



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

ANA KARLA RODRIGUES DE SOUSA

A IMPORTÂNCIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ROTINAS EM
EDUCAÇÃO INFANTIL

FORTALEZA

2013

ANA KARLA RODRIGUES DE SOUSA

A IMPORTÂNCIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ROTINAS EM
EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal do
Ceará como um dos pré-requisitos para a
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Bernadete de
Souza Porto

Fortaleza

2013

ANA KARLA RODRIGUES DE SOUSA

A IMPORTÂNCIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ROTINAS EM
EDUCAÇÃO INFANTIL

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal do
Ceará como um dos pré-requisitos para a
obtenção do título de Licenciado em
Pedagogia.

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Bernadete de Souza Porto (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Ms. Claudiana Maria Nogueira de Melo
Universidade Federal do Piauí- UFPI

Fortaleza

2013

A Deus por me ser meu fiel companheiro em todos os momentos. Aos meus queridos pais, meus grandes incentivadores. E a todos que prezam e acreditam que uma educação de qualidade é o primeiro passo rumo a uma sociedade mais justa e humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, o dono de toda a minha sabedoria, dos meus dons, das minhas conquistas e dos meus conhecimentos. Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

A minha amada e querida mãe, por ser a maior incentivadora desta minha árdua e gratificante profissão de educar. Pelas suas palavras de conforto e de coragem em momentos que foram cruciais para esta minha conquista. Mas acima de tudo agradeço pelo seu amor, zelo carinho.

Ao meu querido pai, grande amigo e companheiro. Pelo colo, pelo abraço, pelas palavras de força e de conselho que me fizeram acreditar que o dia de amanhã será melhor que o hoje, e por me mostrar que a integridade é uma das melhores sementes que alguém pode plantar.

Ao meu amado irmão Renan, por me dar um dos melhores abraços que eu posso receber, e por ter me feito viver momentos inesquecíveis de minha infância que somaram no percurso desta pesquisa.

Aos meus avós queridos e ao meu Tio João Paulo, pela companhia e incentivo desde a minha infância.

Ao Jorge Rodrigo pelo amor, amizade, companheirismo, paciência, pelo olhar cativante, pela sinceridade e pelas palavras de encorajamento em momentos decisivos.

À Coordenadora, as professoras e todo corpo de funcionários da Instituição pesquisada pela acolhida, generosidade, disposição e principalmente por me mostrar que em meio a tantas dificuldades é possível realizar um trabalho prazeroso.

Às crianças que passaram por mim até hoje, que me fizeram acreditar que através dos seus olhares e sorrisos, podemos construir um mundo mais justo, mais puro e mais honesto.

Às minhas amigas queridas Erika Luiza por desde o início desta caminhada estar comigo e por compartilhar momentos importantes em minha vida e a Rafaela Freitas por ser tão amiga e companheira.

Às minhas amigas da faculdade Sara, Yasmin, Talita, Noemia, Larissa, Claudiana, Alana, Rítilla pela companhia, por somar aprendizagens, dividir angústias e multiplicar os caminhos de uma sociedade com educadoras comprometidas no que for realizar.

À Prof^a Bernadete Porto, pela sua gentileza, pelo incentivo, por acreditar em mim e por me mostrar que ser educador é muito mais do que adquirir conhecimentos teóricos ou práticos, é acima de tudo ser humano.

Depois de acordar, mamar
Depois de mamar, sorrir
Depois de sorrir, cantar
Depois de cantar, comer
Depois de comer, brincar
Depois de brincar, pular
Depois de pular, cair
Depois de cair, chorar
Depois de chorar, falar
Depois de falar, correr
Depois de correr, parar
Depois de parar, ninar
Depois de ninar, dormir
Depois de dormir, sonhar.

(Sandra Peres, Paulo Tatit e Edit Deardyk)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a importância do Coordenador Pedagógico nas rotinas em Educação Infantil, visto que, este profissional em muitas vezes não é considerado na participação e execução das atividades pedagógicas. De início, buscou-se realizar uma retrospectiva do histórico da Educação Infantil e o delineamento das concepções de desenvolvimento da criança, uma vez que isto é o alvo principal das atividades educativas a serem executadas. Ainda fora tratado os aspectos de tempo, ambiente, espaço que compõem a rotina na Educação Infantil tal como o percurso histórico e a função do Coordenador Pedagógico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e configura-se como um estudo de caso, no qual realizou-se uma entrevista e um questionário com uma Coordenadora Pedagógica de uma creche pública de Fortaleza no segundo semestre de 2012. Também realizou-se uma pesquisa bibliográfica baseada principalmente nos estudos de Kramer (1995), Barbosa (2006) e Libâneo (2008). A análise das informações que foram coletadas indica que o papel da Coordenadora Pedagógica não está limitado apenas a serviços de cunho administrativos ou burocráticos, mas que seu papel enquanto pedagoga no contato as crianças e com o planejamento das professoras reflete inteiramente nas propostas de atividades que irão compor a rotina da instituição.

Palavras-Chave: Coordenador Pedagógico, Educação Infantil, Rotinas.

Lista de siglas e abreviações

CEI Centro de Educação Infantil

CNAE Campanha Nacional de Alimentação Escolar

COPRE Coordenação de Educação Pré-Escolar

ECA Estatuto da Criança e do Adolescente

FLBA Fundação Legião Brasileira de Assistência

FUNABEM Fundação Nacional do Bem-Estar

INAN Instituto Nacional de Alimentação Escolar

LBA Legião Brasileira de Assistência

LDB Lei de Diretrizes e Bases

MEC Ministério da Educação

NDC Núcleo de Desenvolvimento da Criança

OMEP Organização Mundial Pré-Escolar

PAIC Programa de Alfabetização na Idade Certa

PDDE Programa Dinheiro Direto na Escola

PMDE Programa de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino

PPP Projeto Político Pedagógico

SAM Serviço de Assistência a Menores

SEB Secretaria de Educação Básica

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

Sumário

INTRODUÇÃO	11
1) HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	14
1.1) Contexto Histórico no Mundo.....	14
1.2) Educação Infantil no Brasil	18
1.3) Legislação e Educação Infantil	24
1.4) Piaget, Vygotsky e Wallon: o que dizem sobre o desenvolvimento infantil?.....	28
2) ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	36
2.1) Organização no tempo pedagógico: A rotina na Educação Infantil.....	36
2.2) O tempo e o ambiente educativo na Educação Infantil	42
3)O COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	48
3.1) Relatos Históricos	48
3.2) Coordenador Pedagógico, quem é ele mesmo?.....	53
4) A IMPORTÂNCIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NAS ROTINAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL	58
4.1) Contexto escolar e a pesquisa.....	58
4.2) O que diz a Coordenadora Pedagógica?.....	61
5) CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72
APÊNDICES	77
A - Roteiro de Entrevista	78
B- Questionário	79
C- Planejamento semanal da Coordenação	80
D- Horário das Professoras e Auxiliares	81

Introdução

A Educação Infantil, como destaca BRASIL (1996) “é a primeira etapa da educação básica”, e assim, se consolida por ser um importante período escolar para a criança, pois, um de seus objetivos é desenvolvê-la integralmente nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Neste sentido, o cotidiano da creche e/ou pré-escola, deve através das atividades, dos recursos e ferramentas pedagógicas oferecerem as crianças atividades diversas que promovam a elas aprendizado e descobertas. Nessa perspectiva, torna-se fundamental a organização das rotinas pedagógicas no sentido de orientar as crianças na relação tempo-espaço, além de servir como condução das atividades a serem desenvolvidas, possibilitando uma melhor organização e planejamento da ação docente.

Diante disso, a figura da professora geralmente está em foco. Perguntas como: Que atividades ela propõe que constitui a rotina com as crianças? Qual o seu papel nas rotinas diárias da escola e em que ela se baseia para planejar os horários, são realizadas continuamente. Muitas vezes, o comprometimento ou a apatia no papel da professora é o que mais é citado, porém esquece-se que existe um profissional que deve direcioná-la, auxiliá-la e intermediar essas ações: o Coordenador Pedagógico. Este profissional se torna imprescindível nas práticas pedagógicas de uma instituição, e suas ações refletem nas rotinas cotidianas.

Nesse contexto, surgiu a nossa intenção de estudar a importância do Coordenador Pedagógico nas rotinas em Educação Infantil e conhecer o seu papel no acompanhamento das rotinas pedagógicas. Visto que, isto se deu também pelo fato de observarmos em uma experiência de estágio curricular o envolvimento deste profissional com as crianças, com o planejamento das professoras e com as atividades pedagógicas executadas.

No decorrer das leituras sobre Coordenação Pedagógica, passamos a compreender que este profissional pode contribuir bastante no cotidiano escolar, pois o mesmo faz parte da organização escolar e da formação dos professores – fator

contribuinte que irá refletir diretamente em ações que promovam a aprendizagem das crianças, e nas atividades a serem realizadas.

Estudos como Horn (2004) e Barbosa (2006), revelam que rotinas é uma importante categoria pedagógica, contribuinte para o desenvolvimento infantil. Além de organizar o emprego do tempo e também oportunizar a constituição de uma criança como ser ativo e vivente em uma sociedade, como cita Barbosa (2006, p. 38):

A interiorização das normas e dos papéis sociais não tem apenas a função de socialização ou de reprodução, pois nela ocorre, ao mesmo tempo, a exteriorização dos indivíduos, de novas formas de sociabilidades, de interação e de modos de vida. Assim, os sujeitos vão constituindo-se, simultaneamente, como seres colonizados e resistentes, genéricos e singulares.

Especificando a função do Coordenador Pedagógico Bondioli e Mantovani (1998), ressaltam que a “Coordenação Pedagógica deve possuir uma visão geral e global dos serviços em relação à realidade territorial” (p. 115). Neste sentido, vemos a importância da presença e da orientação deste não apenas para as atividades de cunho administrativo, mas principalmente nas atividades pedagógicas, como orientador e auxiliador.

O Coordenador tem então, uma posição de formador, pois à medida que ele age em parceria com a professora, estará assumindo um papel de ouvinte, dessa forma alcançando o objetivo desejado, que é compreender sua importância na execução das rotinas. De ouvinte, pois a escuta das angústias e dificuldades vivenciadas pela professora irão facilitar a execução das atividades propostas, e de expectador observando as ações educativas realizadas pela professora, oferecendo um parecer mediante as situações.

Compreendendo a importância da rotina na Educação Infantil e a influência que o Coordenador Pedagógico exerce sobre sua constituição e execução, estabelecemos como objetivo geral para esta pesquisa compreender a importância do Coordenador Pedagógico nas rotinas em Educação Infantil e como objetivos específicos identificar através das rotinas, a qualidade da Educação Infantil e conhecer o papel do Coordenador Pedagógico na elaboração das rotinas nessa etapa de educação básica.

Neste estudo, no primeiro capítulo, retrataremos o histórico da Educação Infantil no Mundo e no Brasil, e as leis que giram em torno dessa etapa da educação básica. Veremos também, as impressões do que dizem Piaget, Vygotsky e Wallon sobre o desenvolvimento infantil.

No segundo capítulo, relataremos a sobre a rotina na Educação Infantil, tais como as atividades primordiais que devem estar constituídas nela, e também falaremos sobre o tempo e o ambiente como funções educativas no espaço da Educação Infantil.

No capítulo seguinte, retrataremos o histórico do Coordenador Pedagógico e sua função. Consequentemente, explicaremos o delineamento da pesquisa, da Instituição pesquisada e a discussão dos resultados obtidos através da entrevista e questionário realizados com a Coordenadora Pedagógica em uma instituição pública.

Nessas perspectivas, consideramos a função do Coordenador Pedagógico primordial, importante e fundamental não apenas para questões de ordem administrativas, mas para através dos conhecimentos deste, constituir um tempo pedagógico prazeroso para as crianças, com atividades significativas para o seu desenvolvimento.

1) Histórico da Educação Infantil

Neste capítulo, trataremos em termos gerais, do processo histórico da Educação Infantil, especificando-o no Brasil. Discutiremos também, as leis que giram em torno desse segmento educacional e a teoria de desenvolvimento infantil segundo Piaget, Vygotsky e Wallon.

1.1) Contexto histórico no Mundo

Na Idade Média, a criança era vista como um pequeno adulto que executava as mesmas atividades dos mais velhos. Conforme Ariès (1981 apud Heywood 2004, p. 24), “o mundo medieval ignorava a infância”.

Com sete anos, a criança era enviada a outra família para aprender valores humanos e trabalhos domésticos. Essa ida para outra casa ausentava ainda mais a criação do sentimento entre pais e filhos. Segundo Ariès (1981 apud Heywood 2004, p. 24), “a civilização medieval não percebia um período transitório entre a infância e a idade adulta. Seu ponto de partida, então, era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala”.

Nesse mesmo contexto, os colégios, que eram dirigidos pela Igreja, atendiam apenas às crianças do sexo masculino. Com o intenso crescimento das cidades, devido ao comércio, e com o surgimento da burguesia, a Igreja Católica foi perdendo seu poder.

Nesse mesmo período, emergiu um novo conceito a concepção de criança, na qual uma a considerava ingênua, inocente, paparicada pelos adultos, e a outra a considera imperfeita e incompleta.

Com a mudança do feudalismo para o capitalismo, quando o modo de produção modifica-se e reduz-se ao fabril, ocorreu uma substituição da força humana pela força motriz e causou uma reorganização na sociedade. Deste modo, a Revolução Industrial causou um grande impacto e as fábricas e máquinas passaram a liderar toda a produção da época. Com tudo isso, a entrada da mulher no mercado de trabalho foi

inevitável, alterando assim a forma “tradicional” de família que já não teria mais a figura materna presente no lar para cuidar e educar seus filhos.

Como reflexo, os hábitos familiares mudaram. As crianças passaram a serem abrigadas pelas conhecidas mães mercenárias que vendiam seus serviços para cuidar das crianças no período da jornada de trabalho da mãe. Outra forma de “cuidado” as crianças foram organizadas, como: atividades de canto e memorização de rezas, além de instruírem as crianças a desenvolverem bons hábitos comportamentais.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil. (RIZZO, 2003, p. 31 apud PASCHOAL e MACHADO 2009, p. 3).

Maus tratos e desprezo pelas crianças foram tornando-se comuns. A sociedade passou a acostumar-se com toda a situação de pobreza e mazela vivida na infância. Neste período, Instituições Filantrópicas começaram a surgir e retirar e acolher essas crianças das ruas.

Na Europa e nos Estados Unidos mães mercenárias, cuidavam e protegiam as crianças enquanto as mães saíam para o trabalho. Assim, inicialmente as creches, escolas maternais e jardins de infância, tinham o objetivo assistencialista, cujo foco segundo Delgado e Gomes (2009), eram a “guarda, higiene, alimentação e cuidados físicos das crianças”. Apesar disso, Kuhlmann (2001), ressalta que “essas Instituições também se preocupavam com questões pedagógicas”. Cita como exemplo a Escola de Principiantes situada na França e fora criada pelo Pastor Oberlin. Segundo Kuhlmann (1999, p. 5) “A escola de principiantes, ou escola de tricotar, criada por Oberlin em 1769, na paróquia rural francesa de Ban-de-la-Roche, tem sido reconhecida como a primeira delas.” Ainda segundo o autor:

De acordo com os seus objetivos, ali a criança deveria: perder os maus hábitos; adquirir hábitos de obediência, sinceridade, bondade, ordem etc.; conhecer as letras minúsculas; soletrar; pronunciar bem as palavras e

sílabas difíceis; conhecer a denominação francesa correta das coisas que lhe mostram e adquirir as primeiras noções de moral e religião (BUISSON, 1887, Mira Lopez & LÉON, 1977 apud Kuhlmann, 2001, p. 5).

Outro exemplo desse tipo de Instituição, que também trabalhava com características pedagógicas, é a Escola de Robert Owen, criada na Escócia, em 1816, onde também funcionava a fábrica em que era diretor. Crianças de dezoito meses até 25 anos de idade eram atendidas no local.

De acordo com a proposta de Owen, as crianças estariam mais bem instruídas se, no lugar de forçadas a acreditar, recebessem uma descrição clara e exata dos objetos e caracteres que a rodeiam e fossem ensinadas a julgar e raciocinar corretamente, de modo a distinguir as verdades gerais e as afirmações falsas. As lições versavam sobre os objetos e a natureza, realizavam-se exercícios de evolução militar, de danças de grupos de coral (Kuhlmann, 2001 p. 6).

Dando sequência à criação de Instituições Infantis na Europa, com a perspectiva de promover cuidados e educação moral e intelectual, surge, em 1826, a Sala de Asilo francesa. Uma Junta de Senhoras, integradas pela marquesa de Patoret, madames Mallet e Millet criou juntamente com Jean- Marie Denys Cochin, as *Salles d'Asile*. Segundo Kuhlmann (1999, p. 7) “a sala de asilo francesa, desde os primeiros textos oficiais, foi concebida sob uma perspectiva de prover cuidados e educação moral e intelectual às crianças.”. Inspirado pelo método da *Infant School* é criado o Manual das Salas de Asilo:

As figuras apresentadas como modelos no manual mostram uma ampla sala em que uma arquibancada forma um anfiteatro, para lições dirigidas a todos, e áreas com bancos para reuniões dos grupos de diferentes idades comandados por uma criança monitora: as paredes eram decoradas com o crucifixo, as letras do alfabeto, as figuras geométricas e cartazes, promovendo como que um programa de ensino escolar em miniatura, com forte caráter religioso (Dajez, 1994, apud Kuhlmann, 1999, p. 8).

Em 1844, a *crèche* é criada por Marbeau com o objetivo de atender aos bebês até os três anos. A mesma havia sido pensada como instituição educacional. Segundo Kuhlmann (1999, p. 8) “a creche-como a escola maternal – poderia fornecer à criança as

reais condições de um bom desenvolvimento, que para numerosas crianças ela se constituiria em um lugar melhor do que a casa.”. Neste espaço, houve a valorização dos brinquedos de brincadeiras assim como nas escolas maternas e no jardim de infância.

Segundo Eugéne Marbeau (1870, apud Kuhlmann 1994, p. 8), “na creche as crianças se portam melhor, elas são mais felizes e mais dóceis. Resultado devido não apenas aos cuidados e conselhos, mas também à vida em comum que dá prazer às crianças e as torna sociáveis.”.

Surgem, em 1834, as *Casas de Asilo da Infância Desvalida* em Portugal. Estas, segundo Kuhlmann (1999, p. 9) “procuravam assegurar proteção, educação e instrução às crianças pequenas, sendo consideradas à época mais completas do que os estabelecimentos ingleses e franceses, que não teriam o objetivo de promover os cuidados alimentares e corporais”. Em outros países europeus, como Holanda e Itália também surgiram instituições desse mesmo gênero.

Criado por Froebel, em 1840, o primeiro *kindergarten* ou jardim de infância “pretendia não apenas reformular a educação pré-escolar, mas por meio dela a estrutura familiar e os cuidados dedicados à infância, envolvendo a relação entre as esferas públicas e privadas.” (Kuhlmann (1999, p. 10)). Froebel defendia a importância das horas de trabalhos manuais na educação das crianças. Ele “desejava criar um amplo Jardim em que florescesse, como unidade, o espírito feminino e o cuidado sensitivo da infância”. (Prufer, 1930, p. 67 apud Kuhlmann & Barbosa, 1998).

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas. (KUHLMANN, 2001, p. 26).

Após a morte de Froebel, em 1852, a baronesa Bertha Von Marenholtz-Bulow estava à frente do movimento froebeliano, criando jardins de infância em vários países.

Como sequência, tem-se a criação dos jardins de infância. Deste modo, em 1855, os primeiros kindergartens surgem nos Estados Unidos, que inicialmente, eram dirigidos por imigrantes alemães.

O Jardim de infância começou a tomar passos maiores no que desrespeito ao conhecimento de vários países e culturas. No Japão, os educadores japoneses, através da Exposição de Paris em 1867 e de Viena em 1873, “compraram livros e mobiliários para as escolas que começavam a implantar em seu país” Kulhmann (2001, apud Wollons, 1993, p. 14). Enquanto que “Na Espanha, no final da década de 1880, a Escola Normal de Madri mantinha um curso de formação específico e um jardim de infância”. (Vicén Ferrando, 1992, p. 234: Froebel’s letters....1891, p. 200).

A partir da metade do século XIX, a creche e o jardim de infância foram absorvidos como modelos em diferentes países, no Brasil esse processo iniciou-se a partir de iniciativas assistencialistas e higienistas.

1.2) Educação Infantil no Brasil

As primeiras embarcações que chegaram ao Brasil trazendo os portugueses conduziam crianças marcadas pela violência sofridas nessas viagens. Elas eram vítimas, por exemplo, de assédio sexual, estupro, fome e trabalhos forçados. Como relata Ribeiro:

As crianças que embarcavam para o Brasil eram divididas de acordo com sua classe social em três grupos: grumetes, órfãs do rei, e pajens. Os grumetes eram recrutados entre as famílias de menor poder aquisitivo, realizavam os piores trabalhos e sofriam os castigos mais severos; as órfãs do rei eram enviadas para o casamento devido à escassez de mulheres brancas no Brasil, e com frequência eram violentadas pela tripulação; e os pajens, por serem originários de famílias médias e urbanas, desfrutavam em melhores condições de trabalho e usufruíam de proteção a bordo. (LOPES, 2005 apud RIBEIRO, 2011p. 3).

Em 1549, com a chegada dos padres jesuítas, nasce o primeiro sistema educacional brasileiro: a pedagogia jesuíta, que tem sua fundamentação no cristianismo.

Este, segundo Riberiro (2011, p. 3), “tinham como objetivo principal divulgar o catolicismo e converter os nativos à fé cristã”.

A instrução oferecida pelos jesuítas aos filhos dos colonizadores era o aprendizado da leitura e da escrita, Ciência e Teologia. Diferentemente disto, à criança indígena lhe era ensinado algum tipo de instrução para que elas pudessem absorver a cultura portuguesa, e às crianças escravas não tinham acesso a nenhum tipo de educação, as mesmas começavam a trabalhar a partir dos cinco anos de idade.

Com tudo isso, é possível atentar para o descaso da educação no Brasil Colônia que priorizava o ensino as crianças da classe rica e abandonava as crianças pobres e menos favorecidas, lhes tirando o direito de aprender.

Sua pedagogia caracterizada pela rígida disciplina agostiniana e marcada pelos castigos físicos e psicológicos desconsiderava a criança em seus aspectos afetivo, social, histórico-cultural para considerá-la apenas como ser puramente cognitivo. A criança era ignorada como um ser intelectualmente capaz de produzir conhecimentos, entretanto vista como receptora das informações transmitidas pelos jesuítas. (RIBEIRO, 2011, p. 4).

Nesse mesmo período, segundo Farias (2005, apud Ribeiro 2011, p. 4), “surge à primeira forma de assistência à criança abandonada. Era um auxílio prestado à criança enjeitada pelas câmaras municipais através da contratação das amas - de leite que cuidavam delas”. Tratava-se da “Casa dos Expostos” ou “Roda”.

Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade. (DELGADO, GOMES, 2009, p.5)

Esta instituição foi criada em 1726 e atendeu até 1874 crianças abandonadas das primeiras idades. Outra instituição que também referia-se ao atendimento da

infância no Brasil era a Escola de Aprendizes Marinheiros que recebia crianças maiores de doze anos.

Neste período, o Código Civil entendia o menor desvalido como um menor delinquente ou até mesmo criminoso. Segundo Kramer, 1992, p. 49 “apresentava a repressão como medida necessária para solucionar o problema daquele menor”. No entanto, esse mesmo Código Civil, se omitia quanto às formas de atuação preventivas, como a puericultura, higiene e proteção.

Segundo Kramer, 1992, p. 49 “as primeiras iniciativas voltadas à criança partiram de higienistas e se dirigiam contra a alarmante mortalidade infantil”. Esta mortalidade era atribuída aos “nascimentos ilegítimos, fruto da união entre escravos ou destes com os senhores”. (KRAMER, 1992, p. 49). Também se atribuía ao fato de que as mães permitiam as escravas amamentarem seus filhos, que era chamado “aleitamento mercenário”. Os projetos desenvolvidos na época eram preconceituosos, pois tratavam diferentemente crianças filhas de escravos e filhas de senhores.

Existia no que se refere às condições da criança brasileira, um olhar “ajudador” de conjunto de médicos e associações de damas beneficentes, onde, a partir daí, as questões voltadas para a educação da infância, estiveram aliadas as questões de saúde e ao assistencialismo, e as creches começaram a ser enraizadas com direção filantrópica. No entanto, por parte da administração pública faltava interesse em auxiliar em especial, a criança da classe pobre.

Sua finalidade era prestar assistência às crianças pobres de zero a dois anos, cujas mães trabalhavam fora do lar. Ao saírem das creches essas crianças ingressavam nas salas de asilos onde permaneciam sendo socialmente assistidas até os sete anos. Portanto, vista sob essa ótica, não se requeria formação específica para as pessoas que cuidavam das crianças. Percebe-se claramente o paradoxo entre o jardim de infância ofertado à criança de classe alta, na qual lhe era ensinado música, ginástica, cálculo, leitura, escrita dentre outras atividades desenvolvidas, enquanto que à criança oriunda das classes populares era ofertada apenas uma assistência social. (RIBEIRO, 2011, p. 5).

Em 1875, segundo Bastos, (2011, apud Ribeiro 2011, p. 4), “surgiu o primeiro Jardim de Infância no Rio de Janeiro fundado pelo médico Joaquim José Meneses

Vieira e sua esposa D.Carlotia. Essa instituição era inspirada na concepção educacional froebeliana e direcionada às crianças da elite, do sexo masculino de três a seis anos”.

Somente em 1896, uma Instituição de Educação Infantil Pública foi criada no Brasil, pelo governador São Paulo, Bernardino de Campos.

O primeiro jardim da infância público do país denominado Jardim da Infância Caetano de Campos. O mesmo era situado em anexo ao prédio da Escola Normal que oferecia formação em magistério inspirada na concepção de educação de Pestalozzi. Embora esse jardim de infância tenha sido público, a elite foi favorecida ao ter prioridade nas matrículas de modo que essa escola durante muitos anos foi considerada modelo e frequentada prioritariamente pelas crianças da elite paulistana. Tal fato denota uma escassez histórica de políticas públicas direcionadas ao atendimento das classes menos favorecidas, além do abuso de poder na administração dos recursos públicos, uma vez que atendia a minoria da população. (KUHLMANN, 1998, apud RIBEIRO, 2011, p. 5).

Até o final do século XIX, “não houve nenhuma intenção genuinamente educacional voltada para as crianças de zero a seis anos.” (RIBEIRO, 2011, p.5). O que existia, então, eram um grupo de profissionais de diversas áreas, que tinham o objetivo de oferecer assistência às crianças pobres, mães trabalhadoras e gestantes. Segundo Santana, 2011, p. 5 “raramente é mencionada a presença de profissionais da educação envolvidos nesses eventos e projetos direcionados para a infância. Fato esse que denota a desvinculação entre as instituições que atendem a criança pequena e os professores”.

Segundo Kramer, 1992, p. 52 “Se até os primeiros anos da República fora praticamente nulos o movimento em função da puericultura e da escolarização, no princípio do século XX a situação começava a se alterar”.

Neste período, o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro foi criado pelo médico Artur Moncorvo Filho, que tinha o propósito de dar assistência aos recém-nascidos como vacinação e higiene dos bebês. Outra importante instituição foi o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que tinha como objetivo “atender aos menores de oito anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite, velar pelos menores trabalhadores e

criminosos; atender às crianças pobres, doentes, defeituosas, maltratadas e moralmente abandonadas; criar maternidades, creches e jardins de infância”. (KRAMER, 1992, p. 520).

“A criação do instituto precedeu em 1919, a criação do Departamento da Criança, que tinha como objetivo não só fiscalizar as instituições do atendimento à criança, mas combater o trabalho das mães voluntárias que cuidavam, de maneira precária, dos filhos das trabalhadoras”. (KUHLMANN, 1998 apud DELGADO; GOMES, 2009, p. 6).

A responsabilidade do Departamento caberia ao Estado. Porém, fora mantido por Moncorvo Filho. Era atribuído ao Departamento “realizar histórico sobre a situação da proteção à infância no Brasil (arquivo); fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre, publicar boletins, divulgar conhecimentos, promover congressos; concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança; uniformizar as estatísticas brasileiras sobre a mortalidade infantil”. (KRAMER, 1993, p. 53).

Neste período, o governo começava a aclamar pela necessidade do atendimento para a criança pobre e abandonada. Em meio aos preparativos para o centenário da Independência da República, em 1922, foi organizado pelo Departamento da criança no Brasil o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância que tinha como objetivo “tratar de todos os assuntos que, direta ou indiretamente, se referiam à criança, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico, higiênico, em geral, como, particularmente, em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado”. (KRAMER, 1993, p. 54).

Entre o 1º e 2º Congresso- realizado em 1933, novos órgãos que assistenciarão à infância foram introduzidos, tais como: jardim de infância, escolas maternais, policlínicas infantis. Nesse mesmo sentido segundo Kramer (1993, p. 58):

Reproduziram-se, além disso, as campanhas em favor do aleitamento materno e contra o comércio das criadeiras, consideradas como uma das principais causas da mortalidade infantil. Havia grande defesa das creches e do atendimento público à infância “desvalida” e “abandonada”.

Neste período, o atendimento voltado às crianças era de especialidade médica. Na qual, os médicos socorrerem não apenas a criança, mas também sua família, e esta

por sua vez, eram culpadas pela situação na qual a criança se encontrava devido à falta de autoridade do pai e a ausência da mãe do lar.

A responsabilidade do atendimento as crianças era do setor público, mas o auxílio por parte de setores particulares também ocorriam. “O governo dividiria os custos com os órgãos particulares, mas centralizaria a direção e o controle do atendimento (Kramer, 1993, p. 61)”.

Se desde o século XVII a assistência social privada, principalmente a católica, precedera a ação oficial no Brasil, a partir da década de 30, o Estado assumia essa atribuição e convocava indivíduos isolados e associações particulares a colaborarem financeiramente com as instituições destinadas à proteção da infância. (KRAMER, 1993, p. 61).

Deste modo, organizações que tinham conhecimento do que era o atendimento a criança, tais como associações religiosas, médicos e até educadores eram solicitadas a prestar os serviços ao atendimento infantil. Em consequência disso, vários órgãos voltados à assistência das crianças foram criados, como: o Serviço de Atendimento a Menores criado em 1941, que voltava-se a atender menores abandonados e delinquentes; em 1975, instituído pelo Ministério da Educação e Cultura a Coordenação de Educação Pré-Escolar e por iniciativa privada, em 1952 a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP). Além disso, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) desenvolveu trabalhos em colaboração com o setor público, que segundo Kramer (1993) considerava que “a melhoria das condições de vidas das crianças como um aspecto fundamental para o progresso social”.

Programas de assistência alimentar também foram criados, como o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição (INAN) criado em 1972, e a Campanha Nacional de Alimentação Escolar (CNAE). Ambos “encontram-se em entendimentos para assistência nutricional a todos os pré-escolares e carentes que possam ser alcançados pelo programa” (Kramer 1993).

Subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios e articulado com o Juízo de Menores, surge em 1941 o Serviço de Assistência a Menores (SAM). Ainda segundo Kramer, este “tentava, através de sua atuação, evitar a “má influência de ambiente familiar”, por um lado, e formar “bons e sinceros brasileiros””. Neste contexto, surgiu o

ideal de patriotismo, na qual os jovens que completassem 18 anos iriam seguir carreira militar. Em sequência, surge a Fundação Nacional do Bem-Estar (FUNABEM) que:

Constitui-se num órgão normativo e supervisor, cabendo às Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor (FEBEM) a execução do atendimento aos menores abandonados. Sendo um órgão de caráter normativo, seus recursos são aplicados em planos de assistência técnica e de cooperação financeira. (KRAMER, 1993, p. 70).

No ano de 1975, criou-se Coordenação de Educação Pré-Escolar (COPRE). Com escassez de recursos financeiros, o trabalho realizado envolvendo levantamento de dados referentes as necessidades de atendimento a criança em quase todos os Estados do País, resultou o Diagnóstico Preliminar da Educação Pré- Escolar que a partir disso realizou-se o I Seminário de Planejamento da Educação Pré- Escolar e o II Seminário de Educação Pré-Escolar, ambos em 1975.

Com tudo, podemos ver que o atendimento as crianças no Brasil, voltaram-se inicialmente a caráter assistencialista e de saúde. A preocupação girava em torno de suprir necessidades alimentares e até mesmo familiares, mas o suporte necessário que deveria ter se desenvolvido, o de educar fora esquecido. Talvez porque o problema inicial seja o fato de que a sociedade até nos dias atuais seja dividida entre as classes sociais diversas, ou até mesmo pela falta de interesse por parte do poder público, pois enquanto na Europa, os Jardins de Infância surgiram ente 1843 e 1844, no Brasil os rumores sobre instituições escolares para crianças menores de sete anos demoraram a ocorrer.

Assim, iniciado o processo de regulamentação do trabalho que envolve a educação na infância, no âmbito da legislação através da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases, foi que no Brasil, a educação de primeira infância de fato, iniciou a ocorrer.

1.3)Legislação e Educação Infantil

Decorrendo a história da Educação Infantil, é possível observar o menosprezo e falta de interesse por parte do poder público e muitas vezes da própria sociedade de

investir e de ter um olhar mais sensível e crítico em relação ao atendimento às crianças. Há tempo atrás, havia uma falta de ações que tivessem o objetivo de desenvolver as crianças em seus diversos aspectos, a fim de atender suas reais necessidades, visto que, as maiores intenções eram assegurar através de ações assistencialistas, a proteção “a maternidade e a infância dando ênfase especial ao amparo total da família do convocado”. (Kramer, 1992). Toda essa ação de assistencialismo era oferecida por intermédio da Legião Brasileira de Assistência (LBA), onde esta decretada pela lei nº 593 de 27.05.1969, fora transformada em Fundação para prestar serviços assistenciais a maternidade, crianças e também adolescentes. Por conseguinte, a Fundação Legião Brasileira de Assistência (FLBA), executou o Projeto Casulo que segundo Kramer (1992), visava “prestar assistência ao menor de zero a seis anos, de modo a prevenir sua marginalidade”.

De modo geral, esse projeto tinha em sua política o objetivo de serviços de cunho assistencialista, financiando a alimentação, os equipamentos e a construção das unidades. E que em muitas das vezes, os serviços prestados eram voluntariados, firmando assim a sua separação de quaisquer atividades de escolarização, como cita Kramer (1993, p. 73):

A concretização dos objetivos educacionais do Casulo se dá através do desenvolvimento de atividades adequadas à faixa etária das crianças, de acordo com as suas necessidades e as características específicas de seu momento de vida. Como diretriz geral, o Projeto Casulo não pretende, portanto, preparar para uma escolaridade futura: sua tônica se centraliza, por um lado, no atendimento às carências nutricionais das crianças e, por outro lado, na realização de atividades de cunho recreativo.

Como reflexo dessa política assistencialista, ocorreu um grande retrocesso no desenvolvimento de políticas e normas que visassem garantir um bom atendimento às Instituições existentes no País devido à concepção de assistência em torno da educação da infância.

Como base para o exposto acima, podemos dizer que uma das primeiras referências de Leis voltadas para a Educação Infantil no Brasil, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixava em seu Capítulo I, Título IV, artigo 23 “A educação pré-primária destina-se aos menores até

sete anos, e será ministrada em escolas maternais ou jardins de infância”. Esta ainda ressaltava que as empresas que tivessem mães em seu quadro de funcionários deveriam ser estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou cooperação, com os poderes públicos, instituições voltadas para a educação pré-primária.

A LDB seguinte promulgada em 1971, assim como a primeira, pouco fez menção à Educação Infantil. Esta mesma dispõe que: “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternais, jardins de infância e instituições equivalentes” (Lei nº 5.962 de 11 de agosto de 1971, Cap. II, artigo 19, § 2º).

Esta lei, como sabemos, não aponta contribuições para o desenvolvimento da educação pré-escolar. Didonet (apud Kramer, 1992, p. 93), na contramão desta Lei, enfatiza “a necessidade de se elaborar legislação específica para a educação pré-escolar”.

Para Kuhlmann Jr (1998, p. 197):

A caracterização das instituições de educação infantil como parte dos deveres do Estado com a educação, expressa já na constituição de 1988, trata-se de uma formulação almejada por aqueles que, a partir do final da década de 1970, lutaram – e ainda lutam – pela implantação de creches e pré-escolas que respeitem os direitos das crianças e das famílias.

Diante disso, é importante observar que a partir da aprovação da LDB/71, foi que a sociedade brasileira passou a entender e compreender a importância das Instituições de Educação Infantil para a integridade e desenvolvimento da criança.

Deste modo, até a Constituição de 1988, o Estado não tinha nenhum compromisso com a educação das crianças, e assim as Instituições Infantis eram sustentadas por órgãos particulares.

Várias pesquisas realizadas nos anos de 1980 já mostravam que os seis primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano, e a formação da inteligência e da personalidade, entretanto, até 1988, a criança brasileira com menos de 7 anos de idade não tinha direito à Educação. A Constituição atual, reconheceu, pela primeira vez, a Educação Infantil como um direito da criança, opção da família e dever do Estado. A partir daí, a Educação Infantil no Brasil deixou de estar vinculada somente à política de assistência social passando a

então integrar a política nacional de educação. (DALADIER, 2007, p. 79).

A Constituição Federal, no ano de 2006, acrescentou, por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006, em seu artigo 208, inciso IV, a obrigatoriedade de atendimento de creche e pré-escola à crianças até os cinco anos de idade. Também foi aprovada a emenda 59/2009 que torna a Educação Infantil obrigatória para todas as crianças. Contudo isso, a Constituição Federal passou a dar um valor maior a Educação Infantil em todo o País.

Outro documento importante e a ser ressaltado, aprovado em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que “passou a responsabilizar o Município pelos direitos da infância e adolescência” (Daladier, 2007, p. 83). Inicialmente, em seu artigo 2º, estabelece a diferença entre a criança e o adolescente. Já no artigo 4º menciona os direitos básicos da criança e do adolescente.

“No que diz respeito à educação e à cultura, o artigo 53 dispõe que a criança e o adolescente têm direito à educação visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Assim, a educação passa a ser um direito público subjetivo da criança e do adolescente, devendo ser garantida pelo Estado.” (DALADIER, 2007, p.83)

É importante registrar também que no artigo 54, inciso IV, o ECA responsabiliza o Estado de assegurar o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

Como um grande marco da educação brasileira, particularmente para a Educação Infantil, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996. A mesma determinou em seu artigo 29 “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL, 1996).

Um importante destaque desta Lei, no artigo 31 foi ressaltar que, “na Educação Infantil, a avaliação será realizada no acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, sem objetivo de promoção ao ensino fundamental”. (BRASIL, 1996).

Para que as instituições cheguem aos objetivos a serem alcançados, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, que tem por objetivo “organizar propostas pedagógicas na educação infantil” (Brasília: MEC, SEB, 2010, p.11) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil que:

Constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Sua função é contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas, subsidiando o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil e apoiando os sistemas de ensino estaduais e municipais. (Brasília: MEC/SEF, 1998, p.13).

Tais iniciativas surgem não apenas como o ponta pé inicial de políticas públicas voltadas para a Educação Infantil, mas acreditamos que, também é uma resposta a todas as lutas e angústias vividas pelas nossas crianças que muitas das vezes são esquecidas socialmente, intelectualmente e sentimentalmente, impossibilitadas de vivenciarem essa etapa tão particular, importante e única na vida de um ser humano. Isto implica dizer também que a criança é um cidadão com direitos e estes por sua vez, devem ser respeitados.

Após a exposição do contexto histórico da Educação Infantil e da legislação acerca dos direitos das crianças, passaremos a abordar questões pertinentes ao desenvolvimento infantil. Tal escolha se justifica por se tratar de uma importante temática a ser abordada na discussão da Educação Infantil.

1.4) Piaget, Vygostky e Wallon: o que dizem sobre o desenvolvimento infantil ?

Neste capítulo, apresentaremos os aspectos do desenvolvimento infantil e as teorias pedagógicas segundo os estudos e concepções de Piaget, Vygostky e Wallon.

O conhecimento do seu legado é importante por compreendermos que para se realizar atividades que proporcionem o desenvolvimento das crianças em seus diversos aspectos e que contemplem as diversas áreas do conhecimento, faz-se necessário que o

professor não apenas esteja apto em seu planejamento, mas que também esteja seguro de seus saberes teóricos de cunho pedagógico, destacando-se, na Educação Infantil aqueles ligados ao desenvolvimento da criança.

Tal conhecimento é importante, porque as ações a serem realizadas em sala de aula devem ser significativas, devem ampliar o conhecimento das crianças e devem prezar pela especificidade de cada uma delas. Além disso, é importante levar em conta a afetividade, as emoções e o contexto histórico e social em que elas vivem.

Inicialmente, falaremos da teoria Psicogenética de Jean Piaget, com o objetivo de compreender como o sujeito constrói o conhecimento, sua teoria Epistemologia Genética para Silveira (2009), “é a ciência que explica como o conhecimento é adquirido, o que é, como se inicia e como se desenvolve, é o estudo da gênese e das estruturas cognitivas, da relação sujeito e objeto na aquisição do conhecimento”.

A teoria desse autor sugere que todas as crianças são capazes de aprender e adquirir novos conhecimentos se as situações colocadas pelo professor forem favoráveis a isto. Por isso, torna-se importante e necessário a vivência da criança com as diversas experiências que podem ser colocadas para ela na Educação Infantil.

Para Piaget, o processo de desenvolvimento cognitivo ocorre em quatro estágios, são eles: sensório motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal. Por esta pesquisa envolver a Educação Infantil, retrataremos apenas os dois primeiros estágios de Piaget que envolve a criança do zero aos seis anos de idade.

O período sensório-motor inicia-se desde o nascimento até os dois anos de idade. Nesse período, o bebê inicia a construção de esquemas de ação para através da mente, assimilar o ambiente.

Durante o período sensório-motor, que vai até os dois anos aproximadamente, o bebê pode perceber as coisas e as pessoas, mas não pode imaginá-las ou nomeá-las através de palavras. Ele percebe e compreende os elementos que povoam seu pequeno mundo por meio de ações; conhece a mamadeira, por exemplo, quando a vê e age sobre ela. Portanto, na época em que as crianças entram nas creches, conhecer é sinônimo de agir. (RODRIGUES, 1997, P. 24)

Um exemplo básico desse período é o fato do bebê “mamar” o que está em sua boca, pois ele começa a atribuir um significado ao objeto, a partir de sua percepção visual. Tudo isso ocorre apenas na presença do objeto, pois ele não consegue separar o significante do significado.

Ao término desse período, a criança terá construído as primeiras representações mentais resultantes de suas experiências externas. “Ela já poderá realizar e elaborar conhecimentos por critérios advindos de sua prática, dos seus esquemas de ação, ou seja, o estágio termina com as primeiras demonstrações lógicas nas ações”. (Silveira 2009).

O período pré-operatório, que também é conhecido como período simbólico, abrange dos dois aos seis anos de idade. Neste período, segundo Piaget, a criança já é competente ao nível do pensamento representativo, quando aparecem à linguagem e outras formas de representações como a imitação, o jogo simbólico e o desenho, mas carece de representações mentais que ordenem e organizem esse pensamento. “Assim, o desenvolvimento intelectual nessa fase é parcialmente lógico” (Silveira 2009). Uma forte característica desse período é o egocentrismo na qual a criança é centrada em si mesma e não consegue colocar-se no lugar do outro.

A teoria de Piaget deu origem ao Construtivismo, que consiste na tentativa de relacionar a sua teoria à organização escolar. Assim, para Silveira (2009), alguns elementos norteadores desse movimento são:

- Priorização de uma metodologia que leve ao descobrimento por parte do aluno ao invés de receber passivamente através do professor.
- O professor deve entender que a aprendizagem é um processo construído internamente e depende do nível de desenvolvimento do sujeito.
- Os conflitos cognitivos são importantes para o desenvolvimento da aprendizagem, assim o professor deve proporcionar situações variadas de desequilíbrio objetivando favorecer esse desenvolvimento.
- Os trabalhos de grupo são fundamentais, pois a interação social favorece a aprendizagem e o desenvolvimento das estruturas mentais e da inteligência.

- O Professor deve atentar para o processo que o aluno percorreu para alcançar as respostas e não só pelas respostas em si.
- As experiências de aprendizagem necessitam estruturar-se de modo a privilegiarem a colaboração, a cooperação e intercâmbio de pontos de vista.
- A educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais.

Na prática em sala de aula, segundo essa corrente teórica, baseada na Teoria de Piagetiana, o professor pode apresentar novas experiências para que as crianças ampliem suas descobertas, valorize o seu interesse e torne oportuno novos desafios.

Diferentemente desta teoria exposta acima, para o psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky, o desenvolvimento infantil é constituído através da abordagem histórico-cultural. Com base nesta teoria, segundo Fontana e Cruz (1997), “a relação entre o homem e o meio físico e social não é natural, total e diretamente determinada pela estimulação ambiental”. Para ele, o modo de atuar, de sentir e de se relacionar como meio, existirá a partir de suas relações históricas e sociais.

A criança analisam Vygotsky e seus colaboradores, não nasce em um mundo “natural”. Ela nasce em um mundo humano. Começa sua vida em meio a objetos e fenômenos criados pelas gerações que a precederam e vai se apropriando deles conforme se relaciona socialmente e participa das atividades e práticas culturais. (Fontana e Cruz, 1997, p. 57).

Assim, através da influência e da interação com os adultos e do compartilhamento de vivências, a criança adquire significado no sistema de comportamento social do grupo a que pertence (Fontana e Cruz 1997).

Para Vygotsky, durante o processo de desenvolvimento, o aspecto biológico mistura-se aos processos culturais, e conseqüentemente, resultam no modo de agir.

Nesse processo interativo, as reações naturais – herdadas biologicamente – de resposta aos estímulos do meio (tais como a percepção, a memória, as ações reflexas, as reações automáticas e as associações simples) entrelaçam-se aos processos culturalmente organizados e vão se

transformando em modos de ação, de relação e de representação caracteristicamente humanos. (Fontana e Cruz, 1997 p. 58).

Em relação à aprendizagem, Vygotsky a considera diferente do desenvolvimento. Mesmo assim, pondera que ambos os processos são inseparáveis e acontecem desde o nascimento da criança.

O aprendizado – suscita e impulsiona o segundo – o desenvolvimento. Ou seja, tudo aquilo que a criança aprende com o adulto ou com outra criança mais velha vai sendo elaborado por ela, vai se incorporando a ela, transformando seus modos de agir e pensar. (Fontana e Cruz 1997). Para ele, a educação tem papel fundamental na história e vida da criança.

O desenvolvimento é um processo social e culturalmente mediado, sendo tarefa da educação realizar a mediação entre o indivíduo e seu grupo cultural e isso se aplica tanto a relação entre adultos e crianças, quer seja ou não em contextos escolares, como a relação entre pares, onde também ocorrem valiosas trocas de experiências. (VASCONCELOS, 2009, p. 235).

A proposta de Vygotsky de trabalho através da zona de desenvolvimento proximal fundamenta-se na análise de que “o aprendizado (a atividade interpessoal) precede e impulsiona o desenvolvimento, criando zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, processos de elaboração compartilhada”. (Fontana e Cruz 1997).

Contudo, para Vygotsky, a escola tem papel fundamental, imprescindível na vida do aluno. Através da parceria professor-aluno, a escola conduz o aluno ao conhecimento, aos saberes e auxilia no processo de desenvolvimento.

A educação escolarizada e o professor têm um papel singular no desenvolvimento dos indivíduos. Fazendo junto, demonstrando, fornecendo pistas, instruindo, dando assistência, o professor interfere no desenvolvimento proximal de seus alunos, contribuindo para a emergência de processos de elaboração e de desenvolvimento que não ocorreriam espontaneamente. A escola, possibilitando o contato sistemático e intenso dos indivíduos com os sistemas organizados de conhecimento e fornecendo a eles instrumentos para elaborá-los, mediatiza seu processo de desenvolvimento. (Fontana e Cruz 1997).

De outro lado, Henry Wallon filósofo, médico e psicólogo fundamentou sua teoria de desenvolvimento infantil, a compreensão do indivíduo como totalidade, indicando as relações que dão origem a essa totalidade, nos permitindo ver a integralidade da criança, trazendo ricas possibilidades ricas em termos das modificações necessárias ao processo de ensino-aprendizagem (PORTO, 2009).

Assim como Piaget, Wallon em sua teoria psicogenética de abordagem sociocultural, propõe uma série de estágios de desenvolvimento, sob influência da afetividade e cognição. São eles: impulsivo emocional, estágio sensório motor e projetivo, estágio do personalismo, estágio categorial e predominância funcional. Como o foco deste estudo é a Educação Infantil, discutiremos apenas os três primeiros estágios por envolver a criança até os seis anos de idade.

No primeiro estágio – impulsivo-emocional, que vai dos zero a um ano de idade, o bebê, através de movimentos desordenados, passa a manifestar sua afetividade.

O recurso de aprendizagem nesse momento é a fusão com outros. O processo ensino-aprendizagem exige respostas corporais, contactos epidérmicos, daí a importância de se ligar ao seu cuidador, que segure, carregue que embale. Através dessa fusão, a criança participa intensamente do ambiente e, apesar de percepções, sensações nebulosas, pouco claras, vão se familiarizando e apreendendo esse mundo, portanto, iniciando um processo de diferenciação. . (ALVARENGA E RAMALHO, 2004, p.22).

No segundo estágio - sensório-motor e projetivo que vai de um ano aos três anos de idade, umas das principais características é o fato de a criança se voltar para um mundo fora do seu.

O processo ensino-aprendizagem no lado afetivo se revela pela disposição do professor de oferecer diversidade de situações, espaço, para que todos os alunos possam participar igualmente e pela sua disposição de responder às constantes e insistentes indagações na busca de conhecer o mundo exterior, e assim facilitar para o aluno a sua diferenciação em relação aos objetos. (ALVARENGA E RAMALHO, 2004, p.22).

No terceiro estágio, de personalismo, que vai de três aos seis anos de idade, a criança descobre diferenças entre elas, as crianças que com ela convive bem como o dos adultos.

O processo ensino-aprendizagem precisa oferecer atividades diferentes e a possibilidade de escolha pela criança das atividades que mais a atraiam. O adulto será o recipiente de muitas respostas: não; não quero; não gosto; não vou; é meu. O importante do ponto de vista afetivo é reconhecer e respeitar as diferenças que despontam. Chamar pelo nome, mostrar que a criança está sendo vista, que ela tem visibilidade no grupo pelas suas diferenças, propor atividades que mostrem essas diferenças, dar oportunidades para que a criança as expresse. (ALVARENGA E RAMALHO, 2004, p.22).

Suas ideias, em torno da cognição estão pautadas em cinco campos. Para PORTO (2009, p. 247), são eles:

EMOÇÃO: são organizadas e delinham a transição entre os automatismos e a vida intelectual, simbólica. Para ele, por meio da ação visceral a emoção possibilita à adaptação que constitui a ação em comum, a vida em grupo. A afetividade é a primeira forma de interação com o meio e a primeira motivação do movimento. Assim, é o elemento mediador das relações sociais.

MOVIMENTO – tem grande importância na atividade de estruturação do pensamento no período anterior à aquisição da linguagem. É um dos primeiros campos funcionais a se desenvolver e serve de base pros demais. Desenvolve-se em duas bases: com objetivos imediatos (instrumentais) e com função comunicativa (expressivos). No aprendizado deste campo ou conjunto, possibilita-se o deslocamento do corpo no tempo e no espaço, reações posturais e o equilíbrio corporal.

INTELIGÊNCIA- ligada ao raciocínio simbólico e linguagem. Manutenção e conquista da consciência, onde se é capaz de registrar o passado, projeto o futuro e avaliar o presente. Constituição de imagens, ideias, noções, abstrações...

PERSONALIDADE- coordena os demais campos funcionais. Desenvolvimento da consciência e da identidade. Dita PESSOA.

Em se tratando de educação, para Wallon, “a educação tem sempre um papel político. Assim, o desenvolver-se ou o educar-se implica na condição de ser autônomo, cidadão e conhecedor da cultura do seu tempo”. Porto (2009).

Para ele, a cognição é algo importante no processo educativo, mas ressalta a afetividade e a motricidade como os carros chefe da prática pedagógica. Era defensor de ações que possibilitassem a inclusão em todos os seus aspectos, os seus princípios fundamentaram-se na não reprovação do aluno e em uma escola pautada na prática da humanização.

Traz proposição de humanizar a inteligência, a preocupação com a formação de uma educação integral que prime pela formação de valores éticos e morais e propõe uma educação para a cidadania, autonomia e ordenamento profissional, baseando-se nos princípios de justiça, igualdade e diversidade. Ademais, propõe educação das APTIDÕES CULTIVADAS, afirma que o papel da escola é preparar para compreender, ponderar e escolher. E diz que o homem é completo se, e somente se, conhecer a cultura do seu tempo. (PORTO, 2009, p. 249).

Diante dos relatos acima expostos, fica certo que, independentemente da teoria que cada autor exponha, os princípios colocados por eles são importantes para entender e auxiliar os professores no processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Cabe ao núcleo escolar, decidir qual corrente teórica irá guiar a prática em seu cotidiano pedagógico. O importante é que os estudos feitos por eles servem de base e direção para construir uma escola mais vida, dinâmica, humana e que independente do momento e das condições as ações devem ser realizadas com um único objetivo: o de tornar as crianças seres não passivos, mas vivos em seu processo de crescimento, aprendizagem e descobertas.

2) Rotinas na Educação Infantil

2.1) Organização do tempo pedagógico: A rotina na Educação Infantil

No cotidiano do ser humano, seja no aspecto familiar, religioso, social ou cultural em geral, existem formas, estilos, tempos e modelos a serem seguidos em cada um desses espaços. Na Instituição escolar, não é diferente. Existe hora para chegar e retornar, hora de lanchar, hora de brincar. Quando se trata de Educação Infantil, mais especificamente da creche, tudo pode tornar-se ainda mais objetivo, delicado e importante, pois estamos tratando de bebês e crianças na origem de seu desenvolvimento e na essência de seu descobrir.

Na creche, cada tempo e atividade oferecida pela professora serão importantes. Portanto, é necessário que uma sequência de atividades a serem propostas seja bem planejada.

Há, assim muitos tempos educativos nestas instituições. Tempo da história, onde as crianças mergulham em sua imaginação, o tempo da brincadeira, onde interagem umas com as outras, o tempo de lanchar, de tomar banho, de descansar. Cada momento desses irá proporcionar aprendizado. É importante também que não haja ociosidade, combatendo-se a ideia de creche como depósito de crianças.

Essa concepção de atividades sequenciadas advém de autores como Frederico Froebel, onde para ele segundo Angotti (2003), “o desenrolar de uma atividade é a fonte para a irrupção de novos interesses, de novos ramos de conhecimento (conteúdo) que se originam na espontaneidade, o que, por sua vez, ocasiona o nascer de muitas outras atividades.”.

Cada atividade a ser executada deve estar pautada na concepção do cuidar e educar, e também primar pela organização e qualidade do tempo e espaço. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil (Fortaleza: SEDUC, 2011, p. 88) “organizar o tempo de cada atividade e a passagem de uma atividade para a outra,

diminui o tempo de espera da criança entre as atividades e torna flexível o período de realização das mesmas, para atendimento dos diferentes ritmos infantis”.

Neste capítulo, apresentaremos uma análise da rotina na Educação Infantil, o seu conceito e a importância dessa ferramenta pedagógica imprescindível para a execução de atividades mais significativas nas instituições.

As rotinas não se tratam apenas de um aspecto pedagógico, mas também social. Trata-se de algo vivido quase que diariamente e com a mesma sequência. Vejamos o que afirma Barbosa a este respeito:

As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras atividades como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, regulada por costumes e desenvolvida em um espaço-tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. É preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é necessário ter modos de organizar a vida. Do contrário, seria muito difícil viver, se todos os dias fossem necessários refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos. (BARBOSA, 2006, p. 37).

Como uma “forma” pedagógica, a rotina tem, em sua essência, a organização de uma sequência de atividades a serem realizadas, além de liderar o tempo de todas elas. Portanto, a rotina finda por ser também o retrato da concepção de educação geradora e articuladora de todas as ações que são desenvolvidas na creche. Barbosa (2006 apud Dutoit 1995, P. 13).

Ao organizar o tempo pedagógico, o professor deve perceber as diversas relações sociais que envolvem as crianças, tais também como as suas preferências e necessidades, individuais e/ou coletivas.

Embora seja planejada, a rotina deve ser flexível, envolver cuidados, aprendizagens e proporcionar novos conhecimentos. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI):

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as

situações de aprendizagens orientadas. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas, como, por exemplo, o desenvolvimento de um projeto, que requer um planejamento cuidadoso com um encadeamento de ações que visam a desenvolver aprendizagens específicas. (BRASIL, V 1, 1998, p. 54 e 55).

Sendo assim, aspectos como organização e planejamento passam a fazer parte da rotina que norteia todo o trabalho a ser executado. Só se é possível executar o que é planejado, e a rotina acaba servindo de norte para o fazer adequado. Neste sentido, Barbosa comunica:

Raramente uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou mesmo de justificativas que indiquem os motivos pelos quais a manhã se inicia com um determinado tipo de atividade e é finalizada com outro. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado. (BARBOSA, 2006, p. 36)

Como os adultos, os bebês e as crianças também sentem necessidade de sentir o ambiente em que estão inseridos organizados e com previsão de atividades, pois na idade em que estão na creche até os três anos de idade, as crianças não possuem maturidade psicológica nem física para adequarem-se a diversas inconstâncias em sua rotina. Assim, torna-se necessário a Instituição Escolar ser ativa nesse processo de inserção infantil a uma sequencia de ações que irão orientá-las.

No que se refere à adequação de rotinas, uma das parcerias mais importantes e fundamentais nesse processo é a família. Se a escola cumpre rotinas e a família não contribui ou não compartilha com o ideal seguido pela mesma, a criança irá se sentir confusa, desnorteada e desconfiada visto que, fica inviável cumprir duas formas de se organizar diferente.

Enquanto conhecedora da importância pedagógica, de desenvolvimento e social das rotinas na vida da criança, a escola deve orientar a família e auxiliá-la no trabalho que está sendo realizado. É importante enfatizar que o papel da família enquanto, Instituição primordial é insubstituível e intransferível, mas isso não impede que parcerias e orientações deixem de acontecer. Afinal a família como agente

participativa da escola, passa a também compartilhar de tudo o que a criança vivencia nela. “Dessa forma, podemos observar que a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação (BARBOSA, 2008).”

Como um dos pilares na Educação Infantil, contribuindo para o desenvolvimento, autonomia e socialização, a rotina deve ser acompanhada de afeto, pois disciplinas duras, de rigor e inflexibilidade necessariamente não criam indivíduos com autonomia. Ela também deve ser espontânea, visto que se deve levar em conta que em cada sala de aula existem crianças com suas necessidades e especificidades que diferem uma das outras. Para Barbosa (2008, p. 108) a rotina dá segurança afetiva para as crianças e alerta para o fato de que aquelas crianças que não acompanharem o ritmo do grupo deverão ter suas necessidades consideradas individualmente.

Por outro lado, é importante ressaltar que as rotinas, quando são por mais permissivas, não alcançam os objetivos traçados, pois na medida em que a rotina é vivida pela criança, é gerada para ela uma referência de tempo e a mesma irá aprendendo a importância da organização do seu cotidiano para se alimentar, brincar, descansar e realizar outras tarefas.

De acordo com Abi-Sáber apud Barbosa (2008) “a sugestão de diversos tipos de organização de horários e de rotinas serve para tornar explícito aos professores o quanto eles podem ser flexíveis”. Ainda segundo a autora, “o horário representa apenas um guia ou roteiro básico e que as professoras também devem ser alertadas que ao considerar os horários, “atendam aos interesses e às necessidades” das crianças, mas não esquecendo que algumas atividades devem ser permanentes”.

No que se refere ao planejamento das rotinas, é importante que, à medida que o professor conheça o seu grupo de aluno, ele comece colocando em prática a ordem de certas atividades como: merenda, repouso, recreio, visto que estas precisam estar sempre na mesma ordem. É importante também saber que atividade irá proporcionar interesse, socialização, interação e superação, saber quais atividades atrai mais a atenção das crianças para ir mesclando as atividades as serem executadas. Pois segundo Angotti(2003), essa é uma das propostas de Célestin Freinet que consiste em a criança

estando em idade pré-escolar, deve encontrar satisfação nas atividades, na realização dos trabalhos que supram interesses, vontades e suas necessidades vitais.

Para tanto, o planejamento deve ser flexível, pois as atividades também podem ficar sob os desejos de descobrir das crianças. Elas mesmas irão responder, mesmo que involuntariamente a eficácia ou não do modo e tempo das atividades, através de suas atitudes.

Ao tratar do planejamento na educação infantil, Nicolau (1986, p. 152) afirma que “o planejamento deve ser feito com as próprias crianças. Os planos de longo prazo devem ter um caráter genérico e aberto, e os planos semanais e diários, mais fechado”. A autora considera ainda, que é importante que, tanto no planejamento como na própria mente do educador, sejam deixados “espaços livres para modificar sua proposta”. (BARBOSA, 2008, p. 106).

Portanto, as rotinas não são criadas apenas pela professora, mas também o grupo de alunos pode fazer parte da construção e da sequencia de atividades através de sugestões de cada um. De acordo com (BARBOSA, 2008, p. 105):

Inicialmente, as crianças participam com alguma dificuldade desse momento, mas que, pouco a pouco, com o trabalho diário, vão ampliando a sua capacidade de planejar e pensar sobre coisas mais avançadas no tempo. É preciso lembrar que, desde o princípio, a professora irá orientá-los na escolha e distribuição das atividades do dia.

Portanto, como orientador desse processo, o professor não é absoluto na resolução dessas atividades. Para Montessori apud Angotti (2003, p.29), “o ambiente escolar deve ser livre das amarras limitadoras e controladoras do poder adulto sobre a criança e ativo na interação com ela, propiciando-lhe elementos para que possa agir e obter resposta quanto às suas realizações”.

Observando ainda documentos oficiais acerca da organização das rotinas, ressaltamos o Referencial Curricular Nacional, que mostra como o tempo pedagógico pode ser organizado e distribuído. Encontramos, nesse documento, a descrição das atividades denominadas permanentes, que irão atender necessidades como cuidadas e aprendizagens. Segundo este Referencial, (BRASIL, 1998, p. 55 e 56, V 1), essas atividades são:

- brincadeiras no espaço interno e externo;
- roda de história;
- roda de conversas;
- ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música;
- atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim o desejarem;
- cuidados com o corpo.

Partindo de algumas atividades citadas acima e iniciando pela roda de conversa, podemos dizer que esse momento, embora muitas vezes desprezado por algumas professoras, permite a criança exteriorizar seus sentimentos, oralizarem quando conversam, se aproximarem dos colegas e permite a professora visualizar todas as crianças momentaneamente e ainda permite utilizar esse momento para uma contação de história ou o cantar de uma canção. Amorim (2008 apud Ramos p. 7) descreve: “É na rodinha da conversa que, entre outros assuntos, planejamos nossos momentos; inicialmente é realizado por nós e apresentado ao grupo, mas gradativamente vai sendo feito junto com as crianças”.

Outra atividade da rotina, a atividade de higiene, proporciona às crianças entenderem a importância do cuidado com o corpo, além de possibilitar-lhes o desenvolvimento da autonomia.

O momento do banho, que também está inserido na rotina, deve ser preparado com cuidado pela educadora, visando a segurança das crianças, para que este seja um momento relaxante, e que, dependendo das ações da professora, pode também tornar-se uma atividade lúdica, através de objetos disponibilizados que podem interagir com a imaginação das crianças. A este respeito, temos a seguinte indicação:

O banheiro se transforma em floresta, castelo encantado, piscina, quadra de esportes para competições na hora de se trocar, salão de cabeleireiro, lojas de roupas...mas é claro que nem sempre são usados esses recursos de faz de conta. Muitas vezes o banho fica mais gostoso só com músicas,

com todo mundo falando baixinho para ouvir uma história enquanto se trocam, lendo gibis, ou nos chuveiros externos. (Guimarães 2007 apud Ramos p. 8).

O momento da alimentação, do mesmo modo, oportuniza às crianças se socializarem através das conversas informais, também promovendo a autonomia. Já em relação aos jogos, brincadeiras, e à musicalidade, a educadora deve ter ciência que essas atividades são importantes e necessárias no cotidiano infantil como proposto pela Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:

Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massas é muito intensa, pois são fonte de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz-de-conta, esses jogos e brincadeiras são expressão da infância. Brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinha etc. são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo. (BRASIL, V. 3, 1998, p. 70 e 71).

Em suma, uma das principais características das rotinas na Educação Infantil, é a proposta de tempos, espaços e momentos que devem ser integralmente vivenciados pelas crianças na vivência escolar, pois assim o aluno adquire aprendizagens que se estenderão a sua vida social. Como pano de fundo, em todas as culturas, devem ocorrer as ações de cuidado, acompanhadas do educar, para que a o caráter de assistencialismo não dê lugar ao de proporcionar à criança o seu crescimento integral.

2.2) O tempo e o ambiente educativo na Educação Infantil

Salas com portas fechadas, pouca iluminação, portão grande, cadeiras enfileiradas, corredores apertados. Tudo isso nos remete ao espaço escolar de muitas instituições ainda existentes. Infelizmente, sabemos que escolas que não tem a aparência de um espaço educativo pela estrutura física e ambiental ainda existem. Mas, pouco a pouco, o conhecimento de que o ambiente escolar pode ajudar no crescimento das

crianças em seus diversos aspectos, nos tem feito ver muitos espaços escolares moldarem sua perspectiva visual para algo mais atrativo, interativo e afetivo.

A discussão acerca da importância do meio no desenvolvimento infantil tem em Wallon(1989) e Vygostsky (1984) seus legítimos representantes. A partir da perspectiva sócio-histórica de desenvolvimento, esses teóricos relacionam afetividade, linguagem e cognição com as práticas sociais, aos discutirem a psicologia humana em seu enfoque psicológico. Desse modo, na visão de ambos, o meio social é fator preponderante no desenvolvimento dos indivíduos. (HORN, 2004, p. 15 e 16).

É importante ressaltar que todo o contexto de uma instituição caracteriza-se não apenas por um espaço amplo e organizado, mas também por um local afetivo e acolhedor por parte dos profissionais que nela atuam.

O termo “espaço” se refere aos locais onde as atividades são realizadas, caracterizados por objetos, móveis, materiais didáticos, decoração. O termo “ambiente” diz respeito ao conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais envolvem os afetos e as relações interpessoais do processo, os adultos e as crianças; ou seja, em relação ao espaço, temos as coisas postas em termos mais objetivos; em relação ao ambiente, as mais subjetivas. Desse modo, não se considera apenas o meio físico ou material, mas também as interações resultantes deles. Este é um todo indissociável de objetos, de odores, de formas, de cores, de sons e de pessoas que habitam e relacionam-se dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é formada por esses elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida. (HORN, 2004, p. 35).

Assim, podemos dizer que o ambiente fala conosco. Transmite-nos sentimentos: alegrias ou tristezas, paz ou inquietação. Em geral, ele irá nos deixar o da forma como nos mostra ser. Logo, quando as crianças interagem em um ambiente bem cuidado, que transmite tranquilidade, limpeza irá proporcioná-la ainda mais fortemente o despertar de seu desenvolver, como citam os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.

Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo,

cognitivo, criativo. Espaços internos limpos, bem iluminados, e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e aconchegantes, revelam a importância conferida às múltiplas necessidades das crianças e dos adultos que com elas trabalham; espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades. (BRASIL, 2009, p. 48).

Nessa perspectiva, as rotinas atuam como organização temporal e ambiental na Educação Infantil. Tem como um de seus objetivos criar a relação tempo e espaço no ambiente escolar, com foco na aprendizagem e desenvolvimento infantil. Através de espaços amplos, organizados, estruturados, atividades com objetivo de considerar a criança como indivíduo recheado de descobertas a serem feitas, é favorecida a obtenção de um espaço educacional infantil de qualidade. Muitas vezes, o que ocorre é a implantação, por parte da escola, de uma rotina sem contexto, desgastante e desorganizada, na qual a criança realiza atividades por mecanismos sem compreender o sentido e a importância do que está sendo realizado.

As rotinas, assim como o espaço e ambiente, devem primar pela plena aprendizagem e desenvolvimento da criança, considerando que todo o tempo, ordem de tarefas e tudo o que está à sua volta pode favorecê-la a novos desafios, descobertas e interações.

Arranjar ambiente de vivência e aprendizagem, na Educação Infantil, envolve organizar atividades que estimulem as crianças a construir e partilhar novas formas de ação e novos significados, com um número cada vez maior de parceiros, sob o olhar do professor apoiando suas iniciativas, respeitando e ampliando seus interesses. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL/ FORTALEZA: SEDUC, 2011, p. 87).

Contudo, o professor, pode elaborar diversas estratégias que insiram as crianças em um ambiente e uma rotina escolar que sejam prazerosas para elas. Como por exemplo: participação das crianças na composição do espaço e decoração da sala de aula e corredores, composição dos brinquedos, livros e mesinhas, organização dos materiais de uso pessoal como a mochila e entre outros. O que ocorre, muitas vezes, é que, desde o início do ano letivo, as crianças já encontram a sala totalmente pronta. O

que deveria ocorrer é, juntamente com a professora, as crianças participarem da programação e composição dos espaços que podem se relacionar com as suas curiosidades e descobertas, ou temas e projetos que posteriormente serão trabalhados.

Na Educação Infantil, a qualidade pedagógica de um ambiente é resultado de múltiplos fatores que devem ser considerados pelo professor, em especial:

- a) As possibilidades criadas para as crianças manipularem, produzirem, exporem seus trabalhos, organizarem situações, imaginarem, tudo isso por meio de atividades interessantes, organizadas e apoiadas em materiais e em instruções claras;
- b) a organização dada ao espaço físico- seu formato, sua organização funcional e suas qualidades sensoriais (presença de cores, formas, espelhos, transparências, tecidos e outros materiais), além da presença de elementos da natureza e de múltiplas culturas.
- c) O modo como às crianças utilizam esse ambiente, como campo de exploração e de criatividade, e como cada criança o considera como ambiente de alegria ou de medo, de inibição ou descoberta, de amizade ou rivalidades. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, FORTALEZA: SEDUC, 2011, p. 87 e 88).

Logo, torna-se importante e necessário a organização de um ambiente limpo, agradável, bem cuidado como cita o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

Ao organizar um ambiente e adotar atitudes e procedimentos de cuidado com a segurança, conforto e proteção da criança na Instituição, os professores oferecem oportunidades para que ela desenvolva atitudes e aprenda procedimentos que valorizem seu bem-estar. Tanto a creche quanto a pré-escola precisam considerar os cuidados com a ventilação, insolação, segurança, conforto, estética e higiene do ambiente, objetos, utensílios e brinquedos. (BRASÍLIA, MEC/SEF, 1998).

Na creche, a criança tem a oportunidade de exercitar sua imaginação, sua psicomotricidade ao brincar e se relacionar com as demais crianças. Logo, quando atividades como essas estão inseridas na rotina é atribuído à criança o processo de formação de sua autonomia, construção de sua segurança e desenvolver de sua personalidade. Segundo Frison (apud Reis), “para bem desenvolver sua identidade a

criança precisa sentir-se protegida e inserida num universo estável, conhecido e acolhedor”.

Assim, a organização do tempo e do espaço poderá ser um fato preponderante no processo de desenvolvimento intelectual e social das crianças. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Ceará (2011) “a organização dos espaços deve promover diferentes experiências de aprendizagem e garantir tanto continuidade ao que as crianças já sabe e apreciam, quanto à criação de novos conhecimentos e motivos.” (p. 92).

Ou seja, cada espaço a ser vivenciado pela criança deve ser cuidadosamente zelado, inclusive as dependências externas da Instituição, onde em geral, oferece areia para brincar, pátio para correr e brinquedos maiores. Assim, cada espaço é propício à criança a novas experiências. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Infantil do Ceará:

Cada espaço deve:

- Ser aconchegante, estimulante, seguro, asseado, organizado e bonito;
- Garantir acessibilidade a crianças e adultos, com locomoção prejudicada, entre outros;
- Ter uma organização funcional para a realização de diferentes tipos de atividades, o que requer, por exemplo, providenciar que os materiais a serem usados fiquem próximos do local onde se fazem necessários;
- Considerar se as atividades devem ser feitas em duplas, grupos de quatro crianças, ou devem envolver a atenção de toda a turma.

d) Apresentar, periodicamente, algumas novidades (novos arranjos no mobiliário, novos objetos ou elementos decorativos, novos cantos de atividades) que as crianças possam incluí-las em suas ações. (FORTALEZA: SEDUC, 2011, p. 93 e 94).

Ultimamente, uma das sugestões mais realizadas em respeito ao espaço e ambiente na Educação Infantil, é a organização da sala de aula em “cantinhos” dividida entre diversas atividades. Entretanto, é preciso atenção e cuidado por parte das professoras, para que o ambiente não se torne totalmente ocupado sem local para as crianças caminharem pela sala e não realizarem atividades em grupos.

Eles são importantes, pois favorecem a ocorrência das interações infantis e a boa realização de determinadas atividades. Assim, em cada sala da instituição de Educação Infantil podem ser organizadas áreas que possibilitam que as crianças trabalhem, em duos, trios ou quartetos em atividades de leitura, pintura, construção, música, teatro, faz de conta, de informativa (nas instituições que contam com computadores nas salas), dentre muitas outras possibilidades. (ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, FORTALEZA: SEDUC, 2011, p. 94).

A organização das rotinas, que implica organizar o tempo, liga-se por completo às atividades que são propostas e, conseqüentemente, ligam-se ao ambiente e espaço, onde tudo ocorre.

Seja pelo lado positivo ou negativo, quando entramos em uma instituição educacional todos os espaços que nós percorremos nos diz algo sobre a educação ali veiculada. Seja o fato de vermos letras, figuras, enfeites, fixadas nas paredes, ou simplesmente vermos tudo em branco, certamente sairemos desse local com algum sentimento que aquele espaço nos transmite uma concepção pedagógica. Como afirma Horn:

Na realidade, o espaço é rico em significados, podendo ser “lido” em suas representações, mostrando a cultura em que está inserido através de ritos sociais, de colocação e de uso dos objetos, de relações interpessoais, etc. Por meio da leitura “das paredes e das organizações dos espaços” das salas de aula de instituições de educação infantil, é possível depreender que concepção de criança e de educação o educador tem. (HORN, 2004, p. 37).

O espaço e o ambiente acabam falando por si mesmos. E a forma como as crianças reagem a eles, falam mais ainda. Contudo se torna importante conhecer o papel que a Coordenadora Pedagógica efetua nesse importante processo.

3) O Coordenador Pedagógico

3.1 Relatos Históricos

Este capítulo retratará acerca do Coordenador Pedagógico. Poucas vezes mencionado, este exerce um importante papel nas instituições escolares, visto que trata-se de um profissional que estimula a formação docente na Instituição além de acompanhar e auxiliar os professores no desenvolvimento dos planos de ensino. Relataremos aqui a sua importância, o conceito de seu papel profissional, tal como o surgimento deste cargo e algumas leis e resoluções que tratam de sua função.

A partir de 1549, com a chegada dos jesuítas, a história da Educação no Brasil começa a ser registrada, pois o método de ensino trazido por eles, o *Rátium Studiorum*, mostrava como deveriam ser oferecidos os estudos. Com sua versão final em 1559, este método passou a vigorar em todos os colégios da Companhia de Jesus. Segundo Alencar (acesso em 05 jan 2013), a *Rátium Studiorum* tratava-se de:

Conjunto de normas criado para regulamentar o ensino nos colégios jesuíticos. Sua primeira edição, de 1599, além de sustentar a educação jesuítica ganhou status de norma para toda a Companhia de Jesus. Tinha por finalidade ordenar as atividades, funções e os métodos de avaliação nas escolas jesuíticas. Não estava explícito no texto o desejo de que ela se tornasse um método inovador que influenciasse a educação moderna, mesmo assim, foi ponte entre o ensino medieval e o moderno. Antes do documento em questão ser elaborado, a ordem tinha suas normas para o regimento interno dos colégios, os chamados Ordenamentos de Estudos, que serviram de inspiração e ponto de partida para a elaboração da *Ratio Studiorum*. A *Ratio Studiorum* se transformou de apenas uma razão de estudos em uma razão política, uma vez que exerceu importante influência em meios políticos, mesmo não católicos. O objetivo maior da educação jesuítica segundo a própria Companhia não era o de inovar, mas sim de cumprir as palavras de Cristo: “Docete omnes gentes, ensinai, instrui, mostrai a todos a verdade.”.

É interessante observar que neste plano, a ideia de supervisão sempre esteve presente, quando o *Rátium Studiorum* denominava Prefeito Geral dos Estudos. Segundo a

Organização e Planos de estudos da Companhia de Jesus, o seu dever era “ser o instrumento geral do Reitor, afim de, na medida da autoridade por ele concedida, organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as frequentavam, fizessem o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus”. (Consulta de o Método Pedagógico dos Jesuítas o "Ratio Studiorum", acesso em 06 jan 2013).

Assim, o Prefeito de estudos era o assistente do reitor e algumas de suas funções eram organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, observar os professores e fazer um elo entre alunos e reitor.

“Observa-se que a função supervisora é destacada das demais funções educativas. O prefeito de estudos assume um papel específico, diferente do papel do reitor ou dos professores” (Saviani, 2002 apud Pereira, p. 1).

Com a expulsão dos Jesuítas, em 1759, e a Reforma Pombalina, foi extinto o sistema de ensino Rátio e com isso, o cargo de Prefeito de Estudos passou a não existir mais. Segundo Rego:

Nesse período foram admitidos professores leigos para as aulas régias. Passou a haver o cargo de diretor geral de estudos e a designação de comissários para fazer em cada local, o levantamento do estado das escolas. A ideia de supervisão continuava presente, englobada nos aspectos político-administrativos (inspeção e direção), representada no papel do diretor geral e a parte da direção, coordenação e orientação do ensino foi delegada a comissários ou diretores de estudos, em nível local. (O PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO ENQUANTO AGENTE ARTICULADOR DA FORMAÇÃO CONTINUADA, acesso em: 05 jan 2013).

Acontecida a Independência do Brasil, em 1822, formula-se a primeira Lei para a instrução pública, na qual se institui o Método de ensino Mútuo. Ela definia em seus artigos 4 e 5:

Art. 4o As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 5o Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais (HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, acesso em 06 jan 2013).

A partir dessa lei, o professor passou a exercer a sua função de docente e de supervisor, instruindo monitores e auxiliando na aprendizagem de todos os alunos.

Já no ano de 1924, foi criada a Associação Brasileira de Educação para estimular o surgimento dos técnicos em educação. O Estado de Pernambuco foi o primeiro a tratar de forma separada o setor técnico do setor administrativo, fazendo surgir o supervisor como distinto do inspetor.

A partir do anos 60, começaram as mudanças significativas no que se relaciona à figura do Coordenador Pedagógico. Sua função surgiu apenas em 1961, sendo denominado Coordenador Distrital, e apenas quatro anos depois, em 1965, passou a se chamar Coordenador Pedagógico.

Para LOURENÇO (1924 apud Apontamentos Históricos do Coordenador Pedagógico):

Nesta fase ele atuava em várias escolas e, posteriormente, em 1969 em apenas uma escola prestando assistência técnica aos professores do ensino primário, orientando os docentes, estimulando ou corrigindo, com sua instrução a aplicação de planos e programas elaborados pelos serviços técnicos e dos métodos por eles sugeridos, sem prejuízo da autonomia didática do professor, respeitando os princípios básicos da educação. O papel principal do coordenador era, caracteristicamente, a de um “controlador das aplicações dos métodos que aperfeiçoassem as condições de ensino-aprendizagem dos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases nº 4024 de 20 de dezembro de 1961, desta forma determinou a função dos demais especialistas, assim prorrogando:

Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.

Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão

acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.

Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário. (BRASIL, 1961).

Com o golpe militar, ocorrido em 1964, o poder ficou concentrado nas mãos de Presidente da República. Assim, os Estados e os Municípios ficaram sem autonomia e subordinados financeiramente ao governo federal. Promulgada um ano após o golpe, a Constituição de 1967, não mostrou um amparo significativo à educação básica e a formação docente. A mesma especificou o ingresso à carreira docente no ensino público, através de concurso.

A LDB 5962/71, trouxe mudanças significativas como, por exemplo, a flexibilidade dos currículos. Um de seus artigos trata a respeito dos especialistas em educação em que a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. (BRASIL, 1971). A formação destes especialistas acontecia nos cursos de Pedagogia. No entanto, a lei não mostra o Coordenador Pedagógico como especialista da educação.

No período da Ditadura Militar, o orientador educacional, especialista da educação, era uma necessidade primordial, pois o mesmo exercia um importante papel na escola. De acordo com Niskier suas funções eram junto à comunidade escolar era:

- Esclarecer e pedir esclarecimentos, quando julgar necessário, ao pessoal docente, técnico e administrativo da escola, a fim de auxiliar os alunos na solução de seus problemas de vida e de estudos.
- Supervisionar ou pelo menos manter entrosamento com as atividades extraclasse, a fim de melhor encaminhar o aluno.
- Promover o devido entrosamento com o Círculo de Pais e professores, para melhor consecução das atividades escolares extra-escolares das quais participar. (NISKIER, apud APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO, acesso em: 03 jan 2013).

Deste modo, o trabalho do supervisor pedagógico ou supervisor escolar atuava como inspetor escolar na qual suas principais funções eram os trabalhos administrativos, atuando na parte pedagógica. O supervisor coordenava a ação dos docentes.

No início dos anos 80, devido à necessidade de formar supervisores para a implantação das reformas educacionais, surgem as primeiras Associações de Supervisores Educacionais no Brasil. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) promoveu em Brasília o 1º Seminário de Supervisores Pedagógicos.

O 1º Seminário de Supervisão Pedagógica suscitou nos supervisores a necessidade de promover novos encontros com outros olhares, nesse sentido, considera-se decisiva sua influência para realização dos Encontros Nacionais de Supervisores de Educação. (APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO, acesso em: 03 jan 2013).

Com o fim da Ditadura Militar e o início da democratização, veio a Constituição de 1988, a qual trouxe reformas para a educação no Brasil, destacando-se a volta da autonomia universitária e a gestão democrática nas escolas pública. Horta (apud Apontamentos Históricos sobre o Coordenador Pedagógico) mostra que “ao final dos anos 80, as nomenclaturas de coordenador, coordenador pedagógico, coordenador de alunos e coordenador de área ou de disciplina vem em conjunto com os demais termos utilizados, para designar a ação supervisora nas escolas”.

O cargo “Coordenador Pedagógico” surge na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, pela 1ª vez, em 1985. Na década de 90, ocorre uma redescoberta destes profissionais, a LBD 9394/96 em seu título de VI, artigo 64, trata:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

A nova LBD, deste modo, vem enfatizar a importância da formação do supervisor/coordenador, quando exige a formação dos professores em pedagogia ou

pós-graduação, informando assim que este profissional deve conhecer e saber executar as funções que lhes são pertinentes. Juntamente com isto, a Resolução CEB/CNE nº3/97, em seu artigo 3, parágrafo 1º, trouxe mais importância ao cargo deste profissional quando dispõe “à importância da experiência docente como pré-requisito para o exercício de quaisquer das outras funções de magistério”.

Regulamentada a profissão de Coordenador Pedagógico, o Ministério do Trabalho e Emprego, ofereceu espaço e funções a esse profissional.

Cabe ao coordenador pedagógico, resumidamente: programar a execução do projeto pedagógico; avaliar o desenvolvimento do projeto pedagógico, viabilizar o trabalho coletivo dos professores, promover a formação contínua dos educadores (professores e funcionários). (APONTAMENTOS HISTÓRICOS SOBRE O COORDENADOR PEDAGÓGICO, acesso em: 03 jan 2013).

Apesar de todas essas determinações, sabemos que o Coordenador pedagógico jamais conseguirá programar um trabalho consciente em uma instituição sozinho. Como profissional consciente de suas funções, ele deve avaliar, orientar e somar forças com a equipe de docentes mediante as competências que cada profissional pode desenvolver em prol da aprendizagem da criança, objetivo maior da educação.

3.2) Coordenador Pedagógico, quem é ele mesmo?

O Coordenador Pedagógico, por vezes, aparenta ser um profissional distante da realidade das atividades de sala de aula. Isso ocorre quando suas funções limitam-se apenas a resolver assuntos administrativos pertinentes ao segmento educacional onde trabalha. Para Libâneo (2008, p. 215), sua função é típica dos “profissionais que respondem por uma área ou setor da escola tanto no âmbito administrativo quando no âmbito pedagógico”. Ainda segundo o autor, “Quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas.” (p. 215).

Deste modo, cabe ao Coordenador Pedagógico, não apenas liderar e organizar as principais atividades desenvolvidas por determinado grupo de pessoas, ou até mesmo de resolver problemas pertinentes à administração escolar, como acontece na maioria das vezes, mas principalmente, sua ação entende-se a uma assessoria permanente e

continua ao trabalho docente. Segundo Piletti (1998 apud Lima e Santos 2007, p. 79), suas principais funções são:

- a) acompanhar o professor em suas atividades de planejamento, docência e avaliação;
- b) fornecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se constantemente em relação ao exercício profissional;
- c) promover reuniões, discussões e debates com a população escolar e a comunidade no sentido de melhorar sempre mais o processo educativo;
- d) estimular os professores a desenvolverem com entusiasmo suas atividades, procurando auxiliá-los na prevenção e na solução dos problemas que aparecem.

Por vezes, ocorre uma falta de conhecimento das atribuições deste profissional, e muitos questionamentos e olhares são lançados em volta de suas funções e até mesmo de sua identidade. Isso acaba refletindo em torno dele, um acúmulo de atividades e sobrecarga de funções, pois em seu cotidiano está o desafio de acompanhar diversas turmas, observar o trabalho docente que está sendo realizado, promover a aproximação da família com o núcleo escolar além de participar de estudos voltados para sua própria formação.

Em certas ocasiões, metáforas como “*bom-bril*” (mil e uma utilidades), *bombeiro* (responsável por apagar o fogo entre os conflitos existentes na escola), são relacionadas ao papel deste profissional. Em muitas das vezes, sua imagem é associada a um personagem que “resolve tudo” e responde por diversas responsabilidades na escola. Segundo Geglio (2006, p. 115):

“Num ambiente escolar, não é raro o coordenador pedagógico realizar atividades que não são da sua competência”. Enquanto o professor, o diretor, o secretário e os demais funcionários da escola possuem atividades específicas, o coordenador pedagógico se vê efetuando múltiplas tarefas que, obviamente, não lhe dizem respeito. São ações, que, do ponto de vista das atribuições do cargo que ocupa, podem se caracterizadas como “desvio de função”.

No entanto, entende-se que o seu papel não está restrito apenas a solucionar os problemas existentes na rotina diária da escola. Sua função, como entendemos, está para

além dos materiais escolares e dos problemas com os funcionários. Implica que este profissional garanta o espaço de diálogo e prime por uma educação de qualidade, e desempenhando a contento seu papel pedagógico.

Para Libâneo (2008, p. 219):

“O coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática aos professores, (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos.”

O autor também cita uma série de atribuições pertinentes a este profissional, que listamos a seguir, por julgá-las imprescindíveis na caracterização do perfil do coordenador:

- 1- Coordenar e gerir a elaboração de diagnósticos, estudos e discussões para a elaboração do projeto pedagógico-curricular e de outros planos e projetos da escola.
- 2- Assegurar a unidade da ação pedagógica da escola, propondo orientações e ações de desenvolvimento do currículo e do ensino e gerindo as atividades curriculares e de ensino, tendo em vista a aprendizagem dos alunos.
- 3- Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, através de observação de aulas, entrevistas, reuniões de trabalho e outros meios, especialmente em relação a:
 - elaboração e desenvolvimento dos planos de ensino;
 - desenvolvimento de competências em metodologias e procedimentos de ensino específico da matéria, incluindo a escolha e utilização do livro didático e outros materiais didáticos;
 - práticas de gestão e manejo de situações específicas de sala de aula, para ajuda na análise e solução de conflitos e problemas de disciplina, na motivação dos alunos e nas formas de comunicação docente;
 - apoios na adoção de estratégias de diferenciação pedagógica, de soluções a dificuldades de aprendizagem dos alunos, de reforço na didática específica das disciplinas, e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos, de modo a prevenir a exclusão e a promover a inclusão;

- realização de projetos conjuntos entre os professores;
- desenvolvimento de competência crítico-reflexivo;
- práticas de avaliação da aprendizagem, incluindo a elaboração de instrumentos. (LIBANEO, 2008, p. 221 E 222).

Compreende-se, desta forma, que primordial e especificamente, sua função está voltada a desenvolver ações que tornem viáveis o aprimoramento dos conhecimentos do professor, o que irá conseqüentemente melhorar os conhecimentos dos alunos. Isso se torna, portanto o fator essencial da existência de um coordenador pedagógico em uma Instituição qual seja, nortear todo o trabalho de cunho pedagógico a ser desenvolvido pelo professor. Assim:

“as funções de coordenação pedagógica podem ser sintetizadas nesta formulação: planejar, coordenar, gerir e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos”. (LIBÂNIO, 2008, p. 221).

Torna-se indispensável, no raio de sua atividade, o acompanhamento simultâneo do coordenador mediante a atuação do professor, visto que o mesmo tem uma visão geral do que ocorre no ambiente escolar. Algumas vezes, uma simples atitude como: orientar o professor em um plano de aula, ou em como receber os seus alunos pode somar na resolução de atividades pedagógicas mais significativas e educativas para o aluno. Essa relação, coordenação-professor é, para Geglio (2006, p. 116):

Ação que se efetiva na cumplicidade com os professores é uma relação entre pares, troca de informações e conhecimentos, da elaboração e acompanhamento conjunto de planejamentos, projetos e propostas de trabalho. Uma prática que se efetiva no próprio ambiente de atuação, em diferentes momentos e situações do exercício profissional dos educadores.

Observa-se, neste posto que, o papel do coordenador pode dar vida ao cotidiano escolar, além de possibilitar a constituições de ações pedagógicas coletivas, com a prática de ideários de educação coletiva, aquele que é realizada com parceria e coletividade. Como cita Archangelo (2008, p. 142) “em síntese, o projeto de trabalho da coordenação deve também ancorar-se nos sujeitos reais que, com suas demandas e dinâmicas pessoais, emprestam vida à instituição”.

A portaria Nº 174/2008 de 11 de julho da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, institui a Coordenação Pedagógica nas escolas da rede municipal de ensino e regulamente assim o exercício deste profissional. No parágrafo único deste, dispõe:

Art. 4º - Será observado, na escola do (a) profissional para a função de coordenador (a) pedagógico (a), o seguinte perfil técnico-pedagógico:

I - capacidade de coordenar as atividades regulares do planejamento escolar, acompanhando e assessorando e elaboração e a execução dos planos de trabalho docente, referenciados no Projeto Político-Pedagógico da respectiva unidade escolar;

II - competência para articular os resultados almejados pelo Projeto Político-Pedagógico com as proposições curriculares, e de integrar à dinâmica da sala de aula atividades inerentes a outros ambientes ou projetos educativos existentes na escola;

III - habilidade para propor e liderar intervenções de natureza didático-pedagógicas requeridas

pelo contexto escolar, e para articular experiências educativas numa perspectiva intersetorial, em consonância com as políticas, programas e diretrizes definidas pela Secretaria Municipal de Educação, consubstanciadas no Plano Municipal de Educação.

Neste trabalho, entre as diversas funções a serem desempenhadas pelo coordenador, torna-se indispensável discutir o seu papel a ser desenvolvido junto às rotinas de educação infantil.

4) A importância do Coordenador Pedagógico nas rotinas em Educação Infantil

4.1 Contexto escolar e a pesquisa

Neste capítulo, descreveremos o contexto escolar onde foi realizada a pesquisa, bem como o percurso metodológico desta. Ao retratarmos as respostas concedidas pela pesquisada, contextualizaremos nossos pontos de vista com base nos estudos de Libâneo (2008), Brasil (2003), Fraidenraich (2012), Geglio (2006) e Dornelles e Horn (2004).

O estudo acerca da importância do Coordenador Pedagógico na execução de rotinas na Educação Infantil foi realizado em uma escola pública do Município de Fortaleza. A Instituição, fundada em 30 de outubro de 1953, localiza-se na Secretaria Executiva Regional III, no bairro Antônio Bezerra, numa área periférica da cidade. A escolha pela Instituição deu-se pelo fato de há alguns meses atrás ter realizado o Estágio Supervisionado na Educação Infantil neste local e já ter observado, embora que de modo distanciados, a importância da Coordenadora na escola.

Com dois anexos, até a data da pesquisa, a Instituição conta com cerca de 1150 alunos matriculados, dezoito salas de aula funcionando no turno diurno com as turmas de creche, pré-escola e ensino fundamental, e noturno com as turmas da EJA- Educação de Jovens e Adultos.

A escola conta com uma Diretora e uma Coordenadora em cada um dos segmentos. A creche, um dos anexos da escola, tem, em seu quadro de funcionários, uma Coordenadora Pedagógica, três professoras concursadas e uma contratada, quatro auxiliares de sala, duas cozinheiras, duas auxiliares de serviços gerais e dois porteiros diurno e dois noturno.

O prédio deste Centro de Educação Infantil- CEI foi fundado no ano 2004 e atende crianças de um ano a três anos de idade, no período integral, de segunda a sexta. É composto por quatro salas de aula, divididas em Infantil I, II, IIIA e III B, cada uma com vinte crianças. As mesmas possuem brinquedos, livros de literatura concedidos pelo PAIC- Programa de Alfabetização na Idade Certa, fantasias, quadra com nome e

foto das crianças, espelho, revistas. O espaço da sala é arejado, um pouco claro e possui dois ventiladores, além de aparelho de som e água para as crianças.

O espaço físico é composto por uma brinquedoteca que contém brinquedos em sua maioria conservados, mas sujos. Além disso, disponibiliza-se um pátio onde acontecem diversas atividades como vídeo, teatro e piscina, um pátio de areia onde diariamente as crianças tem um momento livre, uma cozinha que contempla um espaço organizado e limpo com fogão industrial, geladeira, freezer, pias e dispensa de mantimentos, e um banheiro amplo para as crianças, com piso antiderrapante, chuveiros, pias e sanitárias ao alcance das crianças.

Apesar de não conter a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), nos foi informado que a Instituição atende crianças com necessidades educativas especiais. Até a data da pesquisa não havia nenhuma crianças com essas necessidades matriculadas.

Segundo a Coordenadora, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição, foi construído em fevereiro de 2011, com a colaboração das professoras e auxiliares. Ainda de acordo com a mesma, acerca dos recursos recebidos, a creche conta com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), de caráter federal, que visa aplicação da verba diretamente na escola. Este visa atender a necessidade da escola no que se refere ao material pedagógico, como livros de literatura infantil, brinquedos e materiais de limpeza. O recurso é dividido pela Diretora da escola e o secretário escolar para os dois anexos. Além deste, a escola também conta com o Programa de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino (PMDE), que é recebido duas vezes por ano e atende as necessidades de materiais permanentes como: cadeiras, mesas, ventiladores, computadores e etc.

No intuito de conhecer, entender e investigar o papel da Coordenadora mediante o cumprimento e a organização da rotina na Educação Infantil, foi que se consolidou esse estudo. A pesquisa realizada tem caráter qualitativo, no qual se delinea um estudo de caso. Essa escolha deu-se por proporcionar um contato com a realidade a ser estudada. Para Ludke e André (1986) “o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico”. Ainda segundo as autoras, “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”.

“O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17).

Assim, optamos utilizar como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, visto que nos possibilita uma aproximação e interação maior com o tema em foco. Visto que “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34). Também foi utilizado o questionário com perguntas abertas visando não limitar os relatos e experiências da entrevistada e assim obter mais informações a cerca do assunto. “Uma das grandes vantagens das perguntas abertas é a possibilidade de o entrevistado responder com mais liberdade, não estando restrito a marcar uma ou outra alternativa”. (RICHARDSON, 1999, p. 195).

A pesquisa foi realizada com a Coordenadora do Centro de Educação Infantil, Claudia¹. A mesma tem formação em Pedagogia e pós-graduação em administração escolar, possuindo experiência na educação desde 1997, no entanto, atua Instituição pesquisada há dois anos.

O registro das informações que nos foram concedidas pela coordenadora, deu-se de duas maneiras: na entrevista, através de um gravador, e um questionário, respondido pela mesma.

O roteiro de entrevista (Apêndice I) estava estruturado em cinco questões. Duas delas referiam-se à formação e atuação da pesquisada, outra indagava em relação à definição de rotinas na Educação Infantil, e as demais sobre planejamento e formação continuada das professoras.

Já o questionário (Apêndice II) foi composto por três questões. A primeira delas sobre a sua atuação diária enquanto Coordenadora Pedagógica; a segunda tratava-se de uma definição do que é ser Coordenador e a terceira sobre as atividades realizadas por ela enquanto coordenadora que influenciavam no desenvolvimento das crianças e no cumprimento das rotinas pedagógicas.

¹ Utilizamos um nome fictício a fim de preservar a identidade da Coordenadora

As informações citadas acima foram obtidas no momento de intervalo do turno da manhã, entre os dias 22 de novembro e 20 de dezembro de 2012. Semelhante a isto, foram realizadas observações na Instituição e conversas com professoras da escola com o objetivo de conhecer e entender melhor a rotina e as atividades da creche. Durante a pesquisa, também foi realizado um estudo bibliográfico a fim de considerar o embasamento do tema em estudo.

4.2) O que diz a Coordenadora Pedagógica?

Como já fora relatado, a entrevista aconteceu com uma Coordenadora Pedagógica de uma creche, com o objetivo de entendermos como o seu papel é importante mediante a execução das rotinas nesse segmento da educação básica. Através das observações e das conversas estabelecidas, foi possível observar que a Coordenadora se faz presente no dia-a-dia da escola e nas atividades pedagógicas, no entanto, devido aos compromissos administrativos da Instituição a mesma divide seu tempo não podendo se dedicar totalmente as atividades pedagógicas.

Antes de tudo, gostaríamos de ressaltar o que é relatado sobre o Coordenador Pedagógico, no artigo 5º da Portaria 944/2011 da Secretaria Municipal de Educação do Município de Fortaleza onde se localiza a Instituição pesquisada:

Para o exercício da coordenação pedagógica exigir-se-á do (a) servidor (a) os seguintes requisitos:

- I) Ter formação em curso de Licenciatura em Pedagogia com pós-graduação em Educação, ou em outra licenciatura plena com pós-graduação na área de gestão pedagógica ou coordenação pedagógica;
- II) Ser integrante do quadro efetivo do núcleo de atividades específicas da educação e estar em efetivo exercício em unidade escolar da rede municipal de ensino, com estágio probatório concluído;
- III) Comprovar experiência docente mínima de 05 (cinco) anos em rede pública de ensino;

Ciente da relevância que este profissional exerce na Instituição e diante das diretrizes da Secretaria de Educação de Fortaleza, e dos princípios colocados para se

exercer esta profissão, buscou saber o que é para Claudia, ser Coordenadora Pedagógica, vejamos:

É aquele que é gestor do currículo, educador junto aos professores e pesquisador. Nos casos das creches municipalizadas ainda executa toda a parte administrativa e burocrática.

Em seguida, nos relatou sua trajetória até este cargo. Claudia nos disse que desde 1997 quando foi aprovada em um concurso para professor do município de Caucaia foi que iniciou sua experiência com educação. No ano de 2001, assumiu um concurso para professor em Fortaleza e no ano de 2004, também através de concurso assumiu o cargo de Orientador Pedagógico onde trabalhava em uma escola que posteriormente, devido à mudança do Diretor assumiu todo o papel pedagógico e administrativo. Após quatro anos, foi transferida para a Regional III já como Coordenadora Pedagógica de creche. Perguntada a respeito dessa trajetória e de sua identificação com o cargo, a mesma respondeu:

Na verdade, pra mim foi bom por dois motivos: primeiro porque eu tomava conta de uma escola muito grande, eram mais de mil alunos, e com a mudança de Diretor entrou uma diretora que nós não estávamos nos dando muito bem. Aí o que aconteceu: a diretora pediu logo licença, a secretaria também entrou de licença, então só ficou eu na escola. Só eu pra tomar conta de tudo. Só ficou eu e ela, então tudo de ruim na escola, ela colocava pra cima de mim. Porque eu era a única representante da gestão passada. Por esse motivo eu gostei muito. E segundo porque eu me identifiquei demais com a Educação Infantil. Entrei sem nenhuma experiência, a creche estava fechada porque foi aquela transição da creche que era comunitária para municipalizada. E eles foram lotando por professores. Mandando apoio, mandando as coisas. É por isso que eu me dou muito bem com a minha primeira turma. Porque a gente construiu junta. (CLAUDIA)

Contudo isso, podemos ver identificar algumas coisas: primeiro, o fato de ela se identificar com a Educação Infantil que se torna de certa forma, um ponto positivo segundo, o fato de ter acontecido um bom relacionamento com o grupo de professoras, que certamente facilitou o acontecimento das diversas atividades ocorrentes e terceiro, o questionamento que levantamos em como desenvolver um bom trabalho nesse contexto

de dificuldades e acúmulo de atividades? Assim, se evidencia a sobrecarga de funções em torno da Coordenação Pedagógica.

Em seguida, perguntada a respeito da sua identificação com a creche, a mesma relatou:

Ninguém sabia nada de creche. Educação Infantil sim, porque eu tive uma historinha com a Educação Infantil. Ainda hoje vem muita gente na creche perguntar se os meninos vão aprender o nome, as vogais, o alfabeto. E muitas mães não deixam e dizem: não vou deixar não, porque ele vai se atrasar. Porque não conhece todo o processo que tem pra chegar até aqui.

Ela nos relatou que no seu primeiro dia de creche, não havia nenhum projeto para nenhuma sala e que uma de suas primeiras atitudes foi fazer uma rodinha com as crianças e iniciar seu projeto sobre a Dengue. Para isto, percorreu toda a creche com as crianças procurando locais onde o mosquito poderia crescer e que fez aquilo para também orientar as professoras.

Diante das respostas acima, fica evidente que a Coordenadora assumiu este cargo devido às mudanças ocorrentes na Gestão da Prefeitura, que por sua vez, deslocaram profissionais como ela e todos os demais da Instituição sem conhecimento algum do que era a creche. Há de se considerar que apenas o fato de ter tido uma “historinha” com a Educação Infantil, não se torna suficiente para se desenvolver um trabalho de Coordenação nesse segmento com suas devidas funções. Para Libâneo (2002, p. 219), uma das atribuições desse profissional é:

Responder por todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e pelo acompanhamento das atividades de sala de aula, visando a níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa do processo de ensino e aprendizagem.

No decorrer da entrevista, ela ressaltou a importância de ouvir o que as professoras têm a dizer, e que através de uma sugestão delas, quando a creche estava sendo reformada e passou alguns dias de recesso, foi realizada uma visita ao Núcleo de Desenvolvimento da Criança ² (NDC) através desta visita ela e as professoras ficaram

² O Núcleo de Desenvolvimento da Criança, é um projeto de extensão vinculado ao Departamento de Economia Doméstica da UFC, que se baseia no construtivismo e sociointeracionismo.

mais entusiasmadas em realizar atividades com as crianças e com isso, viram a necessidade de mudar a forma de realizar os projetos pedagógicos que antes eram coletivos válidos para todas as turmas, e agora individuais, pois cada professora faz o seu com base nas curiosidades e na faixa etária das crianças sempre pedindo a ela orientação. Ainda nos relatou que visitas como essas são sempre boas, para poder aprender mais e ver o novo, o diferente e que ela as professoras participam de formações continuadas oferecidas pelo Município, estudos e debates que acontecem na própria creche em horário organizado por ela (Apêndice III). Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação, o momento do planejar também torna-se um momento de reflexão prática do educador, citando:

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para a reflexão sobre a prática direta com as crianças a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, p.41).

Em seguida, quando indagada sobre a definição de rotinas e o porquê delas na Educação Infantil, a professora pontuou a importância delas de um modo geral. Vejamos:

Primeiro eu acho que sem a rotina a gente fica um pouco perdida. Quando a gente tem a rotina embora não fechada, porque a gente tem o planejamento, mas o planejamento é maleável, ele pode mudar. Eu acho que a gente ficaria um pouco perdida se não tivesse a rotina. E segundo, até para as crianças mesmas, aprenderem a rotina de chegar e saber que ali tem um localzinho com o nome dele para colocar a mochila dele, tirar a roupinha. É um direcionamento do trabalho. Eu acho importante não só na Educação Infantil, mas na vida da gente tem que ter uma organização se não à coisa não funciona.

Mediante esse relato, pode-se constatar que na visão da coordenadora, as rotinas se constituem a partir do planejamento realizado pelas professoras, que reflete nas atividades mais simples a serem realizadas na creche até alcançar o cotidiano das pessoas. Assim, segundo Dornelles e Horn (2004 apud REIS p. 10):

Planejar atividades, fazer uma boa organização do trabalho possibilita ao educador ter uma direção nas coisas que se propõe a fazer, bem como oferece segurança às crianças, permitindo-lhes desde muito pequenas a compreensão de que vivemos num mundo organizado, onde as coisas acontecem numa sucessão do tempo: antes durante e depois. Oportunizar-lhes vivência de situações que lhes permitam entender isto, é auxiliá-las também a serem mais independentes em relação ao adulto

Do mesmo modo, foi solicitado que descrevesse um dia de trabalho típico de sua atuação, registrando todas as suas atividades, com a finalidade de conhecer sua rotina a mesma descreveu:

Pela manhã, recebo os pais e as crianças na entrada. Espero fechar os portões sempre atenta a alguma necessidade. As crianças trocam de roupa, tomam o primeiro lanche e vão para o banho de sol de 8 às 8 e 30 eu sempre observando e verificando se está ocorrendo tudo bem. Quando as crianças vão para a sala eu vou para minha sala fazer minhas atividades pedagógicas e administrativas. Tenho uma agenda semanal com atividades específicas para cada dia da semana que procuro cumpri-la na medida do possível (segue anexo). Ao final da tarde vou novamente receber os pais e entregar as crianças.

Com base no que foi dito, percebemos que as rotinas são fundamentais para organizar o próprio tempo das crianças (que são o centro da creche), e que esta deve estar sob a visão ampla da coordenadora, que por sua vez, orienta e organiza os planejamentos além de ser uma incentivadora da formação contínua de sua equipe.

Questionada sobre o momento do planejamento pedagógico, a coordenadora considera este momento rico, de troca de experiências dela como veterana na rede e das professoras como novatas que chegam repletas de ideias da Universidade. Segundo a mesma, logo quando chegou à creche “as coisas eram muita soltas”, pois a antiga coordenadora fazia os projetos, mas não acompanhava de perto e com isso, tudo acaba de dispersando.

Quando perguntada a respeito do seu posicionamento a cerca planejamento, ela relatou:

A gente tem que acompanhar. Se não acompanhar a coisa não funciona. E eu sempre chego junto mesmo. Vou ver o plano delas, acompanho as atividades. E eu gosto de tá no meio.

A coordenadora ainda relatou que foi necessário criar um horário próprio, uma rotina para ela organizar, acompanhar e avaliar os planejamentos, as atividades das professoras e um momento específico para realizar observações nas salas. (Apêndice D).

Nos relatos transcritos anteriormente, constatamos que o início do processo de construção de uma rotina que visa alcançar as crianças nos seus diversos aspectos, de fato se inicia no planejamento, pois realizar atividades sem ao menos pensar em questões como tempo e espaço, disponibilidade de materiais não favorecem a execução dos diversos momentos organizadamente e de forma contínua na creche. Devido a isto, não se pode deixar de considerar que tudo que é organizado no contexto escolar se torna inseparável do planejamento, pois, “não basta deixar que o imprevisto dê o tom. Ao contrário, somente um planejamento detalhado da rotina fará com que a Educação Infantil atinja os seus objetivos”. (Fraidenraich 2012)

Quando questionada a respeito das atividades realizadas por ela que considera mais importante para o desenvolvimento das crianças e o cumprimento das rotinas pedagógicas diárias, a mesma respondeu:

Todas as atividades realizadas na creche são importantes para o desenvolvimento das crianças. Desde a acolhida até o tempo da saída, porém, sem planejamento, nenhuma dessas atividades teria objetivos determinados, daí os momentos do planejamento, acompanhamento com a professora e a revisão do plano semanal ser de fundamental importância para que todas as experiências vivenciadas tenham suas aprendizagens.

Mais uma vez, é possível notar a atenção da coordenadora dada ao planejamento pedagógico. Nota-se que para ela, os momentos de acompanhar e corrigir o plano semanal com as professoras se torna crucial para atingir o objetivo de alcançar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças além de organizar a rotina.

Com base nestes dados, pudemos ver que as atividades realizadas pela coordenadora na rotina da creche como: receber as crianças na porta da creche, chamar as crianças pelo nome, organizar as peças de teatro realizadas pelas professoras, incentivar as crianças a lancharem mostram que a mesma se faz presente nos diversos momentos da Instituição. Outro fator que muito nos chamou a atenção foi o fato dela estar presente nos momentos da areia e do parquinho sentando entre o grupo de professoras. Pudemos perceber que as crianças a procuram quando se machucam ou quando querem mostrá-la algo, diante disso vimos que a afetividade trás não somente o carinho, mas a segurança.

Fraidenraich (2012) expõe questionamentos importantes para o papel da coordenadora no que diz respeito à construção do sujeito mediante a um ambiente e uma rotina que propicie desafios para as crianças:

Você, coordenador:

Orienta e supervisiona a organização de espaços que permitam a movimentação da criança por diversos ambientes da sala?

Conduz a organização de brinquedos e materiais não estruturados – como tábuas, cordas e tecidos -, favorecendo as experiências sensoriais?

Oferece aos professores oficinas de produção de materiais, como móveis, objetos sonoros e outros que estimulem os sentidos?

Observa os horários de banho, sono e atividades com o objetivo de apoiar o professor na compreensão das formas de os bebês e as crianças se expressarem?

Promove a troca de experiência entre os professores para ajudá-los a interpretar os gestos e as expressões de quem ainda não fala? (Revista Nova Escola Gestão Escolar, 2012, p. 29).

Assim, fica certo que o coordenador deve ser atuante não somente no planejamento das atividades e na organização administrativa, mas também na organização do espaço e no direcionamento dos tempos, pois segundo Libâneo (2008, p. 220), uma de suas atribuições é:

Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento

dos planos de ensino, adequação de conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão de classe. Orientação de aprendizagem, diagnóstico de dificuldades etc.

Constatamos que na prática, algumas coisas acontecem diferentes. O Coordenador que deveria ter todo o seu tempo voltado a planejar ações que visem à formação contínua do grupo das professoras, observar as atividades pedagógicas da Instituição, investir na sua própria formação, ouvir os pais, se envolver mais e mais com as crianças, acaba intervindo a sua função diante de todas as atividades de cunho administrativo. Para Geglio (2006, p. 115)

O coordenador pedagógico, em determinados momentos, é compelido a responder por necessidades do contexto escolar que não são de sua responsabilidade. São questões que, embora façam parte da dinâmica da escola, não podem ser consideradas inerentes à sua função. Estas atividades são aquelas de caráter técnico-burocrático, que dizem respeito à atuação do professor em sala de aula e ao funcionamento da instituição escolar, e em relação às quais o coordenador pedagógico se vê na contingência de auxiliar o professor, ou, até de realizá-las por ele.

Diante disso, fazemos uma reflexão: Porque de fato, não há questionamentos sobre as reais funções e atividades a serem exercidas por este profissional? Será que o fato de seu trabalho ser dividido entre o pedagógico e o administrativo não impede de ações maiores serem desenvolvidas dentro da creche? Qual o olhar que está sendo dado a este profissional de relevante importância dentro das Instituições de Educação Infantil? Será que seus conhecimentos são o bastante para assumir a organização de um espaço? Tais questionamentos são levantados a fim de que o núcleo gestor, o grupo de professoras e o grupo de funcionários possam entender que este papel de coordenar também é dirigido pelos verbos: envolver, somar, direcionar, ajudar e capacitar.

Diante do que foi tratado acima, consideramos que a coordenadora é ciente do seu papel, conhece a importância das rotinas na creche, e sabe da importância de sua atuação mediante a isto. Constatamos também a importância do momento do planejamento, que não se limita apenas a gerar atividades, mas principalmente na troca de experiências, na busca de resolução de problemas e na construção de educadores mais conscientes do seu trabalho.

Quando a Coordenadora envolve-se no trabalho pensado e executado pelas professoras e, reflete na sua interação direta com as crianças, e que se aproxima de um trabalho não apenas pedagógico mas também social, que busca uma educação da primeira infância de qualidade que pode alcançar voos cada vez mais altos.

Considerações Finais

A função da creche e/ou pré-escola inicialmente era associada às questões assistencialistas, de higiene e saúde. No entanto, com o decorrer de estudos realizados, foi se consolidando o ideal de Educação Infantil constituído em um espaço educativo, que prezem pelo desenvolvimento das potencialidades da criança e que desenvolva um tempo que deve ser planejado e organizado pedagogicamente.

Contudo isso, foi se observando que o ambiente infantil, deve de fato, oferecer o espaço e tempo necessário para a criança desenvolver atividades como brincar, correr e se alimentar, pois através destas, será proporcionado a ela aprendizagem, socialização e interação com o meio na qual está inserida. Diante disso, o papel da Coordenação Pedagógica nesse contexto que gira em torno das rotinas se torna imprescindível.

Por vezes, a função da Coordenadora Pedagógica na Educação Infantil é formada basicamente com a concepção de que a mesma é responsável apenas por solucionar problemas administrativos, e, portanto se torna passiva no conhecimento da dinâmica escolar, nas atividades constituídas e na organização tempo e espaço.

Com a pesquisa realizada, constatamos que o seu papel vai além dos processos burocráticos. Vimos que a Coordenação Pedagógica, quando se propõe a criar uma relação de aproximação com as crianças, passa a conquistá-las, a ganhar a sua confiança e a partir disso uma relação de afetividade começa a ser iniciada. Com isso, esta profissional passa a ter espaço nas atividades que são realizadas, pois as crianças acabam sendo a maior resposta de todo o processo educativo. Outro fato observado que se torna importante é a relação coordenação-professora, pois por intermédio de diálogos e discussões ambas passam a encontrar em conjunto, ações que irão de solucionar problemas, além de criar um elo entre a coordenadora e cada sala de aula representada por cada professora.

Em suma, observamos que o papel da Coordenadora nas rotinas pedagógicas começa a partir do planejamento pedagógico. Isso implica dizer que a forma como ela conduz e organiza esse momento se torna decisivo nas atividades a serem realizadas.

Através de suas propostas, a Coordenadora faz a mediação de todo o trabalho a ser realizado averiguando a especificidade e dificuldade de cada sala de aula trazida pelas professoras. Assim, o momento do planejamento se constitui por ser de desabafos, descobertas, estudos e troca de experiências. Diante disso, as professoras passam a atuar em sala de aula mais conscientes do seu papel enquanto educadoras e visam proporcionar atividades estruturadas e com objetivos para as crianças. A Coordenadora por sua vez, conhecendo todas as implicações de cada sala de aula através da fala das professoras, passa a ser ativa no processo de participação e implementação das atividades na rotina da instituição.

Deste modo, consideramos as rotinas como categorias essenciais que devem ser continuamente estudadas, pois elas irão constituir o tempo, espaço e ambiente na Educação Infantil, fator preponderante no aprendizado e desenvolvimento das crianças. E a participação da Coordenadora Pedagógica diante disso é fundamental, pois ela também pode fazer parte das atividades juntamente com as professoras, além de propor novas experiências por intermédio de sua ampla visão observadora e contribuinte que irá mediar as ações das professoras com as crianças.

Esses resultados apontam uma ênfase maior no papel da Coordenação Pedagógica, não apenas nas rotinas, mas em outros fatores que circulam em torno da Educação Infantil, como: a relação desta com a escola, com a inclusão, com os profissionais e até mesmo com as próprias crianças. É preciso voltar o olhar em torno deste profissional que muito tem a contribuir para uma Educação Infantil mais completa.

Diante do que avaliamos, estudamos e observamos, constatamos a etapa Educação Infantil, como ímpar na qualidade de educação que muitos desejam alcançar. Vimos todos os fatores como Coordenação, professor, rotinas, espaço, tempo, ambiente são fundamentais na constituição de espaços infantis que visem não apenas guardar crianças, mas que são apontados como fatores primordiais em estabelecer uma relação pedagógica mais social, mais humana, mais afetiva, mais educativa e menos fragmentada, no sentido de ver a criança como um ser completo e ativo.

Referências Bibliográficas

ANGOTTI, Maristela. **O trabalho docente da pré-escola: revisitando teorias, descortinando práticas.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

Apontamentos Históricos do Coordenador Pedagógico. Disponível em: <www.2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/07010356_09_cap_03.pdf> Acesso em: 02 jan. 2013.

ARNAUT, C.A. **Ratio Studiorum.** Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_ratio_studiorum.htm> Acesso em: 06 jan. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BONDIOLI, Anna. MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva.** Tradução: Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília, MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional.** Lei n° 53, de 19 de dezembro de 2006.

.

BRASIL. **Emenda Constitucional.** Lei n° 59, de 11 de novembro de 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n° 4.024, de 20 de Dezembro de 1961

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Resolução N.º 3**. 8 de Outubro de 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990.

CARNEIRO, Fábio Delano Vidal. FERNANDES, Maria Estrêla. PEREIRA, Maria Regina (Org.). **Pedagogia do testemunho: o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico do Colégio 7 de Setembro**. Fortaleza: Ipiranga, 2009.

CEARÁ. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará – Fortaleza: SEDUC, 2001.

FARIA, Anália Rodrigues. **O pensamento e a linguagem da criança segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1997.

FONTANA, Roseli. CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FORTALEZA. **Portaria nº 174 de 11 de julho de 2008**. Secretaria Municipal de Educação.

FORTALEZA. **Portaria nº 944 de 17 de agosto de 2011**. Secretaria Municipal de Educação.

FRANCA, S.J. **O método pedagógico dos jesuítas o “Ratium Studiorum”**. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_jesuitico/ratio%20studiorum> Acesso em: 06 jan. 2013.

FRAIDENRAICH, Verônica. **Um eterno brincar, cheio de desafios e aprendizagem**. Revista Nova Escola Gestão Escolar. São Paulo: Abril, 2012.

HERMIDA, Jorge Fernando. **Educação Infantil: política e fundamentos**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2007.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria das Graças Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sonia. **A política de pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIMA, P.G, SANTOS, S.M. **O Coordenador Pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>> Acesso em: 25 set. 2012

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**.- São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, Abigail. ALMEIDA, Laurinda. **Afetividade e processo ensino-aprendizagem:** contribuições de Henri Wallon. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752005000100002&script=sci_arttext> Acesso em: 16 jan. 2013.

MONARCHA, Carlos. **Educação da infância brasileira: 1875-1983.** Campinas, Autores Associados, 2001.

PASCHOAL, Jaqueline, MACHADO, Maria. **A história da Educação Infantil no Brasil:** avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista Histedbr on-line. Campinas, n.33, p. 78-84, mar. 2009. Disponível em: <www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33pdf> Data de acesso: 15 de out 2012.

PEREIRA, I.R. **O papel do Coordenador Pedagógico enquanto agente articulador da Formação Continuada.** Disponível: <monografias.brasilecola.com/educa%C3%A7%C3%A3o/o-papel-coordenador-pedagogico.htm> Acesso em: 07 jan. 2012.

PLACCO, V.M. ALMEIDA, L.R (org) **O Coordenador Pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo: Loyola, 2006.

REIS, C.N. **A organização do tempo e do espaço:** contribuições para a aprendizagem das crianças na Educação Infantil. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/textos/tcc_2010/Carla%20Nunes%20dos%20Reis.pdf> Acesso em: 14 out. 2012.

REIS, C.N. **A organização do tempo e do espaço:** contribuições para a aprendizagem da criança na Educação Infantil. Disponível em:<http://www.dfe.uem.br/textos/tcc_2010/Carla%20Nunes%20dos%20Reis.pdf> Acesso em: 14 out. 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

SANTANA, Djanira. **Infância e Educação Infantil no Brasil**: Percursos e percalços. Enciclopedia Biosfera, Centro Científico Conhecer. Goiânia, v.7, n.12,p.2-6, Maio.2011. Disponível em: <www.conhecer.org.br/enciclop/2011a/humanas/infancia%20e%20educacao.pdf> Data de acesso: 15 de out. 2012.

SILVA, J.S. **Rotina na Educação Infantil**: Saberes Docentes. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXVIII/artigos/GT33/com%20Oral%20para%20os%20anai%20do%20CCHLA.pdf>> Acesso em: 24 set. 2012

Apêndices

A- ROTEIRO DE ENTREVISTA

1)Qual sua formação?

2)Há quanto tempo atua como coordenadora? Já atuou como professora?

3) Para você, por que há rotina na educação infantil? Como definir o que é rotina?

4)Quando acontece o planejamento pedagógico com as professoras? Em que dia acontece e como você avalia esse momento?

5)Como escolhe os temas e formas de trabalho para as professoras? Na sua instituição há estímulo para a formação continuada dos professores? Quais? Você participa de alguma formação continuada?

C- PLANEJAMENTO SEMANAL DA COORDENAÇÃO

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
MANHÃ	MANHÃ	MANHÃ	MANHÃ	MANHÃ
Fazer planejamento e agenda da semana da coordenação	Revisar planejamento infantil I ver diários	Revisar planejamento infantil II ver diários	Estudo com as auxiliares Revisar planejamento Infantil III A ver diários	Estudo com as professoras Revisar planejamento Infantil III B ver diários
TARDE	TARDE	TARDE	TARDE	TARDE
Acompanhar planejamento do infantil I	Acompanhar planejamento infantil II	Acompanhar planejamento infantil III A	Acompanhar planejamento Infantil III B	Acompanhar planejamento P 2
TARDE	TARDE	TARDE	TARDE	TARDE
Ver planejamento da cozinha (limpeza e cardápio da semana)	Observações em salas	Estudo coordenadora	Observações em salas	Socialização dos projetos

D- HORÁRIO DAS PROFESSORAS E AUXILIARES

	ENTRADA	SAÍDA	ALMOÇO	PLANEJAMENTO	ESTUDO
PROF 1	07:00	17:00	11:00-13:00	TERÇA	SEXTA 8:00-9:00
PROF 2	07:00	17:00	11:00-13:01	SEGUNDA	SEXTA 8:00-9:00
PROF 3	07:00	17:00	11:00-13:02	QUARTA	SEXTA 8:00-9:00
PROF 4	07:00	17:00	11:00-13:03	SEXTA	SEXTA 8:00-9:00
PROF 5	07:00	17:00	11:00-13:04	SEXTA	SEXTA 8:00-9:00
AUX 1	07:00	16:00	13:00-14:00	TERÇA 15:00- 16:00	QUINTA 8:00-9:00
AUX 2	07:00	16:00	13:00-14:00	SEGUNDA 15:00- 16:00	QUINTA 8:00-9:00
AUX 3	07:30	16:30	13:00-14:03	QUINTA 15:00- 16:00	QUINTA 8:00-9:00
AUX 4	07:30	16:30	13:00-14:04	QUARTA 15:00- 16:00	QUINTA 8:00-9:00