

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MÁRCIA QUITÉRIA MOURA AMORIM HIROKI

CONDIÇÕES DE OFERTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA - UMA
ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

CURITIBA

2021

MÁRCIA QUITÉRIA MOURA AMORIM HIROKI

CONDIÇÕES DE OFERTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA - UMA
ANÁLISE DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia do Curso de Pedagogia, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Schneider

CURITIBA

2021



ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – PEDAGOGIA – UFPR

Aos **11** dias do mês de **fevereiro** do ano de **2021** com início às **15h30** min, realizou-se por meio da plataforma google meet a sessão de defesa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de autoria de **Márcia Quitéria Moura Amorim Hiroki** intitulado **Condições de Qualidade na Educação Infantil: Análise do Município de João Pessoa**. Estiveram presentes como componentes da banca de avaliação do TCC os/as docentes **Gabriela Schneider** (orientadora) e **Adriana Aparecida Dragone Silveira** (avaliadora). A sessão teve início com a apresentação, pela autora do TCC, seguida da arguição feita pela avaliadora, e da defesa do trabalho. Após essa etapa, a banca se reuniu sigilosamente para deliberar acerca da avaliação do trabalho, destacando:

- Sobre o título do trabalho: não há recomendação () há recomendação. Se sim, indicar qual:

Por fim, o trabalho recebeu a nota 85, composta pela média das notas atribuídas pelos/as avaliadores/as nas respectivas fichas de avaliação, sendo o mesmo considerado:

aprovado (de 70 a 100)

aprovado com recomendação de ajustes necessários (de 50 a 69).

reprovado (menos que 50)

Nada mais havendo a acrescentar, a reunião foi encerrada às 16h46, da qual foi lavrada a presente Ata que será assinada pela autora do TCC e pelas avaliadoras.

Orientadora: *Gabriela Schneider*

Avaliador 1: *Adriana Dragone Silveira*

Dedico este Trabalho de Conclusão de Curso ao Jacob e ao Kauã, duas crianças que cruzaram meu caminho nos estágios de educação infantil, que como tantas outras, têm na educação de qualidade uma poderosa ferramenta de transformação social.

AGRADECIMENTOS

Nessa página jamais caberia todos os agradecimentos a Deus, à N. Senhora, à família, aos meus pais em especial, a todos os professores que tive, cada instituição de ensino que estudei, cada criança de quem fui “prof.” nos estágios, aos amigos, tantos momentos, aprendizados e relacionamentos que durante a minha vida escolar e acadêmica contribuíram e foram fundamentais para minha formação profissional e conseqüentemente para esta pesquisa, eternamente grata. Porém, gostaria de mencionar algumas pessoas mais diretamente ligadas à produção deste trabalho.

Minha família, Walter, Guilherme e Maria Fernanda, esta em especial, pois estiveram comigo nos momentos mais difíceis dessa trajetória, estamos juntos num só coração.

Minha estimada orientadora Dra. Gabriela Schneider que diante sua relação de afeto com nossa turma de OGEB I e OGEB II, fez despertar em mim o interesse por política pública e por esta pesquisa. Deveria existir a condição de qualidade “afeto prof. Gabi”! Você é um exemplo de maestria, dedicação e afeto, de luta pela escola pública, pela Universidade Federal e pela educação do país. Por todo o seu empenho em tornarmos profissionais engajados, te admiro e agradeço imensamente.

Professora Dra. Adriana A. Dragone Silveira, por ter aceitado o convite de avaliar este trabalho e por tanta contribuição, muito obrigada!

RESUMO

Tendo em vista a grande influência que as condições de oferta, relativas à qualidade da atividade escolar, exercem sobre a construção da criança no espaço da instituição escolar e sobre seus desdobramentos ao decorrer da vida, este trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como objetivo analisar os elementos normativos da qualidade escolar oferecidos pelo município de João Pessoa para a educação infantil e o quanto eles se refletem na realidade escolar. Para avaliar essas questões, o estudo analisou as normatizações relativas às condições de oferta, a fim de cotejá-las a dados quantitativos municipais. A presente pesquisa insere-se dentro dos estudos quanti-quali, pois serviu-se de dados quantitativos para caracterizar a oferta e a demanda, assim como realizou análise documental para compreensão de normas e objetivos, sendo, portanto, uma pesquisa híbrida. Para análise - fundamentada em bases teóricas da pedagogia – utilizou-se documentos de caráter municipal e nacional, sendo eles os responsáveis pelos princípios e modo de funcionamento das creches e pré-escolas pessoenses. Para a pesquisa de dados sobre condições de oferta, contou-se com os elementos: matrículas e turmas; perfil do quadro de funcionários e docentes; espaço, materiais e acessibilidade. Tendo como principais fontes de dados o Laboratório de Dados Educacionais (Plataforma de dados Educacionais e Simulador do Custo-Aluno Qualidade). Constatou-se que o município de João Pessoa possui poucos documentos específicos no que concerne aos princípios e ao funcionamento da educação infantil. O respaldo documental utilizado pelo município está em normativas nacionais, resoluções municipais, leis complementares e no PME (2015), este último, mostrou-se importante aliado na construção da educação infantil, por tratar das necessidades reais das creches e pré-escolas. Como resultado, percebeu-se que ainda há um certo distanciamento entre o que está proposto nas normativas e a realidade da educação infantil, apesar do avanço das normas que dispõem sobre o direito à educação de qualidade a todos.

Palavras-chave: Educação infantil. Condições de qualidade. Políticas Educacionais. Normatizações educacionais.

ABSTRACT

In view of the great influence that the conditions offer, related to the quality of school activity, have on the construction of the child in the space of the school institution and on its unfolding throughout life, this course completion work (TCC) has as objective to analyze the normative elements of school quality offered by the city of João Pessoa for early childhood education and how much they are reflected in the school reality. In order to assess these issues, the study analyzed the norms related to supply conditions, in order to compare them with municipal quantitative data. The present research is part of the quanti-quali studies, as it used quantitative data to characterize supply and demand, as well as conducting documentary analysis to understand standards and objectives, being, therefore, a hybrid research. For analysis - based on theoretical bases of pedagogy - municipal and national documents were used, being responsible for the principles and operation of daycare centers and preschools in the state. To search for data on supply conditions, the following elements were included: enrollments and classes; profile of the staff and teachers; space, materials and accessibility. Having as main data sources the Educational Data Laboratory (Educational Data Platform and Cost-Student Quality Simulator). It was found that the municipality of João Pessoa has few specific documents regarding the principles and functioning of early childhood education. The documentary support used by the municipality is in national regulations, municipal resolutions, complementary laws and in the PME (2015), the latter, shown to be an important ally in the construction of early childhood education, as it addresses the real needs of daycare centers and preschools. As a result, it is necessary that there is still a certain distance between what is proposed in the regulations and the reality of early childhood education, despite the advancement of the standards that it needs on the right to quality education for all.

Key words: Early childhood education. Quality conditions. Educational Policies. Educational standards.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CRECHE E PRÉ-ESCOLA, JOÃO PESSOA, 2007 A 2019.....	47
GRÁFICO 2 – MATRÍCULAS EM CRECHE SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, JOÃO PESSOA, 2007 A 2019.....	49
GRÁFICO 3 - MATRÍCULAS EM PRÉ-ESCOLA SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, JOÃO PESSOA, 2007 A 2019.....	50
GRÁFICO 4 - ESCOLAS MUNICIPAIS QUE OFERTAM EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE, PRÉ- ESCOLA), JOÃO PESSOA, 2007 A 2019.....	51
GRÁFICO 5 - OFERTA EM TEMPO INTEGRAL NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, JOÃO PESSOA, 2019.....	52

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1–META E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	25
QUADRO 2 – ÁREAS FOCAIS DOS PNQEI.....	33
QUADRO 3 – ESTRUTURA DOS PARÂMETROS ANALISADOS.....	34
QUADRO 4 –NORMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA.....	40
QUADRO 5 – DOCUMENTOS NORTEADORES DO MEC SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	41
QUADRO 6 - ESTRUTURA DE INVESTIGAÇÃO DA ESQUISA.....	42
QUADRO 7 – DETALHAMENTO DO QUADRO DE FUNCIONÁRIOS ATUAL E O MÍNIMO NECESSÁRIO.....	56
QUADRO 8 - ESTRUTURA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUANTO ACESSIBILIDADE.....	73

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – POPULAÇÃO DE CRIANÇAS EM JOÃO PESSOA – CENSO 2010.....	46
TABELA 2 – NÚMERO DE INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS SEGUNDO OFERTA DA EDUCAÇÃO – JOÃO PESSOA, 2019.....	51
TABELA 3 – AGRUPAMENTO POR IDADE NAS TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, JOÃO PESSOA.....	53
TABELA 4 – NÚMERO MÍNIMO E MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, JOÃO PESSOA.....	53
TABELA 5 – TAMANHO DAS TURMAS A NÍVEL NACIONAL.....	54
TABELA 6 – NÚMERO DE DOCENTES REDE MUNICIPAL QUE ATUAM NA CRECHE SEGUNDO ESCOLARIDADE - JOÃO PESSOA, 2007, 2015 e 2019.....	58
TABELA 7 – NÚMERO DE DOCENTES, ETAPA (CRECHE) POR TIPO DE VÍNCULO – JOÃO PESSOA, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2015, 2019.....	59
TABELA 8 – NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES ATUANTES EM CRECHE, ETAPA (CRECHE) – JOÃO PESSOA, 2007, 2015, 2019.....	60
TABELA 9 – NÚMERO DE AUXILIARES DOCENTES REDE MUNICIPAL QUE ATUAM NA CRECHE SEGUNDO ESCOLARIDADE - JOÃO PESSOA, 2007, 2015 E 2019.....	61
TABELA 10 – NÚMERO DE DOCENTES, QUE ATUAM NA PRÉ-ESCOLA. POR TIPO DE VÍNCULO – JOÃO PESSOA, 2007, 2015, 2019.....	62
TABELA 11 – NÚMERO DE DOCENTES REDE MUNICIPAL QUE ATUAM NA PRÉ- ESCOLA SEGUNDO ESCOLARIDADE - JOÃO PESSOA, 2007, 2015 e 2019.....	62
TABELA 12 – NÚMERO DE AUXILIARES E DOCENTES, (PRÉ-ESCOLA) ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO POR SEGMENTO (PRÉ-ESCOLA) – JOÃO PESSOA, 2007, 2015, 2019.....	63
TABELA 13 – NÚMERO DE AUXILIARES DOCENTES REDE MUNICIPAL QUE ATUAM NA PRÉ - ESCOLA SEGUNDO ESCOLARIDADE – JOÃO PESSOA, 2007, 2015 e 2019.....	64
TABELA 14 – NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS POR FUNÇÃO NA REDE MUNICIPAL, JOÃO PESSOA, 2019.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CF/88 – Constituição Federal de 1988

CME – Conselho Municipal de Educação

CREIS – Centros de Referência de Educação Infantil

DCNs – Diretrizes Nacionais de Educação Básica

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEARP/USP – Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, campus de Ribeirão Preto

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

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LBA – Lei Brasileira de Assistência

INDIQUE – Indicadores da Qualidade da Educação Infantil

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDE – Laboratório de Dados Educacionais

MEC – Ministério da Educação

ODS 4 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

PNQEI – Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil

PNAD contínua – Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar Contínua

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial curricular nacional para a educação infantil

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDEC – Secretaria Municipal de Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPR – Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BREVES APONTAMENTOS ...	16
3. AS CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	22
4. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS: DISCUTINDO A EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOÃO PESSOA	38
4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOÃO PESSOA	43
4.2 MATRÍCULAS E TURMAS	46
4.3 QUADRO DE FUNCIONÁRIOS E DOCENTES	55
4.4 ESPAÇOS E MATERIAIS	68
4.5 ACESSIBILIDADE	73
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	79

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho de conclusão de curso em pedagogia (TCC) constitui-se a partir do tema de pesquisa, Condições de Qualidade na Educação Infantil, no qual discute as normativas e a realidade da oferta da Educação Infantil em João Pessoa, considerando suas particularidades e situações locais. Este estudo buscou analisar as condições previstas para o funcionamento das instituições de educação infantil a partir da análise dos documentos legais e dados educacionais municipais que norteiam o funcionamento e os princípios que regem as instituições de educação infantil no município de João Pessoa. A escolha pelo município de João Pessoa se deu por querer investigar uma realidade diferente daquela na qual fiz minha formação, além de facilitar a pesquisa a ser desenvolvida, porque é onde resido atualmente.

A análise fundamenta-se na Constituição Federal de (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) que estabeleceram como princípios da educação um padrão mínimo de qualidade e uma educação mais universal e democrática, ainda que não determinem o que seria o mínimo para essa educação de qualidade. Dessa forma, as mudanças trazidas para a Educação Infantil e as políticas mais atuais, serão discutidas neste trabalho.

Assim como, entender o processo histórico de como a Educação Infantil se fez necessária e se constituiu, ajuda a pensar e a compreender de que maneira a qualidade na educação para as crianças pequenas se tornou um requisito fundamental e que ainda hoje encontra muitos obstáculos para existir no âmbito da educação.

O direito à educação de qualidade, no que se refere ao atendimento à Educação Infantil, está previsto na Constituição Federal – CF – de 1988, sendo considerada como primeira etapa da Educação Básica atendendo crianças de 0 a 5¹ anos de idade. A educação infantil, e mesmo o olhar sobre as crianças começam a ganhar um novo destaque a partir da CF passando a vigorar no texto da lei

[...] uma visão de criança mais ampla que a de menor, e ela passou a ser concebida como cidadã: não mais como problema, mas como pessoa sujeito de direitos, não mais fracionada em áreas independentes – físico, social, afetivo,

¹ EMC – 053 de 19/12/2006 alterou o Art. 208 inc. IV da CF/88, no qual tornou o atendimento da creche e pré-escola para crianças de até 5 anos e não mais para crianças de até 6 anos de idade.

cognitivo –, mas um ser indivisível que requer, para ser compreendido e adequadamente atendido, atenção integral. (NUNES, et. al., 2011, p. 30).

Tal concepção de infância traz consigo mudanças na forma de pensar o atendimento, que passa a ser feito dentro do campo da educação e não mais pela área de assistência social², aliando educação e cuidado como pilares do trabalho educacional com esses sujeitos.

Porém, mudanças na legislação, não são garantia de plena efetivação dos direitos. Não é por acaso que na educação infantil, especialmente no que se refere às crianças de 0 a 3 anos, o atendimento ainda é pequeno diante da demanda, segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar Contínua (PNAD) de 2018, somente 34,2% das crianças brasileiras frequentam instituições educacionais (IBGE, 2019).

A questão da vaga, contudo, é apenas um dos elementos que se apresenta quando analisamos o direito à educação, com destaque aqui para a educação infantil. Tal discussão nos reporta à ideia de pensar uma oferta com condições de qualidade, nos remetendo também a outras reflexões em diversas dimensões, tais como: tempos, espaços, materiais, relações dialógicas entre professores e crianças (MEC/SEB/DCEI/CGEI, 2015). Portanto a efetivação do direito só se dá quando tais dimensões são garantidas para os estudantes.

Além de manter os direitos já estabelecidos em lei, a escola também tem como compromisso demonstrar tais direitos na prática, sendo assim, ela precisa deixar de ser um ideal dificilmente alcançável e passar a se naturalizar como parte do cotidiano das crianças.

Contudo, tenhamos sempre em mente que a oferta de uma escola de qualidade, deveria necessariamente estar atrelada a uma reeducação coletiva sobre zelo e valorização do que é público, do que foi um direito conquistado com muita luta durante anos. Uma escola de qualidade implica em deveres de cuidados para que sua estrutura não se degrade, para que os profissionais tenham formação e que o espaço seja

² Cabe destacar que, mesmo antes da Constituição Federal existiam instituições educacionais que atendiam crianças, especialmente dos 4 aos 6 anos, mas elas não eram muitas e destinavam-se a famílias mais abastadas ou estavam anexas às escolas normais (de formação docente). Para as crianças mais pobres o atendimento dado referia-se apenas a guarda e proteção da criança.

adequado à idade e ao desenvolvimento da criança, sendo essa uma responsabilidade do poder público.

O consenso em torno do que seria uma educação de qualidade ainda é alvo de discussão, contudo, apoiado em estudos e reflexões feitas no âmbito do Ministério da Educação (MEC/SEB/DCEI/CGEI, 2015) que buscam refletir sobre tais questões, este trabalho assume como pressuposto a ideia de condições de qualidade, tangendo aquilo que deve ser oferecido às crianças com destaque para as questões de espaço, materiais e formação docente.

Diante das experiências de estágios em escolas públicas, percebi algumas discrepâncias entre o que se propõem como direito à educação, tendo como base os princípios de igualdade e equidade descritos nos textos de Lei e a realidade. Nesse sentido, reconheci a necessidade de analisar o cumprimento dos direitos à educação, previstos nas legislações concernentes ao tema, com destaque para as regulamentações acerca das condições de qualidade na Educação Infantil no município de João Pessoa.

Tendo em vista a importância de as normas municipais refletirem as necessidades e especificidades do sistema de ensino, da comunidade escolar, do entorno das instituições educacionais, garantindo condições de qualidade, o presente trabalho buscou investigar o quanto as legislações municipais que regem o funcionamento e os princípios para as instituições de educação infantil em João Pessoa, garantem uma oferta educacional em condições de qualidade e o quanto essas se refletem na realidade educacional?

Considerando essas questões, o presente trabalho tem como principal objetivo analisar as normas no que se refere à garantia das condições de qualidade existentes para a oferta de educação infantil no município de João Pessoa e como elas se cotejam com a realidade educacional, mais especificamente;

- Analisar como a Educação Infantil se estrutura no Brasil e em João Pessoa, assim como a criação de Leis que garantem o pleno cumprimento dos direitos das crianças;

- Analisar as normativas educacionais de João Pessoa para a educação infantil no que tangem 4 aspectos: matrículas e turmas, funcionários e docentes, espaços e

materiais e acessibilidade, tomados como elementos de condição de qualidade;

- Cotejar quando possível, o proposto e a realidade, com base em dados disponíveis sobre a educação no município.

Esta pesquisa de caráter quanti-quali, que se utiliza de análise documental e dados e indicadores está disposta em três capítulos, além desta introdução. Para iniciar, no primeiro capítulo discutir-se-á sobre a educação infantil, no qual será apresentada uma breve revisão da literatura, dos principais fatos históricos refazendo o caminho que a educação infantil percorreu até se tornar um direito de todas as crianças.

No segundo capítulo, trata-se do conceito abrangente de qualidade para o pleno desenvolvimento da educação, examinaremos as legislações vigentes que versam sobre a educação no Brasil e no município de João Pessoa, em relação à literatura.

No último capítulo, descreveremos a metodologia e os instrumentos utilizados, assim como a análise dos dados pesquisados nos documentos que regem a educação infantil em João Pessoa e em seguida serão apresentadas as considerações finais da autora.

2. O DIREITO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: BREVES APONTAMENTOS

Até a Constituição Federal de 1988 a creche e os chamados jardins de infância, percorreram diferentes e longos caminhos, quanto ao atendimento e aos ideais, até se tornarem creche e pré-escola, como conhecemos hoje.

Ramos (2016) aponta a diferença no tratamento entre a creche e o jardim de infância. Jardins de infância eram para as crianças menores de sete anos e atendiam filhos da elite, neles havia a ideologia de preparação para o ensino primário. As creches para as crianças menores de sete anos também, porém atendiam à classe popular enquanto as mães trabalhavam. A educação da criança menor de 7 anos era oferecida pela creche ou jardim de infância a depender da classe social, era uma condição discriminatória.

Segundo Kishimoto (1986) existiu uma instituição chamada escola maternal a partir dos anos 1920, que atendia às crianças carentes com caráter educacional e social. Eram instituições que ofereciam um atendimento intermediário entre as creches e jardins de infância pois contavam com professores normalistas especializados, porém não se assemelhavam aos jardins de infância.

Durante a trajetória das escolas infantis jardim de infância, até a CF/88, utilizou-se de variados métodos pedagógicos rígidos e disciplinadores, que iam sendo testados conforme os educadores e idealizadores iam se aperfeiçoando nos Estados Unidos e na Europa, assim como concepções e ideologias trazidas por Froebel, pela igreja protestante e católica, influências da metodologia montessoriana e inclusive jardim de infância com educação sanitária aos menores carentes com vistas a diminuir a mortalidade infantil na década de 1930 (KISHIMOTO, 1986).

O termo creche surge no Brasil, na época do império (1822-1889), entretanto a oferta de educação para crianças pequenas só se torna direito de todos a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

No período Imperial o termo creche foi uma ideia trazida pelo jornal do médico Carlos Costa, *A Mãe de Família*, mencionada também no processo de criação da Associação Protetora da Infância Desamparada (KUHLMANN JÚNIOR, 2000). A pesquisa de Silva e Francischini (2012) aponta os primeiros vestígios de atendimento

no Brasil às crianças carentes:

No ano de 1899, foi fundado o Instituto de Proteção e Assistência à Criança do Brasil que tinha, dentre outros objetivos, criar creches e jardins de infância. Em 1909, tivemos a primeira creche para filhos de operários com até dois anos, mas a maior parte das práticas voltadas para crianças de zero a seis anos era de caráter médico. (p.261)

Segundo Kishimoto (1986) apenas em 1875 registrou-se no Rio de Janeiro a primeira instituição, para crianças da elite, Colégio Menezes Vieira, fundado pelo médico e apaixonado pela educação, José Joaquim Menezes Vieira. Atendia crianças de 5 a 7 anos, o jardim de infância era inspirado nos ideários froebelianos, no qual as crianças tinham aulas de “ginástica, pintura, desenho, exercícios de linguagem e de cálculo, escrita, história e religião” (KISHIMOTO, 1986, p.67).

Segundo Kuhlmann Júnior (2000) as discussões teóricas presentes nos EUA que eram fortemente influenciadas pelo desenvolvimento europeu, tornaram-se parâmetro para a educação no Brasil entre os séc. XIX e XX. Na primeira metade da Primeira República (1889-1930) anterior à Era Vargas, no Brasil ainda não havia políticas públicas educacionais para a infância, segundo Silva e Francischini (2012), se tratavam de políticas jurídico-assistenciais porque o Estado se encarregava de cuidar de crianças não promissoras, aquelas que fugiam aos padrões da moralidade.

Esta classificação moral entre as crianças perdurou até a criação do “Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 8.069, de 13 de junho de 1990, incorporando como obrigação da família, da sociedade e do Estado assegurar os direitos da criança e do adolescente” (SILVA; FRANCISCHINI, 2012, p.265).

No que diz respeito à expansão das instituições creche que atendiam crianças antes da educação primária no período de 1922 a 1970, o texto de Kuhlmann Júnior (2000) nos faz refletir que, mesmo estando garantido tal atendimento às crianças das mulheres trabalhadoras, pela lei trabalhista de 1930 o atendimento era precário e extremamente assistencialista. Tais iniciativas versavam mais sobre a necessidade de trabalho das mulheres do que sobre o direito das crianças.

No anseio de atender às mães que precisavam deixar seus filhos para trabalharem, as creches tinham como propósito, apenas cuidar das crianças até que seus pais retornassem. Faltavam recursos, prevalecia o clientelismo político e se

desconhecia a importância de uma educação para o desenvolvimento global da criança, era mais importante manter aparências, mais quantidade do que qualidade. Por exemplo, mais matrículas a baixo custo.

A partir da década de 1930, com início do governo de Getúlio Vargas a organização política e social do Brasil passa a ter um caráter mais nacional, então começa-se a desenhar políticas que regulamentam a oferta em todo o país, diminuindo a descentralização das ações, tendo em vista que desde 1827 a oferta da educação primária e secundária era de responsabilidade das províncias e dos municípios. De acordo com Palma Filho (2005), a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, iniciou um processo de tentar instituir uma política educacional nacional, ainda que pouco se falasse sobre a educação das crianças fora da idade de escolarização primária ou secundária (0 aos 6 na época).

Ainda na década de 1930, contrário à igreja católica, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova³ construído na década de 1930, foi o primeiro movimento a defender a instrução pública e gratuita para todos. Em 1934 a Constituição ainda na Era Vargas, previa o ensino primário e acata a vários pontos do Manifesto.

A partir de então, a instrução passa a ter um caráter mais significativo e os intelectuais se organizam para promoverem a instrução pública e a alfabetização da classe pobre, acreditando ser uma espécie de regeneração do povo pela formação cívica, moral e higiênica.

No nível federal, a Inspeção de Higiene Infantil, criada em dezembro de 1923, é substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, criada na Conferência Nacional de Proteção à Infância, em 1933. Em 1937, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde, e aquela Diretoria muda também o nome para Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, cria-se o Departamento Nacional da Criança (DNCr)".(KUHLMANN Jr., 2000,p.8)

Em 1942 surge a Legião Brasileira de Assistência (LBA) órgão de caráter assistencialista fundado pelo uma criação do governo em parceria com a rede privada. Dentre os projetos realizados, merece destaque o projeto Casulo da LBA que deu

³ O Manifesto dos Pioneiros foi um documento assinado por 26 signatários, com ideários escolanovistas que "[...] propunha a reestruturação do sistema educacional de modo a adequá-lo ao industrialismo emergente e a um projeto educacional democrático de sociedade." (Cf. SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, APUD, Scheibe, Durli, 2011).

grande repercussão para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos multiplicando essa ideia por todo país junto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

A LBA reproduziu a ideologia assistencialista que já vinha sendo empregada aos pobres, tidos como um empecilho para o crescimento do país. O atendimento pouco observava as necessidades dos sujeitos e sim, os interesses próprios de quem o financiava. Os projetos cresciam desordenadamente pelo país e possuíam um caráter meramente assistencial.

A partir de 1964, o regime militar abriu as portas do Brasil para as multinacionais, resultando em um ensino de viés profissionalizante que durou até 1978. Segundo Kuhlmann Júnior, (2000) e Andrade (2010) essa fase trouxe muitas perdas para a educação, mas ao final do regime militar, a liberdade de expressão foi concedida e os anseios de que a Educação Básica atendesse às classes populares, foram tomando forma conforme nascia a CF/88 e a LDB, conquistas que consideraram cada movimento tido até aquele momento como muito importante, fundamental, rumo a uma educação universal.

Segundo Ramos (2016) as primeiras instituições de creches particulares datam de 1969, porém havia diferença no tratamento em relação às creches públicas que eram apenas de caráter assistencialista. A partir dos anos 1970, a creche passa a ser exigida como um direito e não como favor às famílias e à criança, uma evolução para esta etapa da educação infantil.

Campos, Fullgraf e Wiggers (2006) analisaram alguns estudos realizados entre as décadas de 1970 e início dos anos 1990, que comprovam justamente como era frágil a qualidade nas instituições de educação infantil oferecidas às populações pobres nesse período, no que se refere à “formação dos professores; propostas pedagógicas; condições de funcionamento; práticas educativas e relação com as famílias” (Campos; Fullgraf; Wiggers, 2006, p. 87) e como era assistencialista toda compreensão de cuidados e ensinamentos e tratamentos oferecidos às crianças pequenas.

Muitas pesquisas que se sucederam a partir da década de 1980 questionando o tipo de atendimento oferecido às crianças da educação infantil, demonstravam preocupação com a formação dos professores, com a estrutura das instituições, os materiais pedagógicos, a participação das famílias na vida escolar dos seus filhos.

Tais pesquisas foram precursoras às leis e documentos reguladores dos direitos à educação de qualidade às crianças pequenas, porém segundo Andrade (2010) e Kuhlmann Júnior (2000) mesmo depois do reconhecimento de uma educação para todos prescrita em lei, o atendimento às crianças de classe social baixa ainda é bastante excludente.

As autoras Silva e Francischini (2012) apontam que um importante marco para a Educação Infantil se dá com a Constituição Federal, Constituição Cidadã de 1988, que consagrou o direito público como subjetivo e inalienável, independente da idade. Seguido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), detentores de grande importância em razão da elevação do reconhecimento obtido pela educação infantil a partir de então: primeiro com seu reconhecimento como direito das crianças, bem como pela sua inclusão à Educação Básica.

Nesse sentido, Kramer, Nunes e Corsino (2011) e Andrade (2010) ressaltam que a Educação Infantil é produto de uma luta secular, movida pelo progresso e pelos interesses sociais e que foi consolidada na federação, mas que ainda vem se moldando de acordo com as experiências e os desafios vividos na própria Educação Infantil. Tantas conquistas e o olhar diferente para esta etapa escolar traz junto inseguranças dos que decidem sobre a educação, por se tratarem de acontecimentos recentes na História.

No entanto, ao mesmo tempo em que esse direito determina que todas as crianças estejam na escola e com atendimento de qualidade, a realidade mostra situações que comprometem tal direito, seja pela própria ausência vaga, seja pela falta de qualificação profissional, espaços adequados, bem como de práticas pedagógicas condizentes com essa etapa (KRAMER; NUNES; CORSINO, 2011) e (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006).

Pesquisas e estudos realizados nas universidades foram e são de grande valor para a construção dessa etapa da educação:

Foi principalmente no âmbito da atuação de grupos ligados à universidade e aos profissionais da educação que se formularam os princípios que seriam acolhidos pela nova Constituição Federal de 1988 e que foram em grande parte mantidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB –, de 1996. (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p.90).

Tais legislações são importantes na disputa e no direcionamento de políticas públicas para que olhem as duas etapas da educação infantil equiparando suas desigualdades e a diferença no atendimento entre elas, de forma que sejam complementares, para que possam respeitar o desenvolvimento e não criem diferenças no atendimento baseada na classe social, gênero, raça/cor das crianças porque todas têm direito à educação de qualidade, oferecendo uma instituição educacional que cumpra as determinações em lei, observando que tais legislações são necessárias, embora insuficientes, haja vista a necessidade de luta para sua efetivação.

A educação infantil tornou-se um direito de todos e todas a partir dos anos 1990, verificou-se um aumento na oferta e no acesso às vagas na Educação Infantil, principalmente na etapa da pré-escola a qual passou a ser de frequência obrigatória depois da Emenda Constitucional 59/09 e regulamentada pela Lei 12.796/13 que alterou a LDB tornando a matrícula obrigatória a partir dos 4 anos.

Como a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, naturalmente, possui objetivos e qualidades intrínsecas, portanto, se faz necessário ser pensada dentro das suas especificidades. Tais particularidades diferem em termos de organização, espaço físico e planejamento das outras etapas da educação básica. Sendo assim, hoje ela deve ser um ambiente de interação tendo o adulto como mediador e permitindo que as crianças recriem culturas, onde creche e pré-escola se complementem fazendo parte de um direito constitucional das crianças e para as crianças.

A Educação Infantil é um conceito recente na história brasileira que traz marcas, da luta de parte da sociedade interessada em uma educação universal e democrática que precisa avançar significativamente visando sua plena efetivação.

3. AS CONDIÇÕES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na luta por mais direitos à educação, conseguimos que a educação infantil passasse a partir da CF (BRASIL,1988) e da LDB (BRASIL,1996), de um status de atendimento assistencialista para o campo do direito à educação, garantindo a educação como um direito de todos, sendo sua oferta assegurada com base em um padrão mínimo de qualidade (ANDRADE, 2010). Nessa garantia, firma-se como função desta etapa, o cuidado aliado ao processo educativo.

A partir da década de 1990 se vê um processo no sentido de uma compreensão mais ampla da educação infantil baseada no binômio educar e cuidar, fundamentais por influenciar diretamente a qualidade da educação, preocupação constante dos pesquisadores e responsáveis pela educação até os dias de hoje.

Esse novo binômio e o reconhecimento da educação infantil enquanto parte da educação básica vai exigir: capacitação de professores, estrutura física das instituições, materiais escolares, investimento financeiro a fim de garantir condições de qualidade na educação de que trata art. 206 CF inciso VI e os art. 3 inc. IX e art. 4 inc. IX da LDB/96.

Imperioso seria diante a demanda para creche e pré-escola, garantir a educação da melhor forma e com qualidade e para tanto foram elaborados por pesquisadores vários documentos preocupados em detalhar o que seria uma educação com condições mínimas de qualidade. Dentre eles, Flores e Albuquerque (2018) apontam que mesmo antes da LDB, Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg em 1995 criaram a primeira edição de um projeto apoiando professores de creches, publicado pelo MEC, chamado: “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças”. Foi o primeiro documento com indicações de cuidados com vistas a um tratamento de qualidade para crianças pequenas, baseados nos direitos fundamentais que firmava um compromisso com a qualidade entre políticos, administradores e educadores de cada creche.

Hoje esse documento está em sua segunda edição elencando os cuidados com a criança pequena, respeitando sua cultura, pensando os ambientes, a interação e o tempo para o seu melhor desenvolvimento na educação infantil. Para os autores Dourado; Oliveira e Santos (2007, p.7):

A educação é essencialmente uma prática social presente em diferentes espaços e momentos da produção da vida social. Nesse contexto, a educação escolar, objeto de políticas públicas, cumpre destacado papel nos processos formativos por meio dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas. Mesmo na educação formal, que ocorre por intermédio de instituições educativas, a exemplo das escolas de educação básica, são diversas as finalidades educacionais estabelecidas, assim como são distintos os princípios que orientam o processo ensino-aprendizagem, pois cada país, com sua trajetória histórico-cultural e com o seu projeto de nação, estabelece diretrizes e bases para o seu sistema educacional.

Toda essa construção educacional ao longo do tempo trouxe as mudanças e os avanços necessários para a criação de vários documentos, principalmente a partir dos anos 1990, que pensam a criança como sujeito histórico e de direito, uns com força de lei e outros apenas orientadores.

Segundo Correa (2003) os documentos legais atuais não deixam claro qual seria o mínimo a se oferecer para obter a qualidade mínima exigida na lei, dessa forma o que é qualidade se torna muito arbitrário para aqueles que decidem quanto vão custar os gastos com a educação.

Alguns autores como Correa (2011), Dourado e Oliveira (2009) nos asseguram por meio de suas pesquisas que pós anos 1990 aconteceram mudanças importantes no campo da educação infantil, porém apontam dificuldades pelo caminho que impediram a educação infantil de cumprir totalmente o que exigia a legislação em termos de ofertá-la com condições de qualidade.

Seguindo na discussão de condições de qualidade, Correa (2011) sinaliza os impactos políticos desinentes de reformas educacionais realizadas nos últimos anos, afirmando que mudanças decorrentes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) ao priorizar os investimentos nessa etapa, a Lei de responsabilidade fiscal que estabeleceu teto para os gastos com pessoal, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, implementados de forma arbitrária, não colaboraram para assegurar uma educação infantil em condições de qualidade.

A autora menciona um tripé que sustenta a educação, composto por normas, financiamento e fiscalização. No que se refere ao financiamento afirma que “[...] se não é inexistente, é frágil, e tem colocado em risco a garantia do direito” (CORREA, 2011, p.

27). Sendo que a falta de recursos impede que os municípios cumpram com o dever de oferecer educação com o mínimo de qualidade. Cabe lembrar que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a responsabilidade pela oferta da Educação Infantil, bem como do Ensino Fundamental⁴ é dos municípios, sendo esses, muitas vezes carentes de recursos financeiros para dar conta dessa oferta.

O Brasil, Estado federado, é um dos poucos países no mundo que tem os municípios como entes federativos. Significa dizer que desde a CF/88, os municípios ganharam maior autonomia e conseqüentemente mais responsabilidades, porém, sem que se estabelecessem as condições necessárias para a realização de suas atribuições. No tocante à educação, é responsabilidade dos entes federados, que deveriam organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração, assim sendo,

A Constituição orienta que União, estados e municípios devem pautar-se em um regime de colaboração em prol do desenvolvimento educacional no país como um todo. Entretanto, não temos, até o presente momento, nenhuma lei, de âmbito federal, que defina como deve ser essa prática[...] Essa ausência possibilita, aos entes federados, a condução de suas políticas da maneira que bem lhes convém. (FERNANDES, 2013, p.172-173)

Os entes federativos deveriam se articular para suprir as necessidades de financiamento dos municípios, deveria aumentar a participação da União nesse aspecto e um maior investimento no custo aluno ano para que o direito à educação, já conquistado em lei, esteja garantido de fato e em condições adequadas. Corrêa (2011) defende que financiamento e políticas públicas eficazes se complementam, sendo como pilares de sustentação para a qualidade da educação, então a falta de uma lei complementar que regule o regime de colaboração, atinge diretamente esses pilares. Caso estes dois pilares não existam ou estejam incompletos, resta uma educação de qualidade apenas para os que possam pagá-la e contestá-la.

Dourado e Oliveira (2009) reconhecem que estamos falando de independência das entidades federativas, mas também de suas desigualdades financeiras e de poder de financiamento, principal motivo para tanta diversidade na qualidade de oferta do ensino público.

⁴ O ensino fundamental é de responsabilidade prioritária dos municípios, contudo os estados também têm responsabilidade sobre essa etapa de ensino.

Reiterando o cumprimento dessa igualdade, a Emenda Constitucional 59/09 cria condições para ampliação do acesso a educação, ao tornar obrigatória a educação a partir dos 4 anos de idade. Fato que também é reforçado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), (BRASIL, 2014), que estabeleceu metas no sentido de garantir maior acesso à educação infantil e algumas estratégias para garantia de maior igualdade na oferta. Cabe destacar que o PNE tem uma grande importância, ao passo que se apresenta como um planejamento a ser perseguido por um período de 10 anos, com metas e estratégias a serem cumpridas, muitas das quais, são importantes para a garantia de maior qualidade e equidade na educação, conforme quadro abaixo:

QUADRO 1 – META E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

METAS
META 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
ESTRATÉGIAS
1.1 - METAS DE EXPANSÃO - Definir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de Educação Infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais.
1.2 - COMBATE À DESIGUALDADE - Garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% a diferença entre as taxas de frequência à Educação Infantil das crianças de até 3 anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo.
1.3 – DEMANDA - Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta.
1.4 - CONSULTA PÚBLICA DA DEMANDA Estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches.
1.5 - REDE FÍSICA - Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil.
1.6 – AVALIAÇÃO - Implantar, até o segundo ano da vigência deste PNE, avaliação da Educação Infantil, a ser realizada a cada dois anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.
1.7 - OFERTA DE ATENDIMENTO EM CRECHE POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - Articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de Educação com a expansão da oferta na rede escolar pública.
1.8 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES - Promover a formação inicial e continuada dos profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior.
1.9 – PESQUISA - Estimular a articulação entre a pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da Educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas capazes de incorporar os avanços de pesquisas ligadas aos processos de ensino e de aprendizagem e teorias educacionais no atendimento da população de 0 a 5.

1.10 - ATENDIMENTO EM COMUNIDADES INDÍGENAS, QUILOMBOLAS E DO CAMPO - Fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.
1.11 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica.
1.12 - APOIO ÀS FAMÍLIAS - Implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas da Educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 anos de idade.
1.13 - PADRÕES NACIONAIS DE QUALIDADE - Preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 a 5 anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 anos de idade no Ensino Fundamental.
1.14 - MONITORAMENTO DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA - Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na Educação Infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância.
1.15 - BUSCA ATIVA - Promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 anos.
1.16 - LEVANTAMENTO DA DEMANDA - O Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento.
1.17 - TEMPO INTEGRAL - Estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

FONTE: Observatório do PNE.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentou em 2018 o segundo relatório técnico, constatando as lacunas existentes para o cumprimento do PNE o qual contribuiu sinalizando o que ainda precisava ser feito com vistas a dar materialidade às metas previstas. Este relatório contou com pesquisas e estudos realizados para o desenvolvimento de indicadores e soluções para resolver impasses. O relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) objetivos do desenvolvimento sustentável (ODS 4), (2019) mostra que o acesso à pré-escola aumentou a partir de 2016 a 2017, mas apontam os indicadores de pobreza e os referentes às zonas rurais e urbanas como fatores que ainda impedem o cumprimento das metas definidas pelo PNE para a pré-escola, mesmo com o avanço dos municípios para universalização da educação.

[...] o acesso das crianças de 4 a 5 anos à educação infantil não é um problema significativo no Brasil, pois 93,7% das crianças nesta faixa etária estão

matriculadas na pré-escola, não devendo haver problemas mais sérios para atingir a meta de 100% até 2030. O acesso à creche de crianças de 0 a 3 anos, no entanto, é um problema sério, ao considerar que apenas pouco mais de um terço das crianças frequentam a creche, dificultando o acesso das mães ao mercado de trabalho. (IPEA, 2019, p.23)

Apesar do relatório dizer que é confortável ter 93,7% das crianças de 4 a 5 anos na instituições educacionais, é importante lembrar que essa etapa é obrigatória, e os 100% deveriam ter sido atingidos em 2016. Além disso, é preciso questionar como se deu tal expansão, com quais condições e se a oferta garante qualidade.

Correa (2003) refere-se à qualidade como não sendo neutra, mas cheia de opiniões e interferências portanto precisa ser bem avaliada para ser correspondida já que ela é um movimento em constante troca e que se adapta a depender das pessoas e dos locais em que estejam os sujeitos envolvidos. Essa qualidade que pode ser denominada de qualidade educativa, isso porque depende da intersubjetividade participativa entre a comunidade escolar e as instituições, não havendo regras nem imposições, ou seja, é um processo em movimento constante que conta com o envolvimento de instituições e sujeitos (BRASIL, 2015).

Segundo Dourado e Oliveira (2009, p. 203-204) “qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, ou seja, o alcance do referido conceito vincula-se às demandas e exigências sociais de um dado processo histórico”.

Segundo Gadotti (2013), há qualidade na educação quanto à formação do sujeito, quando ela é capaz de torna-lo autônomo, apto a utilizar os conhecimentos apreendidos fora dos muros da escola. Quando o processo educativo é capaz de tornar o estudante crítico, a qualidade então é definida como qualidade social. Para o autor tal conceito de qualidade se desdobra em vários aspectos, quais sejam: “[...] o aspecto social, cultural e ambiental da educação, em que se valoriza não só o conhecimento simbólico, mas também o sensível e o técnico” (GADOTTI, 2013, p.1).

As Diretrizes Nacionais de Educação Básica (DCNs – BRASIL, 2010) também fazem uso do conceito, qualidade social, no qual valoriza a cultura e a autonomia dos sujeitos e não simplesmente imposições de conteúdos. Qualidade social representa todo avanço da educação com pressupostos de um melhor aprendizado, da produção do conhecimento e formação de um indivíduo sustentável.

O conceito de qualidade de Gadotti (2013) tem relação com o que a CF determina como finalidade da educação, que é o pleno desenvolvimento humano, contudo, tal definição é muito ampla. Para se alcançar tal qualidade, na visão do autor, alguns aspectos são essenciais. Como a partir da CF a educação se tornou para todos, falamos de aspectos trazidos pelo indivíduo para a escola, necessidades que não se bastam com o ensino e que precisam ser supridas.

Para isso, a educação conta com professores bem formados, condições de trabalho e projetos, além disso, coloca como necessário que as instituições educacionais possuam “[...] condições materiais, físicas, pedagógicas e humanas para criar um ambiente propício à aprendizagem” (GADOTTI, 2013, p.11). No mesmo sentido, Correa afirma que pensar em qualidade implica pensar “[...] a formação de professores, a relação escola família e a organização curricular.” (CORREA, 2011, p. 25). Carreira e Pinto (2007) define esses aspectos como insumos necessários à garantia de uma educação em condições de qualidade.

[...] a OCDE e a Unesco utilizam como paradigma, para aproximação da Qualidade da Educação, a relação insumos-processos-resultados. Desse modo, a Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos [...] (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007 apud UNESCO, 2003, p. 12).

Dourado e Oliveira (2009) também apresentam dados de avaliações, pesquisas e inclusive de estudos internacionais de 2007, que corroboram essa ideia, ou seja, a importância dos insumos para a qualidade da educação das crianças pequenas, pois na falta deles o desenvolvimento seria até prejudicado. Segundo eles, condição de qualidade

[...] é um fenômeno complexo, abrangente, que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; Nem, muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos. (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p.205)

Schneider (2010) ao discutir tais elementos, define-os como condições de qualidade, tendo em vista que são elementos necessários à qualidade, ainda que não à própria qualidade, mas, parte da garantia do direito à educação.

Nesse sentido e ainda compreendendo sobre as condições de qualidade, ressaltamos que essas são apenas um aspecto da qualidade da educação. Nesse trabalho, o foco recai, justamente, sobre essas condições, pois são possíveis de serem medidas e envolvem a ação mais específica da política educacional. Ainda que se tenha consciência que

Se o debate ficar centrado na questão da qualidade como algo isolado, corre-se o risco de se reafirmarem as políticas vigentes e o seu caráter marcado pela exclusão, pois, em vez de centros de excelência para alguns privilegiados, precisamos de boas escolas para todos. (CORREA, 2003, p.96)

Devemos compreender que não apenas a criança tem o direito de frequentar a escola, como também esse direito não pode ser oferecido de qualquer maneira. Assim nos garante o art. 205 CF e seu complemento, o art. 206 CF a partir de seus oito princípios segundo os quais a educação com padrão de qualidade deve ser ministrada.

Dourado; Oliveira e Santos (2007) abordam alguns estudos que se complementam e validam três inferências: a primeira seria quanto à qualidade da educação é reflexo de fatores sociais, econômicos, culturais e pedagógicos; a segunda indica quais condições de qualidade as instituições de educação ofertam a partir da atenção dada por elas a esses fatores; por último, quanto esses fatores podem contribuir para o sucesso ou fracasso escolar.

Os autores denominam esses fatores de extra e intraescolares. Os elementos extraescolares estão divididos em dois grupos. No primeiro, está a bagagem trazida pelas crianças do meio que vivem, ou seja, todo seu contexto social, econômico e cultural, como os sonhos e dificuldades. O segundo grupo seria o que o Estado no seu dever, precisa fazer, para evitar ou remediar as consequências de suas próprias ações e omissões que terminam por afetar os fatores do primeiro grupo, como a pobreza. Isso para que não violem os direitos das crianças à educação de qualidade, sua autoestima e o pleno aprendizado.

Pensando no segundo grupo, no dever do Estado, este, precisa oferecer condições de qualidade às escolas a fim do melhor desenvolvimento cognitivo e pedagógico, “[...] avanço em termos de acesso e cobertura, principalmente no caso do ensino obrigatório, implica novas demandas de atendimento que se relacionam mais

diretamente com as condições de permanência” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.9).

Quanto aos fatores intraescolares, seriam aqueles de competência da escola, os que interferem nos “[...] processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação.” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.16). Estes estão divididos em quatro níveis, são eles:

1) o nível de sistema: condições de oferta de ensino; como: gastos com cada criança (custo mais alto que os outros níveis de educação), a proporção de aluno para cada professor/funcionário, instalações proporcionais ao tamanho das crianças, a disposição da estrutura escolar precisa servir da melhor forma e que sejam úteis etc.

2) o nível de escola: gestão e organização do trabalho escolar; este desafio para a condição de qualidade não é tão específico quanto o anterior, tratam-se de experiências mais qualitativas, por isso a existência dos fatores citados abaixo podem ser encarados de forma distorcida, a depender do seu devido uso, resultando no ensino de qualidade ou não. Exemplo: como o professor aproveita sua hora-atividade.

[...] a estrutura e as características da escola, em especial quanto aos projetos desenvolvidos; o ambiente educativo e/ou clima organizacional; o tipo e as condições de gestão; a gestão da prática pedagógica; os espaços coletivos de decisão; o projeto político- pedagógico da escola; a participação e integração da comunidade escolar; a visão de qualidade dos agentes escolares; a avaliação da aprendizagem e do trabalho escolar realizado; a formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; a dimensão do acesso, permanência e sucesso na escola – entre outros. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p.18).

3) o nível do professor: formação, profissionalização e ação pedagógica; Carreira profissional, condições de trabalho, carga horária, remuneração, vínculo empregatício, valorização do profissional etc.

4) o nível do aluno: acesso, permanência e desempenho escolar; Aulas atrativas, atividades pedagógicas que relacionem a teoria à vivência das crianças, ambiente acolhedor etc.

Segundo os autores Dourado e Oliveira (2009), para que haja uma educação de qualidade e para que a educação dê conta de muitos aspectos, faz-se fundamental dessa forma, contar com políticas públicas e projetos nas escolas que ajudem a amenizar os problemas socioeconômicos e culturais existentes.

O documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação” (BRASIL, 2012) buscou reunir vários outros documentos como referência, que resultou em um apanhado de conhecimentos, com vistas ao objetivo maior que é oferecer uma escola democrática, amparada por políticas públicas resultantes de todo trabalho avaliativo da educação infantil a que o documento se propõe.

Hoje, utilizam-se de averiguações usando os métodos avaliativos dos Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil (PNQEI), (2018) bem como dos indicadores da qualidade da educação infantil (INDIQUE) de 2009. Eles são instrumentos avaliativos para as etapas creche e pré-escola e ajudam a construir planos de educação cada vez melhores.

O INDIQUE para a educação infantil foi pensado e construído à medida que esta etapa da educação foi se especializando no desenvolvimento infantil e se distanciando das práticas assistencialistas. Isso por conta do crescente reconhecimento da diferença produzida pela educação infantil na vida escolar das crianças, bem como em decorrência do aumento de matrículas depois que essa fase passou a ser obrigatória a partir dos 4 anos.

Esta é uma dimensão de avaliação da educação infantil que pretende averiguar sobre as condições de oferta das instituições educacionais, uma avaliação institucional prevista no PNE que conta com indicadores importantes para determinar as condições de oferta de cada unidade. Ele é uma maneira de pensar a própria escola, já que o sistema se preocupa muito com a aprendizagem dos conteúdos e esquece que cada criança que está na sua escola, na sua cidade, é única, experienciando coisas diferentes na particularidade de cada lugar e relacionando-se com pessoas distintas.

[...] os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil pretendem ser a base para formular, implementar e avaliar Políticas Públicas, desenvolver sistemas de monitoramento e avaliação da melhoria da qualidade, desenvolver ferramentas para medir a qualidade das práticas empregadas por adultos em diferentes serviços.(BRASIL, 2018, p.12).

Os PNQEI foram revisados e os quatro volumes viraram apenas um em 2018 trazendo oito áreas focais, que se dividem em: 20 princípios. Esses princípios são um desmembramento das áreas focais e explicam por si só, de forma resumida e em tópicos, a sua importância para a qualidade da educação. Além disso, o documento possui 239 parâmetros em consonância com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), com as DCNEI's e com o Plano Nacional de Educação (PNE-2014). Sua finalidade é trazer a reflexão, com a participação de todos os atores do contexto educacional, às questões de qualquer ordem que acontecem na prática escolar que afastam a criança do seu direito à educação de qualidade (BRASIL, 2018).

A pesquisa – Contribuições para a Política Nacional: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto – realizada em 2015, refere-se a contexto educativo como:

[...] conjunto de aspectos que determinam o tipo de experiência educativa (formativa) que a instituição de educação infantil oferece às crianças e seus familiares, como por exemplo, a qualidade do ambiente físico, relacional e social, as experiências educativas propostas a organização do trabalho entre os docentes, as relações com as famílias, as atividades e os relacionamentos profissionais, entre outros. (BRASIL, 2015, p.27)

Para os autores desse projeto, a qualidade da oferta vai depender de fatores que permeiam fundamentalmente, sobre a participação democrática e o poder de negociação entre as relações que devem ser de comprometimento e reflexão, já que cada unidade traz sua particularidade mesmo estando muito próxima, no mesmo bairro de outra.

Após estudos e reflexões sobre como a escola e o Estado podem superar as dimensões extra e intraescolares, os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil convergem para proposições no sentido e na busca de uma educação de qualidade, elaborando políticas públicas e planejamentos que ofereçam uma educação com condições de qualidade para todos.

Dentre as áreas focais dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, 1, 2, 7 e 8 são as que mais se aproximam dos interesses do nosso tema e que serão apreciadas.

QUADRO 2 – Áreas Focais dos PNQEI

ÁREAS FOCAIS:
1 – GESTÃO DOS SISTEMAS E REDES DE ENSINO.
2 – FORMAÇÃO, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES E DEMAIS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.
3 - GESTÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.
4 – CURRÍCULOS, INTERAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.
5 – INTERAÇÃO COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE.
6 – INTERSETORIALIDADE.
7 – ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS.
8 – INFRAESTRUTURA.

FONTE: A autora, 2021.

Analisando as áreas focais, a primeira área, GESTÃO DOS SISTEMAS E REDES DE ENSINO oferece práticas de busca geográfica das crianças em suas residências para que frequentem a escola e estudem o mais próximo possível da sua residência, assim como tem o dever de desvelar para as famílias que suas crianças têm direito à vaga compulsória e de qualidade e que não é um favor, nem se trata de atendimento assistencialista, como muitos pensam ainda, já que é um enfrentamento, a universalização da matrícula nas creches até hoje.

Esta área focal vem para tornar o processo da oferta pela instituição escolar o mais prático e abrangente possível na condição de que todo o sistema colabore e forneça atendimento devido à população estudantil, bem como às instituições mais distantes e precárias.

A área focal 2 – FORMAÇÃO, CARREIRA E REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES E DEMAIS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Essa área focal destaca a importância da peça mais importante no contexto da educação, o professor.

Será valorizando o professor da educação infantil e oferecendo ferramentas que ele poderá fazer a diferença na sua prática além da sua formação. Não menos importante, o professor deve estar mais preparado para a inclusão, uma demanda cada vez mais recorrente e difícil, tanto por falta de preparo da educação como um todo, quanto pela infraestrutura insuficiente, visto que ambas não colaboram com o desenvolvimento e com o aprendizado.

As condições enfrentadas pelos professores no trabalho, como a quantidade excessiva de crianças por adulto em sala de aula, tornam sua rotina estressante e

cansativa, e por consequência, impossível de cumprir seu papel com toda atenção e dedicação de educador nas condições necessárias. Portanto melhores condições de trabalho a fim aprimorar o desempenho e conexão com a criança é também uma grande reivindicação desta área focal.

Já a área focal 7 - ESPAÇOS, MATERIAIS E MOBILIÁRIOS, foi pensada para que as crianças tivessem direito aos materiais, espaços apropriados, tecnologia a favor, à disposição (não jogos, mas recursos que complementem as atividades), móveis funcionais, isto é, uma instituição que torne as crianças autônomas e bem desenvolvidas.

Por fim a área focal 8 – INFRAESTRUTURA no qual se trata basicamente de investimento com fundamento, que neste documento tem que estar alinhado à necessidade da criança, uma construção voltada ao seu desenvolvimento de fato, promovendo autonomia e favorecendo suas relações interpessoais, culturais e sociais. É imprescindível que haja construções em que os usuários da instituição e das secretarias de educação dialoguem com os setores de arquitetura e de construção civil para que não haja desperdício.

A avaliação de contexto não incide, portanto, apenas sobre as crianças, sua aprendizagem e desenvolvimento, mas constitui-se em uma proposta orgânica, complexa, contextualizada, que compõe olhar a instituição por dentro, sua equipe, materiais, espaços, etc.(SCHLINDWEIN; DIAS, 2018, p.139)

Abaixo, apresenta-se um quadro com o resumo das principais áreas e os princípios correspondentes, que serão objeto de análise desse trabalho:

QUADRO 3 – ESTRUTURA DOS PARÂMETROS ANALISADOS

ÁREAS FOCAIS	PRINCÍPIOS
1) Gestão dos sistemas e redes de ensino.	1.1) Gestão de acesso, oferta e matrícula 1.2) Sistema de Ensino/Rede de Ensino
2) Formação, carreira e remuneração dos Professores e demais Profissionais da Educação infantil.	2.1) Seleção, carreira e valorização dos Professores e profissionais 2.2) Formação inicial e continuada dos Professores e profissionais 2.3) Condições de trabalho dos Professores e profissionais da educação
7) Espaços, materiais e mobiliários.	7.1) Organização dos espaços de aprendizagem e desenvolvimento 7.2) Insumos pedagógicos e materiais

8) Infraestrutura.	8.1) Localização e entorno, características do terreno, serviços básicos, condições de acesso à edificação e condicionantes físicos ambientais 8.2) Programa de necessidades, setorização, fluxos, áreas e proporções entre ambientes
--------------------	--

FONTE: Elaborado com Base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. MEC/SEB/ DPE/COEDI, 2018

Para medir o quanto esses parâmetros estão estabelecendo boas práticas nas instituições, os indicadores da qualidade vêm como instrumento de medição individual para cada escola, no monitoramento da qualidade, no qual afere-se os resultados e toma-se os caminhos, tanto a escola quanto o Estado (BRASIL, 2009b). Dessa maneira o PME (2015) aponta para a reflexão como uma característica valorosa, “Na medida em que instauramos espaços para a reflexão e o debate sobre qualidade, criamos oportunidade para nos questionarmos sobre as condições de oferta [...]” (BRASIL, 2015, p.31) como comportamento que deve estar presente naqueles que participam dos processos em busca da qualidade nas instituições educacionais.

Trata-se, portanto, da importância do debate e da participação daqueles que estão presentes na instituição analisada, que fazem uso dela, profissionais e familiares, funcionários em geral é que estão aptos a falar, negociar e fazer pela sua escola, por suas crianças (BRASIL, 2015). Esses interessados vivem o dia a dia da instituição educacional, assim sendo, são os mais indicados a auto avaliação, a perceberem o que fazer para melhorar suas práticas, o currículo da sua escola. Trabalhar com os indicadores de qualidade é um exercício que constrói a qualidade. Esses instrumentos proporcionam o poder de valorizar a cultura do outro, a especificidade de cada um e, ao mesmo tempo, de construir e conviver em um mesmo espaço, dar voz e vez ao colega de trabalho, enfim ter um poder de negociação e aprender a refletir para poder agir corretamente.

Controle, apropriação, negociação e resistência envolvem-se nos processos de conflito e diferenciação, altamente complexos, mas, ao mesmo tempo, necessários para que a equipe defina e reconheça sua identidade institucional. (MERCADO, 2010 Apud SCHLINDWEIN; DIAS, 2018, p.153)

Os Parâmetros e os Indicadores Nacionais de Qualidade da Educação Infantil provocam na educação esse trabalho dinâmico, complexo que demanda debate, tempo, comprometimento. Além desse destaque, os parâmetros tentam qualificar e quantificar

o que seria o “mínimo” que a CF/88 não deixa claro, com o fim de ajustar-se mais especificamente à realidade de cada escola, indicando prováveis ineficiências e pontos de melhoria. Trata-se de um documento apenas orientador, demonstrando a necessidade de leis que regulem documentos como estes que especificam esses insumos.

Diante das várias vertentes abordadas que tentaram definir a qualidade de uma boa escola, entendemos que não podemos aferi-la tão simplesmente de maneira quantitativa. Porque para saber se as crianças estão tendo seu direito à educação, reconhecido pelo Estado, pela escola, é imprescindível levar em conta outras questões explicitadas anteriormente, como as questões sociais, econômicas, pedagógicas, culturais, entre todas as outras questões que fazem parte do dia a dia na escola.

Podemos alcançar qualidade quando o Estado oferece principalmente condições financeiras e materiais, bem como profissionais capacitados à escola. Dessa forma, torna-se possível criarmos ambientes, situações, pôr ideias e projetos em prática o que consiste em condições para se desenvolver educação com qualidade.

Tais condições de qualidade resultam em qualidade e podem ser mensuradas pelos processos avaliativos permanentes, como os Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (PQNEI) afim de, suscitar a atenção do Estado para a urgência de políticas públicas, ações, projetos que viabilizem a própria qualidade do ensino.

Sendo assim, tomamos como referencial para contribuir com nossa pesquisa e mensurar as condições de oferta, documentos que determinam esses direitos mínimos a serem disponibilizados às crianças e a toda comunidade escolar, para que obtenham a melhor educação possível.

Documentos como a CF (1988), LDB (1996), ECA (1990), DCNEI (1999) com versão atualizada em 2009, Plano Nacional de Educação (2001) com versão atualizada para 2014-2024, PQNEI (2018), entre outros, nos mostram que dentre vários cuidados físicos, afetivos e pedagógicos a serem tomados para um aprendizado efetivo, devemos nos atentar à qualidade desses cuidados, desse atendimento fundamental para o desenvolvimento das crianças pequenas, já que os mesmos documentos legais, não especificam exatamente como seria esse mínimo de qualidade que as instituições educacionais devem oferecer.

Segundo os mesmos documentos analisados, a qualidade deve proporcionar instalações condizentes com a idade e necessidades das crianças a fim de favorecer totalmente o seu aprendizado, sendo elas: confortáveis, arejadas, mobiliários apropriados, parques sem riscos de acidente, materiais de higiene, materiais didáticos, recursos humanos, tecnológicos, etc.

No próximo capítulo, apresenta-se um pouco sobre o município analisado e a metodologia da pesquisa.

4. METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS: DISCUTINDO A EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOÃO PESSOA

A presente pesquisa tem um caráter exploratório na forma de estudo de caso, utilizando-se de análise documental e levantamento de dados. Insere-se, portanto, dentro dos estudos quanti-quali, pois utiliza-se de dados quantitativos para caracterizar a oferta e a demanda e análise documental para compreensão de normas e objetivos, sendo, portanto, uma pesquisa híbrida (BRUEL, 2014).

Como em toda a pesquisa, utilizou-se da pesquisa bibliográfica como forma de compreensão dos estudos já publicados sobre a temática, buscando a compreensão da educação infantil e das condições de qualidade.

A ideia da pesquisa foi levantar informações sobre as condições de qualidade nos Centros de Referência de Educação Infantil em João Pessoa. Dessa forma, objetivou-se apurar quais são as normativas que regem as instituições de educação infantil em João Pessoa e compará-las aos dados das plataformas de dados educacionais.

Cabe destacar que a ideia inicial da pesquisa era fazer um levantamento das condições de atendimento em alguns centros de educação infantil do município de João Pessoa, visando compreender se eles apresentam condições de qualidade no atendimento para em seguida analisar comparativamente as instituições. Contudo, devido à pandemia de Covid-19 que, por questões de saúde pública, mantiveram as instituições educacionais fechadas durante todo ano de 2020, optou-se por examinar os documentos da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação do Município. Cabe destacar que, sendo João Pessoa um sistema de ensino, o Conselho Municipal tem funções normativas e fiscalizadoras em relação a escola, sendo o responsável pela autorização e funcionamento delas. Segundo Batista (2007) o conselho:

É o órgão do sistema responsável pela legislação educacional, que regulamenta, fiscaliza e propõe medidas para melhoria das políticas educacionais. É também um instrumento de ação social atendendo a demandas da sociedade quanto a transparência no uso dos recursos e a qualificação dos serviços públicos educacionais. A sociedade, representada no conselho, torna-

se vigilante na defesa do direito de todos à educação de qualidade e na observância dos regulamentos e leis federais. (BATISTA, 2007, p. 3)

Pretendendo-se observar os documentos, inicialmente fez-se consulta ao site da Secretaria Municipal de Educação (SEDEC) e do Conselho Municipal de Educação, porém, nos sites⁵ encontrados, não havia informações em relação às legislações, documentos ou normativas específicos para as instituições de educação infantil. Foram encontradas apenas informações sobre a composição, da secretaria e do conselho. Diante de tal situação, optou-se por entrar em contato direto com a Secretaria de educação e o Conselho.

Por meio de contato telefônico, foi nos informado que as normativas que regem os princípios e o funcionamento das instituições de educação infantil estariam passando por revisão e por esta razão não estavam nos sites da prefeitura nem do Conselho Municipal de Educação.

Foi solicitado, portanto, que encaminhássemos exclusivamente via correios, um ofício requerendo tais documentos concernentes às normas e princípios do funcionamento de instituições de educação infantil do município de João Pessoa. As normas, situadas em deliberações e pareceres conduzem as regras básicas de funcionamento, como questões avaliativas, formação e condições de trabalho dos profissionais, espaços, instalações e equipamentos necessários a uma instituição de Educação Infantil pertencente ao Sistema Municipal de Educação de João Pessoa.

Passados os dias destinados para que recebessem a correspondência e mais alguns, não obtivemos nenhum retorno do Conselho Municipal, apesar de haver sido combinado o envio dos documentos por e-mail assim que o ofício chegasse.

Insistimos em retornar a ligação mais duas vezes, com algum custo, conseguimos a informação de que as normativas usadas pelas instituições de educação infantil municipais e particulares especificando sobre o funcionamento delas, seriam as próprias normas nacionais, além da RESOLUÇÃO nº 009/2010 que por sinal consta no site legisweb.com.br, ou seja, uma informação que poderia ter sido dada

⁵ Os sites consultados foram os seguintes: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/secretaria/sedec/>; <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/conexaoescolar/page32.html>; <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/servico/conselho-municipal-de-educacao/>

desde o primeiro contato. Enfim, faltou bastante informação, compreensão e clareza por parte do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa quando solicitado as normativas específicas para o funcionamento das instituições de educação infantil.

Sem maiores informações do CME, seguimos em busca das normativas que regessem o funcionamento e os princípios das instituições municipais de educação infantil em João Pessoa, encontramos: a Diretriz Normativa Municipal de 2019 e 2020 (vale ressaltar que a diretriz normativa de 2020 é composta de algumas resoluções do Conselho municipal de educação), a Lei nº 8.996 de 27 de dezembro de 1999, a Lei nº 11.091, de 12 de julho de 2007, a LEI COMPLEMENTAR nº 60, de 29 de março de 2010. Diante da ausência de documentos, optou-se por analisar também o Plano Municipal de Educação de João Pessoa (Lei nº 13.035, 19 de junho de 2015), e normativas nacionais como: o Manual Técnico de Arquitetura e Engenharia: Orientação para elaboração de projetos de construção de Centro de Educação Infantil e o parecer CNE/CEB Nº: 20/2009 que se apresentam como um planejamento para a educação municipal. Os documentos municipais analisados estão descritos no quadro abaixo:

QUADRO 4 – NORMATIVAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Documentos	Ano
Lei nº 8.996	1999
LEI Nº 11.091	2007
Resolução SEC nº 09	2010
Lei complementar nº 60	2010
Plano Municipal de Educação de João Pessoa	2015
Diretriz Normativa	2019 e 2020

FONTE: Elaborado com Base nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. MEC/SEB/ DPE/COEDI, 2018

Com base nesses documentos do quadro acima, buscou-se organizar a análise a partir de categorias e quando possível, complementou-se a análise com dados extraídos do Laboratório de Dados Educacionais (LDE), Plataforma de Dados Educacionais e Simulador do Custo-Aluno Qualidade (SIMCAQ), além disso, na medida do possível, buscou-se cotejar as normas locais com as nacionais, conforme quadro abaixo:

QUADRO 5 - DOCUMENTOS NORTEADORES DO MEC SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

ANO	DOCUMENTO	CONTEÚDO
1994	Política Nacional de Educação Infantil	Apresenta a qualidade da oferta como um de seus objetivos e ações prioritárias.
1995	Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças	Listagem de itens que deveriam ser considerados nas políticas públicas e nas práticas nas instituições de educação infantil.
1998	Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil	Sugestões de critérios de qualidade para elaboração das regulamentações específicas a serem editadas pelos Conselhos Estaduais e Municipais.
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil	Fixa metas de qualidade a partir do reconhecimento do direito à infância, apresentando uma reflexão geral do atendimento no país, questões relacionadas à formação pessoal e social e, ainda, aponta conteúdos para abordagem na educação infantil
2005	Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação	Avaliação de políticas; propostas e trabalho pedagógico.
2006	Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil	Fundamentos para a definição de parâmetros de qualidade; distinção entre parâmetros e indicadores de qualidade; competência dos sistemas de ensino; caracterização das instituições de educação infantil; parâmetros nacionais de qualidade para as instituições de educação infantil.
2006	Parâmetros Básicos de Infraestrutura dos Estabelecimentos de Educação Infantil.	Qualidade dos espaços físicos e prédios das instituições de educação infantil.
2009	Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças – Nova Edição	Instruções a respeito dos direitos das crianças e dos bons serviços de creche e pré-escola.
2009	Indicadores de Qualidade na Educação Infantil	Composto por dois documentos, apresenta dimensões e indicadores de qualidade; discussão a respeito do conceito de qualidade; possibilidade de avaliação das políticas para a educação infantil, das propostas pedagógicas das instituições, da relação estabelecida com as famílias, da formação regular e continuada dos profissionais e da infraestrutura.
2009	Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação	Competências governamentais; indicadores de acesso; condições da oferta de vagas; questão da qualidade; financiamento da política e serviços.
2012	Brinquedos e Brincadeiras de Creches	Orientar os profissionais que atuam em creches na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, possibilitando uma brincadeira e, por consequência, uma educação infantil de qualidade.

2012	Subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação	Proposição de diretrizes e metodologias de avaliação na e da educação infantil.
------	---	---

FONTE: Elaborado por Taporosky (2017, p. 94) com base em Brasil (2006d; 2015b)

No quadro abaixo temos elencados documentos utilizados para pesquisar cada elemento que promove a efetivação de condições mínimas de qualidade.

QUADRO 6 – ESTRUTURA DE INVESTIGAÇÃO DA PESQUISA

Item a ser avaliado	Descrição	Fonte
MATRÍCULAS E TURMAS	<ul style="list-style-type: none"> - Alunos atendidos; - Atendimento em tempo integral - Dependência administrativa responsável pela oferta - Instituições escolares - Critérios para organização de turmas (número de alunos, relação professor aluno); 	<p>LEGISLAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - PME (2015); - res.sec. nº09/10. <p>DOCUMENTOS ORIENTADORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Censo Escolar; - Diretrizes normativas (2019 e 2020); - Parecer CNE/CEB nº09/09; - Parecer CNE/CEB Nº: 20/09; - PNQEI (2018).
PERFIL DO QUADRO DE FUNCIONÁRIOS E DOCENTES	<ul style="list-style-type: none"> - Exigência e forma de ingresso; - Funcionários exigidos; - Quadro de direção; - Formação dos professores; - Tempo de serviço dos professores; - Número de funcionários e sua formação; - Vínculo dos professores; 	<p>LEGISLAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - PME(2015); - LDB9394/96; - CF/88; - Lei complementar nº 60/2010; - Lei 11.091/2007; - Res. SEC. nº09/10. <p>DOCUMENTOS ORIENTADORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Censo Escolar; - Diretrizes normativas (2019 e 2020); - ODS4 (IPEA).
ESPAÇOS E MATERIAIS	<ul style="list-style-type: none"> - Espaços disponíveis nas instituições infantis (salas de aula, sala dos professores, sala da diretora, pátio, solário, parque infantil); - Normas de metragem, organização, higienização etc - Materiais disponíveis para as crianças (almofadas, livros, brinquedos, espelhos, etc.) - Disposição e acesso dos materiais pelas crianças (quais materiais estão ao alcance das crianças) Adaptação dos materiais para a idade das crianças; 	<p>LEGISLAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - PME (2015), - Res. SEC nº 09/10. <p>DOCUMENTOS ORIENTADORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manual (Müller/09); - Parecer CNE/CEB Nº: 20/09; - PNQEI (2018)

ACESSIBILIDADE	- Critérios de acessibilidade	LEGISLAÇÃO: - PME (2015); - Res. SEC nº 09/10. DOCUMENTOS ORIENTADORES: - Diretrizes normativas (2020); - PNQEI (2018).
----------------	-------------------------------	--

FONTE: A autora (2020)

Na sequência contextualiza-se o município de João Pessoa e analisa-se o atendimento.

4.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL EM JOÃO PESSOA

João Pessoa compõe a região Nordeste e fica na parte mais extrema do leste do Brasil. A cidade se expandiu a partir das margens do Rio Sanhauá (posição sul-norte) que é um braço do Rio Paraíba, em direção ao litoral e é a terceira capital mais antiga do país.

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano, a renda per capita da capital paraibana cresceu 99,73% entre os anos de 1991 e 2010, porém, 6,31% da população são crianças de até 14 anos que ainda se encontram na extrema pobreza, no Brasil, o percentual é de 11,47%, ou seja, são aqueles que possuem renda per capita inferior a R\$70,00 mensais em 2010, último censo.

Nos anos 1990 João Pessoa passou por dois processos de municipalização da educação do município que promoveram às creches maior autonomia, mais qualidade, maior atendimento, caminhando para a efetivação dos direitos da criança à educação de qualidade e à democratização da educação infantil em João Pessoa, anteriormente estavam vinculadas a assistência social.

[...] as creches se organizavam em torno de um Regimento Interno das Creches do Município de João Pessoa, o qual foi publicado como anexo ao Decreto nº 2.309, de 19 de junho de 1992, esse por sua vez foi publicado no Semanário Oficial da Prefeitura Municipal de João Pessoa.

Art.1º As creches instituídas com amparo nos dispostos da Lei Municipal nº 2.923 de 11 de junho de 1980 são vinculadas ao Departamento de Promoção Social da Secretaria de Trabalho e Promoção Social.

Art.4º O presente Regimento tem por objetivo regulamentar todas as ações inerentes ao serviço de assistência ao menor de 03 meses a 06 anos no âmbito das Creches Municipais, seguindo as novas diretrizes estabelecidas pela

SETRAPS. (SOJP, Regimento Interno, 1992 APUD MARTINS; DIAS, 2017, p. 5)

Como primeiro passo à organização da educação infantil municipal instituiu-se a LEI Nº 8996, de 27 de dezembro de 1999 que compôs o sistema municipal de ensino em João Pessoa alinhado às Diretrizes e à Base Nacional e estabelecendo que as creches estivessem sob a competência do município.

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

I - Instituições de Ensino Fundamental e de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal;

II - Instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

Art. 13 O poder público municipal criará e manterá Unidades de Educação Infantil, com oferta de creche e pré-escola, para crianças de 0 (zero) a 06 (seis) meses⁶ de idade, completados até 30 de junho de cada ano, nos termos da legislação vigente e das diretrizes curriculares emanadas dos Conselhos de educação. (SEDEC/JP, 1999).

Até 1999, João Pessoa não possuía sistema de ensino municipal e suas creches e pré-escolas estavam limitadas ao assistencialismo já que eram de competência da Secretaria de Desenvolvimento Social (SEDES), antiga Secretaria de Trabalho e Promoção Social (SETRAPS). Somente em 2000 as creches passam a ser de atribuição da Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC), seria o segundo processo de institucionalização.

Art. 13, § 1º - As Creches e Pré-escolas atualmente vinculadas à Secretaria Municipal de Trabalho e Promoção Social de João Pessoa passam, a partir da publicação desta lei, a ser vinculadas à Secretaria Municipal de Educação e Cultura, adotando todas, em sua nomenclatura, o acréscimo do termo Unidade Municipal de Educação Infantil. (SEDEC/JP, 1999).

Na prática as creches efetivamente passaram de uma conjuntura assistencialista para Secretaria específica de educação e cultura em 2006, após publicação do Decreto nº 5.581/06, 7 anos depois da determinação da LDB 9394/96, “art.89 - As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.”(BRASIL,

⁶ No documento está 6 meses, provavelmente existe um erro, o correto seria 6 anos.

1996), bem como da LEI N° 8.996/99 que já havia determinado essa mudança em cumprimento à LDB 9394/96.

Foi só então a partir de 2006 que as creches se tornaram devidamente orientadas e aparelhadas a tratarem sobre as especificações da educação de crianças pequenas estando na competência da SEDEC. A partir daqui o segundo processo de institucionalização foi posto em prática e todas as creches passaram a se chamar (CREIS) Centros de Referência de Educação Infantil (JOÃO PESSOA, 2015).

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

Art.2º Este Decreto entra em vigor na data da publicação (SEDEC/JP, DECRETO N° 5.581,2006 APUD MARTINS; DIAS, 2017, P.7.)

Com o processo de municipalização das creches João Pessoa se adequava à LDB 9394/96, conforme o art 11, V, quando 29 creches que estavam na competência estadual passaram para a municipalidade somente em “[...] 2013, em função de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) entre o Estado e Município [...]”, vale ressaltar que as instituições vieram das mãos do estado bem prejudicadas. (JOÃO PESSOA, 2015, p. 13). Foi considerada uma conquista porque viabilizou às instituições mais ferramentas, possibilitando melhorar a qualidade e como resultado o distanciamento de práticas assistencialistas de cuidados, de atendimento (BEZERRA, 2019).

Cabe destacar que quando solicitado ao Conselho Municipal de Educação, normas que regessem o funcionamento das instituições do município, foi informado que a única normativa seguida era a res. SEC nº 09/10 e o que não estivesse disciplinado nessa norma, obedecia-se às normativas nacionais. O Conselho Municipal de Educação tem o poder de criar normas suplementares, como os autoriza a própria lei municipal nº 8996/99, porém parece insuficiente as que se apresentam.

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

II - Conselho Municipal de Educação;

Art. 4º É da competência do Poder Público Municipal de Educação de João Pessoa:

I - elaborar normas complementares à legislação superior de modo a atender a especificidade municipal; (SEDEC/JP, LEI N° 8.996 DE 27/12/99).

A seguir analisa-se a realidade e as normativas referentes à Educação Infantil no município de João Pessoa

4.2 MATRÍCULAS E TURMAS

Segundo dados do IBGE, João Pessoa em 2010 possuía uma população de 723.515 e estima-se que esse montante esteja em 817.511 pessoas em 2020. Em 2010 a população de 0 a 5 anos era de 60.736, desse total, apenas 48% frequentavam a educação infantil em qualquer etapa, sendo maior que a média nacional que é de 43,15%.

TABELA 1 – POPULAÇÃO DE CRIANÇAS EM JOÃO PESSOA – CENSO 2010

Territorialidades	João Pessoa (PB)
População de 0 a 1 ano de idade	10.328
População de 1 a 3 anos de idade	29.913
População de 4 anos de idade	10.020
População de 5 anos de idade	10.475
Total de Crianças de 0 a 5 anos	60.736

Fontes: dados do IBGE e de registros administrativos, conforme especificados nos metadados disponíveis em: <http://atlasbrasil.org.br/acervo/biblioteca>. Elaboração: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Pnud Brasil, Ipea e FJP, 2020.

Percebemos que a demanda pela etapa creche é maior, devido à população entre 0 e 3 anos ser superior à de 4 a 5 anos como vemos na tabela acima.

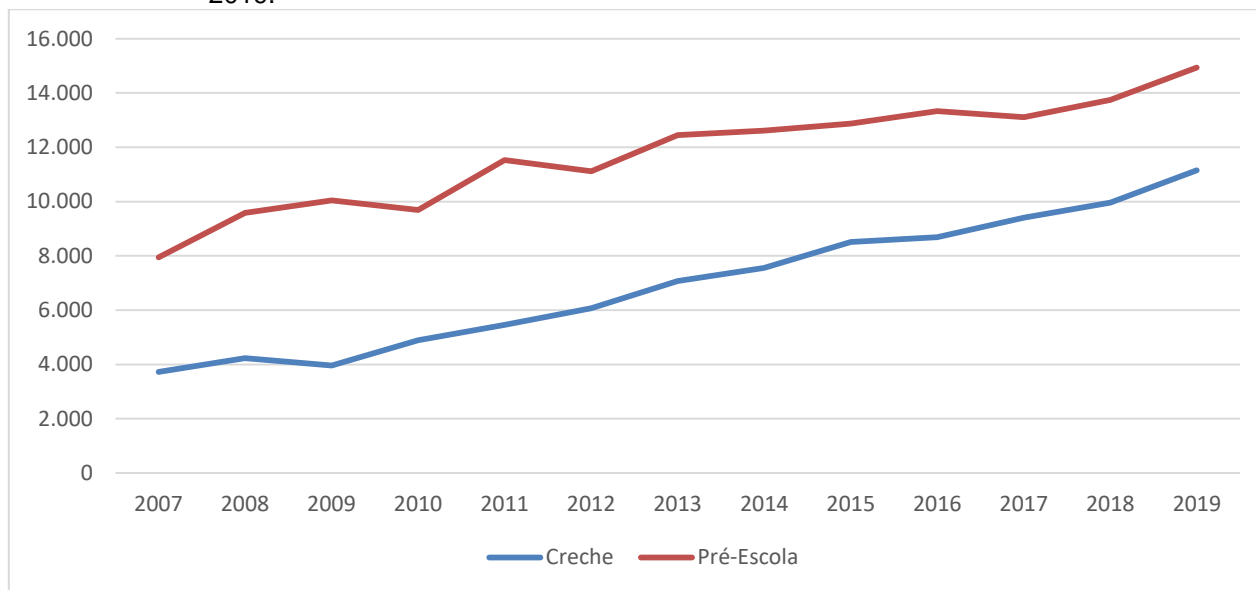
Conforme a Portaria do MEC nº 264/07, o Inep realiza o Censo Escolar anualmente, no final do mês de maio, coletando o número de matrículas. O IBGE por meio da PNAD Contínua faz uma estimativa da população, segundo dados dessa pesquisa em 2018 o número de crianças de 0 a 3 anos era de 36 mil e de 4 a 5 anos, 20 mil. Em 2018, número de crianças na creche era de 9.964, isso representa taxa de matrícula bruta de 27,68%, na pré-escola havia 13.747 matrículas, representando 68,74%. Segundo dados da PNAD contínua, a taxa de atendimento é um pouco mais elevada que a taxa de matrícula bruta, o que pode ter relação com o corte etário. Ela é de 33,3% para o 0 a 3 anos e de 90,6% para 4 a 5 anos. Chama atenção que o percentual da pré-escola caiu entre 2016 a 2018, sendo de 91,4% em 2016. Tais

dados revelam que a porcentagem de crianças matriculadas é menor do que a demanda e ainda não garantiu o proposto no PME, cuja meta 1 era

[...] universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PME.”(JOÃO PESSOA, 2015)

Ainda que o percentual não garanta a universalização na pré-escola e esteja longe dos 50% previsto na meta da creche, percebe-se um avanço no número de matrículas saindo de 3.726 em 2007 para 11.156 em 2019 na creche e de 7.950 e 14.938 na pré-escola conforme gráfico abaixo. Destaca-se que apesar do aumento João Pessoa ainda não cumpriu com a obrigatoriedade no que tange ao acesso à creche e pré-escola, sendo sua taxa de atendimento inferior à média nacional que é de 34,2% para a etapa de 0 a 3 e 92,4% para 4 a 5 anos.

GRÁFICO 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CRECHE E PRÉ-ESCOLA, JOÃO PESSOA, 2007 A 2019.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados elaborados pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2007 - 2019.

De 2007 a 2019 as matrículas da creche aumentaram 199,41% e da pré-escola 87,90% nesse período em João Pessoa. Indicando que ao passar efetivamente para a área educacional, a educação infantil, começa a ganhar espaço no município, como

política. Cabe destacar que o crescimento é superior ao observado no Brasil no mesmo período, que foi de 135,03% para a creche e de 4,84% para a pré-escola.

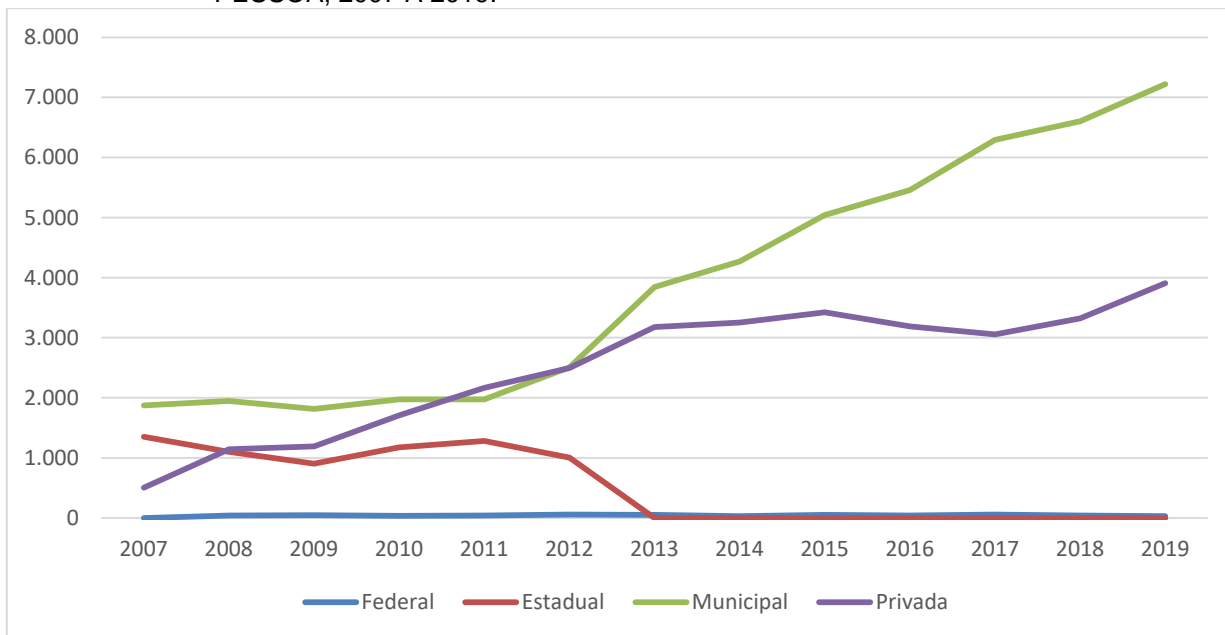
Destaca-se um aumento significativo a partir de 2009 até 2019 em todo Brasil do atendimento à etapa creche, quando as instituições de educação infantil e seus beneficiados puderam contar com programas e recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a partir de 2007, com o programa Brasil Carinhoso em 2012 e com o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA⁷). (BEZERRA, 2019).

[...] a Secretaria da Educação Estadual deveria transferir, via convênio, as verbas para manutenção das unidades, e doar ao município os prédios de sua propriedade em que funcionavam as creches, bem como todos os equipamentos e mobiliários que as integram. (BEZERRA, 2019, p.45)

Concernente à responsabilidade educacional, a rede pública é responsável por 65% das matrículas de creche e a rede privada por 35%, apesar do alto percentual da rede pública, foi a rede privada que apresentou o maior crescimento entre 2007 a 2019 chegando a 673,9% contra 285,4% da rede municipal, o gráfico abaixo ilustra o dimensionamento das matrículas por dependência no período analisado.

⁷ “O PROINFÂNCIA é um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para a construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da educação infantil.” (BRASIL, MEC, <http://portal.mec.gov.br/proinfancia>)

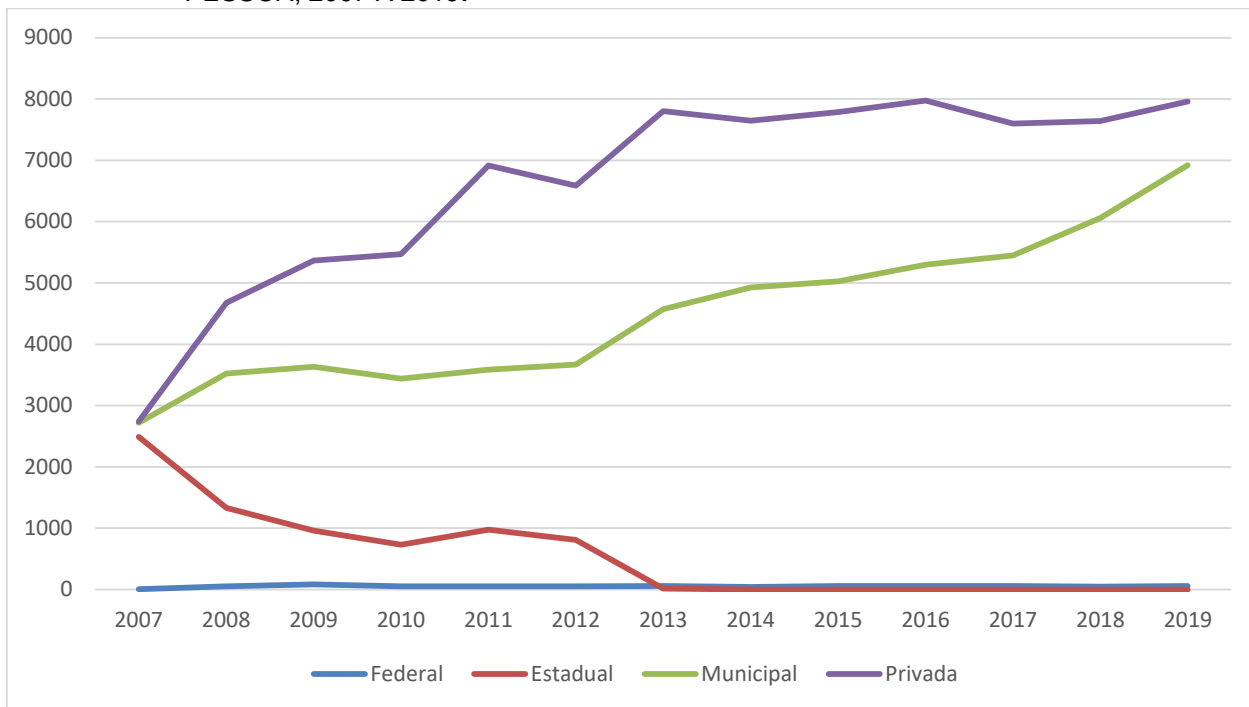
GRÁFICO 2 – MATRÍCULAS EM CRECHE SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, JOÃO PESSOA, 2007 A 2019.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados elaborados pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2007 - 2019.

Conforme o gráfico abaixo, observa-se uma expansão da pré-escola na rede municipal e privada, com percentual de 154,7% na rede pública e 190,6% na esfera privada, sendo que a rede privada também é responsável pelo maior percentual de oferta da pré-escola com 53,29% das matrículas, contra 46,34% da rede municipal. A totalidade das matrículas privadas está em instituições sem conveniamento e com fins lucrativos, que correspondem a 51,6% e a privada sem fins lucrativos apenas 1,65%. A participação da rede federal, no período analisado, que quase não existia em 2007, passa a ter 59 matrículas em 2019, provavelmente vinculadas à Universidade Federal. A rede estadual, tanto na creche como na pré-escola tem queda da matrícula, zerando o atendimento em 2014, decorrente do decreto, citado anteriormente, que transferiu as instituições de educação infantil para o município.

GRÁFICO 3 – MATRÍCULAS EM PRÉ-ESCOLA SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, JOÃO PESSOA, 2007 A 2019.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados elaborados pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2007 - 2019.

A rede municipal de João Pessoa conta com 140 instituições em 2020 com oferta de educação infantil, segundo o Laboratório de Dados Educacionais, sendo que destas 12 ofertam apenas creche. De acordo com a res. SEC nº 09/10, as instituições têm denominações diferentes:

Art. 4º A educação infantil será oferecida em:

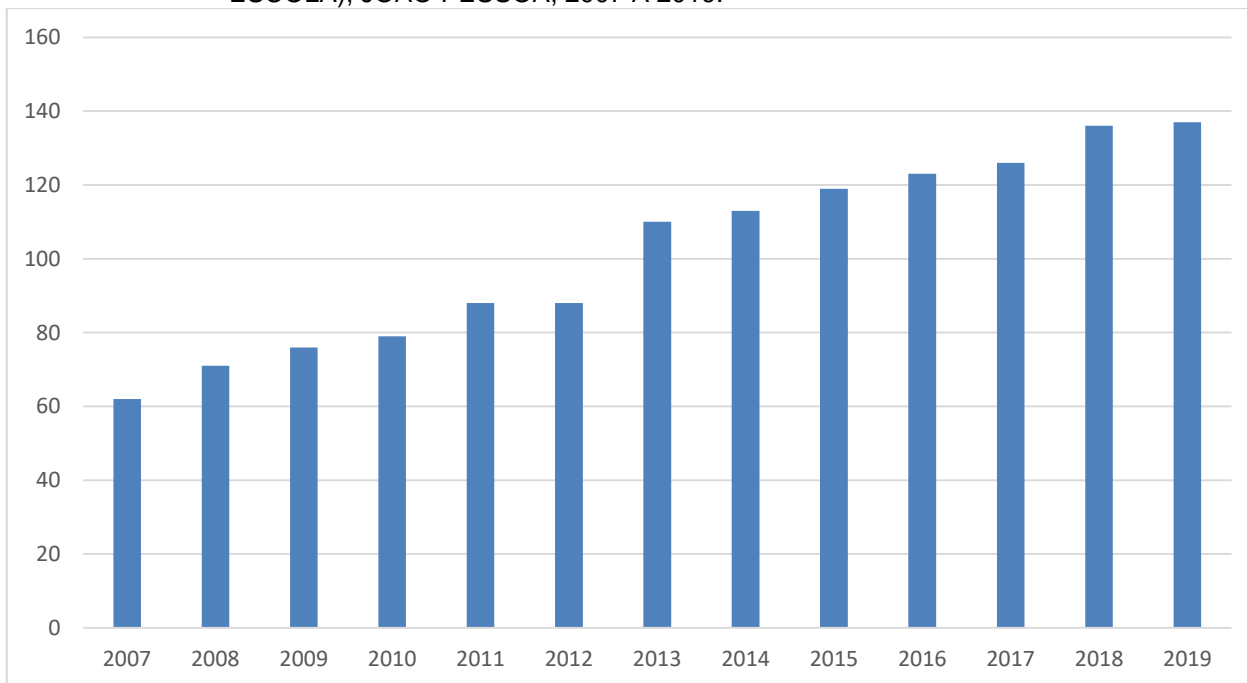
I - Creches, Centro de Referência em Educação Infantil - CREIs ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - Pré-escolas, para crianças de quatro a cinco anos.

§ 1º As Instituições de educação infantil que mantêm atendimento a crianças de zero a três anos em Creches, CREIs ou entidades equivalentes e/ou de quatro a cinco anos em pré-escola terão denominação própria de acordo com a especificidade do atendimento.

§ 2º As crianças de zero a cinco anos de idade, com necessidades especiais, serão atendidas nas instituições de educação infantil, respeitando o direito ao atendimento adequado as suas necessidades, através de ações compartilhadas com as áreas de saúde, assistência social e educação.

GRÁFICO 4 – INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS QUE OFERTAM EDUCAÇÃO INFANTIL (CRECHE, PRÉ-ESCOLA), JOÃO PESSOA, 2007 A 2019.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados elaborados pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2007 - 2019.

Podemos perceber na tabela acima que o maior percentual das instituições de oferta creche e pré-escola, conhecidos como Centro de Referência em Educação Infantil (CREI) e destaca-se também o crescimento de instituições ofertando a pré-escola junto a outras modalidades que em 2019 representavam 35,7% das 140 instituições municipais que ofertam educação infantil.

Na tabela abaixo detalha-se a oferta de educação infantil no município.

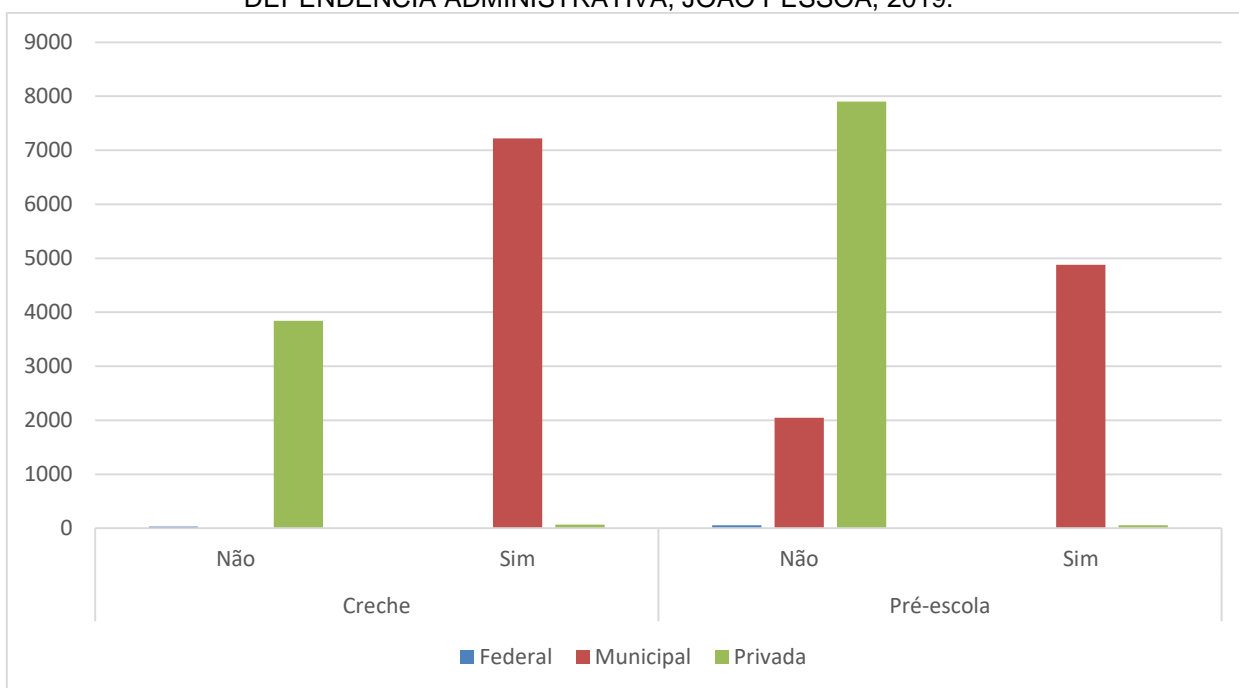
TABELA 2 - NÚMERO DE INSTITUIÇÕES MUNICIPAIS SEGUNDO OFERTA DA EDUCAÇÃO - JOÃO PESSOA, 2019

	Número	Percentual
Creche	12	8,6
Pré-escola	5	3,6
Educação Infantil	70	50,0
Educação infantil multiseriada e outras etapas	3	2,1
Pré-escola e outras etapas	50	35,7

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2019.

Em relação à oferta de tempo integral, não encontramos nenhuma normativa ou mesmo meta no PME que se abordasse a necessidade de ampliação do atendimento em tempo integral. Apenas encontrou-se nas Diretrizes Normativas de 2019 a informação de que a jornada diária dos CREIS e das instituições em tempo integral será de 8h com uma hora destinada ao almoço, sendo a mesma das 7h às 17h. Ao analisar os dados da oferta, percebe-se que a oferta de creche na rede pública é toda feita em tempo integral enquanto a pré-escola, 70,46% dessa oferta ocorre em tempo integral, como se pode perceber no gráfico abaixo:

GRÁFICO 5 – OFERTA EM TEMPO INTEGRAL NA CRECHE E NA PRÉ-ESCOLA SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, JOÃO PESSOA, 2019.



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados elaborados pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2019.

No diagnóstico do Plano Municipal de Educação tem-se como referência a educação integral na educação infantil, na qual se constata que:

O segmento de educação infantil da rede pública possui especificidades quanto à faixa etária, sendo que as famílias com crianças com idade de creche de 6 meses a 3 anos não são obrigadas a matriculá-las e a Pré-escola em tempo integral, que atende crianças em idade de 4 a 5 anos, tem essa oferta opcional aos estabelecimentos bem como para as famílias. (JOÃO PESSOA, 2015)

Em relação à organização das turmas, conforme idade, a normativa diz o seguinte na tabela abaixo:

TABELA 3 – AGRUPAMENTO POR IDADE NAS TURMAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL, JOÃO PESSOA

Etapas de ensino	Faixa etária
Berçário I	06 meses a 11 meses
Berçário II	01 ano a 01 e 11 meses
Maternal I	02 anos
Maternal II	03 anos
Pré-escola I	04 anos
Pré-escola II	05 anos

FONTE: JOÃO PESSOA, 2019.

A organização dessas turmas no que se refere à relação alunos/professores não tem especificação nas legislações municipais analisadas. No que se refere ao tamanho das turmas, há definição na normativa sobre o número máximo e mínimo de alunos por turma, conforme se pode ver na tabela abaixo:

TABELA 4 – NÚMERO MÍNIMO E MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, JOÃO PESSOA

Etapas de ensino	Número mínimo de alunos	Número máximo de alunos
Berçário	10	20
Maternal	15	25
Pré-escola	25	30

FONTE: JOÃO PESSOA, 2019

Segundo dados do Simulador de Custo-Aluno Qualidade a média de crianças por turma em João Pessoa é de 25,1 no berçário e maternal na pré-escola essa média é de 23,5, sendo superior ao proposto para o berçário. É imperativo analisar que as turmas de berçário se destinam às crianças com idade entre 04 meses a 1 ano e 11 meses, sendo possível questionar o quanto se garante cuidado e educação com um número tão elevado de crianças tão pequenas, especialmente considerando que não se especifica o número de alunos por professor.

Na tabela a seguir temos dados do Simulador de Custo-Aluno Qualidade que especificam a quantidade de alunos/docentes por turma como referência para todo país, de acordo com Parecer CNE/CEB nº 9, de 2009, também seguido por João Pessoa. Porém, ao atentarmos para a quantidade mínima de crianças por turma, na qual traz a normativa municipal de João Pessoa de 2019 conforme tabela anterior,

percebemos que a quantidade mínima disposta pela normativa 2019, já é maior que a quantidade máxima indicada no Parecer.

De acordo com o simulador do custo aluno qualidade (SIMCAQ) o tamanho das turmas de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 9, de 2009, seria conforme a tabela abaixo, porém não é a realidade que vemos nos dados dessa situação nas instituições municipais de educação infantil de João Pessoa.

TABELA 5 – TAMANHO DAS TURMAS A NÍVEL NACIONAL

Etapa/Modalidade	Alunos Por Turma	Docentes Por Turma
Creche: menor de 1 ano	6	1
Creche: 1 ano	7	1
Creche: 2 anos	8	1
Creche: 3 anos	15	1
Pré-escola	20	1

Fonte: Adaptada dos microdados do Censo Escolar/INEP (arquivo Turmas) 2019.

Nacionalmente o que se tem, está prescrito no Parecer CNE/CEB nº 9, de 2009, que dispõe:

O número de crianças por professor deve possibilitar atenção, responsabilidade e interação com as crianças e suas famílias. Levando em consideração as características do espaço físico e das crianças, no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos). (CNE/CE, 2009, p.13.)

O princípio 2.3 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da educação infantil (PNQEI), complementa o parecer nº20, trazendo esse amparo pedagógico aos professores e conseqüentemente às próprias crianças, firmando que cabe aos gestores das secretarias municipais e estaduais garantir a proporção adequada de crianças e professores em salas de aula, assegurando sobretudo, boas condições de trabalho dos profissionais da educação quando estas estão diretamente relacionadas com a quantidade de crianças em sua responsabilidade, portanto devem o município e o estado:

2.3.2. assegurar, em conjunto com o Gestor das Instituições de Educação Infantil, turmas com quantidade adequada de crianças e com proporções recomendadas de Professor por criança, atendendo às definições dos Conselhos de Educação e demais normativos nacionais pertinentes, tais como, o parecer CNE/ CEB nº 20/2009. (BRASIL, 2018, p.37)

Segundo os PNQEI, princípio 4.2, parâmetro 4.2.1, também cabe ao gestor da Secretaria Municipal, em regime de colaboração com o Gestor da Secretaria Estadual, a tarefa de:

[...] estabelecer a quantidade máxima de crianças por agrupamento ou turma de maneira proporcional ao tamanho das salas que ocupam, à quantidade de Professores disponíveis e dentro do limite máximo por idade, como consta nas regulamentações nacionais e locais, em conjunto com os Gestores da Instituição de Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p.49)

A relação professor/aluno é de melhor qualidade quando a quantidade de crianças em relação a dos docentes obedece às normas legais. Uma turma de alunos acima da capacidade estabelecida gera acúmulo de atividades sobrecarregando os professores, atrapalhando a didática, o acolhimento, a dedicação disponibilizada a cada um e conseqüentemente o desenvolvimento, seria um tempo que poderia ser melhor trabalhado, pois o adulto precisa participar conjuntamente.

O diálogo entre secretarias municipais, estaduais e gestores das instituições, é fundamental para a construção de instituições que representem qualidade no atendimento. Souza; Moro; Coutinho (2015) referenciam em vários apontamentos os argumentos da pesquisadora Anna Bondioli, de que esse ato participativo com cunho formativo entre a comunidade escolar, incluindo as gestões, transforma a qualidade nas instituições educacionais, no qual acolhe-se não apenas as avaliações, críticas, mas a diversidade, as divergências de opiniões transformando-as em responsabilidade, formação e compromisso com a educação.

No próximo tópico, analisa-se as questões referentes aos professores e funcionários das instituições de educação infantil.

4.3 QUADRO DE FUNCIONÁRIOS E DOCENTES

A ampliação da oferta de educação infantil, especialmente desde 2007 implicou preocupações com a qualidade desse atendimento o que envolve dentre vários aspectos, a questão dos docentes. O próprio PME de João Pessoa frisa a importância de oferecer ferramentas aos profissionais da educação para que tenham condições de

fazer um bom trabalho seja ele um professor efetivo ou temporário, que disponham de tempo para refletirem e compartilhem suas experiências e dúvidas do trabalho, para que possam perceber seu contexto de trabalho e aprimorar suas práticas pedagógicas, tendo em vista que

[...] para uma educação de qualidade, é de fundamental importância discutir a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação infantil, a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e a necessidade de compreender que aspectos envolvem essa formação. (JOÃO PESSOA, 2015).

O Plano também afirma a necessidade de um quadro de profissionais para o atendimento da educação infantil, colocando o que se tinha na época de elaboração do PME em 2015 e o que se considera como quadro funcional mínimo (QUADRO 7).

QUADRO 7 – DETALHAMENTO DO QUADRO DE FUNCIONÁRIOS ATUAL E O MÍNIMO NECESSÁRIO

Quadro Funcional Atual	Quadro Funcional Mínimo
Gestor	Gestor (com formação superior em pedagogia)
	Coordenador Pedagógico (com formação em pedagogia/supervisão escolar)
Especialista (pedagogo/supervisor e orientador, psicólogo escolar, assistente social e psicopedagogo).	Especialista (pedagogo/supervisor e orientador, psicólogo escolar, assistente social e psicopedagogo).
Professores (com formação de nível médio em magistério e superior em pedagogia)	Professores (com formação em consonância com a LDB).
Professores de arte, música e educação física.	Professores de arte, música e educação física.
Monitores (ensino fundamental incompleto e médio)	Monitores (com formação em nível médio ou magistério e que participem de formações na área de atuação).
Berçaristas (ensino fundamental incompleto e médio).	Berçaristas (com formação em nível médio ou magistério e que participem de formações na área de atuação).
Cuidadores (ensino fundamental, ensino médio e ensino superior).	Cuidadores (ensino médio ou magistério que participem de formações na área de atuação).
Apoio: auxiliar de serviços, lavadeiras, cozinheiras e lactaristas. (fundamental incompleto e médio).	Apoio: auxiliar de serviços, lavadeiras, cozinheiras e lactaristas. (fundamental e médio e que participem de formações na área de atuação).
Vigilante: (fundamental incompleto e médio).	Vigilante: (ensino fundamental e ensino médio com curso específico na área).

FONTE: JOÃO PESSOA, 2015

É interessante observar o detalhamento da formação do gestor escolar, além da inclusão de profissionais responsáveis pela coordenação pedagógica, demonstrando uma preocupação com a melhor organização pedagógica da educação infantil, porém, é interessante observar a presença de orientador educacional nos especialistas e não como parte do trabalho do coordenador pedagógico. Além disso, destaca-se a presença de cuidadores e berçaristas.

O PME (2015) prevê formação continuada, contratação de mais professores efetivos e pesquisas por tentar entender e facilitar o relacionamento professor/aluno objetivando o pleno desenvolvimento da criança. Importante lembrar que a educação infantil está se constituindo até os dias de hoje e faz parte de um longo processo de lutas por políticas públicas, ensejando melhora na qualidade da educação, dessa forma, estudos trazem à tona questionamentos sobre a importância da formação do profissional docente e de que maneira sua prática pedagógica tem evoluído.

BEZERRA (2019) aponta que essa discussão está inserida num processo histórico maior, portanto, existem algumas vertentes como a escolarizante⁸ e a não escolarizante que influenciam na forma de conduzir as crianças dentro das instituições escolares e nas práticas pedagógicas, no resultado delas e na valoração do profissional da educação. Conseqüentemente, contribui para a existência de vários cargos que lidam com as crianças diretamente na instituição escolar, como docentes, cuidadores, berçaristas, sendo que todos trabalham para o mesmo fim, porém recebem tratamentos e salários diferenciados.

Segundo a autora, a dicotomia educar e escolarizar assume ideologias que afastam ou aproximam o papel do professor do seu devido valor e importância, muitas vezes deturpando para o próprio docente o sentido do fazer pedagógico no qual, ora se acham no controle das atividades, ora deixam as crianças livres demais, perdendo o caráter de colaboração.

A desvalorização dos professores gera distinção profissional entre eles próprios. Nesse sentido, o fato de haver diferentes profissionais como docentes, cuidadores e berçaristas é apontado pela autora como uma distância entre a pedagogia tida nas

⁸ Segundo BEZERRA (2019), o termo “Escolarizante” é uma prática pedagógica tradicional, usada para o ensino fundamental, com sentido de ensinar e não de educar e cuidar.

creches e a pedagogia da pré-escola, no qual essa tem caráter mais escolarizante e aquela mais assistencialista.

A partir dos anos 1980, segundo Corsino, et.al (2012b) várias concepções vindas da psicologia, sociologia, todas a seu tempo, tentaram colaborar com a educação infantil influenciando as políticas educacionais, a sociedade e as instituições a fim de padronizar o trabalho com os pequenos, cada uma a sua maneira. Essa mistura de concepções em busca de um jeito próprio de ensino que fugisse do assistencialismo e não fosse sujeito à preparação para o ensino fundamental, é responsável segundo a autora, pela admissão de muitos profissionais despreparados que sem conhecerem ou se reconhecerem nas concepções que se apresentavam, agiam no senso comum com imperícia.

Corroborando com as diferenças entre os profissionais da educação infantil, está a LDB em seus art. 61, inc. I e art. 62 na qual ainda legitima o nível médio normal como formação mínima, abrindo espaço nas instituições para contratação de docentes sem curso superior de pedagogia.

No município de João Pessoa, a lei complementar 60/2010 divide o cargo do docente da educação básica I, em classificações A, B, C, D e E, de acordo com a formação dos professores. Cada classe de formação tem seu salário próprio e dentro da referida lei, no art. 17, também compete aos professores mudança de carreira horizontal ou verticalmente dentro da mesma classe do cargo.

Segundo o PME (2015), além dos professores das creches serem menos remunerados, existe o agravamento para a qualidade da educação nas creches de João Pessoa devido à “totalidade dos professores são prestadores de serviço e atuam no regime de 40h semanais” (JOÃO PESSOA, 2015, p.15). São profissionais que não têm vínculo com a instituição escolar e possuem pouco tempo para se dedicarem à preparação dos planejamentos, troca de experiências com os orientadores e com outros professores ficando o atendimento às crianças prejudicado.

TABELA 6– NÚMERO DE DOCENTES REDE MUNICIPAL QUE ATUAM NA CRECHE
SEGUNDO ESCOLARIDADE - JOÃO PESSOA, 2007, 2010, 2011, 2015 e 2019.

ESCOLARIDADE DOCENTE	2007	2010	2011	2015	2019
Ensino Fundamental incompleto	0	1	0	0	0
Ensino Fundamental completo	4	0	1	2	1

Ensino Médio	13	8	11	58	41
Ensino Médio na modalidade normal	45	58	58	53	20
Superior bacharelado ou tecnólogo	12	0	1	4	15
Superior licenciatura ou complementação pedagógica	12	21	25	98	171
Especialização com bacharelado ou tecnólogo	0	1	1	0	4
Especialização com licenciatura	4	2	5	31	43
Mestrado com licenciatura	0	0	0	1	1
Doutorado com licenciatura	0	0	0	0	0
Total	90	91	102	247	296

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo Escolar/INEP (arquivo Docentes) 2007, 2010, 2011, 2015 e 2019

Segundo o PME, com o aumento das matrículas a partir de 2011, demanda-se uma cobrança maior quanto à formação e contratação de professores como vemos na tabela acima, porém consta-se em 2019 que 41 professores possuíam nível médio e ainda um docente com nível fundamental nas creches de João Pessoa. Contrariando o art. 14, §2º que não admite mais esse tipo de contratação a partir de 2010. Segundo o ODS 4, se tornou mais possível o acesso à formação docente em todo país, porém os dados de João Pessoa mostram o quanto ainda falta.

Os programas Prouni, Reuni e Fies aumentaram o acesso equitativo ao ensino superior, o que contribui para atingir a meta 4.3 de assegurar a equidade de acesso e permanência à educação profissional e à educação superior de qualidade, de forma gratuita ou a preços acessíveis. Todavia, o acesso ao ensino superior continua desigual e restrito, pois somente um quarto dos jovens de 18 a 24 anos cursava ou já tinha completado o ensino superior. (IPEA, 2019, p.23)

TABELA 7 – NÚMERO DE DOCENTES, ETAPA (CRECHE) POR TIPO DE VÍNCULO – JOÃO PESSOA, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2015, 2019

Tipo de vínculo	2007	2008	2009	2010	2011	2015	2019
Concursado	0	0	0	0	4	10	20
Contrato temporário	0	0	0	0	97	231	268
Contrato terceirizado	0	0	0	0	0	3	3
Contrato CLT	0	0	0	0	0	4	5
Não classificado	90	73	89	91	1	0	0
Total	90	73	89	91	102	248	296

Fonte: Elaborado Pelo Laboratório De Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo Escolar/Inep 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2015, 2019

Percebemos um aumento significativo, em mais de 100% no número total de professores desde 2011 até 2019, em contrapartida a maioria é por contratos

temporários, terceirizados e também CLT, contrariando um dos princípios do art. 206, o inc. V, da CF/88.

ART. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;(BRASIL,1988)

Situação que desqualifica muito a qualidade do atendimento por causa do vínculo frágil. Em 2019 os docentes concursados eram apenas 6,8%, 20 pessoas dos 296 docentes. Entre 2007 a 2010 a informação sobre tipo de vínculo não era coletada pelo Censo Escolar.

O Censo Escolar não dispõe sobre o vínculo dos auxiliares das creches, mas podemos perceber nas Tabelas 8 e 9 abaixo que em 2015, o número de docentes contratados era menor que o de auxiliares, para a etapa creche.

De 2015 a 2019 constatamos um aumento na contratação de docentes de 247 para 296, correspondente a 19,35%, enquanto que a quantidade de auxiliares foi de 255 para 173, diminuindo em 32,16% entre 2015 e 2019, conforme a Tabela 8.

TABELA 8– NÚMERO DE DOCENTES E AUXILIARES ATUANTES EM CRECHE, ETAPA (CRECHE) – JOÃO PESSOA, 2007, 2015, 2019

Etapas e modalidade de ensino por segmento	2007	2015	2019
Docentes	90	248	296
Auxiliares	83	255	173

Fonte: Elaborado Pelo Laboratório De Dados Educacionais A Partir Dos Microdados Do Censo Escolar/Inep 2007, 2015, 2019.

Há um número muito semelhante de docentes e auxiliares, indicando uma forte presença desses profissionais nas instituições que atendem as crianças de 0 a 3 anos. Uma das estratégias da meta 1 do PME “1.22 Garantir a efetivação por concurso público de um percentual mínimo de professores nas creches municipais;”(JOÃO PESSOA, 2015).

Observando a tabela abaixo, em 2007, dos 83 auxiliares apenas quatro possuíam ensino superior o que corresponde a 4,82% do total. Em 2015 confirma-se uma piora desse quadro porque aumentou consideravelmente o número de auxiliares total, mas também o de auxiliares apenas com ensino fundamental, bem como não aumentou o número de auxiliares com ensino superior.

Apesar de ter diminuído a contratação de auxiliares docentes, apenas dois possuíam ensino superior, correspondendo a apenas 0,78% do total em 2015 e em 2019, representava apenas 8,09% do total, porém apenas 6,35% com licenciatura e/ou especialização.

TABELA 9– NÚMERO DE AUXILIARES DOCENTES REDE MUNICIPAL QUE ATUAM NA CRECHE SEGUNDO ESCOLARIDADE - JOÃO PESSOA, 2007, 2010, 2015 e 2019.

ESCOLARIDADE AUXILIARES DOCENTE	2007	2010	2015	2019
Ensino Fundamental incompleto	6	21	26	8
Ensino Fundamental completo	12	14	29	26
Ensino Médio	42	61	175	123
Ensino Médio na modalidade normal	19	22	23	2
Superior bacharelado ou tecnólogo	3	1	0	3
Superior licenciatura ou complementação pedagógica	1	1	1	8
Especialização com licenciatura	0	0	1	3
Total	83	120	255	173

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo Escolar/INEP (arquivo Docentes) 2007, 2010, 2015 e 2019

A quantidade de auxiliares com nível fundamental e médio é maioria nesta etapa do desenvolvimento não menos importante que a pré-escola comprovando uma situação de negligência com o desenvolvimento dessa faixa etária e desprezo para com a importância do trabalho pedagógico que deve ser ético e técnico, podendo trazer prejuízos durante a vida escolar do estudante. Desde a creche as crianças precisam de profissionais com formação superior, pessoas aptas a reconhecerem as especificidades de cada criança. Cada etapa escolar tem que cumprir o seu papel no desenvolvimento, por isso a importância das normas e da fiscalização do seu cumprimento.

Em seguida, observaremos como se dá a atuação dos docentes e auxiliares na pré-escola.

TABELA 10 – NÚMERO DE DOCENTES, QUE ATUAM NA PRÉ-ESCOLA. POR TIPO DE VÍNCULO – JOÃO PESSOA, 2007, 2015, 2019

Tipo de vínculo	2007	2015	2019
Concursado	0	115	111
Contrato temporário	0	241	272
Contrato terceirizado	0	3	2
Contrato CLT	0	7	2
Não classificado	125	0	0
Total	125	366	387

Fonte: Elaborado Pelo Laboratório De Dados Educacionais A Partir Dos Microdados Do Censo Escolar/Inep 2007, 2015, 2019.

Na tabela acima, temos que em 2019, apenas 111 dos 387 professores totais são concursados, correspondendo a 28,70% uma questão ainda a ser reparada pelo município já que a CF/88 Art. 206, inc. 5 e a lei complementar 60/10, Art. 5º, inc. I e Art. 13 especificam ingresso na carreira por concurso público.

TABELA 11 - NÚMERO DE DOCENTES REDE MUNICIPAL QUE ATUAM NA PRÉ-ESCOLA SEGUNDO ESCOLARIDADE - JOÃO PESSOA, 2007, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2015 e 2019

ESCOLARIDADE DOCENTE	2007	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2019
Ensino Fundamental incompleto	1	1	1	1	0	0	0	0
Ensino Fundamental completo	0	1	0	0	0	0	3	1
Ensino Médio	4	13	18	23	31	55	59	20
Ensino Médio na modalidade normal	48	94	87	100	103	58	57	18
Superior bacharelado ou tecnólogo	12	8	0	2	3	4	4	28
Superior licenciatura ou complementação pedagógica	41	67	109	108	166	171	168	194
Especialização com bacharelado ou tecnólogo	2	1	2	1	1	1	3	10
Especialização com licenciatura	17	31	38	42	51	50	59	105
Mestrado com licenciatura	0	0	0	1	4	3	7	8
Doutorado com licenciatura	0	0	0	0	0	0	0	2
Total	125	216	255	278	359	342	360	386

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo Escolar/INEP (arquivo Docentes) 2007, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 e 2019

Temos na tabela acima em 2019, que dos 386 docentes da pré-escola, uma pessoa tem apenas o ensino fundamental, formação não admitida pela LDB 9394/96, vale ressaltar. Nota-se que em 2015 havia três pessoas apenas com o fundamental e 59 apenas com o ensino médio e em 2019, uma com fundamental e 20 com ensino médio. Embora tenha melhorado a formação dos docentes, ainda permanecem esses profissionais com nível de escolaridade insuficiente, situação que não deixa de prejudicar a qualidade do atendimento.

Docentes com formação apenas em nível fundamental não estão de acordo com as determinações da LDB 9394/96 nem cumprem o item 6.1 dos indicadores de qualidade da educação infantil (2009). A res. SEC nº 09/10, art.14, § 2º adverte ainda que:

art.14 Formação em nível superior, em curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, em Universidades e Institutos Superior de Educação; admitida como formação mínima, em curso Normal Superior, ou oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 2º A partir de Janeiro de 2010, apenas serão admitidos professores, no ensino infantil, com a habilitação exigida no caput deste artigo. (JOÃO PESSOA, 2010).

Situação encontrada em 2019 na qual existe uma pessoa apenas com nível fundamental, e 20 pessoas apenas com ensino médio, conforme Tabela 11.

Constatamos na tabela 12 abaixo um decréscimo no número de auxiliares docentes de 2015 a 2019 na pré-escola e um aumento no número de docentes nesta etapa, que podem estar relacionados com as metas previstas no PME.

TABELA 12 – NÚMERO DE AUXILIARES E DOCENTES NA PRÉ-ESCOLA, JOÃO PESSOA, 2007, 2015, 2019

Etapas e modalidade de ensino por segmento	2007	2015	2019
Auxiliares	16	131	116
Docentes	125	360	386

Fonte: Elaborado pelo autora com base nos dados do Laboratório de Dados Educacionais a Partir dos Microdados Do Censo Escolar/Inep 2007, 2015, 2019.

A formação dos docentes tem um peso enorme no desenvolvimento das crianças, Bezerra (2019) em seus estudos sobre ideários pedagógicos aponta quanto o despreparo está presente nas instituições.

A autora observou algumas dicotomias entre as instituições, como o escolarizar e o cuidar e educar, que acabam criando dificuldades para as professoras de creches em constituir e nomear suas práticas de ensino. Muitas vezes querendo afastar os padrões assistencialistas, porém não compreendendo o cuidar e educar, acabam acreditando que brincar livremente sem nenhuma intencionalidade seja pedagógico. Acabam por não saberem dizer a qual teoria está associada, nem quais técnicas estão sendo usadas para guiar esse brincar a que elas classificam como livre, prejudicando a apuração dos resultados, tendo em vista uma avaliação fundamentada.

Percebe-se na Tabela 13 o grande número de auxiliares docentes com nível médio e ainda com o fundamental, comprovando a dissociação do cuidar e educar presente na educação infantil, quando vemos profissionais despreparados para educar crianças no contexto da pré-escola.

TABELA 13 - NÚMERO DE AUXILIARES DOCENTES REDE MUNICIPAL QUE ATUAM NA PRÉ-ESCOLA SEGUNDO ESCOLARIDADE - JOÃO PESSOA, 2007, 2015 e 2019

ESCOLARIDADE AUXILIARES DOCENTE	2007	2015	2019
Ensino Fundamental incompleto	2	11	6
Ensino Fundamental completo	1	11	9
Ensino Médio	4	92	81
Ensino Médio na modalidade normal	5	13	6
Superior bacharelado ou tecnólogo	2	1	5
Superior licenciatura ou complementação pedagógica	2	1	5
Especialização com bacharelado ou tecnólogo	0	0	1
Especialização com licenciatura	0	2	3
Total	16	131	116

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo Escolar/INEP (arquivo Docentes) 2007, 2015 e 2019.

No que tange a carga horária dos profissionais da educação infantil, tem-se a seguinte informação segundo (JOÃO PESSOA, 2020, p. 20).

Professores (as) de CREIs efetivos (as): A jornada de trabalho será de 30 horas semanais, sendo (20) horas em sala de aula e dez (10) extraclasse, para a execução de atividades de formação continuada, planejamento didático e atendimento a estudantes bem como aos pais ou responsáveis (família), além de um maior envolvimento com as atividades e com os projetos pedagógicos da escola.

Prestadores de serviço, monitores e berçaristas dos CREIs a jornada de trabalho será de 40 horas, sendo 05 (cinco) destinadas ao planejamento/Formação continuada.

Profissionais como prestadores de serviço, monitores e berçaristas deveriam ter o mesmo tratamento quanto às horas destinadas ao planejamento e à formação continuada.

O PME (2015) traz a meta 14 que prima pela igualdade salarial dos profissionais da educação com o mesmo nível de escolaridade e comenta que a Resolução CNE/CP Nº 1 trouxe melhorias para o currículo de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba.

a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura que em seu Art. 6º, diz sobre a estrutura do curso que leva em conta o respeito à diversidade e a autonomia pedagógica da instituição, destacando:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: [...]

e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;

Meta 14: Valorizar os profissionais do magistério da Rede Pública Municipal de Ensino de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME; (JOÃO PESSOA, 2015).

Não podemos esquecer que docentes e estudantes são a principal riqueza de uma instituição educacional, por isso para a educação se tornar de qualidade se faz necessário valorizar os profissionais de educação, formação continuada para que eles sejam capazes de lidar com a criança pequena contribuindo com o seu desenvolvimento.

Segundo Kramer; Nunes e Corsino (2011) a formação continuada é uma troca de experiências, reflexões e discussão do currículo para que a instituição escolar se distancie dos modelos engessados de educação com propósito do cuidar e educar andarem juntos, corpo e mente, professores e estagiários, cuidando e educando ao mesmo tempo, construindo a educação infantil, essa etapa alicerce da educação básica que deve trazer satisfação para aprendizados futuros.

Em se tratando da escolha dos gestores, a LEI Nº 13.035/05 disciplina que a designação de “gestores de creches e das escolas municipais de educação infantil (EMEI) são realizadas a partir de indicações, seguidas de análise de currículo, efetivadas pela equipe multidisciplinar da SEDEC.” (JOÃO PESSOA, 2015, p.15). A indicação ao cargo de direção não colabora com a gestão democrática das escolas, segundo Souza (2009), quando o provimento do gestor se dá pela indicação, impera o modelo patrimonialista de controle na escola, criando uma barreira entre o diálogo e a democracia maior do que nas outras formas de eleição, por conta que o indicado deve favores políticos a quem o colocou no cargo. As instituições que ofertam outras modalidades além da educação infantil escolhem seus gestores por meio de eleições diretas envolvendo a comunidade escolar.

Além do que, nesse tipo de nomeação, apurou o autor em sua pesquisa a nível nacional, que prevalece o percentual de pessoas do gênero feminino para o cargo de gestor, porém o gênero masculino possui maior ganho salarial, além de permanecerem nas instituições educacionais por mais tempo do que o tipo de escolha por eleição ou seleção, com ou sem concurso público.

Após a municipalização das instituições de educação infantil, o município de João Pessoa passou por desafios para reestruturar as instituições se articulando com o PME (2015) em busca de qualidade. Dessa forma, à medida que mais instituições escolares foram sendo construídas, aumentou o quadro de funcionários e a valorização de suas funções. Conforme a demanda aumentou, pesquisas quanto à qualidade nas instituições foram realizadas ajudando a aperfeiçoar a formação dos professores.

Sabemos que não cabe só à equipe pedagógica detectar e resolver as questões de desenvolvimento e as que afetam o desenvolvimento infantil, ainda mais quando se fala de pesquisar e entender crianças bem pequenas por se tratar de um conhecimento tão recente da história da educação, no qual os próprios docentes têm muita dificuldade de entender e aplicar, daí a importância dos especialistas.

Segundo a res. SEC nº 09/10, art.15, que data de 2010, já previa o trabalho e atuação de equipe multidisciplinar.

Art. 15. Os profissionais de enfermagem, psicologia, medicina, nutrição, serviço social e pedagogia, deverão compor direta ou indiretamente o quadro das

instituições de educação infantil, para atendimento às crianças de zero a cinco anos. (JOÃO PESSOA, 2010)

Ainda que estes profissionais sejam necessários quando se trata da inclusão, profissionais da saúde, assistentes sociais, não são profissionais da educação, portanto não devem ser pagos com manutenção do desenvolvimento do ensino. Na tabela abaixo temos os profissionais que estão atuando nas instituições escolares.

TABELA 14 - NÚMERO DE FUNCIONÁRIOS POR FUNÇÃO NA REDE MUNICIPAL, JOÃO PESSOA, 2019

Funcionários por Função	Total
Administrativos	452
Serviços Gerais	1.056
Bibliotecário	128
Saúde	5
Coordenador	60
Fonoaudiólogo	1
Nutricionista	10
Psicólogo	106
Alimentação	523
Pedagogia	403
Secretário	126
Segurança	156
Monitores	259
Total	3.285

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP, 2019

Contudo, o Censo Escolar só passou a detalhar as funções dos funcionários a partir de 2019, porém, não é possível saber quantos desses funcionários atendem à educação infantil, ou à creche e à pré-escola separadamente.

Com a municipalização da educação infantil, a etapa creche obteve maior visibilidade já que a demanda por matrículas nessa faixa etária é maior. Porém os dados indicam salas com o número de crianças acima do contingente estipulado nas leis nacionais, não respeitando a dedicação que cada professor deve ter com seu aluno.

Como em todo Brasil, no que se refere à formação de professores, a educação infantil em João Pessoa ainda precisa valorizar seus profissionais de educação em mesmo nível para que diminua essa dualidade entre docentes e auxiliares docentes de maneira que sejam atores da pedagogia, e mais especificamente da prática docente, junto às crianças, mantendo uma relação de coadjuvação.

Nessa evolução, o PME (2015) estabelece formação continuada de maneira que eles tenham experiências provocativas e reflexivas junto a outros funcionários dedicados e responsáveis pelo desenvolvimento das crianças.

Em 2006, a Universidade Federal da Paraíba na oportunidade de revisão do projeto político pedagógico (PPP) do curso de pedagogia campus I, implantou um núcleo de estudos para melhorar e desenvolver a formação dos professores na tentativa favorecer e articular a prática docente com a realidade de cada estudante.

Atualmente, as formações que são realizadas na rede municipal pública de ensino são oferecidas tanto pela equipe multidisciplinar da Secretaria de Educação/educação infantil quanto pelas instituições selecionadas através de editais e licitações, além das formações continuadas oferecidas pelo Ministério da Educação e outros parceiros. Porém, não exime a função do suporte pedagógico da SEDEC nem da própria unidade de realizar na instituição formações específicas que venham atender às necessidades particulares de cada contexto escolar. (JOÃO PESSOA, 2015, P.15)

4.4 ESPAÇOS E MATERIAIS

Segundo Corsino et. al, (2012a), as relações têm o poder de criar e transformar os espaços em ambientes, professores bem preparados usam os espaços e o tempo de forma assertiva, tomam condutas que fogem dos padrões. Os materiais ajudam as crianças a construir seus lugares nos espaços, por isso precisam estar dispostos de forma acessível para o uso democrático. A autora aponta que estudos na Itália “indicam a importância de atentar para a qualidade evocativa dos materiais.” (CORSINO et. al, 2012a, p.97).

Para Kramer; Nunes e Corsino (2011) o tempo e o espaço são necessários para a prática de atividades que ampliam a experiência estética, fundamentais para a introdução lúdica da leitura e da escrita. No que se refere à qualidade, os espaços e o uso do tempo são como ferramentas a favor da educação. Em acordo com a definição de educação de Corsino et.al (2012a, p.89) que é “a possibilidade de investimento na expansão da criança em suas múltiplas dimensões: emocional, sensorial, motora, mental, socioafetiva.”

De acordo com Bezerra (2019), João Pessoa recebeu recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para construção e reformas, a

partir de 2012 e de acordo com suas especificações de projeto, foram classificadas em tipo B e tipo C.

Essas Creches foram construídas no modelo tradicional de alvenaria. As Creches tipo B têm capacidade de atendimento de 224 crianças, com 991,05 m² de área e com Terreno de 40x70 m. Enquanto as Creches tipo C têm capacidade de atendimento de até 120 crianças com 668,30 m² de área e com Terreno de 35x45. (BEZERRA, 2019, p.48.)

[...] existem 89 CREIs, dos quais 70 são fruto dos novos processos de institucionalização e de municipalização; os 19 centros restantes se originaram a partir da implantação do Proinfância. Com relação a estes últimos, 16 foram construídos a partir dos projetos do Programa e três foram resultados de reformas na infraestrutura, sendo 2 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIS), que também passaram a ser denominadas de CREIs, e um anexo escolar que, quando reformado, também passou a integrar o quantitativo desses Centros de Referência existentes no município.(MARTINS;HERMIDA [2019], não p.)

Segundo Müller (2009), O manual nacional do PROINFÂNCIA visa instruir as instituições de educação infantil, em situações vulneráveis, na edificação e na correção de irregularidades quanto à estrutura.

Trata-se de um guia com uma listagem do que é necessário ter nas instituições e nas salas de aula, de forma bem detalhada, desde a guarita até às torneiras dos banheiros.

De acordo com este manual técnico nacional, as crianças de 0 a 1 ano precisam de espaço silencioso para dormir tranquilamente, espaço para tomar sol, acesso a materiais, espaço para engatinhar e experimentar todo o ambiente com as outras crianças, espaço para o banho, para alimentação e para quaisquer outras exigências que essa faixa etária apresenta. Nesse sentido o manual explica de forma minuciosa cada detalhe dos espaços, da construção, disposição dos materiais e dos mobiliários, dos itens 1, 2, 3, 4 e 5.

- 1- Compõem este ambiente:
- a) Sala para repouso;
 - b) Sala para atividades;
 - c) Fraldário;
 - d) Lactário;
 - e) Solário.(MÜLLER, 2009, p.8)

Para as crianças de 1 a 6 anos, recomenda o manual que os espaços favoreçam o que seu público representa e deseja, ou seja, que todas as atividades respeitem e signifiquem às crianças.

2- Compõem este ambiente:

- a) Sala para repouso;
- b) Sala multiuso;
- c) Sala para atividades

3- Espaços Coletivos (Para Todas as Faixas Etárias)

- a) Pátio coberto;
- b) Área de recreação descoberta;
- c) Refeitório;
- d) Banheiros;
- e) Área externa.

4- Espaços Administrativos

- a) Recepção;
- b) Secretaria;
- c) Almoxarifado;
- d) Sala de professores;
- e) Sala de direção e coordenação.

5- Espaços de Serviços

- a) Cozinha;
- b) Despensa;
- c) Lavanderia;
- d) Depósito de Material de Limpeza;
- e) Depósito de Lixo.(MÜLLER, 2009, p.9)

O manual sinaliza para o valor da preservação dos espaços verdes, dos materiais fabricados com matéria prima local, por despertarem mais a curiosidade das crianças, assim como para a segurança dos brinquedos e materiais, o incentivo à leitura e às brincadeiras coletivas, de modo que elas possam desmontar e montar os brinquedos, construir e desconstruir os ambientes. (MÜLLER, 2009).

[...] Entre os programas que merecem destaque no FNDE, constam: Alimentação Escolar, Livro Didático, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte do Escolar, Caminho da Escola e Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil. (IPEA, 2019, p.8)

Os PNQEI (2018) e o PME (2015) buscam corrigir as diferenças na educação infantil e nas instituições quanto à estrutura e materiais que proporcionem melhores condições de trabalho e primem pelo direito à educação das crianças. Para que as

condições de qualidade possam acontecer, as instituições estão sempre tentando enquadrar-se às normativas, a fim de oferecerem melhores condições de qualidade, mesmo se adequando a poucos recursos.

A SEDEC em parceria com o Conselho Municipal de Educação deverão criar um sistema de avaliação das creches e escolas em funcionamento, tanto públicas quanto Privadas, de modo a adequar as Instituições existentes em sua infraestrutura física e pedagógica, de acordo com a legislação vigente; (JOÃO PESSOA, 2015)

O que precisa haver nos Espaços de todas as instituições de educação infantil de João Pessoa quanto à infraestrutura segundo a res. SEC nº 09/10, art.11 e (JOÃO PESSOA, 2015).

Art.11

I-Espaço para recepção;

II - Sala de Professores, para serviço administrativo-pedagógico e de apoio;

III - Salas para as atividades das crianças, com ventilação adequada, iluminação natural e artificial e visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamento adequados;

IV - Refeitório, instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferta de alimentação;

V - disponibilidade de água potável para consumo e higienização;

VI - Instalações sanitárias completas, adequadas e suficientes para atender separadamente crianças e adultos;

VII - Berçário provido de berços individuais (com espaço mínimo de 1m entre eles), dentro das normas de segurança especificada para este mobiliário, com área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e higienização de utensílios, com balcão de pia, espaço próprio para banho das crianças;

VIII - Área com incidência direta de raios de sol ou espaço externo que atenda a essa necessidade;

IX - Área de serviço com lavanderia;

X - Área coberta para atividades externas, compatível com a capacidade de atendimento por turno.

Parágrafo único. A área coberta mínima para as salas de atividades das crianças deve ser de 1m² por criança atendida.

Art. 12. As áreas ao ar livre deverão possibilitar as atividades de expressão física, artística e de lazer.

Nesse mesmo entendimento, os Parâmetros Nacionais referindo-se à área focal 7, espaços, materiais e mobiliários, definem a relevância dos espaços, dos materiais e da disposição deles compondo os ambientes. Os materiais e ambientes são ferramentas que contribuem com o trabalho dos docentes e fazem parte do

desenvolvimento das crianças, favorecem a autonomia, a socialização e o enriquecimento da linguagem.

Olhando o (PME), verificamos que o atendimento à educação infantil quanto à infraestrutura pretende se adequar às exigências legais até 2024 procurando “ampliar e assegurar a qualidade dos espaços físicos e brinquedos de parques, prevendo espaços externos arborizados e de acordo com os padrões estabelecidos nos documentos oficiais da educação.” (JOÃO PESSOA, 2015). “A expansão da oferta de Educação Infantil de qualidade, deverá obedecer aos Parâmetros Básicos de infraestrutura para as Instituições de Educação Infantil, sendo providas de recursos mobiliários e humanos” (JOÃO PESSOA, 2015).

O princípio 7.1 dos Parâmetros Nacionais, item 7.1.9, prevê sobre a regulamentação dos espaços

[...] as regulações de metragem mínima de salas em relação ao número de crianças precisam ser definidas em conjunto com setores de engenharia e regulamentadas pelo Conselho Municipal, caso exista, ou Estadual, considerando não só as crianças e os Professores, mas as múltiplas possibilidades de ambientação com mobiliários, brinquedos e materiais; (BRASIL, 2018, p. 63)

Como propósito da CNE/ CEB nº 20/09, é seu objetivo e finalidade fazer com que o currículo possibilite organizar ações que garantam o melhor aproveitamento do tempo e dos espaços.

[...] o planejamento curricular deve assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de modo a equilibrar continuidade e inovação nas atividades, movimentação e concentração das crianças, momentos de segurança e momentos de desafio na participação das mesmas, e articular seus ritmos individuais, vivências pessoais e experiências coletivas com crianças e adultos. Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infraestrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas.(CNE/ CEB nº 20/09, p.12.)

Segundo Müller (2009), os ambientes devem ser construídos de forma que promova acessibilidade, no próximo item verificaremos as normativas quanto à acessibilidade.

4.5 ACESSIBILIDADE

É comum na educação infantil, professoras com olhares atentos, perceberem os primeiros indícios de necessidades especiais nas crianças, portanto a instituição escolar precisa estar preparada, isso inclui professores aptos, disponíveis e sensíveis, materiais pedagógicos e instalações acessíveis às condições e particularidades de cada criança.

Citaremos em seguida algumas normativas sobre acessibilidade, porém não existem dados de coleta no censo escolar para que pudéssemos analisar o que está disposto nas normativas. Temos no quadro abaixo, o que precisa haver nos Espaços de todas as instituições de educação infantil em João Pessoa quanto à acessibilidade segundo a res. SEC nº 09/10, art.4, § 2º e art.10 e o PME (2015).

QUADRO 8 – ESTRUTURA DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUANTO ACESSIBILIDADE

ACESSIBILIDADE
<p>Art. 4º, § 2º As crianças de zero a cinco anos de idade, com necessidades especiais, serão atendidas nas instituições de educação infantil, respeitando o direito ao atendimento adequado as suas necessidades, através de ações compartilhadas com as áreas de saúde, assistência social e educação.</p> <p>Art. 10. Na construção, adaptação, reforma e ampliação das edificações destinadas à educação infantil, pública ou privada, deverão ser garantidas as condições de acessibilidade, segurança, salubridade, saneamento e estética pedagógica.</p> <p>§ 1º Os prédios, as instalações e os equipamentos deverão adequar-se ao fim a que se destinam e atender às normas e especificações técnicas da legislação pertinente, inclusive as relativas às pessoas com necessidades especiais;</p> <p>§ 2º Em se tratando de turmas de educação infantil em instituições que ofereçam outros níveis de ensino ou programas, devem-se assegurar espaços de uso exclusivo das crianças de 0 a 5 anos, podendo outros espaços ser compartilhado com os demais níveis de ensino, desde que garantidas as condições de segurança, em conformidade com a proposta pedagógica.</p> <p>(PME, 2015) Garantir a educação inclusiva às crianças “com deficiência” e com necessidades especiais no sistema regular de Educação Infantil, através da qualificação dos professores e adaptação dos prédios escolares de acordo com o a legislação vigente, por meio de programas específicos e de orientação a pais.</p> <ul style="list-style-type: none"> •Implantar Salas de Recursos Multifuncionais de Atendimento Educacional Especializado – AEE em cada bairro, de modo a atender as demandas daquela comunidade. •Assegurar que os profissionais que façam o “trabalho inclusivo-pedagógico” de crianças com deficiência ou necessidades especiais nas Salas de Atendimento Especializado - AEE, sejam profissionais especializados para tal finalidade, com formação ou especialização nas áreas de Psicopedagogia, Psicologia, Terapia Ocupacional ou Educação Inclusiva.

•Assegurar ainda que todos os “cuidadores” que atuam na Educação inclusiva com a “proposta de apoio às salas de aula”, sejam habilitados e qualificados na função a ser exercida monitorados pela educação.
 •Criar um sistema de acompanhamento e supervisão da Educação Inclusiva, por parte da SEDEC e do Conselho Municipal de Educação, nos estabelecimentos que atendem crianças com deficiência ou com necessidades especiais.

FONTE: A autora (2020);

As diretrizes normativas de 2020 mencionam a resolução 019/2019 que rege a educação especial municipal de João Pessoa quanto à inclusão e contratação de cuidadores. Porém a inclusão e contratação requerem algumas observações:

- contratação se os profissionais docentes não estiverem suprindo as carências da criança especial junto às outras crianças, a não ser que seja apresentado laudo médico comprovando a necessidade especial.
 - caso não possua laudo, deve ser encaminhado para atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais após avaliação de professor especializado.
 - as crianças que necessitem de profissionais de área clínica serão indicadas às equipes multidisciplinares de apoio à escola, após notificar à SEDEC.
- Preferencialmente duas crianças (Down ou autista) dentro do número máximo estipulado para a cada sala de aula, é o indicado. (JOÃO PESSOA, 2020)

Abaixo temos uma disposição sobre o atendimento educacional especial, segundo a diretriz normativa municipal de 2020, (JOÃO PESSOA, 2020, p.73) referenciando a res. nº019/2019:

Art. 21 A normalização referente à estrutura física e equipamentos adequados para a sala de recursos multifuncionais deverá seguir as determinações do Ministério da Educação.

Art. 22 As instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino oportunizarão atendimento em estimulação precoce para as crianças de zero a cinco anos, público participante da Educação Especial.

Parágrafo único. Entende-se por estimulação precoce um conjunto dinâmico de atividades, de recursos humanos e ambientais incentivadores, destinados a proporcionar à criança pequenas experiências significativas para que possa alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo.

O item 8.1.10 dos PNQEI reforça a qualidade quanto à acessibilidade como direito e garantia à educação.

8.1.10 na concepção, construção, reforma ou ampliação das edificações devem ser considerados aspectos de segurança acessibilidade universal e sustentabilidade. Para tanto, devem ser observadas as normas técnicas pertinentes (desempenho, acessibilidade, segurança, entre outras), a legislação local, estadual e federal (código de barras, plano diretor, Lei Brasileira da Inclusão, entre outras). Além disso devem ser consideradas as orientações de

órgãos reguladores, como, por exemplo, o Corpo de Bombeiros. (BRASIL, 2018, p.68)

A Constituição Federal garante direito à educação e à escola pública inclusiva, professores valorizados em suas funções e por esta razão, ela precisa ser de qualidade, não pode ser organizada para atender apenas a determinado público e a outros, oferecer uma educação qualquer. Nossa escola pública tem que prestar um atendimento humanizado que observe o indivíduo dentro do seu contexto social e econômico.

O ensino público atende predominantemente às classes populares portanto, o Estado tem responsabilidade sobre a escola e por outro lado também a influencia a partir de ideologias que perpassam o ensino público, definindo os serviços prestados.

Precisamos de políticas públicas que respeitem o direito à educação e promovam um ensino capaz de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa humana, com condições igualitárias de acesso e permanência, elementos que ainda precisam avançar no que tange à educação infantil no município de João Pessoa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde 1988, a Constituição Federal, em seus art. 205 e 206, garante educação a todos, a qual deve ser oferecida com padrão mínimo de qualidade. Destaque à LDB 9394/96 e à Emenda Constitucional 59/09, ampliando a obrigatoriedade da educação e estendendo o acesso a programas suplementares a todas as etapas da educação básica.

Porém, na literatura educacional, Campos, Fullgraf, Wiggers (2006) e Kramer, Nunes, Corsino (2011) afirmam que há um distanciamento entre determinações legais e as reais condições para uma educação de qualidade em muitas realidades brasileiras. Este Trabalho de Conclusão de Curso empenhou-se em compreender o que as leis municipais de João Pessoa estabelecem como normativa para instituições de educação infantil comparando com os dados da realidade educacional.

No início da pesquisa, tivemos dificuldades em encontrar normativas que tratassem do funcionamento e princípios específicos para as instituições de educação infantil do município. Percebemos que houve também falta de clareza por parte do Conselho Municipal de Educação quando convocados a nos explicar sobre as normas necessárias ao nosso estudo.

Inicialmente, a proposta da pesquisa era fazer um estudo de campo, porém em decorrência da Pandemia de covid-19 e conseqüente fechamento das instituições de ensino, ficamos impossibilitados de averiguar pessoalmente quais condições de qualidade estão presentes nas instituições infantis de João Pessoa e no seu entorno. Dessa forma, recorreremos aos dados disponíveis no LDE (Plataforma de Dados Educacionais, Simulador de Custo Aluno Qualidade (SIMCAQ)) e ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em busca de informações que possibilitassem um diagnóstico da realidade.

A análise aqui apresentada versa sobre a questão da qualidade, porém conceito de qualidade é muito abrangente e pouco compreendido. Os pesquisadores tentam explicá-lo utilizando-se de instrumentos mais palpáveis, destacando a importância deles para a formação global das crianças, esses instrumentos são denominados condições de qualidade ou insumos. Escolhemos como insumos a serem avaliados nas

instituições de educação infantil de João Pessoa: 1- matrículas e turmas; 2- perfil do quadro de funcionários e docentes; 3 - espaços e materiais; 4 – acessibilidade.

Vale ressaltar que a busca pelos dados requer determinado conhecimento no seu tratamento e análise e que o fato de eles serem públicos, não os tornam tão acessíveis e nem de fácil compreensão para quem não possui familiaridade.

Outro ponto delicado que surgiu durante a pesquisa, e que também mostra uma lacuna na educação de João Pessoa, foi a descoberta da carência de normativas que tratem especificamente do funcionamento da educação infantil em João Pessoa, destacando a fragilidade técnica da Secretaria de Educação, o que reforça a importância do papel da União em normatizar os documentos orientadores sobre parâmetros de qualidade segundo prevê o art.9º, § 1º da LDB 9394/96.

Examinando a literatura, descobrimos que João Pessoa passou por um processo recente de municipalização que findou em 2013. O Plano Municipal de Educação começou a ser planejado em 2002, porém só se consolidou em 2015, então as normativas que especificam e desenham o cenário das instituições de educação infantil ainda estão engatinhando.

As legislações nacionais são usadas como parâmetros para estruturar as instituições municipais de João Pessoa, porém, as instituições de educação infantil dependem de leis municipais suficientes, mais detalhadas, para enfrentarem melhor as questões regionais, locais e do público que as frequenta. A pesquisa nos mostrou que o município de João Pessoa, representado pela Secretaria de Educação e pelo Conselho Municipal de Educação, precisa exercer o seu papel normatizador e fiscalizador.

Ao analisar a realidade e as normativas, percebe-se que o atendimento às crianças de 4 a 5 anos ainda precisa avançar, para garantir a universalização, observando que há uma diminuição da taxa de atendimento entre 2016 a 2018 e não um crescimento. Em termos de tamanho das turmas, a realidade se aproxima ao proposto na lei municipal, contudo não há definições de docentes por turma.

Outra questão a ser remediada envolve a promoção integral de gestores por indicação nas creches do município, tornando possível a prevalência de interesses particulares em detrimento dos interesses da criança.

Tão prejudicial à educação infantil quanto à forma de escolha dos gestores, constata-se a formação insuficiente dos docentes e dos auxiliares docentes. A maioria dos auxiliares não possui ensino superior e, apesar da escolaridade docente ser importante, a formação continuada e o conhecimento para lidar com o desenvolvimento das crianças vão além da formação acadêmica, a falta disso pode resultar em prejuízo ao desenvolvimento delas.

Junta-se a esse agravante, a expressiva contratação de auxiliares em substituição ao lugar dos docentes, principalmente na etapa creche, aumentando a dicotomia entre creche e pré-escola, realidade que não condiz com as questões de qualidade de ensino.

No que se refere à organização, aos equipamentos, à aparelhagem e forma estrutural e aos materiais pedagógicos, as legislações municipais não esclarecem o suficiente.

Percebe-se na literatura alguns estudos mais qualitativos, com foco principal nos docentes, é necessário que sejam feitos estudos pensando a falta de vagas, salas com contingente excessivo em relação à quantidade de professores, tempo integral, espaços e equipamentos, entrevistas com os funcionários do CME e investigações in loco, para melhor compreensão dos dados, da efetivação, das dificuldades e dos desafios do ensino em João Pessoa.

A Universidade, a pedagogia, os professores, os materiais pedagógicos fazem a diferença na educação e na vida das crianças, apesar de estruturas escolares comprometidas, carência de normativas, ideologias e interesses políticos, longe de um atendimento de qualidade. A sociedade científica por meio de pesquisas evolui com a sociedade civil aproximando as pessoas do conhecimento, mostra aos educadores outras perspectivas educativas em que o educar e cuidar devem complementar-se nas práticas pedagógicas, principalmente em se tratando de crianças pequenas, para que as ações não sejam meramente de cuidado físico, mas de formação de pessoas autônomas e capazes para a vida.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2020.

Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>> Acesso em: 18 set. 2020.

BATISTA, Mário Joaquim et al. **Criação de conselho e sistema**. 3. ed. Tocantins: União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Tocantins. 42 p. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/cme-to.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BEZERRA, Mayam de Andrade. **Ideários Pedagógicos na Educação Infantil**: concepção docente em CREIs de João Pessoa-PB. 145 fl. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. 2019. Disponível em: <chrome-extension://ohfgljdgelakfkefopgklcohadegdpjf/file:///C:/ufpr%202019/TCC/TCC%20-%202020/mestrado%20bom%20p%20tcc.pdf> Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Contribuições para a Política Nacional**: a avaliação em educação infantil a partir da avaliação de contexto. Curitiba: Imprensa/UFPR; Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil - MEC/SEB/COEDI, 2015, 104p.

_____. CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC; SEB, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2019.

_____. IBGE. **Panorama sobre João Pessoa**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>> Acesso em: 28 set. 2020.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB/COEDI, 2009b. Disponível em: <chrome-extension://ohfgljdgelakfkefopgklcohadegdpjf/http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_cman&view=download&alias=13119-relatorio-versao-internet-final-pdf-pdf&category_slug=maio-2013-pdf&Itemid=30192 > Acesso em: 29 nov. 2019.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 28 nov. 2020.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 27 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf> Acesso em: 27 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Educação Infantil**: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n.1.147/2011. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 27 nov. 2019.

_____. Ministério da Educação. PORTARIA Nº 328, DE 5 DE MAIO DE 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 mai. 2020a. Dispõe sobre que o Inep realizará o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB em regime de parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Disponível em: <chrome-extension://ohfgljdgelakfkefopgkclcohadegdpjf/http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n328_05052020.pdf> Acesso em 03 de junho de 2020.

_____. Ministério da Educação. PORTARIA Nº 458, DE 5 DE MAIO DE 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 mai. 2020b. Dispõe sobre normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. Disponível em: <chrome-extension://ohfgljdgelakfkefopgkclcohadegdpjf/http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n458_05052020.pdf> Acesso em 03 de junho de 2020.

_____. Ministério da Educação. PROINFÂNCIA. Brasília: MEC Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proinfancia>>. Acesso em: 04 fev. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>> Acesso em: 30 nov. 2019.

_____. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Brasília, DF:

MEC/SEB/ DPE/COEDI, 2018. . Disponível em: <https://9ec4eda3-2bb1-4cc6-8750-d8ac2d8327a0.filesusr.com/ugd/2bfe97_7b99b49d40484d089b9cc62e7b9056ad.pdf> Acesso em: 29 nov. 2019.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **Distribuição de oportunidades educacionais**: o programa de escolha da escola pela família na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em : <<https://ppge.educacao.ufrj.br/Teses2014/tanalorena.pdf>> Acesso em: 23 abr. 2020.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira**: alguns resultados de pesquisa. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 36, n. 127. 2006. p. 87-128. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100005&lng=pt&nrm=iso> Acesso em: 07 maio 2020.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo direito à Educação, 2007. Jornal de Políticas Educacionais, [S.l.], v. 2, n. 3, jun. 2008. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/15021>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CHAVES, Edlane de Freitas; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. III Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil. **Planejando na educação infantil**: como professoras de creche e pré-escola elaboram as práticas pedagógicas? 2017. Disponível em:<<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ojctuNE7e94J:www.dwx.com.br/3slbei/ocs/index.php/3slbei/anais3slbei/paper/view/289/19+&cd=6&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 14 jan. 2020.

CONVIVA EDUCAÇÃO. **Qualidade e avaliação na Creche**. São Paulo, 04/07/2018. Destaques da Pesquisa Realizada pela Equipe do Pesquisador Daniel Domingues dos Santos. FEARP/USP. Disponível em:<https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/775?fbclid=IwAR2raMejZMBemGRbLeWeRcqjIxrhFJHm6fqcohYaXOO4rHz_zh50C96YVX0> acesso em: 17 nov. 2020.

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na educação infantil. Cadernos de Pesquisa São Paulo, n. 119, p. 85-112, 2003. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/517/521>> Acesso em: 16 nov. 2019.

CORRÊA, B. C. Políticas de educação infantil no Brasil: ensaio sobre os desafios para a concretização de um direito. **JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**. Nº 9 Janeiro-Junho de 2011. p. 20–29. Disponível em: <<file:///C:/ufpr%202019/TCC/texto%20bianca%20correa%20Pol%C3%ADticas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil%20no%20Brasil,%20ensaio%20sobre%20os%20desafios%20p>>

ara%20a%20concretiza%C3%A7%C3%A3o%20de%20um%20direito.pdf> Acesso em: 20 out. 2019.

CORSINO, P.(et.all) Educação Infantil: Instituições, Funções e propostas. In: CORSINO, P. NUNES, M.F.R. BORBA, A.M.MOURA, M.T.J. de.GUIMARÃES, D. (Org.). **EDUCAÇÃO INFANTIL: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores associados. 2012a. (Coleção educação contemporânea). p.30-45. Disponível em:< chrome-extension://ohfgljdgelakfkefopgklcohadegdpjf/https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL-INSTITUI%C3%87%C3%95ES-FUN%C3%87%C3%95ES-E-PROPOSTAS.pdf> Acesso em: 22 jan. 2021.

CORSINO, P.(et.all) Educação Infantil: Espaços e experiências. . In: CORSINO, P. NUNES, M.F.R. BORBA, A.M.MOURA, M.T.J. de. GUIMARÃES, D. (Org.). **EDUCAÇÃO INFANTIL: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores associados. 2012b. (Coleção educação contemporânea). p.88-99. Disponível em:< chrome-extension://ohfgljdgelakfkefopgklcohadegdpjf/https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL-ESPA%C3%87OS-E-EXPERI%C3%8ANCIAS.pdf> Acesso em: 22 jan. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Por um novo plano nacional de educação**. Cafajeste. Pesqui. São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742011000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 jun. 2020.

Diário Oficial Da União. PORTARIA Nº 366, DE 29 DE ABRIL DE 2019. Disponível em: < http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-*--86343028> Acesso em: 01 dez. 2019.

DOURADO, L.F. OLIVEIRA, J.F. De. A Qualidade Da Educação: Perspectivas e Desafios. **Cad. Cedec**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 18 out. 2019.

DOURADO, L.F. OLIVEIRA, J.F. De., SANTOS, C.A. De. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília (DF), v. 24, n. 22, 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1.3> Acesso em: 04 nov. 2019.

FERNANDES, Thamyres Wan de Pol. Regime de Colaboração: o contexto histórico das ações e das práticas em Educação. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v 17 n. 3, p. 153-176 nov 2012 / fev 2013. Disponível em: < chrome-

extension://ohfgljdgelakfkefopgklcohadegdpjf/http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2013/10/cap-07.pdf> Acesso em: 26 mai. 2020.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. Dos debates sobre a avaliação da qualidade da/na educação infantil à efetivação do direito no contexto da escola. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues (ORG.). **Avaliação da educação infantil: concepções teóricometodológicas e implicações para políticas educacionais**. POA: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2019/02/Caderno-Textos-Avalia%C3%A7%C3%A3o-da-na-El-texto-de-FLORES-E-ALBUQUERQUE-2018.pdf>> Acesso em: 18 nov. 2019.

GADOTTI, Moacir. **A Qualidade na Educação**. Uma nova abordagem. In: FÓRUM ESTADUAL EXTRAORDINÁRIO DA UNDIME, 2009, Hotel Excelsior – Av. Ipiranga, 770 – Centro – São Paulo. 07 a 08 de Dezembro de 2009. P. 1 – 13. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf> Acesso em 16 nov. 2019.

HISTÓRIA JOÃO PESSOA. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2020/07/26/morte-de-joao-pessoa-90-anos-do-crime-que-marcou-a-paraiba-e-mudou-a-politica-no-brasil.ghtml>> Acesso em: 09 set. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Histórico. João Pessoa (PB)**. Prefeitura. 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/historico>> Acesso em: 30 set. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama de João Pessoa**. Censo Demográfico 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>> Acesso em: 09 set. 2020.

Indicadores da Qualidade na Educação Infantil: dos Projetos Político-Pedagógicos à política educacional / Ação Educativa - São Paulo: Ação Educativa, 2019, 1a edição. 75p. Disponível em:<chrome-extension://ohfgljdgelakfkefopgklcohadegdpjf/https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Guia_Indique_Educacao_Infantil.pdf> Acesso em: 06 dez. 2019.

INEP. **Censo Escolar**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>> <https://pt.calameo.com/read/0037043537cc2cc3432f4>

INEP. **Censo Escolar. consulta de matrícula**. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%20-%20Consulta%20Matr%C3%ADcula%2F_portal%2FConsulta%20Matr%C3%ADcula&Page=Consolidado%20por%20UF> Acesso em: 09 nov. 2020.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. ODS 4: Assegurar a Educação Inclusiva e Equitativa e de Qualidade, e Promover Oportunidades de Aprendizagem ao Longo da Vida para Todas e Todos. 2019. Disponível em: < chrome-extension://ohfgljdgelakfkefopgklcohadegdpjf/https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/190711_cadernos_ODS_objetivo_4.pdf> Acesso em: 03 nov. 2019.

Emenda Constitucional n.º 59/2009 e a educação infantil : impactos e perspectivas. **Insumos para o debate 2**. São Paulo : Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. <https://sinapse.gife.org.br/download/insumos-para-o-debate-2-emenda-constitucional-n-o-59-2009-e-a-educacao-infantil-impactos-e-perspectivas> Acesso em: 03 nov. 2019.

JOÃO PESSOA. Secretaria de Educação e Cultura. Lei nº 8.996 de 27 de dezembro de 1999. . Dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino de João Pessoa, e dá outras providências. Secretaria de Educação e Cultura. João Pessoa, Disponível em: < https://leismunicipais.com.br/a1/pb/j/joao-pessoa/lei-ordinaria/1999/899/8996/lei-ordinaria-n-8996-1999-dispoe-sobre-a-criacao-do-sistema-municipal-de-ensino-de-joao-pessoa-e-determina-providencias> Acesso em: 13 dez. 2020.

_____. Plano Municipal de Educação de João Pessoa. Prefeitura Municipal de João Pessoa, 2015. Disponível em: < https://silo.tips/download/plano-municipal-de-educacao-de-joao-pessoa> Acesso em: 22 dez. 2020.

_____. Prefeitura Municipal de João Pessoa; Secretaria de Educação e Cultura; Diretoria de Gestão Curricular **Diretriz Normativa Municipal João Pessoa**. 2019, Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/00370435382c3249d875f> Acesso em: 26 dez.. 2020.

_____. Prefeitura Municipal de João Pessoa; Secretaria de Educação e Cultura; Diretoria de Gestão Curricular **Diretriz Normativa Municipal João Pessoa**. 2020, Disponível em: < https://pt.calameo.com/read/0037043533609ca6bb6dc> Acesso em: 26 dez.. 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **A Pré-escola em São Paulo** (Das Origens a 1940). 348f. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1986. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-11052015-104702/publico/tizuko.pdf> Acesso em: 13 fev. 2021.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. **Infância e crianças de 6 anos**: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011. Disponível em: < chromeextension://ohfgljdgelakfkefopgklcohadegdpjf/https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a05.pdf> Acesso em: 28 dez. 2020.

MARTINS, Jéssica Nascimento; DIAS, Adelaide Alves. III Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil. **O processo de institucionalização das creches CREIs) em João Pessoa**: da

assistência à educação municipalizada. 2017. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6VfKo8lQyrcJ:www.dwx.com.br/3slbei/ocs/index.php/3slbei/anais3slbei/paper/view/352/41+&cd=2&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 28 dez. 2020.

MARTINS, Jésssica Nascimento; HERMIDA, Jorge Fernando. Educação Infantil e Infraestrutura: uma análise do Programa Proinfância na cidade de João Pessoa (PB). Belém, Revista cocar. [2019] Disponível em:<<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bNOOqa83DLMJ:https://periodicos.uepa.br/files321/journals/6/articles/3637/submission/3637-1-10894-1-2-20200829.docx+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 05 fev. 2021.

MÜLLER, Karen Gama; FILHO, Luiz Paulo Ferrero; DINIZ, Débora Carvalho. **Manual Técnico de Arquitetura e Engenharia:** Orientação para elaboração de projetos de construção de Centro de Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/130-proinfancia?download=63:cartilha-proinfancia-projetos-proprios&start=522>.> Acesso em: 25 dez 2020.

OBSERVATÓRIO DO PNE. **Metas e Estratégias da Educação Infantil.** Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores/#estrategia>> Acesso em: 27 nov. 2020.

RAMOS, Ana Carolina Moraes de Mendonça. **A Evolução Histórica da Educação Infantil e suas Políticas Atuais.** Pós-Graduação Latu sensu Projeto a Vez do Mestre. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas de educação infantil e avaliação. **Cadernos de Pesquisa.** SP: Fundação Carlos Chagas. v. 43, n. 148. p. 44-75. jan./abr. de 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/04.pdf>> Acesso em: 18 nov. 2019.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; DIAS, Julice. Avaliação de Contexto na Educação Infantil: diferenciação e conflito na formação docente. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 2, p. 137-158, Aug. 2018 Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v29n2/0103-7307-pp-29-2-0137.pdf>> Acesso em: 02 dez. 2019.

SCHNEIDER, Gabriela. **Política educacional e instrumentos de avaliação:** pensando um Índice de Condições Materiais da Escola. 250f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <chrome-extension://ohfgljdgelakfkefopgkIcohadegdppjf/http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M10_schneider.pdf> Acesso em: 06 dez. 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 49, n. 2, p. 1-12, 2009.

SOUZA, Gizele de; MORO, Catarina; COUTINHO, Angela Scalabrin (org.). **Formação da rede em educação infantil**: avaliação de contexto. Curitiba: Appris, 2015

TAPOROSKY, Barbara Cristina Hanauer. **O Controle Judicial Da Qualidade Da Oferta Da Educação Infantil**: Um Estudo Das Ações Coletivas Nos Tribunais De Justiça Do Brasil (2005-2016). 203f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Paraná. Curitiba, 2017. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/49339/R%20-%20D%20-%20BARBARA%20CRISTINA%20HANAUER%20TAPOROSKY.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> Acesso em: 13 fev. 2021.