MUNICÍPIO PRESIDENTE PRUDENTE**

## **TÍTULO VI**

### **DA ORDEM ECONÔMICA E SOCIAL**

#### **SEÇÃO VI**

#### **DA EDUCAÇÃO**

Artigo 214 - O Sistema de Ensino Municipal assegurará a criação e a manutenção e Centros de Educação Municipal com programas de Educação infantil em tempo integral, educação suplementar dos sete aos quatorze anos e resgate cultural. O Centro será regido por Regimento próprio.

PREFEITURA MUNICIPAL DE  
PRESIDENTE PRUDENTE  
DECRETO Nº 7.567/91

Aprova o Regulamento do Integral da Educação Infantil - CIEIM

PÁULO CONSTANTINO, CHEFE DO MUNICÍPIO DE  
PRESIDENTE PRUDENTE, SA, no exercício das atribuições que lhe são  
conferidas por lei.

**ANEXO 5**

Art. 1º - Fica aprovada a **Carta Integral da Educação  
Municipal CIEIM**, criada pelo Decreto 7.556, de 27 de junho de 1990, e aprovada  
pela Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer.

Art. 2º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

**DECRETO 7567/91 DE 20/03/91**

Presidência: Presidente, "Pepê" Municipal "Prolegido Leal", 15 de março de 1991

PÁULO CONSTANTINO

Prefeito Municipal

MARCELA DO CARMO SILVA RAMOS

Secretaria de Administração

Profa. GONDINA BARBOSA GERBASI

Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer



**PREFEITURA MUNICIPAL DE  
PRESIDENTE PRUDENTE  
DECRETO Nº 7.567/91**

Aprova o Regimento do Integrado de Educação Municipal -CIEM.

PAULO CONSTANTINO, PREFEITO DO MUNICÍPIO DE PRESIDENTE PRUDENTE - SP, no exercício das atribuições que lhes são conferidas por lei.

Art.1- Fica aprovado o Regimento do centro Integrado de Educação Municipal CIEM, criado pelo Decreto 7.358, de 27 de junho de 1990, elaborado pela Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer.

Art.2- Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Presidente Prudente, Paço Municipal "Florivaldo Leal", 15 de março de 1991.

PAULO CONSTANTINO

Prefeito Municipal

MARIA DO CARMO SILVA RAMOS

Secretária de Administração

Profa. ONDINA BARBOSA GERBASI

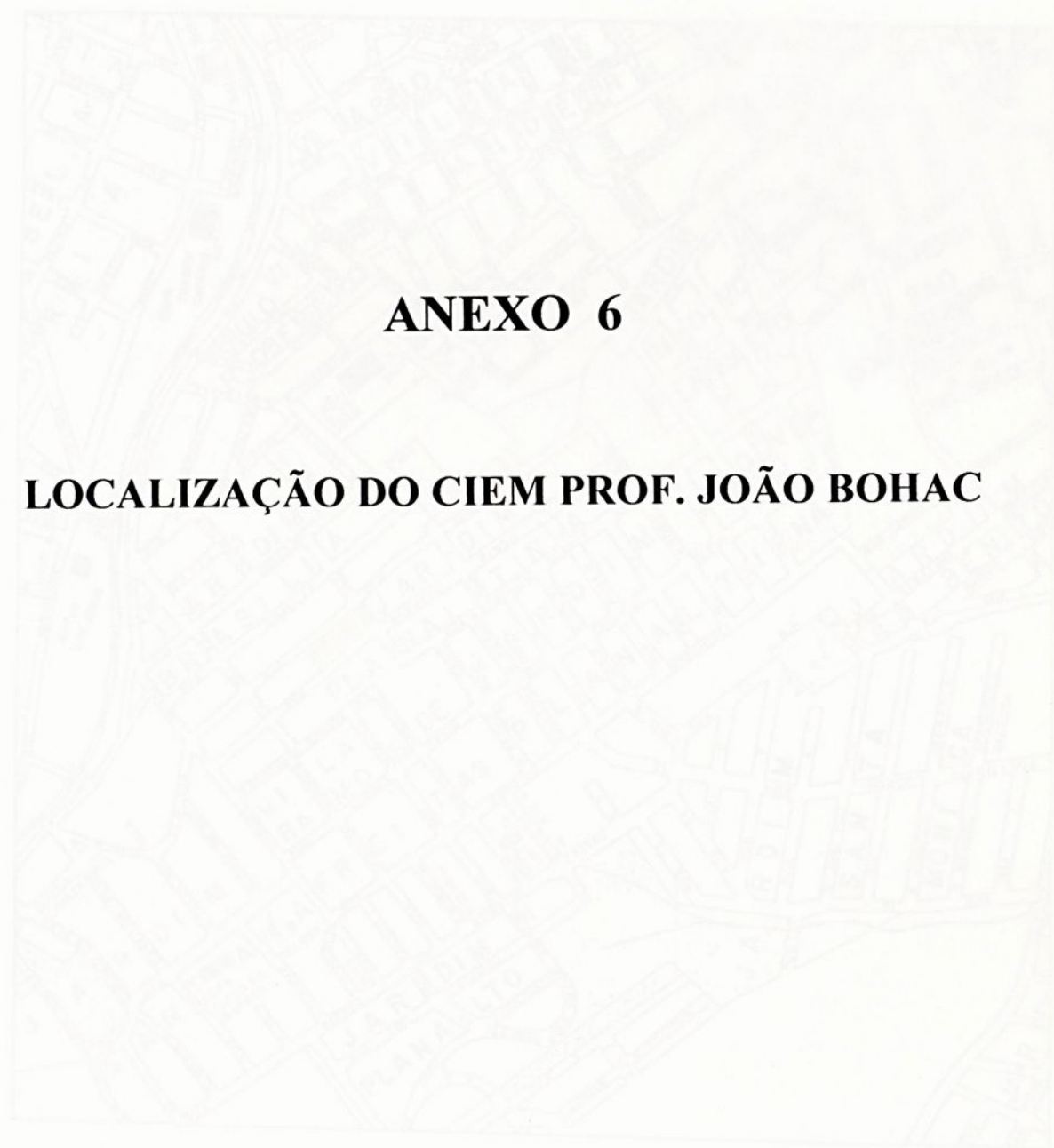
Secretária de Educação, Cultura, Turismo e Lazer



## CROQUI DE LOCALIZAÇÃO

### **ANEXO 6**

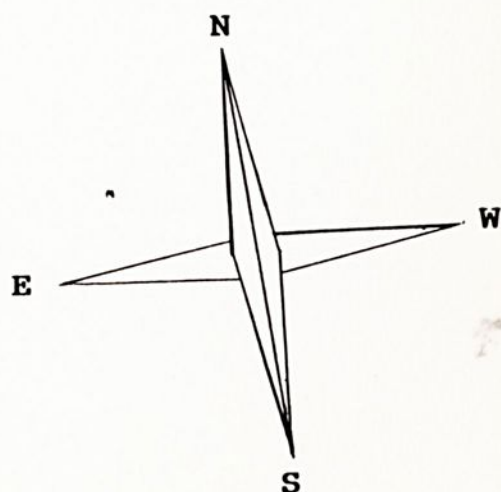
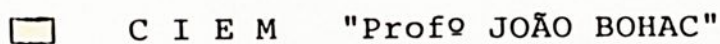
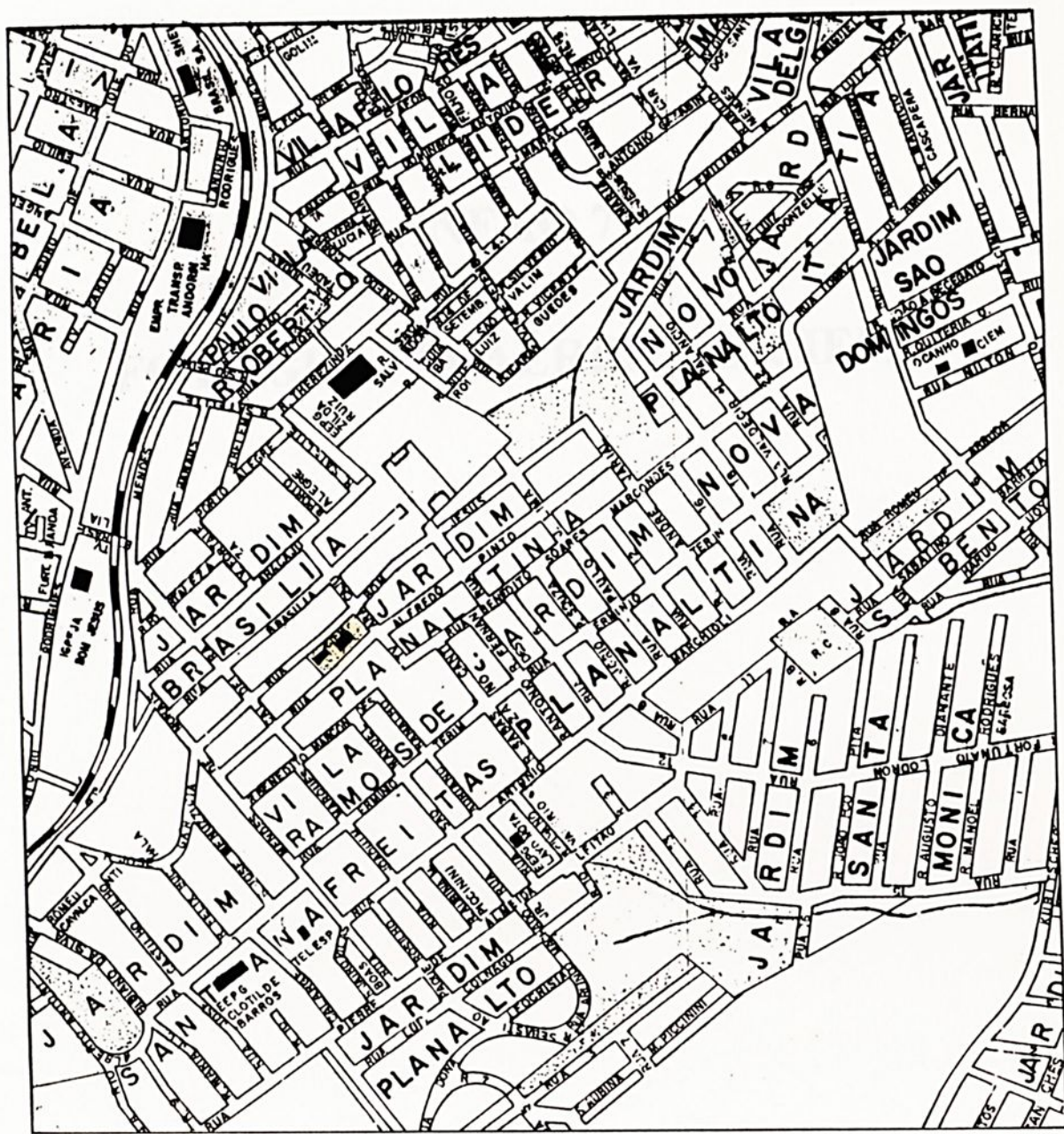
### **LOCALIZAÇÃO DO CIEM PROF. JOÃO BOHAC**



CIEM "Prof. João Bohac"



## CROQUI DE LOCALIZAÇÃO



FOTOGRAFIA AÉREA DO CIEM - PRÉVIA DO PROJETO BOBAC \*

## **ANEXO 7**

### **FOTOGRAFIA AÉREA DO CIEM**



FOTOGRAFIA AÉREA DO CIEM “ PROFESSOR JOÃO BOHAC “



## ATRIBUIÇÕES DO ADMINISTRADOR DO CIEM

1. Responder pela Administração do CIEM no âmbito que lhe foi confiado;
2. Substituir o Administrador e responder pelo mesmo em sua ausência e ausência;
3. Coordenar e administrar no desempenho de suas funções;
4. Responder pelas funções que lhe foram delegadas pelo Administrador;
5. Participar e colaborar ativamente em todas as atividades do CIEM;
6. Participar da elaboração do PDI;
7. Coordenar as atividades relativas à manutenção e supervisão do prédio escolar, mobiliário e equipamento de sala;

## ANEXO 8

### QUADRO FUNCIONAL DO PESSOAL DO CIEM:

### ATRIBUIÇÕES



## ATRIBUIÇÕES DO ASSISTENTE DE DIREÇÃO

1. Responder pela Administração do CIEM no horário que lhe foi confiado;
2. Substituir o Administrador e responder pelo mesmo em sua ausência e impedimento;
3. Coadjuvar o administrador no desempenho de suas funções;
4. Responder pelas funções que lhe foram delegadas pelo Administrador;
5. Participar e colaborar ativamente em todas as atividades no âmbito do CIEM;
6. Participar da elaboração do Plano Geral;
7. Coordenar as atividades relativas à manutenção e conservação do prédio escolar, mobiliário e equipamento da escola;
8. Controlar o recebimento e consumo de gêneros alimentícios destinados à Merenda Escolar.

## ATRIBUIÇÕES DO ADMINISTRADOR DO CIEM

O Administrador do CIEM tem as seguintes atribuições:

- I - Organizar as atividades e planejamento a nível de CIEM;
  - a) Elaborando o Plano Geral;
  - b) Oferecendo condições físicas e materiais para elaboração do Plano Pedagógico;
  - c) Assegurando a compatibilização do Plano Geral com as normas e diretrizes da Secretaria de Educação, Cultura, Turismo e Lazer e outros a nível estadual e federal;
  - d) Encaminhando o Plano Geral do CIEM para o Departamento de Estudos e Normas para homologação.
- II - Subsidiar o Plano Pedagógico:
  - a) Prevendo os recursos físicos, materiais e humanos, para atender as necessidades a curto, médio e longo prazo;
  - b) Oferecendo sugestões emergentes para as necessidades detectadas no cotidiano do CIEM;
  - c) Responsabilizando-se pela atualização, exatidão, sistematização de fluxo de dados necessários ao planejamento do processo educacional.
- III - Elaborar o relatório anual do CIEM, encaminhando-o ao Departamento de Estudos e Normas da Secretaria de Educação.
- IV - Assegurar o cumprimento da legislação vigente em consonância com as normas e diretrizes da Secretaria de Educação e deliberação do CCIC.
- V - Zelar pela manutenção e conservação dos bens patrimoniais.
- VI - Promover a integração, Escola-Família-Comunidade, juntamente com demais profissionais da Educação:
  - a) Proporcionando condições para participação dos elementos da Comunidade, nos eventos e promoções do Centro Educacional;
  - b) Organizando visitas, reuniões de modo a orientar e incentivar os pais na participação da vida escolar no acompanhamento de seus filhos;
  - c) Promovendo a participação ativa dos pais e demais membros da Comunidade na vida e destino do CIEM, através do CCIC.
- VII - Garantir, no âmbito de sua atuação, condições administrativas favoráveis ao trabalho educacional do CIEM.
- VIII - Prestar informações às Autoridades Municipais constituídas, quando julgar necessário ou for solicitado.
- IX - Responder por todas as ações, eventos e programação empreendidos no âmbito do CIEM.
- X - Presidir e participar das reuniões com o Corpo Docente e Administrativo, reuniões de pais e CCIC.
- XI - Requisitar junto à Secretaria os meios, instrumentos e materiais de consumo, limpeza de escritório para o bom desempenho do processo educativo.
- XII - Supervisionar a Merenda Escolar, proporcionando condições e provisões necessárias.
- XIII - Lavrar termo de abertura e encerramento de livros escolares bem como verificar, subscrever, visar e rubricar os mesmos.
- XIV - Organizar e coordenar as atividades de natureza assistencial aos alunos.



## DO APOIO TÉCNICO PEDAGÓGICO

As atividades de apoio técnico pedagógico são exercidas pelo Orientador Pedagógico do CIEM com a participação do Professor Coordenador de área, quando houver, sempre orientados e supervisionados pelo Coordenador Pedagógico.

O orientador Pedagógico é o elemento do sistema de supervisão, responsável pela coordenação, acompanhamento, avaliação e controle das atividades no âmbito do CIEM.

O orientador pedagógico tem as seguintes atribuições:

- I - Participar da elaboração do Plano Geral e elaborar o Plano Pedagógico, coordenando e orientando as atividades de planejamento em seus diferentes programas.
- II - Elaborar seu Plano de Ação em seu campo de atuação, assegurando a articulação com as diferentes programações dos Programas desenvolvidos no CIEM.
- III - Acompanhar, avaliar, controlar e orientar as atividades programadas.
- IV - Prestar assistência técnica aos professores e demais especialistas, assegurando a eficiência e eficácia do desempenho dos mesmos no processo educativo:
  - a) Subsidiando-os com indicações bibliográficas específicas, esclarecimentos necessários e oportunos;
  - b) Propondo novas técnicas e procedimentos no decorrer do processo educativo;
  - c) Organizando e coordenando as atividades no seu campo de atuação estabelecendo horários semanais de estudo e avaliação, planejamento, reuniões pedagógicas, mensais, cursos, etc.;
  - d) Propondo sistemática de acompanhamento e avaliação.
- V - Organizar, subsidiar e supervisionar o professor em suas horas/atividades, planejamento e avaliação.
- VI - Estabelecer programações específicas em sua área para atender os diferentes programas.
- VII - Propor e coordenar atividades de aperfeiçoamento e especialização de professores.
- VIII - Proceder avaliação nos diferentes programas do CIEM.
- IX - Assessorar a Administração da Escola, nas decisões relativas a:
  - a) Matrícula e transferência;
  - b) Agrupamento de alunos;
  - c) Organização de horário de aulas;
  - d) Organização de calendário escolar;
  - e) Escolha de professores coordenadores;
  - f) Utilização dos recursos didáticos do CIEM;
  - g) Levantamento das necessidades materiais e dos recursos humanos exigidos pelo CIEM.
- X - Interpretar a organização didática do CIEM para a Comunidade.
- XI - Elaborar relatório de suas atividades e participar da elaboração do Relatório Anual do CIEM.

## DA SECRETÁRIA

A Secretária do CIEM tem as seguintes atribuições:

### I - Quanto a documentação e escrituração:

- a) Organizar e manter atualizados prontuários, documentos de alunos, sua vida escolar, matrícula, frequência e histórico escolar;
- b) Expedir certificados de conclusão de cursos e outros documentos afins;
- c) Preparar e afixar, em locais próprios, quadro de horário de aulas e controlar o cumprimento da carga horária anual;
- d) Manter registros relativos a resultados de processos de avaliação e outros documentos relativos à vida do CIEM;
- e) Manter registros de levantamentos de dados estatísticos e informações educacionais;
- f) Preparar relatórios, comunicados e editais relativos à matrícula, exames e demais atividades do CIEM.

### II - Quanto à Administração Geral:

- a) Receber, registrar, distribuir e expedir correspondências, processos e outros documentos do CIEM, organizando e mantendo o protocolo e arquivo escolar;
- b) Registrar e controlar a frequência do pessoal docente, técnico e administrativo do CIEM;
- c) Preparar e expedir atestados e outros documentos referentes à frequência e outros dados da vida funcional dos funcionários e docentes do CIEM;
- d) Organizar e manter atualizados os assentamentos dos funcionários e docentes do CIEM;
- e) Preparar escala de férias anuais dos funcionários;
- f) Requisitar, receber e controlar o material de consumo;
- g) Manter atualizado o registro de material permanente recebido pela Escola e do que lhe for dado ou cedido;
- h) Elaborar o inventário anual dos bens patrimoniais;
- i) Organizar e manter atualizado o documentário de Leis, Decretos, Regulamentos, Resoluções, Portarias e Comunicados de interesse para a vida funcional e administrativa do CIEM;
- j) Atender o público em geral.

Ao Secretário cabe a responsabilidade básica de organização das atividades pertinentes à Secretaria e a Supervisão de sua execução.



**ATIVIDADES COMPLEMENTARES**  
**ATRIBUIÇÕES**  
**ASSISTENTES DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL (A.D.I.s)**

1. Atender as crianças nas suas atividades de rotina no dia-a-dia do CIEM, acompanhando-as e orientando-as.
2. Colaborar no controle da movimentação de alunos, desde a sua chegada, café da manhã, banho, almoço, repouso, lanche, jantar e atividades de recreação.
3. Colaborar com os professores auxiliando-os na recreação, no parque, nas aulas de artes, passeios e outras atividades.
4. Receber e fiscalizar a saída dos alunos do CIEM.
5. Colaborar com a limpeza e conservação do prédio, móveis e equipamentos, orientando adequadamente as crianças em suas atividades.
6. Atender aos professores em aula, na solicitação de materiais didáticos e na assistência à criança.
7. Informar à Administração da Escola sobre eventuais problemas que ocorram no dia-a-dia.
8. Participar e colaborar em todas as atividades educacionais, sociais, recreativas do CIEM.
9. Providenciar atendimento adequado aos alunos em caso de enfermidade ou acidentes.
10. Executar outras tarefas relacionadas ao apoio administrativo e técnico pedagógico que lhe forem atribuídas pela Administração.
11. Tratar seus pares e demais elementos, especialmente os educandos, com delicadeza e cordialidade, dentro das linhas propostas pela filosofia do CIEM.
12. Evitar tratamento hostil, ou que denote impaciência na lida com alunos.
13. Auxiliar, quando solicitado, nos trabalhos de rotina do CIEM.



## ATIVIDADES COMPLEMENTARES

### SERVIÇOS GERAIS

Os responsáveis pelos Serviços Gerais têm as seguintes atribuições:

- 1) Executar as tarefas:
  - a) limpeza interna e externa do prédio, dependências, móveis e equipamentos;
  - b) manter e conservar em boas condições de higiene os ambientes e equipamentos utilizados pelos educandos;
  - c) atender as solicitações da Administração, dentro de seu campo de atuação.
- 2) Executar pequenos reparos em instalações, mobiliários, equipamentos e similares.
- 3) Comunicar à Administração toda irregularidade que houver em seu campo de atuação.
- 4) Prestar serviços de mensageiro.
- 5) Auxiliar, quando necessário, na manutenção da ordem e disciplina dos alunos.
- 6) Executar outras tarefas relacionadas à sua área de atuação, que lhe forem atribuídas pela Administração.



## ATIVIDADES DE APOIO AO EDUCANDO

### MERENDEIRA

São atribuições da Merendeira:

1. Executar tarefas que lhe forem determinadas pela Administração.
2. Acatar as determinações que lhe forem passadas no trato dos alimentos e na confecção das refeições.
3. Obedecer o cardápio sugerido, sempre que possível.
4. Prestar esclarecimentos sobre a merenda, sempre que lhe for solicitado.
5. Participar ativamente dos cursos para os quais for convocada.
6. Zelar pela higiene pessoal, indumentária e do ambiente onde trabalha, incluindo equipamentos, aparelhos e outros.
7. Tratar seus pares e demais elementos, especialmente os educandos, com delicadeza e cordialidade, dentro das linhas propostas pela filosofia do CIEM.
8. Proceder a distribuição dos alimentos e observar sua aceitação.

**ATIVIDADES COMPLEMENTARES**  
**ATRIBUIÇÕES**  
**ZELADORIA**

O Zelador tem as seguintes atribuições:

- a) Proceder a abertura e fechamento do prédio, no horário regular fixado pelo Diretor.
- b) Manter sob sua guarda as chaves do edifício e de todas as suas dependências.
- c) Zelar pela conservação e asseio do edifício, instalações, móveis e utensílios.
- d) Providenciar a execução de pequenos reparos nas dependências do prédio, suas instalações, equipamentos, máquinas e utensílios.
- e) Efetuar compra, armazenamento, distribuição e controle de gastos de materiais de limpeza e mantimentos.
- f) Distribuir e supervisionar a execução de tarefa de limpeza interna e externa do edifício, instalações, móveis e utensílios.
- g) Auxiliar a Secretária na elaboração do inventário do patrimônio existente na escola.
- h) Executar outras tarefas auxiliares, relacionadas com sua área de atuação, que lhe forem atribuídas pela Direção da Escola:
  - cuidar da segurança do prédio e dependências;
  - contribuir para o bom funcionamento da Unidade Escolar;
  - auxílio na manutenção da disciplina geral;
  - cuidado das plantas, dos vasos e jardins.



## ATIVIDADES COMPLEMENTARES

### ATRIBUIÇÕES

#### VIGILÂNCIA

OBS: A vigilância do CIEM é exercida pelo porteiro e guarda.

São atribuições da Vigilância - Porteiro e guarda:

1. Vigilância e guarda das dependências, instalações e equipamentos.
2. Receber e encaminhar o público à Secretaria e/ou Direção.
3. Atendimento e encaminhamento de alunos na entrada, saída e nos demais momentos do dia-a-dia.
4. Executar tarefas afins, que lhe forem atribuídas pela Administração.
5. Prestar assistência e colaborar em comemorações, festividades, eventos e outras atividades do CIEM.
6. Responsabilizar-se pela abertura e fechamento do prédio, nos horários estipulados pela Administração.
7. Manter sob sua guarda e responsabilidade as chaves do prédio e demais dependências.
8. Controlar o acesso e a saída de pessoas.
9. Zelar pela conservação e asseio do edifício, instalações e equipamentos do CIEM.
10. Comunicar à direção toda informação obtida.
11. Observar e comunicar à direção, quando da retirada de materiais e equipamentos do CIEM.

## DO CORPO DOCENTE - SEÇÃO VI - ART. 44

Os Docentes, além de outras previstas na legislação pertinente, têm as seguintes atribuições:

1. Participar da elaboração do Plano Pedagógico.
2. Elaborar e executar a programação referente à regência de classes e atividades afins.
3. Realizar atividades relacionadas à coordenação pedagógica, atuando, inclusive como professor coordenador, quando escolhido para tanto.
4. Executar a ação pedagógica em consonância com as fundamentações filosóficas e pedagógicas adotadas pelo CIEM.
5. Participar ativamente de reuniões pedagógicas, grupos de estudos, planejamento e avaliação do processo educativo.
6. Participar e colaborar nas reuniões administrativas e outras que venham a acontecer no CIEM.
7. Participar de reuniões de pais, do CCIC e outras, quando convocados.
8. Atuar de maneira responsável e eficaz em todas as programações do CIEM.
9. Executar e manter atualizados os registros necessários ao bom andamento do processo educacional e dar ciência do mesmo, quando solicitado.
10. Colaborar na elaboração dos relatórios anuais do CIEM.
11. Responsabilizar-se pela própria formação e atualização pedagógica, aproveitando as oportunidades que lhes são oferecidas pelo Departamento de Estudos e Normas da Secretaria de Educação, buscando outras.
12. Acompanhar seus alunos durante o banho, atividades de recreação, almoço e jantar para que desenvolvam hábitos sadios de higiene, alimentação e recreação.
13. Registrar o desenvolvimento individual de cada aluno.
14. Proceder a observação dos alunos identificando necessidades de ordem social, psicológica, material ou de saúde, encaminhando aos setores competentes.
15. Manter permanente contato com os pais dos alunos ou seus responsáveis, informando-os e orientando-os sobre o desenvolvimento dos mesmos, e obtendo dados de interesse para o processo educativo.



# CRITÉRIO ABA-ABIPEME

Dados de classificação

Nome do Entrevistado

Endereço

Tel.

Bairro

Data

Entrevistador

Pontuação

Características

Verificar

1 2 3 4 5 6

## ANEXO 9

## CRITÉRIO ABA-ABIPEME

Receber

Palco

Arquivo

Arquivo

Arquivo

Arquivo

Arquivo de Arquivo

Nome de Arquivo de Arquivo

Pontos

Arquivo completo/Arquivo completo

0

Arquivo completo/Arquivo completo

1

Arquivo completo/Arquivo completo

2

Arquivo completo/Arquivo completo

3

Arquivo completo

10

Arquivo de Arquivo

Classe Econômica

1 - 10

D

11 - 20

C

21 - 30

B

31

A

## CRITÉRIO ABA-ABIPEME

### Dados de classificação

Nome do Entrevistado: .....

Endereço: ..... Tel.: .....

Bairro: ..... Data: .....

Entrevistador: .....

| Conforto Doméstico     |   | Possuídos   |    |    |    |    |    |   |
|------------------------|---|-------------|----|----|----|----|----|---|
|                        |   | Nenhum----- | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6 |
| Itens                  |   |             |    |    |    |    |    |   |
| Televisor              | 0 | 2           | 4  | 6  | 9  | 10 | 12 |   |
| Rádio                  | 0 | 1           | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  |   |
| Banheiro               | 0 | 2           | 4  | 6  | 8  | 10 | 12 |   |
| Automóvel              | 0 | 4           | 8  | 12 | 16 | 16 | 16 |   |
| Empregada              | 0 | 6           | 12 | 18 | 24 | 24 | 24 |   |
| Aspirador              | 0 | 5           | 5  | 5  | 5  | 5  | 5  |   |
| Máquina de Lavar roupa | 0 | 2           | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  |   |

| Grau de Instrução do chefe da família: | Pontos |
|----------------------------------------|--------|
| Analfabeto/primário completo           | 0      |
| Primário completo/ginásio incompleto   | 1      |
| Ginásio completo/ colegial incompleto  | 3      |
| Colegial completo/superior incompleto  | 4      |
| Superior completo                      | 10     |

| Número de Pontos | Classe Sócio-econômica |
|------------------|------------------------|
| 0 - 10           | D                      |
| 11 - 20          | C                      |
| 21 - 34          | B                      |
| 35               | A                      |



## CRITÉRIOS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

APRESENTADOS POR CHRISTINE PASCAL E ANTONY BERTRAM (1991)

- Uma filosofia de trabalho compartilhada por todos os envolvidos, com objetivos e metas claramente articulados
- Curriculo amplo e balanceado, com uma visão integral de criança do ponto de vista social, emocional, físico, intelectual e espiritual. Um currículo com as qualidades de diferencição, continuidade e progressividade
- Planejamento conjunto, baseado no diálogo e na negociação entre os educadores

## ANEXO 10

### CRITÉRIOS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

#### SEGUNDO CHRISTINE PASCAL E ANTONY BERTRAM

- Ambiente físico, que cada criança e adulto se sente seguro, acolhido e confortável, favorecendo as interações humanas positivas
- Ambiente físico e de qualidade de atendimento que se adapta às necessidades e habilidades das crianças
- Ratio educador/criança adequado (mínimo de 1:10 crianças menores de 36 meses) Equipe educacional formada e avaliada com base no conhecimento de desenvolvimento da criança e de suas habilidades
- Ambiente físico adequado às necessidades das crianças, espaço interno e externo, disposição dos ambientes, áreas de atividades e de repouso, mobiliário, equipamentos, iluminação, ventilação, água, higiene, segurança, umidade e temperatura
- Formas de avaliação com os pais, relações com a comunidade, estratégias de intervenção e acompanhamento
- Mecanismos e procedimentos de controle de qualidade, documentação e avaliação

## CRITÉRIOS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

APRESENTADOS POR CHRISTINE PASCAL E ANTONY BERTRAM (1992)

- Uma filosofia de trabalho compartilhada por todos os envolvidos, com objetivos e metas claramente articulados.
- Currículo amplo e balanceado, com uma visão integrada da criança do ponto de vista social, emocional, físico, espiritual e intelectual. Um currículo com as qualidades de diferenciação, continuidade e progressividade.
- Planejamento conjunto, baseado na avaliação regular e sistemática (fundada na observação) das crianças em todas as áreas de seu desenvolvimento. O registro dos dados sobre as crianças é constituído mediante contribuição dos educadores, pais e crianças; suas informações são usadas para subsidiar e realimentar a aprendizagem infantil.
- Aprendizagem direta, experiencial ativa, a brincadeira e a fala, são vistas como poderosos meios de aprendizagem. O horário é voltado às necessidades das crianças pequenas, compreendendo períodos para atividades mais prolongadas.
- Atmosfera tal, que cada criança e adulto se sinta seguro, valorizado e confiante, havendo nas interações calor humano, positividade e fruição.
- Abordagem efetiva da igualdade de oportunidades entre os sexos, para crianças e adultos.
- Razão adulto/criança adequada (máximo de 1:13; tamanho máximo do grupo, 26 crianças). Equipe adequadamente formada e experiente com evidências de desenvolvimento da equipe e de atualização do conhecimento.
- Ambiente físico adequado às necessidades das crianças, espaço interno e externo, disposição dos ambientes, áreas de atividades e de repouso, mobiliário, equipamentos, fornecimento de água, banheiros apropriados, uso e acesso destes, saúde e segurança.
- Postura de colaboração com os pais, relações com a comunidade; estruturas de intercâmbio e coordenação.
- Mecanismos e procedimentos de controle de qualidade, monitoração e avaliação do serviço influenciando no próprio planejamento.



CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE DOS SERVIÇOS  
PARA A INFÂNCIA ADOTADOS PELA REDE PARA A INFÂNCIA  
DA COMISSÃO EUROPÉIA

**ANEXO 11**

**CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE DOS  
SERVIÇOS PARA A INFÂNCIA ADOTADOS PELA REDE  
PARA A INFÂNCIA DA COMISSÃO EUROPÉIA**

## **CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE QUALIDADE DOS SERVIÇOS PARA A INFÂNCIA ADOTADOS PELA REDE PARA A INFÂNCIA DA COMISSÃO EUROPÉIA**

- O acesso e a utilização dos serviços;
- O ambiente;
- As atividades de aprendizagem;
- O sistema de relações;
- O ponto de vista dos pais;
- A comunidade;
- A avaliação da diversidade;
- A avaliação das crianças;
- As providências adotadas;
- A relação custo/benefício;
- Os valores éticos.



PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL  
CIEM FROIL JOÃO BOHAC - JARDIM PLANALTIMA

ANO DE 1995

FICHA INDIVIDUAL - PRÉ-ESCOLA

PARCIAL ( )

INTEGRAL ( )

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome do aluno

Sexo

Nome do Pai

Idade

Profissão

Educação

Local de trabalho

Fone

Nome da mãe

Idade

Profissão

Educação

Local de trabalho

Endereço

Fone

Estado civil

Endereço da residência

Rua

UF

Bairro

Fone

Parentesco

A mãe ou o pai frequentou alguma escola antes?

( ) Sim ( ) Não

Local

Pré

## ANEXO 12

### FICHA DE ENTREVISTA

**PREFEITURA MUNICIPAL DE PRESIDENTE PRUDENTE**

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL**

**CIEM PROF. JOÃO BOHAC - JARDIM PLANALTINA**

**ANO DE 1995**

**FICHA INDIVIDUAL - PRÉ-ESCOLA**

**PARCIAL ( )**

**INTEGRAL ( )**

**I - IDENTIFICAÇÃO**

Nome do aluno:

Sexo:

Data de nascimento:

Nome do Pai:

Idade:

Profissão:

Escolaridade:

Local de trabalho:

Salário:

Fone:

Nome da mãe:

Idade:

Profissão:

Escolaridade:

Local de trabalho:

Salário:

Fone:

Estado civil:

Endereço do aluno(a):

Rua:

nº:

Bairro:

Fone:

Ponto referencial:

- A criança já freqüentou alguma escola antes?

( ) sim

( ) não

Local:

Pré:



## II - SAÚDE

01. O que você entende por saúde?

02. A criança está fazendo algum tratamento médico ou está tomando algum medicamento? ☐ sim ☐ não Se sim, qual?

03. A criança é alérgica? A que?

04. Quando a criança apresenta algum problema de saúde onde procura atendimento?

☐ Pronto Socorro ☐ Posto de Saúde ☐ Outros

05. Qual foi a última vez que levou a criança ao médico?

Por quê?

06. Costuma dar analgésico?

Qual? Quantas gotas?

07. A criança já apresentou algum problema grave de saúde (cirurgia)?

Quando? Qual?

08. Tem problema de visão? Já passou pelo médico?

## III - A CRIANÇA NA VIDA PESSOAL

01. Deita-se às \_\_\_\_\_ horas. Levanta-se às \_\_\_\_\_ horas.

02. Costuma dormir durante o dia? ☐ sim ☐ não. Quantas horas?

03. Como a criança cuida de suas coisas (roupas, brinquedos, material escolar, etc)?

04. Tem controle urinário durante o dia e a noite?

05. O que a criança mais gosta de comer?

06. O que a criança é capaz de fazer sozinha em casa? ☐ tomar banho  
☐ vestir/despier-se ☐ dar laços ☐ abotoar
07. Com quem brinca em casa?
08. Onde costuma brincar?
09. A criança ajuda em casa? Em quê?
10. Assiste televisão? Quais os programas que assiste?
11. Costuma acompanhar os pais em supermercado, quitanda, feira, empório, padaria, açougue? ☐ sim ☐ não
12. Como é o domingo da família? O que fazem e aonde vão?
13. É uma criança que costuma perguntar, descobrir, fantasiar?

#### IV - EDUCAÇÃO

01. Por que matriculou seu filho(a) no CIEM?
02. O que você acha que ele(a) vem fazer aqui no CIEM?
03. O que você espera que seu filho(a) aprenda na pré-escola (Pré III)?
04. Conhece as atividades que o CIEM proporcionará à comunidade?
- Participará de algumas?      ( )sim      ( )não      Qual?
05. Você acha importante participar das reuniões?      ( )sim      ( )não
- Por quê?
06. Em relação aos horários de reunião e dia da semana, qual o de sua preferência?
- Dia:      Horário:
07. Como você poderia participar/ajudar a escola e o professor em relação a seu filho(a)?
08. Você acha que o professor tem que ter autonomia em relação a seu filho?



09. Eu (professor) posso chamar a atenção, orientar, explicar as coisas erradas?

10. Você acha que a escola deve estabelecer limite de horário para entrada e saída?

11. Você conhece o documento “Estatuto do Menor e do Adolescente” (Direitos e deveres da família e da escola)?      ( )sim                      ( )não

Desde quando?                      Por que?

**V - SITUAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA**

01. Moradia

- ( ) madeira                      ( ) alvenaria
- ( ) cedida                      ( ) própria                      ( ) alugada

02. Número de cômodos

- ( ) salas                      ( ) quartos                      ( ) cozinha
- ( ) banheiro                      ( ) outros

Possui:

- ( ) água encanada                      ( ) luz elétrica                      ( ) rede de esgoto
- ( ) fossa negra                      ( ) banheiro sanitário
- ( ) outros:

Conforto doméstico:

| ITENS            | NENHUM | POSSUÍDOS |
|------------------|--------|-----------|
| televisão        |        |           |
| rádio            |        |           |
| geladeira        |        |           |
| filtro de água   |        |           |
| automóvel        |        |           |
| máquina de lavar |        |           |

Assinei as autorizações:

- (    ) passeio
- (    ) autorização de ir embora sozinho
- (    ) tratamento dentário
- (    ) tratamento com a fonoaudióloga

\* Esses dados que acabei de fornecer foram verdadeiros e me responsabilizo a informar qualquer alteração nesses dados.

---

Assinatura do responsável

Profa:

Pré:

Presidente Prudente,

de

de 1995.



## AVALIAÇÃO DA CRIANÇA

Nome da criança:

Pré:

Ano:

Professor(a):

### OBJETIVO DA PRÉ-ESCOLA:

Contribuir para a formação de pessoas físicas e socialmente autônomas, criando situações onde a criança participe de projetos de ensino.

Favorecer o desenvolvimento pleno da criança, de modo que possam atingir todas as crianças chegarem ao mesmo ponto, pois cada uma tem o seu ritmo.

### ASPECTO AFETIVO:

## ANEXO 13

## AVALIAÇÃO DA CRIANÇA

Observação de dia-a-dia com as crianças:

A) A criança participa a ordem da turma?

B) É agressivo com os colegas?

C) Demonstra responsabilidade? Como? Quando?

D) Realiza atividades propostas pelo professor? Como?

E) Faz perguntas?

### ASPECTO SOCIAL:

A) Interage com os colegas e professores?

B) Respeita as regras com bom agrado?

C) Realiza as atividades que quer realizar?

D) Respeita as regras do jogo comum a todos?

### FASES DA ESCRITA:

#### 1º FASE:

Desenhar, riscar, escrever e reproduzir traços, linhas retas e curvas, ou ainda figuras do objeto referido. Às vezes uma letra e às vezes não usa.

Exemplo:

**PRÉ-ESCOLA - CIEM PROF. JOÃO BOHAC - PRESIDENTE PRUDENTE**

**AValiação da Criança**

Nome da criança:

Pré:

Ano:

Professora:

**OBJETIVO DA PRÉ-ESCOLA:**

Contribuir para a formação de pessoas intelectual e moralmente autônomas, criando situações onde a criança participa do processo de decisão.

Favorecer o desenvolvimento pleno da criança, até onde seja possível. (Nem todas as crianças chegarão ao mesmo ponto, pois cada uma tem o seu ritmo).

**ASPECTO AFETIVO:**

Observação do dia-a-dia escolar da criança.

- A) A criança perturba a ordem da classe?
- B) É agressivo com os colegas?
- C) Demonstra responsabilidade? Como? Quando?
- D) Realiza atividades propostas pela professora? Como?
- E) Faz perguntas?

**ASPECTO SOCIAL:**

- A) Interage com os colegas e professora?
- B) Reparte as coisas com bom agrado?
- C) Escolhe as atividades que quer realizar?
- D) Respeita as regras do jogo comum a todos?

**FASES DA ESCRITA:**

**NÍVEL 01**

Nesse nível, escrever é reproduzir traços, linhas retas e curvas, ou ainda figuras do objeto referido. Às vezes usa letra e às vezes não usa.

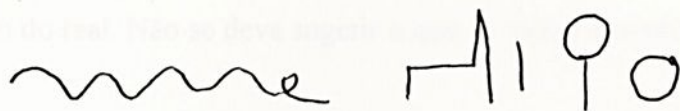
Exemplo:



casa



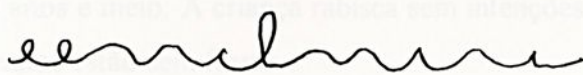
casa



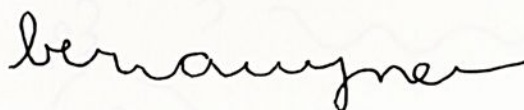
Dependendo do tamanho do objeto, ela usa a quantidade de letras.

Exemplo:

urso



pato



## NÍVEL 02

Para ler coisas diferentes, usa-se escritas diferentes. Os traçados aproximam-se das letras.

A I I C - urso

A I I B - cachorro

Ainda não separa número das letras.

## NÍVEL 03 - HIPÓTESE SILÁBICA

Cada letra vale por uma sílaba. Ela começa a entender que o que se fala, se escreve.

Exemplo:

ADE - árvore

EI - saia

CVO - cavalo

## NÍVEL 04

Passagem do nível silábico para o alfabético (valor fonético e gráfico das letras). Isso ocorre através das informações que o meio fornece. Começa com o conhecimento do seu próprio nome.

Exemplo:

SAPO - sapo

KASA - casa

MESA - mesa

PA LO - Paulo

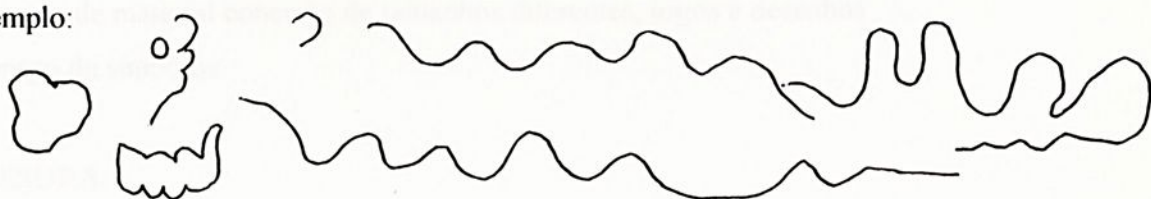
## DESENHO:

Através do desenho é possível avaliar a capacidade de representação da criança - imitação do real. Não se deve sugerir **o que** ou **como** desenhar.

### Fases do desenho

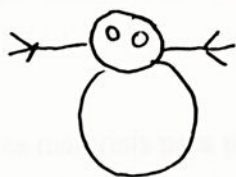
A) De 2 a 3 anos e meio: A criança rabisca sem intenções, mas reconhece formas no que faz. Os desenhos estão sem forma.

Exemplo:



B) 3 anos e meio a 4 anos e meio: Os desenhos não se coordenam num todo.

Exemplo: Chapéu muito acima da cabeça, figuras que parecem girinos.



C) 4 anos e meio a 8 anos: Não tem preocupação com o visual. No rosto há 2 olhos mesmo quando a pessoa está de perfil. Os móveis são vistos quando se desenha uma casa, as raízes das plantas são vistas.



Deve-se desenvolver a capacidade da observação dos objetos e da natureza. Inteirar-se (não elogiar) pelo desenho que ela faz. Fazer com que ela se sinta encorajada a desenhar.

## MATEMÁTICA

### TAMANHO:

maior/menor



## NOÇÃO DE QUANTIDADE

alto/baixo

comprido/curto

mesmo tamanho

tamanhos diferentes

- Manuseio de material concreto de tamanhos diferentes, jogos e desenhos
- Emprego de símbolos.

## ESPESSURA:

grosso/fino

largo/estrito

- Utilizar diferentes materiais para perceber as diferenças

## FORMA E COR

- Estabelecer relações, quanto à forma e à cor, entre objetos e desenhos.

## CORRESPONDÊNCIA UM A UM

- Chamada na lousa, identificar conjuntos com a mesma quantidade e com quantidades diferentes de elementos.

## NOÇÃO DE QUANTIDADE

### NÚMERO E NUMERAL

- Identificar os conjuntos que tenham de 01 a 09 elementos, ler, representar e escrever os numerais de 01 a 09.
- Utilizar a reta numerada para observar a ordenação dos numerais.

ANEXO 14

RELAÇÃO DE MATERIAL DE CONSUMO E PERMANENTE



## **ANEXO 14**

### **RELAÇÃO DE MATERIAL DE CONSUMO E PERMANENTE**





ALMOXARIFADO = 6 - SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

| COD.      | NOME                         | ITEM DESCRICAO                                                      | QUANTIDADE | UN |
|-----------|------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------------|----|
| 0001.0123 | 0000 CDEM "PROF. JOAO LOMAC" | 3 ALMOFADA PARA CARIMBO PRETO                                       | 2,00       | UN |
|           |                              | 4 BARBANTE DE ALGODAO S F 400 GR                                    | 5,00       | PL |
|           |                              | 5 CORDAS INDIVIDUAIS P/SALTAR                                       | 20,00      | UN |
|           |                              | 11 CAIXA ARQUIVO DE PAPELÃO                                         | 10,00      | UN |
|           |                              | 13 CANETA ESFEROGRAFICA AZUL                                        | 123,00     | UN |
|           |                              | 14 CANETA ESFEROGRAFICA VERMELHA                                    | 57,00      | UN |
|           |                              | 21 CAPTOLINA NA COR BRANCA                                          | 315,00     | FL |
|           |                              | 23 CLIPS Nº 3/0 - 500 GRS                                           | 1,00       | CX |
|           |                              | 26 COLA LIQ. BRANCA 1 LT.                                           | 94,00      | LT |
|           |                              | 29 CORRETIVO LIQUIDO 18 ML                                          | 36,00      | TB |
|           |                              | 32 ENVELOPE OFICIO BRANCO C/ RPC                                    | 30,00      | UN |
|           |                              | 35 ESTILETE ESTREITO                                                | 16,00      | UN |
|           |                              | 36 ETIQUETA ADESIVA                                                 | 50,00      | UN |
|           |                              | 40 FITA DUPLA FACE                                                  | 11,00      | RL |
|           |                              | 43 FITA CREPE 19 X 50                                               | 109,00     | RL |
|           |                              | 53 GRAMPO PARA GRAMPEADOR 26/6                                      | 1,00       | CX |
|           |                              | 57 LÁPIS COREACHA REF. 7000                                         | 5,00       | UN |
|           |                              | 58 LÁPIS PRETO Nº 2                                                 | 843,00     | UN |
|           |                              | 63 PAPEL ALMACO COM PAUTA                                           | 2,00       | RS |
|           |                              | 70 PAPEL LAMINADO DOURADO                                           | 106,00     | FL |
|           |                              | 73 PAPEL SULFITE                                                    | 110,00     | PS |
|           |                              | 78 PASTA SUSPENSÁ COMPL                                             | 2,00       | UN |
|           |                              | 80 PINCEL ATOMICO PRETO                                             | 10,00      | UN |
|           |                              | 84 REGUA PLASTICA TRANSPARENTE DE 30 CM                             | 69,00      | UN |
|           |                              | 89 CORRACHA BRANCA PEQUENA                                          | 575,00     | UN |
|           |                              | 90 APONTADOR P/LÁPIS-1 FURO FERRO                                   | 391,00     | UN |
|           |                              | 91 GIZ BRANCO CX C/ 50 UNID.                                        | 68,00      | CX |
|           |                              | 92 GIZ COLORIDO                                                     | 87,00      | CX |
|           |                              | 93 PASTA PLASTIF. C/ ELASTICO                                       | 20,00      | UN |
|           |                              | 94 LÁPIS DE COR /CAIXA COM 012                                      | 427,00     | CX |
|           |                              | 99 MEMORIA EDUCATIVA C/010 JOGOS, COD. 092 "BRINK MOEIL" (CONJUNTO) | 4,00       | UN |
|           |                              | 155 FARINHA DE TRIGO (QUILOS)                                       | 113,00     | KG |
|           |                              | 156 OLEO DE SOJA LATA DE 900 ML                                     | 57,00      | UN |
|           |                              | 158 SAL IODADO REFINADO (QUILOS)                                    | 30,00      | KG |
|           |                              | 190 ALCOOL 96º                                                      | 231,00     | LT |
|           |                              | 191 AGUA SANITARIA                                                  | 370,00     | LT |
|           |                              | 192 BACIA PLASTICA                                                  | 1,00       | UN |
|           |                              | 197 BUCHA DUPLA FACE (ESPONJA)                                      | 48,00      | UN |
|           |                              | 198 CERA LIQUIDA INCOLOR, GALAO DE 05 LTS.                          | 38,00      | GL |
|           |                              | 205 FLANELA P/ LIMPEZA                                              | 20,00      | UN |
|           |                              | 208 LUSTRA MOVEIS /FRASCO 500 ML                                    | 3,00       | UN |
|           |                              | 209 PAPEL HIGIENICO BCO RL 40 MT                                    | 1.008,00   | RL |
|           |                              | 211 LA DE ACO 6X1                                                   | 154,00     | SC |
|           |                              | 213 CREME DENTAL DE 120 GR                                          | 120,00     | TB |
|           |                              | 215 FODDO DE MADEIRA 30 CMS C/ CABO                                 | 3,00       | UN |
|           |                              | 217 SABAO EM PEDRA 200 GRS                                          | 245,00     | UN |
|           |                              | 219 SABAO EM PO /CAIXA 500 GRS                                      | 50,00      | CX |
|           |                              | 220 SABONETE DE 100 GRS                                             | 216,00     | UN |
|           |                              | 221 SACO BRANCO PARA LIMPEZA                                        | 63,00      | UN |



ALMOXARIFADO = 6 - SECRETARIA DA EDUCACAO

| COD. N.º | ITEM DESCRICAO                               | QUANTIDADE | UN |
|----------|----------------------------------------------|------------|----|
|          | 222 SACO PLAST. P/LIXO CAP. 50 LT            | 22,00      | PC |
|          | 223 SACO PLAST. P/LIXO CAP. 100 LT           | 190,00     | UN |
|          | 224 SAPOLIG EM PO - 300 GRs                  | 63,00      | UN |
|          | 225 VASSOURA DE NYLON C/ CABO                | 11,00      | UN |
|          | 226 VASSOURA DE PELO C/ CABO                 | 6,00       | UN |
|          | 232 FOSFORO                                  | 25,00      | MC |
|          | 235 CANETA ESFEROGRAFICA PRETA               | 77,00      | UN |
|          | 237 PINCEL REF. 141 Nº 08                    | 44,00      | UN |
|          | 243 TINTA PARA PINCEL ATOMICO COR PRETO      | 3,00       | TB |
|          | 244 VASSOURINHA SANITARIA                    | 2,00       | UN |
|          | 245 CADERNO BROCHURA 80 FLS.                 | 340,00     | UN |
|          | 247 PAPEL JORNAL                             | 20.000,00  | PC |
|          | 250 GIZ DE CERA GRANDE                       | 535,00     | CX |
|          | 251 MASSA PARA MODELAR                       | 439,00     | CX |
|          | 252 AGUA OXIGENADA FRASCO 100 ML             | 1,00       | UN |
|          | 253 ATADUEA DE GAZE                          | 10,00      | UN |
|          | 254 PAPEL DE SEDA BRANCO                     | 62,00      | FL |
|          | 272 TINTA GUACHE AZUL                        | 15,00      | FR |
|          | 282 ALGODAO                                  | 1,00       | KG |
|          | 322 DESINFETANTE LIQUIDO EM GALAO DE 05 LGS. | 50,00      | GL |
|          | 342 TESOURA PEO. PONTA REDONDA               | 258,00     | UN |
|          | 347 PERCEVEJO LATONADO CX. C/100             | 3,00       | CX |
|          | 350 CADERNO DE DESENHO 48 FLS                | 513,00     | UN |
|          | 355 DETERGENTE LIQUIDO EM GALAO DE 03 LTS.   | 62,00      | GL |
|          | 370 GRAMPEADOR                               | 1,00       | UN |
|          | 394 PIRAMIDE DE ANEIS                        | 4,00       | JG |
|          | 428 DETERGENTE LIQ. FRASCO 500 ML            | 60,00      | UN |
|          | 447 FITA ADESIVA 12X65                       | 52,00      | FL |
|          | 454 PALHA DE ACO N 1                         | 43,00      | UN |
|          | 460 PAPEL DE METRO                           | 98,00      | MT |
|          | 470 PAPEL DE SEDA AZUL                       | 64,00      | FL |
|          | 473 GALAO EM PO /EMBALAGEM 01 KG             | 35,00      | UN |
|          | 475 PAPEL MANILHA EM FOLHAS                  | 376,00     | FL |
|          | 479 PAPEL CAMURCA NA COR VERDE /FL           | 128,00     | FL |
|          | 505 ASSADEIRA PARA SOLO 45X30 CMS.           | 2,00       | UN |
|          | 507 GARRAFA TERMICA                          | 1,00       | UN |
|          | 572 ESPUMADEIRA DE ALUMINIO                  | 3,00       | UN |
|          | 583 MARTELO DE 28 MM                         | 1,00       | UN |
|          | 733 VENTILADOR DE TETO -3 P. 110V            | 3,00       | UN |
|          | 753 AZULEJO BRANCO 15X15 EXTRA               | 2,00       | M2 |
|          | 919 FITA CASSETE 60 MINUT. VIRGEM            | 20,00      | UN |
|          | 922 FITA ADESIVA 5 CM.LARG DUREX             | 49,00      | RL |
|          | 1.004 PAPEL CREPON ESTAMPADO                 | 20,00      | FL |
|          | 1.034 FIO DE COBRE ISOLADO 10 MM             | 250,00     | MT |
|          | 1.035 FIO DE COBRE ISOLADO 2,5 MM            | 500,00     | MT |
|          | 1.044 LIXA D'AGUA Nº 220                     | 60,00      | FL |
|          | 1.123 TORNEIRA 3/4 PARA PIA                  | 6,00       | UN |
|          | 1.124 ISOPOR 7 PLACA DE 1,5 CM               | 15,00      | UN |
|          | 1.135 CANETA PILOT COLOR 850 AZUL            | 5,00       | UN |
|          | 1.142 PRATO FUNDO                            | 72,00      | UN |



ALMOXARIFADO = 6 - SECRETARIA DA EDUCACAO

| CDU. NOME | ITEM DESCRICAO                                                    | QUANTIDADE | UN | V |
|-----------|-------------------------------------------------------------------|------------|----|---|
|           | 1.144 GARFO P/ REFEICOES EM ACO INOX                              | 36,00      | UN |   |
|           | 1.152 CONCHA DE ALUMINIO 9 CM.                                    | 7,00       | UN |   |
|           | 1.172 CANO GALVANIZADO DE 3", (BARRA DE OS MTS), PAREDE DE 3,0 MM | 3,00       | BR |   |
|           | 1.219 FITA PARA VIDEO CASSETE                                     | 10,00      | UN |   |
|           | 1.233 CIMENTO-COLA                                                | 1,00       | SC |   |
|           | 1.305 ALICATE MEDIO                                               | 1,00       | UN |   |
|           | 1.315 PREGO 15X15                                                 | 1,00       | MC |   |
|           | 1.319 COLHER DE SOPA                                              | 5,00       | DZ |   |
|           | 1.384 SHAMPOO NEUTRO P/OS CABELOS                                 |            |    |   |
|           | GALAO DE OS LITROS.                                               | 60,00      | LT |   |
|           | 1.461 LEITE CONDENSADO-LATA DE 500 G                              | 20,00      | UN |   |
|           | 1.553 CADEADO Nº 50                                               | 2,00       | UN |   |
|           | 1.554 CADEADO E-30                                                | 1,00       | UN |   |
|           | 1.726 ESPARADRAPO 10X4,5                                          | 2,00       | RL |   |
|           | 1.873 VELA (PARAFINA)                                             | 24,00      | MC |   |
|           | 2.010 BALDE PLASTICO C/ALCA 15 LTS.                               | 3,00       | UN |   |
|           | 2.047 CIMENTO BRANCO                                              | 2,00       | KG |   |
|           | 2.135 ACIDO ACETIL SALICILICO 100 MG                              | 31,00      | UN |   |
|           | 2.161 DAPIRONA GOTAS /FR.500MG 10ML                               | 21,00      | UN |   |
|           | 2.310 CORTADOR DE LEGUMES                                         | 1,00       | UN |   |
|           | 2.435 COLA PARA ISOPOR                                            | 1,00       | UN |   |
|           | 2.445 YESOURA DE PICOTAR                                          | 1,00       | UN |   |
|           | 2.446 GLITER PRATA                                                | 5,00       | UN |   |
|           | 2.451 CADERNO CARTOGRAFIA ESP.48 FLS                              | 378,00     | UN |   |
|           | 2.496 BEXIGAS (BALOES PLASTICOS) Nº4                              | 250,00     | UN |   |
|           | 2.498 PRENDEDORES DE ROUPA /MADEIRA                               | 55,00      | DZ |   |
|           | 2.535 COTOVELO SOLDAVEL DE 1 1/2"                                 | 2,00       | UN |   |
|           | 2.615 CABO DE VASSOURA                                            | 30,00      | UN |   |
|           | 2.668 JOGO DE DAMA                                                | 8,00       | JG |   |
|           | 2.673 COPO TIPO AMERICANO                                         | 60,00      | UN |   |
|           | 2.677 APAGADOR DE LOUSA                                           | 17,00      | UN |   |
|           | 2.735 GUILHOTINA MANUAL P/PAPEL                                   | 1,00       | UN |   |
|           | 2.850 XICARA PARA CAFE COM PIRES                                  | 12,00      | UN |   |
|           | 3.043 BANDEIJA PLASTICA                                           | 1,00       | UN |   |
|           | 3.136 COTONETES / CAIXA DE                                        | 1,00       | CX |   |
|           | 3.300 LIQUIDIFICADOR DE OS VELOCIDAD                              | 1,00       | UN |   |
|           | 3.308 RALO PARA LEGUMES                                           | 1,00       | UN |   |
|           | 3.321 CREME RINSE PARA OS CABELOS EM                              |            |    |   |
|           | GALAO DE OS LTS.                                                  | 13,00      | GL |   |
|           | 3.349 TINTA PARA PINCEL ATOMICO COR                               |            |    |   |
|           | VERMELHO                                                          | 1,00       | TB |   |
|           | 3.507 ABRIDOR DE LATA CONJUGADO                                   | 2,00       | UN |   |
|           | 3.516 LINHA DE ALGODAO PARA COSTURA                               | 2,00       | UN |   |
|           | 3.617 GLITER OURO                                                 | 15,00      | UN |   |
|           | 3.622 GLITER ROXO                                                 | 5,00       | UN |   |
|           | 3.623 PAPEL CREPON VERDE / FOLHAS                                 | 126,00     | FL |   |
|           | 3.624 PAPEL CREPON AMARELO / FOLHAS                               | 25,00      | FL |   |
|           | 3.625 PAPEL CREPON VERMELHO / FOLHAS                              | 195,00     | FL |   |
|           | 3.626 PAPEL CREPON AZUL / FOLHAS                                  | 104,00     | FL |   |
|           | 3.627 PAPEL CREPON BRANCO / FOLHAS                                | 95,00      | FL |   |
|           | 3.628 PAPEL CREPON ROSA / FOLHAS                                  | 59,00      | FL |   |
|           | 3.640 PAPEL CAMURCA AZUL / FLS.                                   | 134,00     | FL |   |



ALMOXARIFADO = 0 - SECRETARIA DA EDUCACAO

| COD.  | NOME                           | ITEM  | DESCRIÇÃO                      | QUANTIDADE | UN |
|-------|--------------------------------|-------|--------------------------------|------------|----|
| 3.641 | PAPEL CAMURÇA BRANCO / FLS.    | 3.641 | PAPEL CAMURÇA BRANCO / FLS.    | 115,00     |    |
| 3.642 | PAPEL CAMURÇA VERMELHO / FLS.  | 3.642 | PAPEL CAMURÇA VERMELHO / FLS.  | 137,00     |    |
| 3.643 | PAPEL CAMURÇA LILAS / FLS.     | 3.643 | PAPEL CAMURÇA LILAS / FLS.     | 30,00      |    |
| 3.644 | PAPEL CAMURÇA LARANJA / FLS.   | 3.644 | PAPEL CAMURÇA LARANJA / FLS.   | 5,00       |    |
| 3.645 | PAPEL CAMURÇA ROSA / FLS.      | 3.645 | PAPEL CAMURÇA ROSA / FLS.      | 130,00     |    |
| 3.646 | PAPEL CAMURÇA PRETO / FLS.     | 3.646 | PAPEL CAMURÇA PRETO / FLS.     | 73,00      |    |
| 3.647 | PAPEL CAMURÇA MARROM / FLS.    | 3.647 | PAPEL CAMURÇA MARROM / FLS.    | 130,00     |    |
| 3.709 | CARTOLINA NA COR ROSA          | 3.709 | CARTOLINA NA COR ROSA          | 314,00     |    |
| 3.710 | CARTOLINA NA COR VERDE         | 3.710 | CARTOLINA NA COR VERDE         | 203,00     |    |
| 3.711 | CARTOLINA NA COR AZUL          | 3.711 | CARTOLINA NA COR AZUL          | 323,00     |    |
| 3.712 | CARTOLINA NA COR AMARELA       | 3.712 | CARTOLINA NA COR AMARELA       | 204,00     |    |
| 3.714 | PAPEL DE SEDA AMARELO          | 3.714 | PAPEL DE SEDA AMARELO          | 64,00      |    |
| 3.715 | PAPEL DE SEDA ROSA             | 3.715 | PAPEL DE SEDA ROSA             | 42,00      |    |
| 3.716 | PAPEL DE SEDA VERMELHO         | 3.716 | PAPEL DE SEDA VERMELHO         | 64,00      |    |
| 3.717 | PAPEL DE SEDA VERDE            | 3.717 | PAPEL DE SEDA VERDE            | 64,00      |    |
| 3.718 | PAPEL DORADURA VERDE           | 3.718 | PAPEL DORADURA VERDE           | 143,00     |    |
| 3.719 | PAPEL DORADURA ROSA            | 3.719 | PAPEL DORADURA ROSA            | 137,00     |    |
| 3.720 | PAPEL DORADURA AMARELO         | 3.720 | PAPEL DORADURA AMARELO         | 139,00     |    |
| 3.721 | PAPEL DORADURA AZUL            | 3.721 | PAPEL DORADURA AZUL            | 147,00     |    |
| 3.723 | STENCIL A ALCOOL               | 3.723 | STENCIL A ALCOOL               | 321,00     |    |
| 3.724 | PINCEL ATOMICO AZUL            | 3.724 | PINCEL ATOMICO AZUL            | 20,00      |    |
| 3.725 | PINCEL ATOMICO VERMELHO        | 3.725 | PINCEL ATOMICO VERMELHO        | 25,00      |    |
| 3.900 | PAPEL LAMINADO VERMELHO        | 3.900 | PAPEL LAMINADO VERMELHO        | 114,00     |    |
| 3.901 | PAPEL LAMINADO AZUL            | 3.901 | PAPEL LAMINADO AZUL            | 112,00     |    |
| 3.902 | PAPEL LAMINADO VERDE           | 3.902 | PAPEL LAMINADO VERDE           | 112,00     |    |
| 3.903 | PAPEL LAMINADO PRATA           | 3.903 | PAPEL LAMINADO PRATA           | 86,00      |    |
| 3.940 | BLSCO LOGICO GIGANTE REF.1021  | 3.940 | BLSCO LOGICO GIGANTE REF.1021  | 6,00       |    |
| 4.161 | PAPEL CELOFANE VERMELHO / FL   | 4.161 | PAPEL CELOFANE VERMELHO / FL   | 27,00      |    |
| 4.162 | PAPEL CELOFANE AZUL / FOLHA    | 4.162 | PAPEL CELOFANE AZUL / FOLHA    | 27,00      |    |
| 4.163 | PAPEL CELOFANE AMARELO / FOLHA | 4.163 | PAPEL CELOFANE AMARELO / FOLHA | 27,00      |    |
| 4.164 | PAPEL CELOFANE TRANSPARENTE    | 4.164 | PAPEL CELOFANE TRANSPARENTE    | 30,00      |    |
| 4.165 | PAPEL CELOFANE VERDE / FOLHA   | 4.165 | PAPEL CELOFANE VERDE / FOLHA   | 11,00      |    |
| 4.171 | ANILINA LIQUIDA AZUL / FRASCO  | 4.171 | ANILINA LIQUIDA AZUL / FRASCO  | 46,00      |    |
| 4.172 | ANILINA LIQUIDA VERMELHA /FRSC | 4.172 | ANILINA LIQUIDA VERMELHA /FRSC | 30,00      |    |
| 4.173 | ANILINA LIQUIDA AMARELA /FRASC | 4.173 | ANILINA LIQUIDA AMARELA /FRASC | 2,00       |    |
| 4.174 | ANILINA LIQUIDA ROSA / FRASCO  | 4.174 | ANILINA LIQUIDA ROSA / FRASCO  | 4,00       |    |
| 4.175 | ANILINA LIQUIDA VERDE / FRASCO | 4.175 | ANILINA LIQUIDA VERDE / FRASCO | 30,00      |    |
| 4.186 | TINTA GUACHE VERMELHA          | 4.186 | TINTA GUACHE VERMELHA          | 16,00      |    |
| 4.188 | TINTA GUACHE BRANCA            | 4.188 | TINTA GUACHE BRANCA            | 10,00      |    |
| 4.190 | TINTA GUACHE AMARELA           | 4.190 | TINTA GUACHE AMARELA           | 17,00      |    |
| 4.191 | TINTA GUACHE PRETA             | 4.191 | TINTA GUACHE PRETA             | 11,00      |    |
| 4.306 | CHAVE DE FENDA 1/4 X 6         | 4.306 | CHAVE DE FENDA 1/4 X 6         | 1,00       |    |
| 4.512 | PAPEL LAMINADO PINK            | 4.512 | PAPEL LAMINADO PINK            | 5,00       |    |
| 4.549 | DIPIRONA MAGNESIANA EM GOTAS   | 4.549 | DIPIRONA MAGNESIANA EM GOTAS   |            |    |
|       | FRASCO DE 10 ML                |       | FRASCO DE 10 ML                | 6,00       |    |
| 4.931 | BOTA DE BORRACHA CANO LONGO 41 | 4.931 | BOTA DE BORRACHA CANO LONGO 41 | 3,00       |    |
| 4.961 | BONECAO DE PLASTICO            | 4.961 | BONECAO DE PLASTICO            | 5,00       |    |
| 4.963 | CAMINHÃO DE FORMAS REF. 1032   | 4.963 | CAMINHÃO DE FORMAS REF. 1032   | 5,00       |    |
| 5.026 | ARGILA / QUILO                 | 5.026 | ARGILA / QUILO                 | 75,00      |    |
| 5.090 | CADERNO BROCHURAO              | 5.090 | CADERNO BROCHURAO              | 69,00      |    |
| 5.092 | DIAPIO DE CLASSE /IMESP DRE-77 | 5.092 | DIAPIO DE CLASSE /IMESP DRE-77 | 30,00      |    |
| 5.405 | CAMTSETA DE POLIVISCOSE N3 12  | 5.405 | CAMTSETA DE POLIVISCOSE N3 12  | 44,00      |    |
| 5.406 | CAMTSETA DE POLIVISCOSE N3 10  | 5.406 | CAMTSETA DE POLIVISCOSE N3 10  | 138,00     |    |



| CCD. | NOME | ITEM DESCRICAO                                           | QUANTIDADE | UN |
|------|------|----------------------------------------------------------|------------|----|
|      |      | 5.497 CAMISETA DE POLIVISCOSE Nº 08                      | 102,00     | UN |
|      |      | 5.500 SHORT DE BRIM GALAO BRANCO Nº12                    | 44,00      | UN |
|      |      | 5.501 SHORT DE BRIM GALAO BRANCO Nº10                    | 138,00     | UN |
|      |      | 5.502 SHORT DE BRIM GALAO BRANCO Nº8                     | 94,00      | UN |
|      |      | 5.503 SHORT DE BRIM GALAO BRANCO Nº6                     | 8,00       | UN |
|      |      | 5.729 FITA ISOLANTE / ROLO 20 MTS                        | 10,00      | RL |
|      |      | 5.808 JOGO DE ENCAIXE EM CIRCULO                         | 5,00       | JG |
|      |      | 5.811 JOGO DE DOMINOS EM CORES                           | 4,00       | JG |
|      |      | 6.833 PEQUENO ARQUITETO LUDO                             | 4,00       | UN |
|      |      | 6.833 CRIE E MONTE                                       | 6,00       | UN |
|      |      | 6.838 LIG-LIG "A"                                        | 6,00       | UN |
|      |      | 6.926 CLIPS Nº 2 - CAIXA 500 GRS                         | 5,00       | CX |
|      |      | 6.927 CANETA PILOT COLOR 850 PRETA                       | 4,00       | UN |
|      |      | 7.011 SACO BRANCO ALVEJADO P/PANO DE PRATO               | 28,00      | UN |
|      |      | 7.067 CAMINHAO BASCULANTE PC TINO, REF. 112              | 5,00       | UN |
|      |      | 7.038 MONTE TUDO, REF. 226                               | 4,00       | UN |
|      |      | 7.114 TESOURA DE 20 CM.                                  | 1,00       | UN |
|      |      | 7.126 CARRINHO DE BONECA                                 | 6,00       | UN |
|      |      | 7.129 BANBOLE'S NA COR ROSA                              | 12,00      | UN |
|      |      | 7.130 BANBOLE'S NA COR VERDE                             | 12,00      | UN |
|      |      | 7.131 BANBOLE'S NA COR AZUL                              | 12,00      | UN |
|      |      | 7.132 BANBOLE'S NA COR VERMELHO                          | 12,00      | UN |
|      |      | 7.330 CANETA ESFEROGRAFICA ESCRITA FINA, COR VERMELHA    | 20,00      | UN |
|      |      | 7.399 PETECAS PARA JOGO                                  | 4,00       | UN |
|      |      | 7.402 JOGO DE PING-PONG                                  | 4,00       | UN |
|      |      | 7.863 TECIDO DE ALGODAO CRU COM 2,43 DE LARGURA          | 1,00       | MT |
|      |      | 7.863 PAPEL CREPON MARRON / FOLHAS                       | 84,00      | FL |
|      |      | 7.869 CANETA PILOT COLOR 850 VERDE                       | 7,00       | UN |
|      |      | 7.999 LIVRO STA DE 350 FLS.                              | 3,00       | UN |
|      |      | 8.113 FERRO ELETRICO P/PASSAR ROUPAS                     | 6,00       | UN |
|      |      | 8.117 BATEDEIRA DE SOLO                                  | 7,00       | UN |
|      |      | 8.212 CORDA DE NYLON PARA VARAL /PA-COTE DE 010 METROS   | 68,00      | PC |
|      |      | 8.368 CANECA PLASTICA DE 200 ML                          | 96,00      | UN |
|      |      | 8.369 FACA DE SERRA PARA PAO                             | 2,00       | UN |
|      |      | 8.370 PIREX PARA SOBREMESA                               | 200,00     | UN |
|      |      | 8.540 FERRO 1/2" (BARRA)                                 | 90,00      | UN |
|      |      | 8.733 BARGANTE DE ALGODAO 2.0 FIO                        | 23,00      | RL |
|      |      | 8.937 FERRO CHATO 1/2 X 1/4 (BARRA)                      | 3,00       | UN |
|      |      | 9.180 FACA COROM TAM. MEDIO "TRANON-TINA"                | 5,00       | UN |
|      |      | 9.182 LIXEIRA PEQUENA PARA BANHEIRO                      | 1,00       | UN |
|      |      | 9.193 PALITOS P/ SORVETE PC.C/100 UN                     | 20,00      | PC |
|      |      | 9.311 ANELINA EM PO, SOLUVEL EM ALCO OL, NA COR AMARELA  | 67,00      | FR |
|      |      | 9.312 ANELINA EM PO, SOLUVEL EM ALCO OL, NA COR AZUL     | 27,00      | FR |
|      |      | 9.314 ANELINA EM PO, SOLUVEL EM ALCO OL, NA COR VERMELHA | 53,00      | FR |



REMOXARIFADO = 0 - SECRETARIA DA EDUCACAO

| COD.   | NOME                           | ITEM | DESCRIÇÃO                      | QUANTIDADE | UN |
|--------|--------------------------------|------|--------------------------------|------------|----|
| 9.315  | ANELINA EM PO, SOLUVEL EM ALCO |      | OL, NA COR LARANJA             | 10,00      | FR |
| 9.475  | ALCOOL ABSOLUTO                |      |                                | 51,00      | LT |
| 9.543  | FANTOCHAO ECOLOGIA B - 7 PECAS |      |                                |            |    |
|        | COD. SAOES                     |      |                                | 6,00       | UN |
| 9.869  | CUBO ATIVO                     |      |                                | 6,00       | UN |
| 10.053 | MANGUEIRA PARA JARDIM          |      |                                | 1,00       | MT |
| 10.219 | PINCEL REF. 141 Nº 10          |      |                                | 54,00      | UN |
| 10.428 | DOBRADICA DE 4"                |      |                                | 3,00       | UN |
| 10.433 | FERRO CHATO 1 1/2 X 1/8 BARRA  |      |                                | 1,00       | UN |
| 10.619 | PAPEL COBRADURA VERMELHO       |      |                                | 140,00     | FL |
| 10.803 | FITA ADESIVA 12 X 50           |      |                                | 36,00      | UN |
| 10.912 | BLOCO 7711                     |      |                                | 6,00       | UN |
| 11.033 | CORDA CISAL 5/16               |      |                                | 1,00       | KG |
| 11.899 | PAPEL CAMURÇA AMARELO          |      |                                | 118,00     | UN |
| 11.923 | REGADOR PLASTICO CAPAC. 10 LTS |      |                                | 1,00       | UN |
| 12.057 | TINTA PARA CARIMBO / TUBO 42ML |      |                                | 1,00       | UN |
| 12.058 | FECHADURA REF: 801 MEDIA PARA  |      | PORTA                          | 1,00       | UN |
| 12.109 | FIO DE COBRE ISOLADO 4MM2.     |      |                                | 500,00     | MT |
| 12.453 | PERFIL PARA CADEIRINHA Nº 08   |      |                                | 3,00       | UN |
| 12.664 | PERFIL PATENTE Nº 43           |      |                                | 3,00       | UN |
| 13.209 | CADEIRA MODELO 134 TIPO CONCHA |      |                                | 6,00       | UN |
| 13.417 | REGUA DE MADEIRA DE 260 CM     |      |                                | 10,00      | UN |
| 13.513 | CONECTOR PARAFUSO FENDIDO PARA |      | CONDUTORES DE COBRE DE 95 MM2  | 8,00       | UN |
| 13.514 | CONECTOR PARAFUSO FENDIDO PARA |      | CONDUTORES DE COBRE DE 150 MM2 | 7,00       | UN |
| 13.815 | TERMOF GRANDE - (BRINQUEDO)    |      |                                | 4,00       | UN |
| 14.132 | CHAPA RAIADA Nº 98 DE 1,95 CM  |      |                                | 10,00      | UN |
| 14.133 | FERRO CHATO DE 1"X1/4 (BARRA)  |      |                                | 25,00      | UN |
| 14.132 | ALGODAO HIDROFILO-ROLO 500 GRS |      |                                | 20,00      | RL |
| 14.192 | FITA NYLON PV P/MAC.ESCR.COMUM |      | 13X9                           | 8,00       | UN |
| 14.227 | PASTA PLAST.C/GRAMPO E TRILHO  |      |                                | 10,00      | UN |
| 14.280 | PINCEL ATOMICO PONTA QUADRADA  |      |                                | 15,00      | UN |
| 14.283 | ESCOVA PARA LAVAR ROUPAS       |      |                                | 3,00       | UN |
| 14.292 | CREME DENTAL                   |      |                                | 120,00     | TB |
| 14.353 | PA PARA LIXO-DE LATA           |      |                                | 2,00       | UN |
| 14.322 | TINTA PARA PINCEL ATOMICO COR  |      | AZUL                           | 1,00       | TB |
| 14.786 | CADERNO BROCHURA 96 FOLHAS     |      |                                | 77,00      | UN |
| 14.791 | JOGO DE LUDO                   |      |                                | 4,00       | UN |
| 14.879 | CANECAO DE ALUMINIO Nº 16      |      |                                | 2,00       | UN |
| 15.013 | CACEROLA CAPACIDADE 5,5 LITROS |      |                                | 2,00       | UN |
| 15.132 | CADERNO DE DESENHO BROCHURA 40 |      | FOLHAS                         | 76,00      | UN |
| 15.201 | KIT ATENDIMENTO MEDICO         |      |                                | 4,00       | UN |
| 15.212 | JOGO DE PANEIAS PLASTICAS      |      |                                | 4,00       | UN |
| 15.254 | ANIMAIS DA SELVA               |      |                                | 5,00       | UN |
| 15.283 | CORNETA PLASTICA               |      |                                | 6,00       | UN |
| 15.286 | PIANELA                        |      |                                | 4,00       | UN |
| 15.288 | TEATRO FANTOCHE                |      |                                | 2,00       | UN |



ALMOXARIFADO = 5 - SECRETARIA DA EDUCACAO

| CDU. NOME | ITEM DESCRICAO                                                                                    | QUANTIDADE UN |
|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
|           | 15.289 SACOLA DE PRAIS                                                                            | 4,00 UN       |
|           | 15.290 MONTA FACIL                                                                                | 6,00 UN       |
|           | 15.291 SELOSTIO DE BRINQUEDO                                                                      | 4,00 UN       |
|           | 15.292 JOGO LINCE                                                                                 | 4,00 UN       |
|           | 15.293 JOGO DE REGOLA                                                                             | 6,00 UN       |
|           | 15.294 QUEBRA-CABECA ALADA                                                                        | 5,00 UN       |
|           | 15.295 JOGO DE DARDOS                                                                             | 4,00 UN       |
|           | 15.295 QUEBRA-CABECA DESAFIO ALFABETO<br>EUCATEX.                                                 | 4,00 UN       |
|           | 15.417 MESA EM CEREJEIRA PARA REUNIAO<br>DE 2,00 MTS.COMPR.E 1,00 LARG.                           | 1,00 UN       |
|           | 15.521 PENTE PARA PEDICULOSE                                                                      | 20,00 UN      |
|           | 15.554 CADERNO BROCHURA 48 FOLHAS.                                                                | 153,00 UN     |
|           | 15.575 PAPEL COLOR-SET VERDE                                                                      | 6,00 FL       |
|           | 15.577 PAPEL COLOR-SET AZUL ANIL                                                                  | 16,00 FL      |
|           | 15.579 PAPEL COLOR-SET LARANJA                                                                    | 15,00 FL      |
|           | 15.580 PAPEL COLOR-SET VERMELHA                                                                   | 11,00 FL      |
|           | 15.582 PAPEL COLOR-SET ROSA                                                                       | 10,00 FL      |
|           | 15.583 PAPEL COLOR-SET AMARELA                                                                    | 16,00 FL      |
|           | 20.368 FUCHA DE PEDUCAO 1 1/2 X 3/4"                                                              | 5,00 UN       |
|           | 22.055 CABO DE COBRE ISOLADO ANTICHA-<br>MA, 750V, ISOLAMENTO PVC, C/SE<br>CAO NOMINAL DE 120 MM2 | 100,00        |

TOTAL DA UNIDADE CRS  
TOTAL DA FICHA CRS  
TOTAL DO ALMOXARIFADO CRS





## **ANEXO 15**

### **AVALIAÇÃO DO PROFESSOR**

## **CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL - CIEM**

### **AVALIAÇÃO DO PROFESSOR**

1. Qual é a função social da pré-escola municipal?
2. Quais as suas queixas quanto ao trabalho na pré-escola?
3. Quem são e como vivem os alunos que frequentam nossa escola?
4. Qual a caracterização básica de grupo de professores da nossa escola? Quem somos, quantos somos, quais motivações dirigiram os docentes para o magistério e unidade?
5. O que você acha das características físicas e organizacionais da escola?
6. De que maneira nós temos pensado e vivenciado a proposta educacional da escola?
7. Quais são os objetivos educacionais de nossa escola?
8. O que queremos e precisamos mudar na nossa escola e nas nossas aulas?
9. Quais foram os índices de evasão em nossa sala de aula?
10. Comente: Houve alguns momentos em que você ficou feliz com o seu trabalho nesse ano?                      ( ) sim                      ( ) não
11. É preciso pensar o planejamento do próximo ano como um todo. Como?

Dê sugestões.



