



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**

**MARIA NEILA GOMES BARROSO**

**ROTINA NA EDUCAÇÃO:  
CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO E AUTONOMIA DA CRIANÇA**

**FORTALEZA - CEARÁ  
2012**

**MARIA NEILA GOMES BARROSO**

**ROTINA NA EDUCAÇÃO:  
CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO E AUTONOMIA DA CRIANÇA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Infantil da Universidade Federal do Ceará, para obtenção do grau de Especialista.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota.

**FORTALEZA – CEARÁ  
2012**

**MARIA NEILA GOMES BARROSO**

**ROTINA NA EDUCAÇÃO:  
CONTRIBUIÇÃO NO DESENVOLVIMENTO E AUTONOMIA DA CRIANÇA**

Esta monografia foi submetida à Coordenação do Curso de Especialização em Educação Infantil, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Especialista em Educação Infantil, outorgado pela Universidade Federal do Ceará.

A citação de qualquer trecho desta monografia é permitida, desde que feita de acordo com as normas de ética científica.

Data da aprovação \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Maria Neila Gomes Barroso  
Aluna

---

Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará

---

Profa.  
Coordenadora Didático-Pedagógica  
Universidade Federal do Ceará

Fortaleza-Ce  
2012

Dedico este trabalho a minha família, aos meus amigos e aos meus professores que contribuíram direta e indiretamente com este valioso trabalho científico, refletido em práticas educacionais.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, a Deus pelo dom da vida, que me concedeu, além da saúde, determinação e sabedoria para realização desta monografia.

À minha família, principalmente a minha mãe que sempre me apoiou e acreditou em mim e nunca deixou de me dar força, incentivo e estímulo ao meu crescimento pessoal e profissional.

Aos professores do curso, pelo incentivo que nos tem depositado e em especial, a professora Ana Maria Monte Coelho Frota, pela paciência e pela sua valiosa orientação.

A todos aqueles que contribuíram para esta realização.

*“Educar nunca foi despesa. Sempre foi investimento com retorno garantido.”*

Arthur Lewis

## RESUMO

Este trabalho apresenta e discute os aspectos relacionados à Rotina na Educação Infantil: Uma contribuição no desenvolvimento e autonomia da criança. Justifica-se o presente estudo pelo propósito ainda de fazer um registro de como se encontra a instituição de Educação Infantil no sistema de ensino atual, mostrando que a criança possui uma natureza singular, que a caracteriza como um ser de sensibilidade aguçada, que pensa o mundo de uma maneira particular e se identifica através das relações mais próximas. O objetivo geral é identificar e analisar o papel da rotina no desenvolvimento da autonomia da criança. Os objetivos específicos visam: delinear os elementos que o professor leva em consideração na elaboração da rotina da Educação Infantil; analisar a rotina das crianças numa turma de Educação Infantil e descrever a concepção do professor sobre a rotina nas salas de aula de Educação Infantil. A abordagem teórica tem respaldo nas concepções de Aguiar (2003), Cerizara (1999), Cury (2003), Machado (2000), Piaget (1990), Vygotsky (1998) dentre outros estudiosos que tratam do assunto. O procedimento metodológico com abordagem qualitativa caracteriza-se por meio de uma revisão da literatura e uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE através de uma entrevista junto aos docentes da escola em questão.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Rotina. Desenvolvimento. Autonomia.

## **ABSTRACT**

This paper presents and discusses aspects related to Routine Childhood Education: A contribution to the development and child's autonomy. It is justified by the purpose of this study yet to make a record of how the institution of early childhood education in the education system today, showing that the child has a unique nature, which characterizes it as a being of heightened sensitivity, thinks that the world in a particular way and is identified through closer relations. The overall goal is to identify and analyze the role of routine in the development of children's autonomy. The specific objectives are to: outline the elements that the teacher takes into account in drafting the routine Childhood Education; analyze the routine of children in a kindergarten class and describe the design of the teacher on the routine in the classrooms of kindergarten. The theoretical approach has the backing conceptions Aguiar (2003), Cerizara (1999), Cury (2003), Machado (2000), Piaget (1990), Vygotsky (1998) among other scholars dealing with the matter. The methodological approach with a qualitative approach is characterized through a literature review and a field research conducted in a public school in the municipal school of Fortaleza- CE through an interview with the teachers of the school in question.

**Keywords:** Early Childhood Education. Routine. Development. Autonomy



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 CRECHE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM POUCO SOBRE SUA HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO</b> .....	12
1.1 Creches e pré-escola: conceitos e características.....	12
1.2 Políticas públicas e Educação Infantil.....	15
1.3 Educação Infantil: para que serve?.....	19
1.4 Educar e cuidar: características e habilidades do professor na Educação Infantil.....	21
<b>2 ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	26
2.1 Rotinas: Características fundamentais.....	26
2.2 Objetivos pedagógicos no contexto educacional: uma importância inquestionável...	28
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	31
3.1 Sobre o estudo: caracterização.....	31
3.2 Sobre os sujeitos: caracterização.....	33
3.3 Sobre os instrumentos de coleta de dados.....	33
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	35
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	41
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	43
<b>APÊNDICE</b> .....	47

## INTRODUÇÃO

A noção ou conceito da creche e da pré-escola como direito social foi introduzida no Brasil pela ação dos novos movimentos sociais, emergentes no final dos anos 1970, que tiveram papel fundamental na construção de novos direitos e no reconhecimento de novos sujeitos de direitos, também com idades mais precoces.

Desse modo, Rosemberg (1997), afirma que a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família; a entrada de professores para atuarem junto às turmas de crianças de zero a três anos constitui uma prioridade.

Num sentido mais restrito e que hoje está cada vez mais difundido, a Educação Infantil designa a frequência regular a um estabelecimento educativo exterior ao domicílio familiar por crianças que não estão ainda submetidas à obrigatoriedade escolar. No Brasil, segundo Rosemberg (1997), isso abrange crianças na faixa de idade de zero a cinco anos, pois a obrigatoriedade escolar se inicia para crianças a partir de sete anos e, facultativamente, a partir dos seis anos de idade. Isso conforme as leis que atualmente regem a Educação Brasileira.

É nesta perspectiva que a Educação Infantil pode ser assimilada às formas de socialização e de experiência educacional institucionalizada que precedem à escola fundamental e que atualmente são exigidas por um número cada vez maior de famílias de todas as classes sociais. Isto faz com que a presença de crianças pequenas fora da família, em espaços coletivos de cuidado/educação, seja uma prática de dimensões crescentes nas sociedades contemporâneas.

Apesar dos avanços citados, observa-se num contexto geral, uma compreensão superficial da importância da rotina nas salas de Educação Infantil.

O objetivo geral desse estudo consiste, portanto, em identificar e analisar o papel da rotina no desenvolvimento da autonomia da criança. Os objetivos específicos visam: delinear os elementos que serão levados em consideração na elaboração da rotina da Educação Infantil; analisar a rotina das crianças numa turma de Educação Infantil e descrever a concepção do docente sobre a rotina nas salas de aula de Educação Infantil.

Para tanto, a abordagem do tema tem como fundamentação teórica as concepções e os estudos de Aguiar (2003), Cerizara (1999), Cury (2003), Machado (2000), Piaget (1990), Vygotsky (1998), dentre outros estudiosos que tratam do assunto. O procedimento metodológico com abordagem qualitativa caracteriza-se por meio de uma revisão da literatura e uma pesquisa de campo realizada em uma escola pública da rede municipal de ensino de Fortaleza-Ce. Foi aplicada uma entrevista junto a duas docentes da sala de Educação Infantil da escola em questão, visando esclarecer sobre a rotina e a prática pedagógica.

A organização para essa investigação obedece ao seguinte esquema: o primeiro capítulo trata do histórico e da legislação das creches e Educação Infantil em relação às políticas públicas e objetivos, descrevendo os conceitos e características das Creches e pré-escola; trata das Políticas públicas em relação à Educação Infantil: objetivos e funcionamento, aponta ainda os objetivos gerais da Educação Infantil e o educar e cuidar: características e habilidades do professor na Educação Infantil.

O segundo capítulo traz uma abordagem sobre a importância das rotinas na Educação Infantil, descrevendo suas características fundamentais e os objetivos pedagógicos no contexto educacional: uma importância inquestionável. Para finalizar, apresentam-se os resultados da pesquisa realizada.

## **CAPÍTULO 1 - CRECHE E EDUCAÇÃO INFANTIL: UM POUCO SOBRE SUA HISTÓRIA E LEGISLAÇÃO**

A Educação Infantil ganhou corpo, procedimentos e conceitos próprios a partir da sua centralidade na ciência pedagógica. Esta ciência da prática nasceu com o estatuto do questionamento do objeto da Educação Infantil, que é a própria educação da criança de zero a cinco anos em instituições coletivas de educação e cuidado. Esta pedagogia busca, portanto, revelar os fundamentos epistemológicos subjacentes a essas práticas e a constituição da criança como ser histórico, cultural, social.

### **1.1 Creches e pré-escola: conceitos e características**

Historicamente, aponta Cerisara (1999), que as concepções de educação mais voltadas para uma determinada forma de atendimento vêm definindo uma relação diferenciada com as crianças e as famílias: a creche, para atender crianças advindas de famílias pobres; e a pré-escola, para atender crianças de famílias com melhor poder aquisitivo. Assim, a criança recebe tratamento diferente, de acordo com a instituição que frequenta.

Entretanto, para Ariès (1981, p. 120), a palavra creche, de origem francesa, quer dizer “berço. E, neste sentido, subentende-se a ideia de guardar, de cuidar”. Embora fosse recomendado que as crianças pequenas e os bebês permanecessem sob os cuidados maternos, a partir das décadas de 1920-1930, os filhos de mulheres pobres e operárias poderiam frequentar as creches, o que as liberava para o trabalho. Em outras palavras, ainda que a separação entre a mãe e a criança fosse considerada negativa, a necessidade do trabalho feminino gerou uma solução dirigida às classes mais pobres da população. Dessa forma, a educação para crianças pequenas assumiu o caráter de suporte às famílias das camadas populares.

Nesse contexto, segundo Kuhlmann Jr. (1999), as creches tiveram seu início ligado aos asilos infantis, cujo principal objetivo era mediar uma situação de enorme precariedade por meio do atendimento das necessidades imediatas dos desamparados, como alimentação, vestuário e abrigo. As creches para crianças de zero a três anos foram resultados à alternativa

para que as mães não abandonassem seus filhos nas Casas dos Expostos<sup>1</sup>, atitude comum nos séculos XVIII e XVIII, em virtude da extrema situação de pobreza e miséria de grande parte da população.

Criada a partir de visão assistencial ou filantrópica, o que muitas vezes a confundia com asilos ou internatos, a creche tinha como objetivo combater a pobreza, a falta de higiene e a mortalidade infantil, consequência das condições de vida precárias das camadas populares.

Ainda segundo Kuhlmann Jr. (1999), uma das características primordiais dessa proposta educativa, denominada assistencialista<sup>2</sup>, é a baixa qualidade do atendimento como seu objetivo, uma educação mais moral do que intelectual para que as crianças não pensassem muito sobre sua realidade e se sentissem resignadas em sua condição social. Outra peculiaridade era isolar a criança de possíveis meios de contaminá-las, sendo a rua o principal deles. Essa ação era considerada como uma virtude pedagógica e, dessa forma, o atendimento educacional da criança passou a ser visto como um favor aos pobres e a baixa qualidade, a ser aceita como algo natural.

Por outro lado, as pré-escolas tiveram uma origem distinta, na Alemanha de 1848, com os *kindergartens* (jardins de infância) de Friedrich FröbeI (1782-1852), onde as crianças, - pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam em um clima de amor e simpatia - estariam livres para aprender sobre si mesmas e acerca do mundo. Essas instituições concediam maior atenção à área cognitiva e não priorizavam apenas o cuidado, mas o desenvolvimento infantil como um todo.

É importante ressaltar que, segundo Kuhlmann Jr. (2000), a creche para crianças de zero a três anos foi vista como muito mais que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada como substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças.

Nesse sentido, destaca ainda Kuhlmann Jr. (2000), fundamentadas na concepção de que as famílias que as utilizavam eram naturalmente desorganizadas, desequilibradas,

---

<sup>1</sup> Eram consideradas "expostas" as crianças que não tinham filiação reconhecida. A Roda dos Expostos consistia em um cilindro que tinha um de seus lados abertos e girava sobre um eixo vertical. Os pais colocavam seus filhos nesta abertura que era girada e, do outro lado, uma instituição as recolhia, preservando, assim, o sigilo sobre a identificação de seus componentes familiares (KUHLMANN Jr. (2000).

<sup>2</sup> Numa clara distinção entre assistência e assistencialismo, cabe ressaltar que a função assistencialista mencionada no texto refere-se àquela destinada à população pobre, qual seja, preconceituosa em relação à pobreza, descomprometida com a qualidade, que visa apenas ao cuidado com o corpo e educa para a conformidade social (KUHLMANN Jr. (2000)).

desestruturadas, as creches tinham como tarefa também educá-las, ensinando-as a cuidar de seus filhos. Em paralelo, os jardins de infância, criados por Froebel no início da década de 1940, tinham como objetivo oferecer espaço e atividades apropriadas para que necessidades específicas da pequena infância fossem atendidas. Incorporados às escolas de formação docente, voltaram-se para a educação de crianças de quatro a seis anos de idade, atendendo a uma parcela dos filhos das camadas mais privilegiadas da população.

Para Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), o acesso a creches e pré-escolas de qualidade garante, principalmente, para crianças de camadas mais pobres da população, uma alimentação mais equilibrada, um ambiente de socialização e um desenvolvimento educacional que pode contribuir para o seu sucesso profissional no futuro.

Ao mesmo tempo em que as jardineiras passavam por um curso regular de formação de professoras, as creches, alocadas em órgãos assistenciais, recrutavam mulheres pouco ou nada qualificadas para o contato direto com as crianças, embora suas funções de supervisão e coordenação fossem mantidas nas mãos de professoras. A proposta educacional da creche era desenvolvida por meio de conteúdo voltado à educação moral e religiosa e aos conhecimentos rudimentares e, de acordo com Kuhlmann Jr. (2000), a instituição educava para a manutenção da subalternidade das classes populares.

Em diversos países, como no Brasil, a creche desempenhou, através dos anos, atividades com caráter predominantemente assistencialista e filantrópico de combate à pobreza e à mortalidade infantil, envolvendo situações de grande miséria e desestruturação familiar. A rotina de funcionamento da maioria das creches centrava maior atenção na guarda e nos cuidados físicos da criança, não na educação e na busca de um adequado desenvolvimento global (ROSEMBERG, 1997).

A estrutura básica de funcionamento de uma creche, arraigada aos moldes de sua função assistencial, conflitua com um conjunto de valores que hoje a sociedade concebe, definido pela busca de identidade, individualidade e intimidade. Esses valores podem ser percebidos no ambiente de vivência na creche, onde o espaço físico e os brinquedos são comuns, sem a possibilidade de garantia de posses ou privacidade; as atividades são compartilhadas pelas diferentes crianças; momentos culturalmente considerados íntimos, como o banho e a amamentação, passam a se realizar publicamente.

O conceito de creche, contudo, traz consigo ideias e sentimentos a instituições ligadas apenas a cuidados corporais como higiene e alimentação, que atendem a classe subalterna em período integral e que têm função assistencial. Já quando se fala em pré-escola, são despertados pensamentos e emoções relativos a instituições com objetivos educacionais, destinadas às classes privilegiadas, de meio período e com a função de preparar a criança para o Ensino Fundamental.

Hoje, porém, na busca de qualificar a ação docente com as crianças na creche, um dos desafios atuais mais instigantes é compreender a constituição educacional dessas instituições: o que é e como é educar crianças até três anos, especialmente os bebês. A integração entre as ações de educar e cuidar tem sido a resposta do campo da Educação Infantil a esta pergunta que, no entender de Cerizara (1999), esses dois termos acaba por produzir uma dualidade: educar como instruir ou ensinar; e cuidar como “dar conta da rotina”. O cuidado é compreendido como a face negativa da assistência, porque está ligado às tarefas domésticas e femininas, desqualificadas na cultura ocidental.

## **1.2 Políticas Públicas Educação Infantil**

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº. 9394/96 (BRASIL, 1996) foi construída tendo por base a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à Educação Infantil em creches e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direito ao invés de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores, como objeto de tutela.

Nessa mesma direção, a referida lei também, pela primeira vez na história das legislações brasileiras, proclamou a Educação Infantil como direito das crianças de zero a seis anos, e dever do Estado, ou seja, todas as famílias que optarem por partilhar com o Estado a educação e o cuidado de seus filhos deverão ser contempladas com vagas em creches e escolas públicas (BRASIL, 1996).

Assim, para uma análise das definições estabelecidas na LDB nº. 9.394/96, com relação à Educação Infantil, recorre-se a Saviani (1997), que indica que esta deve ser analisada tanto do ponto de vista dos objetivos proclamados quanto dos objetivos reais, uma

vez que os primeiros indicam as finalidades gerais e amplas e, os segundos, os alvos concretos das ações. Desse modo,

Enquanto os objetivos proclamados se situam num plano ideal onde o consenso e a convergência de interesses é sempre possível, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e por vezes antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo (SAVIANI, 1997, p. 190).

Isso porque o percurso entre a criação e aprovação final da referida lei significou sete anos de embates políticos entre diferentes concepções, constituindo-se a versão final em plena sintonia com os princípios do projeto neoliberal de reformas do papel do Estado e do Poder Público. Outro objetivo da lei proclamado é o de que estas instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) deverão fazer parte da Educação Básica, junto com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em vez de permanecerem ligadas às secretarias de assistência social (BRASIL, 1996).

Na visão de Kuhlmann Jr. (1999), na passagem das creches para as Secretarias de Educação dos Municípios está articulada a compreensão de que as instituições de Educação Infantil têm por função educar e cuidar<sup>3</sup>, de forma indissociável e complementar, das crianças de zero a cinco anos. Essa relação refere-se à ação conjunta dos educadores e demais membros da equipe da instituição educacional.

De um lado, as monitoras que observam as crianças brincarem e do outro a professora fica com o desenvolvimento intelectual planejado especificamente. Essa prática é essencial para garantir que o cuidar e o educar aconteçam de forma integrada, atitude que deve ser contemplada desde o planejamento educacional até a realização das atividades em si. Nesses termos, Cerisara (1999), afirma que se deve tentar responder à seguinte pergunta: por que os educadores afirmam que as instituições de Educação Infantil têm por finalidade educar e cuidar de forma indissociável e complementar das crianças pequenas?

. Segundo Aguiar(2003,p.84), A Educação Infantil fundamenta-se na LDB nº. 9.394/96, e, segundo Aguiar (2003, p. 84), em seu art. 29 preceitua: “[...] como primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

---

<sup>3</sup>Esses termos devem-se à busca de superação da dicotomia na história brasileira da visão educacional/assistencialista, respectivamente.



Campos, Rosemberg e Ferreira (1993) salientam que os dispositivos referentes a essa educação representam uma das mais importantes conquistas da nova legislação educacional,

[...] pela primeira vez, ela é tratada, de fato, como parte integrante da educação básica, sendo-lhe definidos objetivos claros, que abrangem todas as dimensões do desenvolvimento da criança: física, psicológica, intelectual e social. [...] pela primeira vez na história uma constituição do Brasil faz referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles circunscritos ao âmbito do direito de família. Também pela primeira vez, um texto constitucional define claramente como direito da criança de 0 a 6 anos de idade e é dever do Estado, o atendimento em creche e pré-escola (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1993, p. 9).

Complementando essa visão, Aguiar (2003) ressalta que a LDB, em seu Art. 30, especifica que a Educação Infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

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

Com isto, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) demarcou um período no qual a criança necessita de uma adaptação para a vida escolar, com um currículo específico e plano de trabalhos correspondentes, conforme a faixa etária para creches e pré-escolas. Dando continuidade, em seu Art. 31, a LDB nº 9394/96, esclarece que:

Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental. Compreende-se que avaliação dar-se-á de maneira contínua, observando e registrando o desenvolvimento da criança para o ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 45).

A Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 9394/96 afirma ainda, no seu Título IX, das disposições transitórias, Art. 89, que: “[...] as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas, deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 1996, p. 57).

Há ainda, uma compreensão de que, devido ao caráter educacional que estas instituições devem ter, as professoras devem ser formadas pelo menos em curso superior, com uma formação condizente com a especificidade desta etapa de educação. No título IV, que trata da Organização da Educação Nacional, art. 11, V, considera-se que:

Os municípios incumbir-se-ão: [...] [de] oferecer a educação infantil em creche e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente, as necessidades de sua

área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, p. 12).

Porém, a esse respeito, reafirma Aguiar (2003, p. 86), que no Art. 9º, IV, a União incumbir-se-á de: “[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Competências e diretrizes para a educação infantil [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Desde a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 1988), o Brasil vem dedicando mais atenção à criança pequena, segundo os critérios para um atendimento em creches e pré-escolas,

[...] assegurando o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p 25).

Assim, conforme Cerisara (1999), durante as últimas décadas, foi possível constatar duas formas de caracterização dos diferentes tipos de trabalhos realizados em creches e em pré-escolas: por um lado, havia as instituições que realizavam um trabalho denominado assistencialista e, por outro, as que realizavam um trabalho denominado educativo<sup>4</sup>.

Em relação às propostas de trabalho com as crianças pequenas, que se dicotomizavam entre educar e assistir, buscou-se uma superação em direção a propostas menos discriminadoras, que viessem atender às especificidades que o trabalho com crianças de zero a seis anos exige na atual conjuntura social – de educar e cuidar – sem que houvesse uma hierarquização do trabalho a ser realizado, seja pela faixa etária (zero a três anos ou três a seis anos), ou ainda pelo tempo de atendimento na instituição (parcial ou integral), seja pelo nome dado à instituição (creches ou pré-escolas).

Dessa forma, aponta Cerisara (1999), que:

Essa compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural, mas historicamente construída uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por

---

<sup>4</sup>Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil entre os estudiosos da Educação Infantil, é reconhecida a indissociabilidade entre educação e cuidado, inclusive por diversos documentos do MEC. Todas as situações ocorridas no interior da instituição de Educação Infantil são educativas, independente de serem conscientes pela professora ou por terem sido, ou não, planejadas com essa finalidade. (BRASIL, 1998).

parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho (CERISARA, 1999, p. 14).

Neste sentido, pode-se dizer que a LDB, incorporou, segundo os objetivos proclamados, as discussões da área em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da Educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico. Esse termo, dado por Machado (1996), para explicitar o caráter de intencionalidade definida, planejada e sistematizada da ação da criança, adequa-se às especificidades das crianças de zero a seis anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham viessem a ser professoras com direito a formação.

Nesses termos, com base nas concepções de Cerisara (1999), entende-se que a especificidade do atual momento histórico está a exigir um esforço coletivo de todos aqueles que estão direta ou indiretamente envolvidos com a Educação Infantil em especial e com educação pública em geral, no sentido de tentar compreender a atual conjuntura a fim de que se possa instrumentalizar para enfrentar os desafios inerentes a esse processo.

Contudo, com relação às Políticas Públicas para a Educação infantil, pode-se perceber que, desde a criação do Código de Leis Trabalhistas (CLT) de 1943 (apud CERISARA, 1999) até a LDB de 1996, houve um avanço muito grande no que diz respeito às considerações sobre Educação Infantil, pelo menos em termos de legislação. É possível afirmar, portanto, que no âmbito legal, as mudanças estão acontecendo, mesmo que muito lentamente, ou seja, pelo menos no discurso político, as modificações vêm sendo implantadas.

### **1.3 Educação Infantil: para que serve?**

A década de 1990 iniciou-se sob a égide do dever do Estado perante o direito da criança à Educação, explicitando as conquistas da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Assim, em 1990, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), foram reafirmados esses direitos, ao mesmo tempo em que foram estabelecidos mecanismos de participação e controle social na formulação e na implementação de políticas para a infância.

A partir de 1994, o Ministério da Educação (MEC) realizou uma série de encontros e seminários com o objetivo de discutir com os gestores municipais e estaduais de Educação questões relativas à definição de Políticas para a Educação Infantil (BRASIL, 1994).

Neste contexto, o Ministério da Educação e Cultura coordenou a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil (BRASIL, 1994), no qual se definem como principais objetivos para a área a expansão da oferta de vagas para a criança de zero a seis anos, o fortalecimento, nas instâncias competentes, da concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis das ações dirigidas às crianças e a promoção da melhoria da qualidade do atendimento em instituições de Educação Infantil.

Nos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), estão contidas as diretrizes de como deve ser ministrada a Educação Infantil, com seus objetivos, metodologias, formação de pessoal, avaliação, etc. Hoje, deve-se trabalhar a criança em todos seus aspectos (cognitivo, emocional, social, afetivo motor, dentre outros).

Assim, conforme o RCNEI (BRASIL, 1998), a prática da Educação Infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p. 47).

Diante destas perspectivas, nos últimos anos, houve e há uma grande preocupação em relação aos temas a serem abordados na Educação Infantil, em que o objetivo principal dessa educação não é promover para o Ensino formal, e sim promover o crescimento integral da criança.

Da mesma maneira considera-se relevante as propostas pedagógicas das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2010), acerca das instituições de Educação Infantil que deve ter como objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Essas diretrizes propõem ainda que na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010).

Portanto, a continuidade dos processos de aprendizagens da criança deve ser favorecida por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela mesma (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental).

A seguir, tratamos-se das habilidades e práticas do professor da Educação Infantil em relação ao educar e cuidar, considerando as concepções teóricas envolvidas.

#### **1.4 Educar e cuidar: habilidades do professor na educação infantil**

Os dispositivos referentes à Educação Infantil representam uma das mais importantes conquistas da nova legislação educacional (BRASIL, 1996). Pela primeira vez, ela é tratada, de fato, como parte integrante da Educação Básica, sendo-lhe definidos objetivos claros, que abrangem múltiplas dimensões do desenvolvimento da criança: física, psicológica, intelectual e social. A partir de então, a criança passou a ser respeitada e compreendida como ser vivo. O interesse em seu atendimento - educar e cuidar - despertou nas autoridades considerações e iniciativas particulares. Desta forma, medidas burocráticas influenciaram a conjuntura administrativa e os programas de atendimentos à infância.

Conforme Ferreira (2001, p. 175), o termo “cuidar” significa: “[...] imaginar, meditar, julgar, supor, tratar. Acautelar-se, assistir, ter cuidado: cuidar das crianças. Empregar a atenção. Ter cuidado consigo mesmo, tratar-se (da saúde, entre outros)”. No entanto, esse seria o conceito de cuidar isoladamente, mas na Educação Infantil, o que seria cuidar?

A princípio, seria importante definir o que seria educar no processo educativo, pois como destaca o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 31), esse termo significa:

Propiciar situações de cuidado, brincadeira e aprendizagens orientadas, de forma que possa contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso pela criança aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Significa então, uma ligação muito estreita entre esses dois termos, pois o educar tem uma propensão ao cuidar. A luz do documento citado, o cuidar aparece totalmente imbricado no educar, deixando perceptível que o cuidar na Educação Infantil deve ser realizado de forma que ajude no desenvolvimento integral da criança auxiliando-a na construção de sua autonomia (BRASIL, 1998).

Essa visão tem respaldo nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2010), ao assegurar que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: “[...] a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; a utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, álbuns, outros)” (p. 29)

De acordo com Campos (1991), reconstituindo um pouco do período industrial, pode-se verificar que neste período tinha-se a necessidade de guardar a criança enquanto seus pais estavam trabalhando. As crianças eram assistidas, ou seja, cuidadas de forma assistencialista, sem nenhuma proposta pedagógica. Então, pode-se tirar aqui uma definição para o cuidar assistencialista que seria diferente do cuidar essencial, já que o primeiro só preocupa-se com alimentação, higiene e saúde da criança, não integrando essas ações ao ato de educar.

Ainda na visão de Campos (1991) todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessários ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim cuidar, todas fazem parte integrante do que se entende por educar. Além do caráter assistencialista, o cuidar compreende também o caráter instrucional, educar e cuidar.

O cuidar é algo dinâmico, instantâneo, mas não significa dizer que o educar não esteja presente nesse momento. Porém o educar é mais profundo é mais abrangente, é um processo. Ao educar o professor despertará o sujeito a buscar entender certas indagações (porquê?

Como? Para quê?) possibilitando assim que este sujeito reflita e construa conhecimentos que vai além do ato de educar. Ressaltando que este cuidar, apesar de dinâmico, não implica em dizer que a criança aprende instantaneamente também tais conhecimentos.

Compreende-se assim, que os desafios do ato de cuidar na Educação Infantil têm uma forte relação com o ato de educar. Para vencer estes desafios se faz necessário um profissional que possua um perfil polivalente, ou seja, um educador que trabalhe com conteúdos de naturezas diversas, abrangendo desde cuidados básicos e essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

Do ponto de vista de Coutinho (2012), o aspecto cognitivo do cuidar na Educação Infantil tem no professor, enquanto mediador, o estimulador da capacidade intelectual da criança. É grande a responsabilidade desse profissional, pois terá o papel de provocar à criança para que no cotidiano escolar esta possa desenvolver o raciocínio, a criatividade e aumente sua capacidade de imaginação.

Cabe ao professor utilizar recursos como jogos, histórias, e usufruir das várias linguagens existentes como: arte, teatro, música, dança, dentre outras, torna-se imprescindível como instrumentos didáticos para atingir uma melhor qualidade de ensino (COUTINHO, 2012).

De modo igual, de acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2010), as creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências.

No aspecto físico e afetivo, segundo Coutinho (2012), na promoção do desenvolvimento físico da criança o ideal é que se faça coadunado com os cuidados afetivos. Defende-se aqui que o cuidar é preocupar-se, doar-se e querer bem ao outro. Por isso nessa relação de cuidado, adulto e criança nas situações de conversa, brincadeira ou de aprendizagem orientada, devem interagir, comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir e sentir, estabelecendo assim um vínculo afetivo. Este processo, certamente desenvolverá benefícios perante o aspecto emocional, tanto para a criança quanto para o adulto. Porém atingirá com grande relevância o plano emocional da criança, o qual deve ser tratado com atenção privilegiada.

O aspecto emocional do cuidar na Educação Infantil funciona como instrumento que dá suporte ao progresso nos diferentes âmbitos do desenvolvimento infantil. Nessa prática educativa, tudo é influenciado pelos aspectos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social e o cultural. (COUTINHO, 2012).

A descoberta e a observação são capacidades que auxiliam as crianças a construir sua identidade. Dessa forma, a conduta do professor pode suscitar prejuízos de longa duração na vida da criança. À medida que o profissional de Educação Infantil lida com a criança, designando determinadas rotulações pode, nesse momento, construir uma identidade negativa, já que o indivíduo costuma ser como o outro o vê.

As brincadeiras na Educação Infantil proporcionam nas crianças momentos de prazer e diversão. De acordo com as idéias de Frabboni (1998), os jogos constituem a ocasião própria para a socialização e a aprendizagem. Aquela ideia de aprender brincando e brincando de aprender, remete ao princípio de que brincar é fundamental na educação infantil.

Esse princípio é também previsto nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2010), ao propiciar à criança o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade; o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades.

Diante desta nova perspectiva, pode-se comprovar a necessidade da socialização entre as crianças, que é fundamental no desenvolvimento infantil, e que, para Vygotsky (1998), é decisiva para promover uma aprendizagem significativa. Piaget (1990) enfatiza o processo de construção do conhecimento, centrando seus estudos, principalmente, no pensamento construtivo.

Assim, a visão piagetiana fundamenta uma educação para possibilitar à criança o desenvolvimento amplo e dinâmico desde o período sensório-motor até o operatório formal. Para Piaget (1990), a escola deve considerar os esquemas de assimilação da criança, favorecendo a realização de atividades desafiadoras que provoquem sucessivos desequilíbrios e re-equilibrações, promovendo a descoberta e a construção do conhecimento.

Considerando essas concepções, na visão de Machado (2000), ao relacionar-se a valorização do docente no contexto escolar, merece atenção a tendência crítica, que diz que a



educação deve favorecer a transformação do contexto social. A ênfase maior é dada ao trabalho do professor, e sua reflexão constantemente sobre o seu papel. Nesse sentido, Freire, (1996, p.43) afirma que: “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhorar a próxima prática.”

Na realidade atual, este profissional deve estar consciente de que sua formação é permanente, e é integrada no seu dia a dia nas escolas. São grandes os desafios que o docente enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes é o primordial.

É nesse contexto educacional, de múltiplas relações, que o professor tornar-se-á, ao mesmo tempo, formador e formando pois, ao mesmo tempo em que está exercendo seu papel em uma sala regular, está, também, em outro dado momento, em outro ambiente construindo novos saberes. Essa tendência percebe a grande importância da aquisição do conhecimento de forma significativa e prazerosa, visto a importância do aspecto afetivo nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança numa sociedade em contínua mudança.

Diante destas perspectivas, as Diretrizes Curriculares visam encontrar caminhos, que irão sugerir aos educadores, em sua função na Educação Infantil, mecanismos e estratégias mediadoras do conhecimento, numa constante construção e interação social do aluno. Com a expressão “educar e cuidar”, este desafio está estreitamente ligado às relações creche-família, que precisam ser enfrentadas urgentemente no sentido de explicar qual o papel que estas duas instituições devem ter no atual contexto histórico, a fim de que os professores de Educação Infantil e as famílias possam assumir suas responsabilidades com maior clareza dos seus papéis que, mesmo sendo complementares uns em relação ao outro, são diferentes e devem continuar sendo.

## **CAPITULO II - A IMPORTÂNCIA DAS ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo, são tratadas algumas reflexões acerca das rotinas na Educação Infantil, considerando as características e os aspectos conceituais. Consideramos que o trabalho pedagógico na educação infantil diferencia-se de acordo com a faixa etária e o processo de construção progressiva de autonomia por parte da criança.

Na concepção de Craidy e Kaercher (2001), as atividades dedicadas a crianças de zero a cinco anos precisam considerar a sua dependência em relação ao adulto e estimular a autonomia, portanto, a necessidade de interações individualizadas adulto-criança, nos momentos de explorar o próprio corpo através de movimentos e da experiência de diferentes sensações no contato com os objetos.

### **2.1 Rotinas: o que vem a ser isso?**

A rotina nas Instituições de Educação Infantil é uma sequência de atividades que visa à organização do tempo que a criança permanece na escola. Segundo Moragon (2003), apóia-se na reprodução diária de momentos e nos indícios e sinais que remetem às situações do cotidiano. Para a autora, uma rotina compreensível e definida é, também, um fator de segurança. Serve para orientar as ações das crianças e dos professores e favorece a previsão de situações que possam vir a acontecer.

As atividades de rotina são aquelas que devem ser realizadas diariamente, oportunizando as crianças o desenvolvimento e a manutenção de hábitos indispensáveis à preservação da saúde física e mental como, por exemplo, a organização, a higiene, o repouso, a alimentação correta, o tempo e os espaços adequados, as atitudes, as atividades do dia, entre outras (MORANGON, 2003).

Por caracterizar-se como facilitadora da aprendizagem, de acordo com a visão de Morangon (2003), a rotina, então não deve transformar-se numa planilha diária de atividades, rígida e inflexível, exigindo a adaptação da criança a ela. A flexibilidade, portanto, é fundamental e a criança precisa aprender a lidar com o inesperado.

Desse modo, na concepção de Craidy e Kaercher (2001), o conhecimento, bem como as regras e os valores são construídos pela ação sobre o meio físico e social, cabendo ao adulto oportunizar a ocorrência de situações interativas, em que a criança precise tomar decisões, fazer escolhas, expressar pontos de vista, e fazer trocas no sentido de desenvolver a autonomia e a cooperação. Entretanto, os processos pedagógicos não se restringem à realização de atividades, sendo fundamental reflexão sobre as atividades cotidianas.

Faz parte dos processos de ensino-aprendizagem a investigação das concepções e representações das crianças, considerando-se as características da faixa etária e as especificidades socioculturais do grupo e os ritmos de cada indivíduo. Para isso, é fundamental que o adulto observe, interprete e registre as ações e as reações das crianças, com a finalidade de descobrir o que é significativo para elas, e as lógicas de suas práticas cotidianas (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

Para as referidas autoras, nessa fase inicial o ambiente precisa ser acolhedor, mas apresentar, também, alguns desafios através da diversidade de materiais que irão mediar a relação e as brincadeiras entre o adulto e a criança. Um exemplo é a descoberta de brinquedos que possibilitam formas variadas de interações dentro de um saco de retalhos ou dentro de uma caixa fechada, como panos, bolsas, bolas, argolas, cubos, fantasias, sapatos, entre outros (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

As crianças de um a dois anos já poderão participar de algumas atividades em grupo, mas ainda têm necessidade de muita atenção individualizada por parte do adulto. Nessa fase, é fundamental pensar em atividades que proporcionem o desenvolvimento motor e o desenvolvimento da linguagem, como, por exemplo, imitar os movimentos e os sons produzidos por diferentes animais. Aqui, o adulto precisa estar muito atento para o significado da fala das crianças, que se confunde com as ações e os gestos. Ainda é importante considerar que o tempo de concentração em cada atividade é muito pequeno, sendo necessária, portanto, uma variedade de propostas na rotina cotidiana. (CRAIDY e KAERCHER, 2001).

Como bem ressaltam as duas autoras, na idade de dois a quatro anos se iniciam os jogos simbólicos, as brincadeiras de faz-de-conta, e uma maior desenvoltura motora das crianças para a exploração do ambiente e dos objetos. Nessa fase, já é possível organizar as primeiras rodinhas para comunicação e representação como, por exemplo, fazer mímicas para imitar outros seres vivos, além de desenhar, pintar, modelar, ler histórias infantis, ouvir e cantar algumas músicas.

Nesse período as crianças começam a tomar algumas decisões por conta própria, como escolher alimentos e roupas e, também, se alimentar e se vestir sozinhas. Nessa época, as crianças começam a se dar conta das diferenças entre as coisas mesmas e as suas representações através de desenhos, histórias e demais objetos relacionados.

A interação da criança com o mundo se dá, portanto, no plano da ação e no plano simbólico, através da fala, do jogo e da imitação. A passagem do plano da ação para o plano da representação se dá através da linguagem. As representações são condições para as operações mentais. As ações são interiorizadas e reconstruídas pelas representações. Ao tomar consciência das ações, o sujeito representa o real. Para isso, é importante valorizar o faz-de-conta, as imitações, os desenhos, as histórias, a fala, as narrativas, etc. Além disso, a autonomia se constitui através da responsabilidade em realizar tarefas e em cumprir compromissos com o grupo afirmam Craidy e Kaercher, (2001).

## **2.2 A rotina nas práticas e nas relações cotidianas da Educação Infantil**

Para Mollo-Bouvier (2005), no contexto das discussões sobre a infância, a preocupação com o êxito escolar invade a vida inteira da criança, estendendo-se prioritariamente, à creche. O projeto educativo concretiza-se numa instituição com previsão da próxima. Ou seja, a garantia da escolaridade no sentido de acúmulo de hábitos, experiências racionais e conhecimentos sistematizados legitimam as ações sobre as crianças desde a creche.

Nesta linha de pensamento, segundo o citado autor, no cotidiano da Educação Infantil há momentos definidos como hora do trabalho gráfico, quando as crianças recebem papéis previamente marcados com seus nomes e são convidadas, por exemplo, a marcar suas mãos com tinta ou colar papéis picotados. Quando este trabalho é realizado de modo muito rápido, tendo em vista o produto final, o trabalho acabado deve ser colocado no mural ou colecionado na pasta da criança, ele perde muito do seu valor. (MOLLO-BOUVIER, 2005).

Para Barbosa (2006), Bernstein chegou a algumas conclusões que podem ser relevantes para o presente estudo. Assim, concluiu:

Existem duas importantes concepções de *pedagogias* as quais denominou de visíveis e invisíveis (a partir do ponto de vista da criança ou do aluno). Para

exemplificar essas pedagogias ele descreve a execução de uma atividade pedagógica com denominação semelhante – a pintura - em duas pré-escolas com propostas pedagógicas diferenciadas. Numa delas, as crianças sentam-se em filas, o professor distribui desenhos padronizados, dá seis lápis de cor e pede a elas para pintarem as figuras. O professor distribui desenhos padronizados, dá seis lápis de cor e pede a elas para pintarem as figuras. Este mediador interfere, perguntando: de que cor é mesmo tal coisa? ((BERNSTEIN apud BARBOSA, 2006, p. 58).

Dessa maneira, o professor exerce sua função explicitamente, o lugar que as crianças ocupam já está previamente definido, a sequência da atividade já é conhecida e as crianças sabem quais são seus limites e possibilidades. Bernstein citado por Barbosa (2006), afirma que em outra pré-escola, mais parecida com as idealizadas e preconizadas aos dias atuais, a situação é diferente: as crianças têm folhas grandes de papel, escolhem as cores, o professor apoia e age de modo indireto, realizando uma pedagogia invisível que é criada “[...] por uma hierarquia implícita, por regras de seqüência implícitas e critérios implícitos, múltiplos e difusos” (BERNSTEIN, 1986, p.184).

Nas pedagogias invisíveis, o controle dos professores não está claro, estes criam um ambiente que a criança irá recriar tendo aparentemente largos poderes sobre o que seleciona e como o estrutura, bem como sobre a escala de tempo das suas atividades; a criança aparentemente regula os movimentos e suas relações sociais; a ênfase sobre a transmissão dos conhecimentos e a aquisição de aptidões é reduzida, ou melhor, a ênfase é posta sobre as inter-relações, tem classificações e enquadramentos relativamente fracos; os critérios de avaliação pedagógica são múltiplos e difusos e, por isso, dificilmente mensuráveis. ((BERNSTEIN, 1986, p.185).

Os estudos de Bernstein, citados por Barbosa (2006), demonstrando como as pedagogias invisíveis centram sua atenção no conhecimento do educador em relação aos estágios do desenvolvimento das crianças, nas atividades e nos jogos. O professor observa as ações das crianças, reflete sobre isso e propõe novas atividades.

Do ponto de vista dessa reflexão, é preciso considerar que tal perspectiva trouxe para as crianças e para os adultos um novo modo de vida nas escolas infantis. Apesar das diversas mudanças pedagógicas apontarem para uma maior democratização dos espaços educativos, observa-se que estes continuam carecendo de políticas que promovam atividades, onde adultos e crianças se apoderem de seus conhecimentos. (BERNSTEIN apud BARBOSA, 2006). Para o autor, tanto as pedagogias visíveis como as invisíveis operam com conceitos como tempo, espaço e controle social.

Nas pedagogias visíveis, a progressão das transmissões estão ordenadas no tempo e por regras explícitas. O currículo regula a seleção das disciplinas, os conteúdos das mesmas e

sua adequação ao grupo etário. Nas invisíveis, as progressões temporais dependem das teorias de desenvolvimento interno, dos campos cognitivo, motor e afetivo, e os conteúdos são decididos coletivamente.

## **CAPÍTULO III - METODOLOGIA**

### **3.1 Sobre o estudo: caracterização**

Trata-se, portanto, nesse estudo de uma pesquisa de caráter descritivo exploratório, que no dizer de Lakatos e Marconi (2007, p. 186), é utilizada com o intuito de “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema ou fenômeno através de questionários ou relatório com vistas a comprovar os dados levantados”.

Tem-se como suporte dessa metodologia a abordagem qualitativa considerando que a pesquisa qualitativa não busca enumerar eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para análise de dados, mas descrever de forma analítica, conforme o contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo.

A investigação desse estudo constitui-se num levantamento de informações por meio da observação e a participação dessa pesquisadora na instituição onde se efetuou o estudo. Deve-se, na escolha metodológica, rejeitar noções positivistas de racionalidade, de objetividade e de verdade (CARR; KEMMIS, 1986); a práxis social é ponto de partida e de chegada na construção/ressignificação do conhecimento e o processo de conhecimento se constrói nas múltiplas articulações com a intersubjetividade em dinâmica construção; a pesquisa-ação deve ser realizada no ambiente natural da realidade a ser pesquisada.

A esse respeito, cabe destacar a visão de Morin (1986) que as ações do pesquisador devem ser permeadas por um discurso acessível, “sem aparelhagem científica complexa” (p. 304). Deve então ser um discurso espontâneo, enriquecido pelas experiências vividas por meio do diálogo e ser, acima de tudo, um discurso aberto às transformações.

Dessa maneira, a instituição pesquisada foi a Escola Municipal Edith Braga, que foi fundada no ano de 1951 e inaugurada no dia 30 de janeiro de 1955, com o nome de Grupo Escolar Professora Edith Braga, na administração do prefeito Paulo Cabral de Araújo, tendo como secretário de Educação do Município o Dr. Moacir Teixeira de Aguiar.

Recebeu este nome em homenagem a professora Edith Braga, pedagoga, que se destacou nos meios educacionais, por sua dedicação e trabalho. O Grupo Professora Edith Braga como foi inicialmente chamado, teve como primeira diretora a professora Ana Elíria Fialho. Funcionava nos turnos manhã e tarde com uma média de 350 alunos matriculados.

No Ano de 1960, foi nomeada diretora a professora Maria Leda Santana Craveiro, que durante trinta anos administrou a escola. Nessa época o prédio da escola era cedido à noite para o Colégio Maria José Botelho Jereissati, da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CENEC), para onde seus alunos eram remanejados. Em 1972, houve a reforma de ensino, passando de Grupo a Escola de 1º Grau Edith Braga, funcionando, inicialmente, com as turmas até 6ª série. Nesse mesmo ano, a escola passou a funcionar, também, no turno da tarde. Em 1975, foi implantado o Sistema de TVE.

Pela primeira vez a escola contou com a participação da comunidade na escolha da direção, em 1991, quando foram eleitos pela comunidade (professores e funcionários), as professoras Francisca Francinete de Oliveira Fernandes como diretora e Fernanda Maria Rocha Damasceno como vice-diretora, as quais permaneceram na administração durante 10 anos. Atualmente, a Escola Municipal Edith Braga é dirigida pelas professoras Fátima Maria Garcia Lima (Diretora) e Raimunda Rosany Bezerra Magalhães Martins (Vice-diretora), também eleitos pela comunidade.

Funciona na Escola a Educação Infantil, o Ensino Fundamental de 1ª a 5ª séries e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O corpo administrativo é bem constituído, havendo uma integração entre seus membros. O corpo docente é composto de professores eficientes devidamente habilitados e conscientes de seu trabalho.

A integração Escola-Comunidade se processa objetivando as necessidades mais urgentes da escola. É feita através de reuniões de pais e mestres, englobando o corpo docente, técnico administrativo, pedagógicas e pais. As reuniões consistem na conscientização dos pais a respeito do bom funcionamento da escola, suas diretrizes, direitos e deveres dos alunos e do compromisso assumido entre família e escola. Sempre que se faz necessário, os pais são convidados a participarem das festividades ou promoções da escola, de acordo com o calendário escolar e atividades curriculares.

O papel da Escola de Ensino Fundamental Edith Braga, de acordo com sua meta filosófica, é de preparar os indivíduos para a democracia através da prática, de socializar o saber para que todos tenham acesso à sua formação de indivíduos na sociedade. Cumpre sua função de educar e de solicitar os valores a cultura, a crença a política e a ideologia na sociedade. Ela é uma instituição ativa frente à realidade social. Sua preocupação é fazer com que todos os alunos adquiram conhecimentos. A escola se organiza e pratica educação nas



diversas áreas do estudo, mas que compreenda as estruturas que estão na base de todos os conhecimentos.

A escolha da escola foi feita por ser uma escola conhecida pelo seu trabalho com as crianças e a direção me deixou bem à vontade em um momento em que muitas escolas já estavam encerrando o ano letivo. Escolhi as turmas do Infantil V que atende as crianças de cinco anos. Nesse sentido, foram observadas as duas turmas durante dois dias, pois as crianças entraram de férias, foi percebido que a rotina da sala de aula é organizada pelas professoras, onde as crianças são informadas do que vai acontecer, em alguns momentos eles opinam o que gostariam de fazer mas em outros tem apenas que executar.

### **3.2 Sobre os sujeitos: caracterização**

A pesquisa foi realizada com duas professoras da referida escola. A primeira que vamos chamar Rosa ou professora 1, tem 35 anos é formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, e com Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Ceará, trabalha há 15 anos na escola pesquisada. A segunda que vamos chamar de Flora ou professora 2, tem 42 anos, é formada em Pedagogia com pós-graduação em Psicopedagogia e Educação Infantil. Trabalha há 12 anos na respectiva instituição e já lecionou na sala de Ensino Fundamental.

A escolha de professora de pré-escola se deveu a alguns motivos, sendo mais importante o de que estas professoras lidam com crianças muito novas e estão frequentando pela primeira vez a escola: assim, com mais razão, a ação docente é uma ação mediadora entre a criança e o seu mundo escolar. Por essa visão, essa escolha foi feita com vistas a efetuar as investigações pertinentes aos elementos levados em consideração na elaboração da rotina da Educação Infantil. Deste modo, pretendemos analisar a rotina das crianças e descrever a concepção das docentes sobre a rotina nas salas de aprendizagem.

### **3.3 Sobre os instrumentos de coleta de dados**

Como instrumento de coleta de dados, fizemos uma entrevista com roteiro semi estruturado (ver apêndice A), no qual tentamos compreender a perspectiva das professoras

investigadas. Uma das grandes características deste tipo de investigação é que segundo Arturo (2001), a entrevista é um meio útil e eficaz para recolher informação num intervalo de tempo relativamente curto. Esse instrumento investigativo visa colher informações da população em estudo de uma maneira sistemática e ordenada.

Para tal, coloca-se uma série de questões que abrangem um tema de interesse para os investigadores, não havendo interação direta entre estes e os inquiridos (como foi referido atrás). Sempre que um investigador elabora e administra um inquérito por questionário, e não esquecendo a interação indireta que existe entre ele e os inquiridos, verifica-se que a linguagem e o tom das questões que constituem esse mesmo questionário, são de elevada importância. Assim, é necessário ser cuidadoso na forma como se formula as questões, bem como na apresentação do mesmo.

De todo modo, relata Arturo (2001), é importante não incluir questões ambíguas no mesmo roteiro, bem como formular questões de natureza pessoal, ou que abordem assuntos delicados ou incômodos para o inquirido. As questões devem ser reduzidas e adequadas à pesquisa em causa. Assim, elas devem ser desenvolvidas tendo em conta três princípios básicos: clareza e coerência.

Assim, a entrevista se deu de maneira tranquila, principalmente porque as mesmas já têm experiência no assunto e consideram a criança como ser humano em desenvolvimento, que estão em um período de vida que necessita de socialização, brincadeiras e autonomia.

## CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados consiste no exame, na tabulação, no teste ou nas evidências recombinadas de outra forma, para tirar conclusões baseadas empiricamente (YIN, 2001). Ainda afirma o autor que uma apresentação dos dados é boa quando “elementos significativos são apresentados, as perspectivas diferentes são levadas em consideração, os elementos críticos de análise são expostos e o estudo é de leitura fácil e agradável” (BASTOS, 2004, p.56).

De acordo com Bastos (2004, p. 56), “na análise detalham-se mais os dados a fim de conseguir respostas às indagações. Na interpretação procura-se dar significado mais amplo às respostas, ligando-as a outros conhecimentos”. Neste sentido, procederemos à análise e interpretação dos dados com o intuito de dar clareza de significado acerca do objeto pesquisado e ampliação da questão pesquisada.

A primeira pergunta feita foi: “**dentre os seus conhecimentos, o que vem a ser prática docente na Educação Infantil?**” As entrevistadas responderam que:

São estratégias de ensino que possam ajudar aos anseios das crianças como sujeitos do processo de aprender e que visem o seu desenvolvimento como um todo. (Profa 1)

É a prática que favorece um processo de aprendizagem a partir de vivências concretas, considerando as dificuldades e possibilidades de cada criança, sem desconsiderar um conteúdo específico, inerente ao desenvolvimento físico, intelectual e emocional do indivíduo. (Profa2)

Considerando que no processo de ensino-aprendizagem, seja na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, o papel do docente seja propiciar ao educando conhecimento e desenvolvimento, diziam saber que a criança é o centro de tudo e que elas aprendem através da brincadeira, do lúdico, mas como são cobradas pelas professoras do fundamental precisam exigir a escrita e isso os prendia muito na sala e na cadeira fazendo atividades de escrita.

A segunda questão tratou das **funções da Educação Infantil, relacionadas ao cuidar e educar. Como as professoras percebiam estas funções?** Será que elas concebiam as duas como uma única coisa ou compreendiam as ações como algo diferenciado? Foram obtidos das entrevistadas os seguintes relatos:

Não. O profissional que trabalha com Educação Infantil não separa o cuidar do educar, pois nessa fase da criança uma está ligada a outra. (Profa 1)

Acredito que todas sabem que o educar implica no cuidar do bem estar do indivíduo. Logo, educar e cuidar, no sentido de suprir as necessidades básicas como, dar carinho, proteção, atenção, ajudar a realizar suas atividades escolares e cotidianas (sua rotina) na escola, são funções da educadora infantil e não são vistas de forma separadas. Entretanto é preciso que se perceba que escola e família têm funções diferenciadas. (Profa 2)

De acordo com as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), o cuidar e o educar no processo de aprendizagem da criança deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; a indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança também.

O modo como as docentes agem em sala de aula possibilitam às crianças o conhecimento já que realizam atividades de escrita, e também interação já que em sua rotina proporcionam atividades lúdicas e psicomotoras.

A terceira questão se refere à **importância da rotina de um professor de Educação Infantil em sala de aula**. As entrevistadas responderam:

É necessário que exista afetividade entre o professor e as crianças e que o mesmo crie situações que as desafiem, dando oportunidade para desenvolver-se. (Profa 1)

O(a) professor(a) torna-se a referência mais próxima da criança da educação infantil, na sala de aula. Assim, é ele(a) que a orienta, ensina, conduz, dá limites, etc. (Profa 2).

A esse respeito, cabe ressaltar de acordo com Barbosa (2009), que o ambiente de aprendizagem favorável emerge quando o professor é sensível às potencialidades interativas das crianças, às suas falas, aos balbucios, aos gestos, às movimentações e aos modos como se relacionam com o mundo, exigindo-lhe que esteja atento às melhores formas de organização do tempo e atividades para a promoção dessas situações.

Na visão da referida autora, essa atitude faz da mediação cultural exercida pelo professor um processo que potencializa a condição da criança como sujeito. Essa atitude ajuda a construir a criança ativa, que investiga, pesquisa, interroga, pergunta, reclama, incomoda-se com os desafios colocados pelo ambiente e intencionalmente escolhidos pelo professor. Nesse processo, novos recursos vão sendo construídos. O professor tem o poder de organizar para as

crianças vivências ao longo de todo o dia; vivências com o mundo físico e sensorial; vivências com o ambiente social. A disposição dos móveis, os objetos escolhidos, as possibilidades de movimentação da criança,

Indagadas, na quarta questão, acerca do **papel do professor ser determinante ou não no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil**, as entrevistadas responderam:

Sim. É bastante importante que o professor de salas de Educação Infantil saiba quais são as necessidades das crianças, o que elas precisam para desenvolver-se e quais os meios que podem ser feitos. Que a criança aprende através da brincadeira e que precisa de movimento. (Profa 1).

Não só no desenvolvimento da aprendizagem, mas em todo desempenho escolar assim como, no desenvolvimento físico, emocional e intelectual. (Profa 2).

A esse respeito, segundo propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2010), as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que: promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança.

Nesse processo, o papel do docente é importante, tendo em vista sua capacidade criadora, afetiva e intelectual. Acredita-se que os professores, como sujeitos responsáveis e participantes deste processo, com base em sua formação e nas experiências da prática pedagógica, têm a possibilidade de contribuir ativamente nesta trajetória, buscando uma pedagogia mais condizente com a Educação Infantil.

Em relação à quinta questão, que versava sobre a opinião das entrevistadas acerca das **responsabilidades de um professor da Educação Infantil**, as entrevistadas relataram:

São muitas, pois ele pega as crianças exatamente na fase de desenvolvimento, onde a criança está construindo a sua personalidade e muitas vezes somos responsáveis por essa construção. (Profa 1)

Receber a criança, conduzi-la ao ambiente da sala de aula, fazer com que ela se sinta segura, ambientá-la, promover uma boa socialização com as demais crianças; conhecer as diretrizes que regem o currículo da Educação Infantil, fazer seu planejamento tendo como parâmetros e a formação intelectual, mental e física da criança, o que já justifica a sua responsabilidade. (Profa 2).

Nessa perspectiva, baseando-se em Campos e Rosemberg e Ferreira (1993), é por meio das práticas sociais e institucionais que as crianças compreendem o mundo e a si mesmas. Por isso, o professor é chamado a pensar sua prática numa perspectiva crítico-reflexiva, que lhe forneça elementos para o trabalho cotidiano de conhecimento dos sujeitos que se formam por meio de suas ações.

Nesse modelo contemporâneo da educação infantil, a pré-escola é então concebida e valorizada por sua função formadora das crianças como sujeitos históricos e culturais. Esse modelo ganha força quando os professores passam a ser considerados como importante apoio relacional e afetivo e como mediadores de relações significativas para as crianças, e também com o crescimento da consciência de que, embora compartilhem a educação das crianças com os membros da família, exercem funções diferentes destas. Nesse contexto, essas construções e concepções têm necessariamente chamado as instituições a consolidarem a identidade da educação de crianças em creche, a conhecerem profundamente o seu trabalho, a distingui-lo.

Indagadas sobre um **ambiente ideal para o processo de alfabetização** na sala de Educação Infantil, as professoras entrevistadas responderam:

Um espaço amplo com jogos desafiadores, ambientes diversificados onde a criança tivesse opção de investigar e descobrir coisas novas e diferentes, cantinhos de leitura, de fantasia, de experiências e espaço para brincar e criar. (Profa 1)

O ambiente alfabetizador precisa está coerente com o objetivo da turma. Faz-se necessário que haja material de leitura, livros, jogos, revistas disponíveis, tudo de fácil acesso para as crianças manusearem. Além de uma decoração sugestiva, que chame a atenção das crianças, mas com cuidado para não produzir uma poluição visual. (Profa 2).

A esse respeito, conforma propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Essas atividades visam atender a essa determinação, a Secretaria de Educação Básica, por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, está elaborando orientações curriculares, em processo de debate democrático e com consultoria técnica especializada, sobre os seguintes temas: currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais? As especificidades da ação pedagógica com os bebês; Brinquedos e brincadeiras

na Educação Infantil; Relações entre crianças e adultos na educação infantil; Saúde e bem estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde (BRASIL, 2010).

Considerando a sétima questão, quais **metodologias são usadas na rotina docente**, para o processo de aprendizagem na Educação Infantil, obtivemos os seguintes relatos:

Não esquecendo que a criança é o centro, então temos que ter a sensibilidade de perceber onde elas assimilam mais. É pela brincadeira, pela troca de experiências, por uma rotina organizada, pela fantasia e pelos jogos e descobertas (Profa 1).

Acredito que as metodologias usadas pelo docente na Educação Infantil, devem estar relacionadas com a rotina do cotidiano; que privilegiam as necessidades básicas de cuidados, de aprendizagem e de prazer para as crianças; metodologias que vão desde a organização do tempo e do espaço, às atividades rotineiras com tarefas permanentes e sequenciadas até as brincadeiras (Profa 2).

Nessa visão, pode-se destacar que como cada faixa etária requer uma dinâmica diferente, não cabe organizar uma rotina igual para todas as turmas. Crianças de até três anos, por exemplo, demandam mais atenção dos adultos, principalmente nos momentos de alimentação, higiene e descanso do que os maiores. Para que seja possível dar atenção aos cuidados pessoais e à aprendizagem, cabe aos gestores elaborar projetos institucionais para que o tempo seja usado a favor desses alunos.

Nesse sentido, com base nos estudos de Finardi (2008), Segundo o grau de desenvolvimento das crianças e os objetivos propostos, pode-se dividir os trabalhos organizados das creches nas seguintes atividades:

- de organização coletiva: momentos de entrada e saída da creche, realização de festas e comemorações, de arrumação da sala. Com as crianças do berçário, atividades de organização são quase impossíveis, pois geralmente quem organiza os pertences, bem como o local das atividades são os adultos; com as criança do maternal, já é possível envolvê-las na organização, no pequeno e no grande grupo;
- de cuidados pessoais: higiene, alimentação, descanso e sono;
- dirigidas: organizadas, acompanhadas e coordenadas pelo educador;
- “livres”: menos dirigidas pelo educador, podem acontecer nos pequenos grupos e nas brincadeiras espontâneas.

Destaca ainda a citada autora que a rotina, no entanto, não deve ter uma estrutura rígida; ela deve ser flexível, abrindo espaço para modificações de acordo com o planejamento pedagógico.

A oitava questão corresponde a **como a criança contribui na constituição da rotina da sala e você acha que é importante essa contribuição?** As entrevistadas responderam que:

Sim. A criança pode contribuir com sugestões, por isso, cabe indagar junto a elas como gostariam que fosse o dia de aula e quais brincadeiras participarem. Isso é por demais importantes. (Profª 1).

Acredito que toda contribuição é importante, seja da criança ou dos colegas docentes. Cabe perguntar as crianças como gostariam de participar da aula e quais as atividades que elas querem. O objetivo é atender as suas necessidades em suas diferentes fases de desenvolvimento e autonomia. (Profª 2)

Considerando os objetivos propostos no projeto pedagógico da escola, o conhecimento, bem como as regras e os valores é construído pela ação sobre o meio físico e social, cabendo ao adulto, oportunizar a ocorrência de situações interativas em que a criança precise tomar decisões, fazer escolhas, expressar pontos de vista e fazer trocas no sentido de desenvolver a autonomia e a cooperação.

Segundo Craidy e Kaercher (2001), é parte dos processos de ensino-aprendizagem a investigação das contribuições das crianças, considerando a faixa etária e as especificidades socioculturais do grupo e os ritmos de cada indivíduo. O trabalho pedagógico na educação infantil diferencia-se de acordo com as necessidades e as faixas etárias. As atividades podem ser realizadas com rodinhas de conversas, desenhos, pinturas, leituras, contação de histórias e brincadeiras que propicie o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo da criança.

Em suma, a criança, para construir conhecimentos, precisa agir, perguntar, ler o mundo, olhar imagens, criar relações, testar hipóteses e refletir sobre o que faz, mediados pelo professor, de modo a reestruturar o pensamento permanentemente.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o atendimento institucional à criança pequena apresentou, ao longo de sua história, concepções bastante divergentes, a Educação Infantil surgiu da necessidade social de um grande número de famílias de baixa renda, em que as mães precisavam trabalhar e não tinham onde deixar seus filhos.

Atualmente, as instituições de Educação Infantil têm como função educar e cuidar de forma indissociável e complementar de crianças de zero a cinco anos. Devem buscar delinear as suas especificidades, sem perder de vista que o trabalho a ser realizado com as crianças deve assumir um caráter de intencionalidade e sistematização, sem cair na reprodução das práticas familiares ou hospitalares na escola. A concretização das práticas educativas ainda constitui um desafio para os educadores.

Oferecer conforto, segurança física e proteger não significam cercear as oportunidades das crianças em explorar o ambiente e conquistar novas habilidades. Significa proporcionar ambiente seguro e confortável, acompanhar e avaliar constantemente as capacidades das crianças, pesar os riscos e benefícios de cada atitude e procedimento, além do ambiente.

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 esses cuidados.

Nesta definição, o que está em foco é o momento presente da criança, mais especificamente, seu desenvolvimento integral. Desse modo, parece haver um reconhecimento de que, nessa fase, aqueles objetivos mais gerais de preparo para a cidadania e para o mundo do trabalho devem estar integrados ao desenvolvimento da pessoa, no caso a criança pequena, que vive uma fase importante: seus primeiros anos de vida.

Com o estudo realizado, concordo que a rotina é importante para o desenvolvimento educativo. A elaboração de uma programação deve levar em conta a realidade das crianças, envolvendo-as no trabalho da sala regular. As iniciativas das crianças, suas curiosidades e vontade de explorar as tornam sujeitos ativos no mundo em que vivem.

A programação da rotina deve contemplar momentos de trabalho orientado e momentos livres, além da higiene e da alimentação. O mais adequado é que se possam estabelecer vínculos entre os trabalhos propostos e as brincadeiras das crianças, por meio da oferta de materiais e espaços comuns, articulados em torno dos projetos desenvolvidos.

Portanto, organizar os espaços e os tempos na pré-escola e na creche, de modo que favoreçam esse desenvolvimento, tanto nas crianças como nos adultos que com ela trabalham, é o grande desafio de uma proposta educativa que se deseja cidadã. Após o empenho dos profissionais engajados nesse trabalho, são criados vários programas visando melhorar a qualidade, superar as desigualdades existentes, dando a este nível de Educação valores, aspectos legais e transformando o assistencialismo em direito da criança.

Assim, constrói-se um projeto educativo que tenha força, eficácia e significado e que seja prazeroso para todos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ubiratan. **LDB: Memória e comentários**. 2. ed. Fortaleza: Livro Técnico, 2003.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARTURO, Márcio. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo, Nacional, 2001.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira Barbosa. A rotina nas pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem Fronteiras**, São Paulo, v. 6, n.1, p.56-69, jan./jun. 2006.

\_\_\_\_\_. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. 11. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BASTOS, Núbia M. Garcia. **Introdução a metodologia do trabalho acadêmico**. Fortaleza: Gráfica e Editora Nacional, 2004.

BERNSTEIN, B. Classe e Pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.49, p.26-42, mai. 1984.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_, **Constituição de 1988**. República Federativa do Brasil, Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)>. Acesso em 02.03. 2012.

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

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei 9394/96. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1994.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei 8.069/90. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil/Brasília: Imprensa Nacional, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998, (Vol. I, II, III).

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

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n 78, 1991.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez, FCC, 1993.

CAMPOS, Maria Malta; FULGRAFF, Jodete & WIGGERS, Verena. A qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.127, p.87-128, jan/abr, 2006.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? In: CERISARA, A. B. (Org). Educação infantil: temas e debates. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, p. 11-21, jul./dez. 1999.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. **Educação Infantil**: Espaço de educação e cuidado. GT: Educação de crianças de 0 a 6 anos/ n. 07. Disponível em: <<http://www.unifafibe.com.br/revistasonline>>. Acesso em: 19.04.2012.

CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Orgs.). **Educação infantil**: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Infância e educação infantil**: resgatando um pouco da história. Fortaleza: SEDUC, 2000.

CURY, Augusto. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante. 2003.

FERREIRA, Aurélio, Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 20ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **No contexto da creche, o cuidado como ética e a potência dos bebês**. Tese de Doutorado. Departamento de Educação. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005. (mimeo).

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Àtica, 1993.

KUHLMANN JR., M. Histórias da Educação Infantil Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 14 (mai/jun/jul/ago/00), p. 5-18, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

MACHADO, Maria Lucia de. **Formação e valorização do profissional de educação infantil**. In: Simpósio Nacional de Educação Infantil. 2. Brasília: Mimeo, 2000.

MOLLO-BOUVIER, Suzzane. Transformações dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26. n.91, p.391-403, Maio/Ago. 2005.

MORANGON, Cristiane. Um quadro de rotinas. **Revista Nova Escola**. Edição nº160. São Paulo: Editora Abril, março, 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. **Revista de Antropologia** – USP, vol 39 (1), 1996.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1990.

REVEL, Judith. Nas origens do biopolítico: de Vigiar e Punir ao pensamento da atualidade In: GONDRA, José & KOHAN, Walter (orgs). Foucault: 80 anos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROSEMBERG, Fulvia. Avaliação de programas, indicadores e projetos em Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, p 19- 26, jan-abr, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação, gênero e raça**. Trabalho apresentado no Encontro da *Latin American Studies Association* de 1997. Guadalajara: México, (mimeo), 1997.

\_\_\_\_\_. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, São Paulo, 1999.

SIGNORETTI, A. E. R. S.; MONTEIRO, K. K & DAVÓLIO. R. A. C. Rotina escolar: orientações para professor e aluno organizarem as atividades diárias. **Revista do professor**. Porto Alegre, jul./set. 2000.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## **APÊNDICE**

## APÊNDICE 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO À PESQUISA - PROFESSORES

### 1. Dados Identificação:

Nome:

Sexo: Mas ( )      Fem ( )

Idade:

Experiência docente:

Formação profissional:.

### Questões

1. Dentre os seus conhecimentos, o que vem a ser prática docente na Educação Infantil?
2. As professoras sabem que as suas funções na Educação Infantil implicam em cuidar e educar, entretanto, essas duas ações são percebidas em separado?
3. Qual a importância da rotina de um professor de Educação Infantil em sala de aula?
4. O papel do professor é determinante ou não no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil?
5. Em sua opinião, quais as responsabilidades de um professor da Educação Infantil? Justifique.
6. De maneira geral, como seria um ambiente ideal para o processo de alfabetização na sala de Educação Infantil?
7. Quais metodologias são usadas na rotina docente para o processo de aprendizagem na Educação Infantil?
8. Como a criança contribui na constituição da rotina da sala e você acha que é importante essa contribuição?



