

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A CONSTRUÇÃO DAS ROTINAS:  
CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE.**

Charlene de Oliveira Rodrigues

Brasília, maio de 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A CONSTRUÇÃO DAS ROTINAS:  
CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE.**

Charlene de Oliveira Rodrigues

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Brasília, maio de 2009

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A CONSTRUÇÃO DAS ROTINAS:  
CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE.**

Charlene de Oliveira Rodrigues

Orientadora:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Guerra de Sousa

Banca:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Alexandra Militão Rodrigues - Membro titular  
Departamento de Métodos e Técnicas - MTC/UnB.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silviane Bonaccorsi Barbato - Membro titular  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento- IP/UnB.

---

Prof. Dr<sup>o</sup>. Renato Hilário dos Reis - Membro suplente  
Departamento de Métodos e Técnicas - MTC/UnB.

---

*Ao meu amado e tão querido filho, Guilherme Kainã, fonte de amor e ternura que garante a minha alma com seu sorriso espontâneo, a pureza, a presença de luz, a paz presente em seu olhar, o amor, a harmonia e a esperança que resplandece cotidianamente em seu ser. A você, toda a minha admiração, carinho, respeito e, especialmente, o perdão nos momentos de ausência e o meu amor eterno.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus, meu porto seguro de paz e amor, pelas oportunidades e aprendizados na trajetória da minha vida.

À minha mãe tão amada e querida que com seu carinho, sua cumplicidade e parceria tornou-se amiga e companheira, exemplo de garra, força de vontade e coragem, e claro que, uma avó excepcional.

Ao meu pai que gradativamente, passou a compreender e apoiar o meu esforço, envolvimento e dedicação durante o meu percurso acadêmico contribuindo significativamente para as conquistas da minha trajetória de vida.

À minha irmã, Bonny, a famosa tia “Ba” tão querida pelo meu filho, impetuosa e amiga que com o seu jeitinho todo especial de ser não me deixou desistir.

Ao Magnum, irmão amado, sonhador tão quanto eu e que almeja trilhar o mesmo caminho acadêmico.

Ao Dionathon, irmão, responsável e guerreiro em busca de uma vida cada vez melhor, pelo seu encorajamento, força de vontade e determinação a cada novo amanhecer.

Ao Marco pelos aprendizados de vida, pelos momentos felizes já vivenciados, pelos caminhos calcados, por sua gradativa amizade, respeito e compreensão.

Ao Guilherme Drumont, ser de luz, especial, amigo amado profundamente, por quem possuo enorme admiração, respeito, carinho e amor eterno.

À Filomena Cintra, amiga especial, doce e angelical, sempre fiel e presentes nos mais diversos momentos da minha vida, inclusive nessa etapa de tantos desafios e superações.

A Alexis, ser de luz infinita que embora tenha passado tão rápido por nossas vidas, com certeza, marcou nossos corações e deixou a sua mensagem de amor.

Ao Luis Mesquita, famoso Lulu, que sempre esteve comigo, amparando, acolhendo e fortalecendo-me com suas palavras de coragem e o seu apoio incondicional.

Ao Tiago, poeta, doce em sua essência, puro na singularidade da existência, que apresenta em seu olhar a possibilidade do renascer diante ao esplendor magistral da vida.

À Cátia Cândido, pessoa ética, honesta, amiga, justa, solidária e tantas outras coisas mais.

Às minhas colegas e companheiras deste mestrado Fernanda, Rose, Núbia, Sandra e, especialmente à Margarida Custódio, fonte de determinação, perseverança e humildade. Parceira, única em sua essência de mulher, mãe, amiga, e profissional. Que

durante parte da minha vida esteve presente com suas palavras e ações de amizade e companheirismo, na esperança de quem sabe um dia reencontrá-la na mesma afetividade, respeito, amor e confiança um dia já concretizados.

Ao Fernando Monteiro Vargues, anjo com quem encontrei nos surpreendentes caminhos da vida, quem ensinou-me a sonhar, a ter esperança, a acreditar, a almejar, a lutar, a ter coragem, a não temer desafios novos, mas a superá-los com ousadia e determinação, e principalmente, a amar a mim mesma e a vida. Ausente fisicamente e presente eternamente em meu ser com seu jeito de menino, travesso, hilário, extrovertido, sonhador, doce, amigo e mágico.

Aos professores e professoras que compartilharam tantos momentos de trocas calorosas e ricas de aprendizados, desde a graduação ao mestrado.

Ao professor Marcelo de Brito, também conhecido como “Kapish”, um verdadeiro mestre quem fortaleceu-me com suas sábias palavras, mostrou-me o caminho de encontro interior e com sua postura excepcional diante da vida apresentou-me novos horizontes.

A Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Alexandra, com o seu calor humano, a sua sensibilidade e o seu carisma singular, teve papel fundamental para a motivação e o apoio ao meu ingresso ao mestrado.

Ao professor Renato Hilário, quem apresentou-me um leque de possibilidades no caminho da educação.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Guerra de Sousa, pela confiança, pelo apoio, pela generosidade, paciência nesta etapa tão difícil da minha vida. Também por me possibilitar tantas oportunidades de crescimento e desenvolvimento na construção da minha vida acadêmica e pessoal, especialmente por apresentar-me uma das minhas grandes paixões: a educação infantil.

À Sofia, a enfermeira e as crianças, pela generosidade de acolhimento participativo no desenvolvimento dessa pesquisa.

À todas as crianças pequenas com suas singularidades inúmeras, na esperança de que encontrem em suas trajetórias, muita luz, paz, amor, harmonia, a possibilidade de sonhar, imaginar, criar, ousar, inovar, pintar com alegria, satisfação e com todas as cores sua própria existência.

Aos educadores e educadoras, na fé de que possam ressignificar cotidianamente a sua prática pedagógica, ressignificando assim, o olhar das crianças perante a vida.

A todos que de alguma forma participaram desta trajetória e contribuíram com o meu crescimento para a vida e para o mundo.

*Pode ser que ainda não tenhamos deixado a terra ter visto as crianças.*

*Nós as educamos, mas, e quanto à convicção de que a Terra dedica a sua rotação, translação e espaço no cosmo, para a infância?*

*A escada está inerte, o balanço ressecou em alguns tempos e cantos e estes clamam pela força da flor.*

*Mesmo com tudo acontecendo, entrego minha existência às crianças, à infância futuro e, serei o que ajudará a carregar as mochilas e corações prenhes de esperança.*

*Levantar-me-ei sem medo, como a mão da criança para o vazio repleto.*

*Mesmo que não saibas o que fazer pela infância, ame.*

*Se não souberes amar, ame.*

Thiago Soares Gigliotti de Carvalho.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>CARVALHO, Thiago Soares Gigliotti de. Licenciado em Educação Física pela UnB em 2006. Estudante de Pedagogia da UnB- 8º Semestre. Formação em Pedagogia Waldorf. Professor de Educação Física da Escola Waldorf Moara. Poeta desconhecido por muitos que carrega consigo o poder das palavras. Palavras embriagadas de sentimentos, afeto, sensibilidade, amor, ternura, e magia. Poeta iluminado que possui o doce encanto da palavra.

RODRIGUES, Charlene de Oliveira. A construção das rotinas: caminhos para uma educação infantil de qualidade. Brasília, 2009 (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

## RESUMO

Esta pesquisa está vinculada a uma proposta maior de trabalho que envolve uma investigação das relações construídas entre as rotinas, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança como promotoras da qualidade na educação infantil. Nesse sentido, o objetivo geral foi analisar numa turma de jardim I, como as rotinas contribuem para a construção da qualidade na educação infantil. Para tanto, não apenas analisamos como as rotinas estavam organizadas e a que objetivos cumpriam, como também identificamos como elas se vinculavam às práticas cotidianas de sala de aula. Ainda identificamos o papel da professora no planejamento e organização destas. Para esse estudo, contribuíram: Andrade (2007); Barbosa (2006); Kuhlmann Jr. (1998); Machado (2007); Oliveira (2002, 2007); Vygotsky (1996, 1998, 2000); Sousa (1998, 2006); Zabalza (1998) dentre outros. No encaminhamento metodológico, utilizamos a abordagem qualitativa realizada em 2008, numa instituição pública de educação infantil do Distrito Federal. O trabalho de campo entrelaçou diferentes instrumentos de construção de dados: observação participante, entrevista, análise de documentos paralela ao uso de conversações e fotografias. A análise dos dados foi realizada com base no referencial teórico e com o auxílio de indicadores de qualidade elaborados no decorrer da pesquisa vinculados ao RECNEI (1998) e aos PNQEI (2006). Ao longo do trabalho concluímos que a construção das rotinas contribuiu significativamente para a estruturação de uma educação infantil de qualidade e que nós educadores possuímos papel chave nesse processo ao desenvolver vínculos afetivos promotores e favorecedores à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança.

**Palavras-chave:** Rotina; Educação Infantil; Qualidade.



RODRIGUES, Charlene de Oliveira: The routine construction : a way for a quality on child education. Brasília, 2009 (Masters Essay). College of Education of University of Brasília.

### **ABSTRACT**

This research is bound to a broader work proposal involving an investigation on the relations built between the routines construction and the child development and learning as promoters of the quality on child education. On this direction, its general objective is to analyze in a classroom of kindergarten 1, how the routines contribute to the building of quality on child education. We'll, thus, analyze not only the way routines are organized, and the objectives to which they are connected, but we'll also identify the role of the teacher on the planning and organization of these routines. The contributors for this study were: Andrade (2007); Barbosa (2006); Kuhlmann Jr. (1998); Machado (2007); Oliveira (2002, 2007); Vygotsky (1996, 1998, 2000); Sousa (1998,2006); Zabalza (1998), and others. A qualitative approach was used as a methodological routing, which was done in a public institution of child education of the Federal District, in 2008. The field work involved different tools for the construction of data: participative observation, interviews, document analysis, and parallel to conversations, drawings and photos. The data analysis was made based on the indicators of quality built along with the research bound to the RECNEI (1998) and to the PNQEI (2006). During the research and analysis work it was concluded that the routines construction can significantly contribute for the building of a quality on child education and we educator also that the has a key role in this process of developing the affective links which, at the same time, promote and favors the learning and the development of the child.

**Keywords:** Routine, Child Education, Quality

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Indicadores de qualidade .....	51
Figura 2: Instrumentos utilizados no desenvolvimento da pesquisada .....	54
Figura 3: Projetos desenvolvidos na instituição pesquisada.....	67

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modalidades de ensino .....	61
Quadro 2: Instalações físicas.....	62
Quadro 3: Organização das turmas da instituição pesquisada.....	68
Quadro 4: Perfil das crianças da turma pesquisada.....	70
Quadro 5: Indicadores de qualidade .....	81

## LISTA DE ABREVIATURAS

ARVVT: Abrigo Respeite a Vida você também

CEAD: Centro de Educação à Distância

EAD: Educação à distância

EI: Educação Infantil

EPNEEs: Educando Portador de Necessidades Educacionais Especiais

EJA: Educação de Jovens e Adultos

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação

PPP: Projeto Político Pedagógico

PS: Plano Semestral

PB: Plano Bimestral

Psem: Planejamento semanal

PNQEI: Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil

RECNEI: Referencial Curricular para a Educação Infantil

UnB: Universidade de Brasília

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
<b>1. OS CAMINHOS PERCORRIDOS PARA A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA</b> .....	20
1.1. Os contatos iniciais com o tema: a organização da rotina na educação infantil.....	20
1.2. De que criança estamos falando? .....	21
1.2.1. A natureza das instituições educativas para as crianças.....	26
1.3. Por que mais uma pesquisa sobre as rotinas na educação infantil? .....	30
1.4. Os objetivos desta pesquisa .....	32
<b>2. AS ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	33
2.1. A organização das rotinas em seus diferentes contextos.....	33
2.2. Rotina e/ou cotidiano & Rotinas rotineiras.....	38
<b>3. TECENDO DIÁLOGO ENTRE A ROTINA NA SALA DE AULA E A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	41
3.1. A organização das rotinas e a qualidade na educação infantil.....	41
3.2. Os documentos e a qualidade na educação infantil .....	47
3.2.1. O RECNEI .....	47
3.2.2. Os PNQEI e os indicadores de qualidade .....	49
3.2.3. Os indicadores de qualidade.....	50
<b>4. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	53
4.1. Natureza da pesquisa: pesquisa qualitativa .....	53
4.2. Instrumentos utilizados para a construção dos dados da pesquisa .....	55
4.2.1. A observação-participante.....	55
4.2.2. As entrevistas semiestruturadas .....	57
4.2.3. Os registros fotográficos .....	59
4.2.4. O diário de campo.....	59
4.2.5. As conversas informais .....	59
4.2.6. A análise documental.....	59
4.3. Os critérios da escolha e os procedimentos.....	60
4.4. A construção dos dados.....	61
4.4.1. Os dados gerais.....	61
4.4.2. A organização física.....	61

4.4.3. O espaço físico da sala de aula pesquisada .....	64
4.4.4. Projetos desenvolvidos pela escola no ano de 2008 .....	66
4.5. Sujeitos envolvidos na pesquisa .....	67
4.5.1. O corpo docente .....	68
4.5.2. Características da professora Sofia .....	68
4.5.3. Características do grupo de crianças observadas .....	69
4.5.4. A enfermeira .....	71
4.6. A rotina da instituição pesquisada.....	71
4.6.1. Entrada .....	71
4.6.2. Acolhida .....	74
4.6.3. Atividades mediadas ou livres.....	76
4.6.4. Lanche.....	77
4.6.5. Recreio .....	78
4.6.6. Relaxamento.....	79
4.6.7. Hora de dar tchau (saída) .....	79
<b>5. ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS.....</b>	<b>80</b>
5.1. A construção da identidade e da autonomia .....	81
5.1.1. A organização das rotinas das crianças contempla a formação da identidade e da autonomia.....	81
5.2. A organização do tempo e dos ritmos das crianças .....	85
5.2.1. A organização das rotinas considera os ritmos diferenciados das crianças presentes na sala de aula (necessidades específicas, contextos...). .....	85
5.3. A diversidade de atividades .....	91
5.3.1. As atividades livres, dirigidas e lúdicas proporcionam a superação de desafios e a construção do conhecimento de forma diversa, desde a atuação individual a grupal.....	91
5.4. A ocorrência das interações (socialização) .....	95
5.4.1. Há interações entre as crianças e a professora, e entre elas próprias. Essas interações proporcionam a construção de relações saudáveis, vínculos afetivos de amizade, respeito e uma aprendizagem significativa às crianças .....	95
5.5. O uso do espaço.....	98
5.5.1. O espaço é organizado de forma a contemplar a interação entre as crianças, a professora e a enfermeira.....	98
5.6. A participação da criança na organização da rotina escolar.....	101

5.6.1. Ao organizar a rotina escolar, a professora busca analisar o contexto em foco e proporcionar atividades voltadas para às necessidades da aprendizagem da criança.....	101
5.7. O PPP da instituição.....	102
5.7.1. O PPP contempla a organização das rotinas das crianças.....	102
5.8. O PS, o PB e o Psem.....	105
5.8.1. O PS, o PB e o Psem estão associados à organização das rotinas.....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>
<b>ANEXOS: .....</b>	<b>119</b>
Anexo I: Roteiro de observação (Diário de campo) .....	120
Anexo II: Roteiro da entrevista com a professora.....	121
Anexo III: Roteiro da entrevista com as crianças .....	123
Anexo IV: Roteiro da entrevista com a enfermeira.....	124
Anexo V: Planejamento semestral .....	125
Anexo VI: Planejamento Bimestral .....	126
Anexo VII: Planejamento de atividades diárias .....	127
Anexo VIII: Projeto Acelera.....	130
Anexo IX: Fotos .....	131
Anexo X: PPP- Projeto Político Pedagógico da instituição.....	132

## INTRODUÇÃO

Percebemos que o discurso acerca do desenvolvimento integral da criança conquista, gradativamente, mais espaço, tanto no âmbito das creches e pré-escolas, quanto na legislação que abarca a educação.

As instituições pedagógicas infantis vivenciaram vasta expansão no decorrer das últimas décadas em diferentes lugares do mundo. Desde 1960, na Europa e América do Norte, ou por volta das décadas de 1970 e 1980, no caso do Brasil. Expressivo, também, continua sendo a ampliação do número dos estudos e pesquisas na área, notoriamente a partir da década de 1980 que repercutiram na valorização e na consolidação da criança enquanto sujeito de direitos e deveres arraigados de especificidades inerentes à infância.

As constantes modificações sociais, culturais ocorridas nesta época geraram redirecionamento das ações educativas a ser concretizada na educação formal, permeando assim as estratégias utilizadas na organização das práticas pedagógicas vinculadas à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança.

Essas mudanças deram margem ao que “[...] pode ser definido como um novo momento na história da educação infantil [...]” (KUHLMANN JR., 1998, p. 7), envolvendo amplos debates no cenário das políticas públicas sobre questões vinculadas aos direitos das crianças de serem cuidadas e educadas independente do *status* social.

Como marco desse momento, a “[...] expressão educação infantil foi adotada recentemente em nosso país, consagrada nas disposições expressas na Constituição de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 [...]” (ibid, p. 7) para especificar e caracterizar as instituições voltadas ao atendimento das crianças, ou seja, as escolas infantis.

Ao conquistar amparo legal na sociedade, a educação infantil passou por uma ampla reflexão sobre os conceitos de infância, cuidar e educar que, no decorrer dos últimos anos, deram margem à necessidade de redirecionamento da função pedagógica das instituições infantis.

Nessa perspectiva, surgiram outros documentos oficiais visando à promoção da aprendizagem e o desenvolvimento da criança, como: o RECNEI em 1998, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil em 2006, entre outros.

Assim, construir diretrizes para o segmento da educação infantil que contemplassem as conquistas legais ocorridas nas últimas décadas, que norteassem as finalidades de cuidar e educar da criança pequena denota a ressignificação dos avanços



pedagógicos coerentes com a vida da criança, envolvendo os seus diferentes contextos, sejam sociais, políticos, econômicos, culturais ou religiosos.

O reconhecimento legal do direito das crianças pequenas à educação e aos cuidados possibilitou, também, novo desafio para nós educadores que atuamos neste segmento da educação: proporcionarmos uma educação infantil que favoreça o desenvolvimento integral da criança, ou seja, uma educação infantil de qualidade.

Esse desafio se constitui no nosso dia a dia ao pensarmos, construirmos e vivenciarmos práticas pedagógicas arraigadas de estratégias e conteúdos, associadas aos fazeres e saberes das crianças no ambiente escolar.

Segundo Sousa (1998, p.102), a qualidade da educação infantil e as probabilidades de sua melhoria podem ser vistas como princípios inspiradores e norteadores da nossa prática pedagógica, auxiliando-nos, ainda, a construirmos estratégias de ensino e aprendizagem mais envolventes e desafiadoras para as crianças, tão quanto:

[...] capazes de, em um só tempo e espaço, respeitar coisas como: o singular e o plural, as identidades e as diversidades, as características e as necessidades, as capacidades e as possibilidades das crianças, os seus espaços individuais e coletivos e, também, as suas culturas, as suas realidades, e as suas etapas específicas do desenvolvimento pessoal e social. [...]

Dentre tantas dimensões, acreditamos que uma delas perpassa toda a prática pedagógica das escolas infantis, tornando-se essencial no que diz respeito à primeira etapa da educação básica: a construção das rotinas. As rotinas permeiam não apenas os três principais eixos trabalhados na primeira infância: a construção da identidade, da autonomia e da socialização, como também, a estruturação do tempo e do ritmo da criança frente à proposição de atividades diversificadas, livres, dirigidas, lúdicas, as interações estabelecidas, a construção de vínculos afetivos e sociais, o uso do espaço e a conexão entre os interesses do educador no dia a dia escolar das crianças.

Cabe então destacarmos que as crianças passam parte significativa do seu tempo nas salas de aula de educação infantil, espaço cheio de vida e movimento, onde ocorrem a construção do conhecimento, as trocas interativas, a construção de referências, da segurança, e da autoestima. Espaço de aprendizagem e intencionalidades educativas, onde essas vivenciam uma série de atividades e estratégias voltadas ao desenvolvimento e aprendizagem.

Assim, se defendemos uma educação que vise o desenvolvimento integral da criança, não podemos deixar de pensar no papel que a organização das rotinas exerce

no contexto da educação infantil. Aqui ela é entendida como uma dimensão chave da qualidade na educação infantil, a qual permeia toda a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula, e possui importantes contribuições para o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, o nosso objetivo maior foi analisar numa turma de jardim I, como as rotinas contribuem para a construção da qualidade. Afinal, será que elas são pensadas no intuito de atender as necessidades específicas da criança, e o seu desenvolvimento integral?

Partindo do pressuposto de que “[...] as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem [...]” (RECNEI, 1998, vol I, p. 21/22), percebemos que “[...] o conhecimento não se constitui cópia da realidade, mas sim, fruto de um intenso trabalho de criação, significação e ressignificação” (RECNEI, 1998, passim).

Dentre os objetivos específicos, analisamos como as rotinas estavam organizadas, e a que objetivos cumpriam. Também identificamos como as rotinas se vinculavam às práticas cotidianas de sala de aula. Buscamos respostas para questões, tais como: será que as atividades propostas às crianças possuem intencionalidade educativa vinculada a momentos de descontração, alegria, envolvimento e satisfação às mesmas? Estão coerentes ao contexto das crianças? São significativas e promotoras de desenvolvimento e aprendizagem? Estão ligadas a momentos de curiosidade, ao uso da imaginação e da experimentação?

Ainda, dentre os objetivos específicos, identificamos o papel da professora no planejamento e na construção das rotinas. Como esta pensava a organização das rotinas? Qual era a concepção de criança e infância que estavam entrelaçadas em sua constituição?

Dessa forma, estruturamos o presente trabalho da seguinte maneira: após esta introdução, no primeiro capítulo enfocamos os caminhos que foram percorridos para a construção do objeto da pesquisa, bem como os contatos iniciais com o tema, uma abordagem teórica sobre a criança de que estamos falando, a natureza educativa das instituições infantis, o porquê de mais um estudo sobre as rotinas e os seus respectivos objetivos.

No segundo capítulo, abordamos a organização das rotinas da educação infantil, diferenciando as expressões: rotina e cotidiano. Sua abordagem teórica guiou o desenvolvimento da pesquisa.

No capítulo terceiro, apresentamos um diálogo entre a organização das rotinas na sala, os documentos RECNEI (Referencial Curricular para a Educação infantil), os PNQEI

(Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação infantil) e os indicadores de qualidade a serem analisados.

Dando continuidade, apresentamos no quarto capítulo o percurso metodológico, a natureza da pesquisa, os instrumentos utilizados, os critérios de escolha dos participantes, os sujeitos envolvidos, e as características da rotina da instituição pesquisada.

Por fim, no quinto capítulo analisamos as informações construídas durante o desenvolvimento da pesquisa, com base nos indicadores de qualidade.

Nas considerações finais concluímos o trabalho apresentando a forma como as rotinas estavam organizadas, as suas finalidades e relações com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, e as suas contribuições para a construção de uma educação infantil de qualidade.

## **1. OS CAMINHOS PECORRIDOS PARA CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA**

### **1.1. Os contatos iniciais com o tema: a organização da rotina na educação infantil**

Desde o ano de 2002, ano de minha inserção na vida acadêmica, quando ingressei no curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, até os dias atuais, muitas foram as descobertas realizadas, as paixões desenvolvidas, as decepções, os encantos, os encontros e os desencontros no campo da educação.

Ativa e perspicaz, inquieta e ávida para desvendar o novo, conhecer os mistérios do curso de Pedagogia, esse foi o ano de imersão em projetos de extensão, dentre eles: o Projeto Paranoá. Esse projeto foi desenvolvido em uma cidade satélite do Distrito Federal em uma instituição educativa voltada ao atendimento de crianças, jovens e adultos de uma comunidade onde prevalecia a baixa renda, conveniada com a UnB, cenário para a realização de muitas pesquisas na área. Nesse ambiente foram construídos as primeiras conquistas, os desafios iniciais e os receios na dimensão da educação. Depois, surgiu a oportunidade de atuar em outros projetos voltados para a construção da cultura no meio acadêmico com o foco nos cursos de graduação da Universidade de Brasília, por diferentes grupos étnicos, jovens universitários de diversos campos de formação.

Outra experiência importante foi atuar como tutora em distintos cursos de formação com metodologia da Educação a Distância (EAD), tais como: curso sobre o Conselho Escolar, o de Africanidades Brasil e o de formação continuada para professores e diretores do Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal, promovidos pelo Centro de Educação à Distância (CEAD) da UnB.

Tais experiências valiosas em diferentes áreas da educação abriram espaço para novo eixo de interesse, foco de pesquisa e atuação profissional: a educação infantil.

Hoje, ao integrar a educação infantil como educadora, numa instituição educativa formal, e estar envolvida com essa modalidade, observei fatos e acontecimentos que repercutem no processo educativo das crianças pequenas de forma qualitativa ou não, isso me levou a buscar respostas e, assim, ter aprofundamento teórico na área.

Nesse percurso, ainda na graduação, ao optar por cursar a disciplina educação infantil, novo horizonte de possibilidades surgiu, principalmente, ao ter acesso às

inúmeras contribuições da professora, que nos apresentou autores, e a relevância da qualidade na educação das crianças, buscando motivar, incentivar e ampliar a abordagem teórica a respeito da infância, levando-me a campo, induzindo-me a pesquisar, a superar desafios e a pensar a qualidade na perspectiva de aspectos promotores do desenvolvimento e da aprendizagem. Dentre eles: em que tipo de instituição a criança estava inserida? Creche? Pré-escola? Como ocorria a organização da rotina desse ambiente? Qual era a sua função? Por quem era definida?

Com base nesses questionamentos, buscamos respostas em estudos, pesquisas e trabalhos, como os de Freire (1998); Zabalza (1998); Kuhlmann Jr. (1998); Vygotsky (1996, 1998, 2000); Barbosa (2006); Tacca (2006); Andrade (2007); Paniagua, Gema e Palacios (2007); Lameirão (2007) e Oliveira (2007).

O ingresso na disciplina de educação infantil possibilitou não somente o acesso aos estudos e pesquisas da área, mas a construção de outros estudos associados à qualidade dessa educação.

A leitura do livro de Barbosa (2006) – Por amor e por força: rotinas na Educação infantil – motivou a construção de monografia final do curso de Pedagogia, intitulada: A organização das rotinas: dimensão chave para uma educação infantil de qualidade. Essa experiência despertou a vontade de dar continuidade aos estudos a respeito da rotina na educação infantil, a justificativa maior para o desenvolvimento dessa pesquisa.

## **1.2. De que criança estamos falando?**

Os conceitos de criança, infância e educação infantil que se tem hoje foram gradativamente construídos no decorrer da história, em função das diversas demandas sociais, culturais, políticas e econômicas presentes em diferentes contextos.

Segundo Dermatini (2002) há diferentes maneiras como a infância pode ser sentida, pensada, relatada e vivenciada de acordo com cada período. Porém, essas concepções perpassam, perpassaram e perpassarão amplas discussões sobre o cuidar e o educar.

Entendemos que o cuidar e o educar voltados para a criança tem se dado de forma variada ao longo da história, em função das necessidades e realidades vivenciadas. Isso é, temos desde o auxílio de membros da família e amigos até o acesso às instituições educativas formais, organizadas para essa finalidade.

Desde os séculos XVI e XVII, o pragmatismo religioso vinculado ao desenvolvimento científico e a expansão mercantilista geraram novas perspectivas educativas, que influenciaram a educação de crianças pequenas. Apareceram escolas

para os pequenos na Inglaterra, na França e em alguns países europeus onde as crianças aprendiam a ler a partir dos seis anos de idade, embora a finalidade maior na época fosse o ensino religioso.

Nos séculos XVII e XVIII, crianças pobres de dois e três anos eram inseridas nas *charity schools* (*escolas de caridade*), criadas na Europa Ocidental, contudo, a ideia de educar crianças de diferentes condições sociais já estava presente em Comenius (1592-1670), em especial na sua obra *The School of Infancy* (*A escola de crianças*) divulgado em 1628, em que defendia uma educação voltada para as experiências sensoriais que futuramente seriam interpretadas pela razão. “Daí sua defesa de que a educação de crianças pequenas deveria utilizar materiais e atividades diferentes – passeios, quadros, modelos e coisas reais – segundo suas idades de modo a auxiliá-las no futuro a fazer aprendizagens abstratas” (OLIVEIRA, 2007, p.13).

No século XVIII, cenário da Reforma Protestante, a criança tinha sobre si uma educação autoritária, em que a rotina escolar era permeada pela autodisciplina.

Já na contra-reforma religiosa, a visão da educação voltada para as crianças pequenas mudou. Parte dessa mudança deve-se às contribuições teóricas de Rousseau, (1712-1778). Segundo ele, os educandos possuíam a necessidade de conviver com processo educacional voltado ao seu ritmo próprio ligado ao seu processo maturacional. Promovia, dessa forma, uma rotina escolar fundamentada numa ideia libertária vinculada ao ritmo da natureza e às dimensões biológicas.

Influenciado por Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), propôs a ideia de uma educação amorosa, mas disciplinadora, bem como ligada ao desenvolvimento dos sentidos, segundo defendido por Comenius (1592-1670). Nessa direção, argumentava a favor de uma rotina escolar com horários rígidos e atividades mescladas envolvendo linguagens diversificadas como artes, música, matemática, expressão oral e o contato com a natureza.

Segundo Oliveira (2007), os jardins de infância (*kindergartens*) surgiram com Froebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, pessoa de visão mística e com ideal político de liberdade. Em Froebel, as crianças eram vistas como “pequenas sementes que, adubadas e expostas a condições favoráveis em seu meio ambiente, desabrochariam em um clima de amor, simpatia e encorajamento – estariam livres para aprender sobre si mesmas e sobre o mundo” (OLIVEIRA, 2007, passim).

De acordo com a referida autora, no jardim de infância froebeliano predominavam atividades práticas originadas pelos anseios e vontades das crianças diante a sua capacidade de criar, vista por Froebel como inata.

A proposta educacional de Froebel envolvia atividades de cooperação e jogos livres, bem como aquelas amplas, de livre expressão por meio da música e de construções com materiais, tais como: papel e argila. A rotina das crianças era flexível e diversificada, repletas de atividades muitas das quais construídas com as próprias crianças. Assim:

Froebel organiza seu famoso modelo de recursos pedagógicos dividindo-os em prendas e ocupações. As prendas seriam materiais que não mudariam de forma: cubos, cilindros, bastões e lápides, que, usadas em brincadeiras, possibilitariam à criança formar um sentido da realidade e um respeito à natureza. Já as ocupações consistiriam de materiais que se modificam com o uso: argila, areia e papel, que eram usados em atividades de recorte, dobradura, alinhavo em cartões onde diferentes figuras estavam desenhadas, enfiar em um colar, e outras. Canções completariam esta lista de sugestões de materiais e atividades, todas elas realizadas junto com a professora, sob estímulo desta. (OLIVEIRA, 2007, p.15)

Em se tratando da educação das crianças, não podemos esquecer as contribuições ao desenvolvimento infantil advindas de Maria Montessori (1870-1952), que idealizou materiais adaptados ao contato e à exploração sensorial pelas crianças, bem como propôs mobiliário infantil adequado ao tamanho delas.

As contribuições das ideias de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel influíram no ideário pedagógico relativo à infância, bem como no entendimento dos conceitos de criança e educação infantil. Todos eles constituídos de acordo com os diferentes contextos e épocas.

As instituições pedagógicas ditas infantis surgiram no século XVIII, época da Revolução Industrial, não na perspectiva de proporcionar o contato das crianças com vastas, criativas e significativas experiências de construção de conhecimentos favorecedoras do desenvolvimento infantil, mas em resposta as más condições de vida das crianças pequenas que muitas vezes junto aos seus pais trabalhavam horas seguidas em fábricas, indústrias, minas etc.

Destacamos que nessa época, século XVIII, iniciaram-se os discursos a favor de uma educação infantil universal, como direito de todas as crianças independentemente da classe social a que pertencia e também sobre a relação entre o cuidar, na perspectiva das crianças de baixa renda, e o educar, na dimensão das crianças de classe alta.

No Brasil, muitos foram os impasses e os entraves encontrados no percurso da história, no que tange à formação dos conceitos de criança, da infância e da educação infantil. Porém, nas décadas de 70 e 80, o movimento em busca de educação pública para todas as crianças alavancou a conquista e o reconhecimento legal na Constituição

Federal de 1988 da educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado, conforme preza o artigo 208, inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] “atendimento em creche e pré-escola, às crianças até 6 (seis) anos de idade”.

Avanços significativos foram dados também no que se refere aos direitos da infância. A criança passou a ser vista como sujeito dotado de direitos políticos e sociais:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

O artigo 7º, inciso XXV, a Constituição Federal de 1988 assegurava o direito das crianças pequenas ao atendimento gratuito desde o nascimento até os seis anos nas creches e pré-escolas (a lei ainda vigorava até os seis anos).

No entanto, muito ainda precisa ser feito para que isso seja realidade na vida de todas as crianças. Igualmente, avanços foram trazidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394/1996) que ressignificou a educação infantil, definindo-a como a primeira etapa da educação básica:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:  
I – educação básica, formada pela Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;  
II – educação superior.

De acordo com a Lei n. 11.274/2006, a criança com seis anos de idade passou a ter a obrigatoriedade de ser inserida no ensino fundamental com duração de nove anos. Essa Lei estabeleceu prazo para a sua implementação até 2010. Portanto, as instituições educacionais infantis precisam se organizar de forma adequada para cumpri-la. Isso requer, entre outras providências, a reestruturação de conteúdos, estratégias pedagógicas associadas as necessidades características dos alunos.

Na LDB, a linguagem refere-se à educação infantil dividindo-a em creches (a faixa etária de zero a três) e em pré-escolas (de quatro a seis anos de idade), o que representa uma incoerência em relação à Constituição, uma vez que esta, em seu artigo 208 diz ser dever do Estado oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas para as crianças até cinco anos de idade.

Na concepção atual de Educação infantil, oriunda, principalmente, a partir da metade do século XIX, vai-se além do partilhar com as famílias a responsabilidade de



educar as crianças. Ela referia-se, também, a um espaço pedagógico construído gradativamente, no decorrer da história, preparado para a troca e a construção de experiências educativas para os meninos e meninas, entre zero a cinco anos de idade, vistos como sujeitos de direitos e deveres próprios da infância.

A educação infantil é, pois, uma etapa educativa voltada ao atendimento em creches e pré-escolas visando o desenvolvimento integral de meninos e meninas de 0 (zero) a 5 (cinco) anos de idade, o que em si chama a atenção para as especificidades desse atendimento.

Especificidades essas inerentes à infância, que se integram umas às outras, o que requer a existência de interação entre o cuidar e o educar. Há de se entender e respeitar as amplas singularidades envolvidas no processo de desenvolvimento da criança, e as suas implicações para a organização, por nós, profissionais da educação da rotina cotidiana das crianças pequenas, nas instituições educativas. Há de se planejar atividades lúdicas, jogos, brincadeiras e aprendizagens integradas que contribuam para o seu desenvolvimento integral, incluindo a construção da sua identidade, da sua autonomia e da sua socialização.

Nessa perspectiva, na presente pesquisa foi de nosso entendimento que:

- a criança é um ser repleto de direitos e deveres, um ser social, sujeito em pleno processo de constituição, um vir a ser, formada socialmente de acordo com o contexto político, econômico, social e cultural onde está inserida, que possui nos adultos a sua volta, a referência maior de segurança e conhecimento, repleta de singularidades e necessidades específicas;

- a infância é uma construção social e corresponde a um período especial de desenvolvimento da criança que requer a atenção para os diferentes sujeitos que a compõe, segundo seus respectivos contextos;

- a educação infantil deve proporcionar a criança o desenvolvimento e a aprendizagem para a vida e para o mundo, capacitando-a para superar os desafios apresentados em seu dia a dia. Nas palavras de Sousa (2006, p. 124):

Na Educação infantil cuidamos de pessoas em fase muito especial da vida, a infância, em que se dá a sementeira das nossas bases como ser pessoal e social, e as educamos. Nesse período, residem e convivem os primórdios da nossa identidade e das aprendizagens sobre nós, o outro e o mundo mais amplo onde estamos inseridos e de como nele nos comportar. Nesse espaço primeiro da vida, começamos a nossa caminhada na direção da conquista da autonomia e do exercício da cidadania.

Em síntese, partimos dos seguintes pressupostos:

[...] sendo a infância uma construção histórica e social, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, pois o processo histórico nos faz perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização. (FRANCO, 2002, p. 30)

E de que:

É preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre esta fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história. (KUHLMANN JR., 1998, p. 31)

Acreditamos que a criança é um sujeito social e histórico ávido por desvendar os mistérios da vida e do mundo, deparar-se com o novo, superar e criar desafios. É um ser surpreendente e fabuloso que está em pleno processo de construção do conhecimento buscando desenvolver habilidades e competências inerentes à infância, como a integração cada vez maior ao meio social, o acesso a ambientes diversificados, o desenvolvimento da linguagem oral e motora, e à elaboração diária de repertório composto por múltiplas linguagens para que possa, assim, alargar a compreensão de mundo de forma vasta, bem como vê-lo e experimentá-lo de infinitas maneiras.

### **1.2.1. A natureza das instituições educativas para as crianças**

Inspirada nas contribuições das teorias sóciointeracionistas, apresentamos a seguir alguns aspectos e características sobre a natureza da instituição educativa voltada ao atendimento de crianças de zero a cinco anos de idade e a sua intencionalidade educativa, em especial no que tange às crianças de quatro anos.

Partimos da ideia de que a criança pequena apresenta:

[...] características e necessidades diferenciadas das outras faixas etárias que requerem cuidado e atenção por parte do adulto e que, quando negligenciadas, colocam em risco a sobrevivência da própria criança, ou comprometem gravemente o seu desenvolvimento posterior. (MACHADO, 2007, p. 26)

Por isso, buscamos conhecer as características relativas à faixa etária, bem como o contexto social das crianças atendidas na instituição pesquisada. Igualmente, achamos fundamental compreendermos a proposta de trabalho desenvolvida, a rotina de atividades construída, a formação e a qualificação do corpo docente.

No que se refere à criança, o entendimento deste trabalho é que ela é um ser ativo, perspicaz, capaz, constituído historicamente e em constante interação com o meio físico, social, político, econômico e cultural. Nesse sentido, [...] “a criança e o conhecimento interagem e transformam-se mutuamente” [...] (MACHADO, 2007, passim).

A criança é um ser social que se constitui nas mais diversas relações estabelecidas numa perspectiva histórica e dialética. Portanto, ela constrói a sua subjetivação e identidade no contexto das suas interações.

Tal premissa se insere na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e colegas que, conforme esclarecido por Andrade (2007) postula ideia de construção da criança como trajeto estabelecido socialmente pelo desenvolvimento de atividades humanas que vão se consolidando como possibilidades para todos os homens.

Nessa linha de pensamento, a experiência da criança no contexto da educação infantil deve significar, entre outras, oportunidade de ter a diversidade e a heterogeneidade como elementos essenciais à construção do mundo infantil.

Como na vida em geral, a diversidade e a heterogeneidade existem no dia a dia de instituição educativa, fazem parte da vida de todos os envolvidos na construção do conhecimento da criança: a família, os professores e elas próprias. São características dos contextos sociais e das interações nelas construídas. A educação e o ensino se dão em situações de interações, nos seus diferentes tipos, das mais formais a menos informais, como as lúdicas. Na verdade, conforme Machado (2007), a educação ocorre na interação educador e educando por força da necessidade do processo de humanidade do homem e do desejo, da intenção do adulto de que esse se realize.

Nessa interação adulto criança, há intencionalidade educativa explícita, sobretudo quando o adulto responsável assume o compromisso de levar a êxito os propósitos a qual a interação se destina, especialmente quando se trata de interações pedagógicas que justificam a existência de espaços institucionais (MACHADO, 2007). Tal intencionalidade, por sua vez, pode ser organizada e pensada como planejamento prévio, acompanhamento e avaliação. A escola é ambiente naturalmente socializador, em que relações são estabelecidas, vínculos afetivos são concretizados entre as crianças de diferentes faixas etárias, e entre essas e seus educadores.

No contexto escolar, tendemos a pensar que a interação promove o desenvolvimento, e que este interage dialeticamente com a aprendizagem e o ensino, o que é relativo. O contato com outros companheiros não necessariamente implica em aprendizagem, ensino ou desenvolvimento, tal quanto como se apenas estiver perto de

outras pessoas, atuando mecanicamente, não ocorrendo o compartilhar, o interagir ou trocar e construir o conhecimento.

Andrade (2007) – embasada nas contribuições de Vygotsky e nas suas implicações para a educação infantil – argumenta que há três condições necessárias, para que as interações propostas à criança sejam promotoras do desenvolvimento:

Primeiro, é preciso que a criança tenha atingido certo grau de maturação que lhe possa servir de base para a consecução de novos níveis de desenvolvimento. Segundo, é imprescindível partir de onde está a criança, a fim de que ela seja animada a dar pequenos passos que signifiquem aprendizagem e incorporação de coisas novas. As intervenções ou “ajudas” devem ser adequadas ao nível de dificuldade apresentada pela criança para executar determinada atividade. À medida que aumenta a sua competência na realização da atividade em questão, a ajuda deve ser diminuída e as exigências, aumentadas, no sentido de que a intervenção possa conduzir a criança a uma prática autônoma. Finalmente, em terceiro lugar, é importante que as interações propostas às crianças sejam sempre motivadoras e capazes de fazê-las sentirem-se tranquilas e confiantes e que, no seu decorrer, sejam estabelecidas relações positivas e gratificantes. Tais relações têm como característica principal a prática da cooperação e do respeito mútuo, o que significa afirmar que além de ter o seu ponto de vista considerado, a criança também é estimulada a considerar o ponto de vista dos outros. (p.53)

Essas interações estão vinculadas às mediações realizadas entre os sujeitos envolvidos no dia a dia da criança. No nosso caso, a sala de aula, as relações estabelecidas entre as crianças, com nós professores. A forma como essas são construídas e pensadas podem colaborar ou não para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

De acordo com Vygotsky (1998) as mediações podem ocorrer de forma indireta da pessoa com a atividade desenvolvida com o uso de instrumentos (objetos), conhecida como a mediação instrumental, ou ainda, de forma direta, com acesso a outros elementos mediadores, dentre eles os signos e as palavras, também conhecidos como mediação semiótica.

O uso de instrumentos, seja os objetos ou a palavra e signos, possibilitam a construção de novos aprendizados, quebra de paradigmas, transformações que geram outras necessidades, outros conhecimentos, outras estratégias e novas mediações desde que sejam internalizados e compreendidos pelos educandos de forma geral.

Segundo Barbato (2008), essa internalização corresponde ao processo pelo qual os signos externos de que necessitamos transformam-se em signos internos, ou seja, no processo que possibilita o aprendizado.

A internalização possibilita a construção, a transformação e a ressignificação do conhecimento tornando a aprendizagem significativa e qualitativa quando está vinculada ao contexto de vida cotidiana das crianças, quando as mediações realizadas envolvem as estratégias, e o encadeamento das ações pedagógicas são construídas num cenário de coparticipação (coletiva) entre os educadores e educandos, respeitando os conhecimentos prévios apresentados por esses sujeitos num contínuo processo de ir e vir.

Nesse contexto, as negociações realizadas na sala de aula, a postura do professor enquanto mediador na construção do conhecimento e as interações estabelecidas possuem papel importante no que tange a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.

Dessa forma, cabe ressaltar que as interações promotoras do desenvolvimento apoiam-se no conceito de conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP):

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p.112)

A ZDP revela a importância do papel do outro para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem humana, mais especificamente na aprendizagem da criança “[...] faz parte do sujeito, enquanto processo intrapessoal, na forma de conhecimentos apropriados e faz parte do social enquanto conhecimentos historicamente acumulados” (OLIVEIRA, 2007, p. 30). “[...] só se concretiza, só é ativado e se transforma em possibilidade de vir a tornar-se desenvolvimento real em uma situação de interação, na qual se encontrem parceiros com níveis diferenciados de conhecimento [...]” (loc.cit.).

Na ZDP, a criança poderá estar sob a orientação de um adulto, de um professor ou de pessoas mais experientes, onde encontrará o apoio necessário para a construção de novos conhecimentos e a sustentação de outros já elaborados previamente.

Andrade (2007, p. 54) expõe de forma clara que para “[...] entender a trajetória interna do desenvolvimento é necessário não somente conhecer o nível de conhecimento real, mas também aquele em potencial [...]”. E retoma que “[...] a distância entre os dois níveis é a ZDP, o locus de atuação da aprendizagem potencialmente causadora de desenvolvimento. É aqui onde o foco da atenção do professor precisa residir, a fim de possibilitar que aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje seja o nível de desenvolvimento real amanhã [...]” (Ibid, p. 55).

Assim, o desenvolvimento real refere-se o conhecimento já internalizado, já completado e construído enquanto que o desenvolvimento potencial corresponde ao conhecimento que ainda está em andamento, em construção.

Nós possuímos um papel significativo não só ao pensarmos as atividades a serem propostas às crianças em sua rotina escolar, mas também ao mediarmos as diversas situações de aprendizagem junto a elas no decorrer do dia a dia. Portanto, é cada vez mais importante que nós conheçamos o aluno, o seu contexto social, as suas necessidades e as singularidades específicas, a fim de organizar a rotina de modo a ter intencionalidade educativa coerente, que proporcione interações favorecedoras do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, e assim o que compreendemos aqui como uma educação infantil de qualidade.

### **1.3. Por que mais uma pesquisa sobre as rotinas na educação infantil?**

Passamos parte significativa de nossas vidas em instituições educativas: horas, dias, meses e anos estudando, sentados nas carteiras escolares, vivenciando um sistema educacional tradicional, rígido, arraigado de horários (geralmente inflexíveis), livros, estudos sequenciados, sistematizados e, muitas vezes, lineares. Enfrentamos avaliações diversas, além das aulas de matemática, português, ciências, entre outras. Mas e as histórias do jardim de infância? As brincadeiras do faz de conta? As nossas rodinhas de conversa? As brincadeiras no parque? Aquela professora preferida? Os desenhos? As primeiras palavras? Os primeiros rabiscos? Aonde eles foram parar? Quanto tempo passamos na escola!

As instituições educativas visam, entre outros objetivos, a formação do aluno para exercer sua cidadania de forma ética, plena em valores e princípios, para, dessa forma, atuar na sociedade como bom cidadão. Nós que tivemos acesso ao sistema educacional e obtivemos a oportunidade de estudar, vivenciamos tais intencionalidades educativas e levamos conosco, de uma ou outra forma, as marcas deixadas pelos diferentes educadores com quem encontramos. Marcas incrementadas no cotidiano escolar, nas atividades vivenciadas e nas relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Entretanto, será que todos nós conseguimos nos inserir na sociedade exercendo a nossa cidadania, conhecendo os nossos direitos e deveres e atuando de forma ética e responsável? Sabemos que não! Os motivos disso são diversos. Frente a isso cabe questionar: que influência, os anos escolares tem na vida dessas pessoas? Quando se

inicia a formação do ser humano? Será que as atividades rotineiras desenvolvidas estão vinculadas ao desenvolvimento e a aprendizagem qualitativa das crianças?

Essa fase não é apenas algo passageiro, mas um período em que as crianças começam a constituir-se enquanto sujeito (não só nessa fase nos constituímos como sujeitos, mas ao longo da vida), como pessoa e ser social com direitos e deveres.

Nesse processo de constituição do ser, a educação infantil tem muito a contribuir. Um dos importantes espaços para que a criança possa vivenciar as singularidades inerentes a sua infância é o da instituição educativa.

Outro aspecto primordial que justifica mais um estudo sobre a rotina na educação infantil refere-se ao fato de ser ainda consideravelmente pequeno o número de estudos e pesquisas a respeito do tema.

De acordo com Andrade (2007), o Ministério da Educação (MEC) publicou coletânea de trabalhos realizados nessa área no período de 1980 a 1995, denominada Educação infantil: bibliografia anotada (BRASIL, 1995, p. 42), em que:

Das 147 pesquisas reunidas nessa obra, 55 foram classificadas na área temática denominada "cotidiano". Desse total, apenas 21 tiveram como foco a rotina da instituição ou aspectos a ela relacionados, como por exemplo, a brincadeira, a presença da arte, o uso do espaço e a relação estabelecida entre as crianças e os adultos educadores. Somente cinco dessas 21 publicações datam de anos anteriores à década de 90, o que reforça a tese de que é a partir dos anos 90 que a rotina das instituições de Educação infantil passa a configurar-se, de fato, como um campo de interesse dos pesquisadores da área.

Nos últimos anos, há muitos estudos realizados, mas com enfoque nas atividades desenvolvidas com as crianças, nas interações construídas, na Projeto Político Pedagógico ou na organização dos materiais adequados e necessários frente às necessidades apresentadas pelas crianças estes se tornam mais visíveis e frequentes a partir da década de 90, como os de Freire (1998); Zabalza (1998); Kuhlmann Jr. (1998); Vygotsky (1996, 1998, 2000); Barbosa (2006); Andrade (2007); Paniagua, Gema e Palácios, Jesús (2007); Lameirão (2007); Oliveira (2007); Barbato (2008).

Outra justificativa para a realização deste estudo é o desejo de nos sensibilizarmos juntamente com os demais profissionais da área no que se refere à constituição das rotinas nas escolas como uma dimensão chave para a construção de uma educação infantil de qualidade.

#### **1.4. Os objetivos desta pesquisa**

Com base na temática da pesquisa, expomos que o objetivo geral deste trabalho foi analisar numa turma de jardim I, como as rotinas contribuem para a construção da qualidade na educação infantil.

Para tanto, os objetivos específicos foram:

- analisar como as rotinas estão organizadas, a que objetivos cumprem;
- identificar como as rotinas se vinculam às práticas cotidianas de sala de aula;
- analisar o papel do professor no planejamento e organização das rotinas.



## **2. AS ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### **2.1. A organização das rotinas em seus diferentes contextos**

O que pensamos quando falamos em rotina? Pensamos na prática educativa vivenciada pelas crianças nas creches e pré-escolas? Nas abordagens teóricas que são usadas ao concebê-las? Em modelos a serem seguidos? Em paradigmas? Nas atividades propostas cotidianamente às crianças? Numa estrutura espacial e temporal? Na organização e na ocupação do tempo das crianças? Muitas são as abordagens sobre o conceito de rotinas.

Na educação infantil, podemos pensar a rotina como uma estrutura em que se desenvolve o trabalho cotidiano nas instituições de ensino voltadas ao atendimento das crianças pequenas entre zero e cinco anos de idade.

De acordo com Barbosa (2006), a data do aparecimento do termo rotinas na língua portuguesa é em 1844. Apesar de já existirem a muito mais tempo, foi apenas no século XII que elas passaram a ser utilizadas na vida e na linguagem cotidiana. Sua significação básica, presente em algumas línguas, como latim, inglês, português e francês, é a de noção espacial vinculada a um caminho, uma direção, um rumo. Agregada a esse significado está presente a ideia de percurso já conhecido, familiar.

Para Barbosa (2006), a rotina é uma categoria pedagógica em que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições educativas infantis. Esse conceito delinea a rotina como uma estrutura fundamental para o desenvolvimento das atividades diárias nas creches e pré-escolas.

Nessa perspectiva, a rotina pode ser entendida como estrutura gerenciadora do tempo e do espaço que, muitas vezes, obedece à lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e sobre os adultos que vivem grande parte do tempo de suas vidas nessa instituição. A esse respeito, Oliveira (2007) defende a rotina como uma categoria pedagógica da educação infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em certo tipo de espaço social-educacional: creches e pré-escolas.

Nas creches e pré-escolas, há sempre uma rotina vivenciada pelas crianças constituída de formas diversas. Algumas escolas a elaboram coletivamente, outras seguem diretrizes e normas impostas pela gestão da instituição pelo corpo docente, coordenadores

e diretores. Muitas vezes, levando em consideração alguns fatores condicionantes, tais como: o modo de funcionamento da instituição, o horário de entrada e saída das crianças, o horário de alimentação e o turno dos funcionários.

Barbosa (2006) revela que há questões determinantes e condicionantes associadas à organização das rotinas nessas instituições destacando às questões legais e administrativas como básicas para a construção das convenções e das regras de funcionamento institucionais. No entanto, ressalta que há uma funcionalidade dessas questões, mas não um determinismo.

Na educação infantil, a rotina deve considerar as especificidades das crianças pequenas. Em sua estruturação e organização é importante buscar compreender os seus objetivos, bem como observar e refletir sobre o seu funcionamento. Igualmente, é relevante avaliar se ela favorece ou não o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, respeitando-a segundo o seu contexto de vida.

As rotinas desempenham “[...] um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem [...]” (ZABALZA, 1998, p. 52). Elas também:

[...] atuam como as organizadoras estruturais das experiências cotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro (principalmente em relação às crianças com dificuldades para construir um esquema temporal de médio prazo) por um esquema fácil de assumir. O cotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia.

Segundo Barbosa (2006), em sua função de organizadora e modeladora dos sujeitos, a rotina diária na educação infantil pode ser padronizadora e universalizante. Isto é: ela segue padrão fixo e universal em sua formulação, na sua estrutura e no modo de ser representada.

Uma rotina universalizante pode tornar-se padronizadora à medida que a sua organização seja voltada apenas ao grupo como um todo, de forma homogeneizadora e não as crianças como sujeitos histórico-sócio-cultural em suas necessidades específicas.

Para Freire (1998, p. 43), “[...] construir uma rotina é tecer uma articulação harmoniosa entre as atividades, no tempo e no ritmo que se desenvolve o espaço [...]”. Esse ritmo aponta para o fato de cada uma das crianças de uma sala de aula se diferenciar, portanto, em suas realidades, nos seus aspectos afetivos, motor, físico, emocional. Tais diferenças mostram que cada uma delas tem um processo de vida peculiar, e singular. Mas isso não se restringe às crianças. Cada grupo de alunos ou cada

classe de crianças possui características específicas e ritmos de aprendizagem diferentes. A esse respeito, Freire (1998, p. 43) esclarece:

[...] o ritmo do grupo de viver o tempo é constituído dos ritmos de cada participante que se constitui de variações. Uma rotina constitui-se de ritmos diferentes e semelhantes (semelhança não significa homogeneidade de seus participantes). Por isso, rotina é entendida como a expressão do pulsar do coração vivo do grupo (com diferentes batidas rítmicas). Rotina entendida como a cadência seqüenciada de atividades diferenciadas que se desenvolvem num ritmo próprio em cada grupo.

A rotina envolve, também: a subjetividade da criança no tempo e no espaço; a sua preparação para a vida e o mundo; as relações e interações construídas; o atendimento às especificidades inerentes a cada fase da infância, bem como aqueles de cada contexto. Envolve, ainda, os diferentes ritmos e tempos apresentados, podendo, conforme a sua organização, revelar contribuições para a construção do conhecimento da criança. Mas o que queremos dizer com rotina: a estruturação da subjetividade da criança no tempo e no espaço?

O entendimento da rotina como constituição da subjetividade no tempo e no espaço, requer reflexão sobre o sentido da infância e da criança.

Diversas são as concepções teóricas sobre os conceitos de criança e infância, os quais são atribuídos de acordo com os diferentes contextos sociais apresentados. Eles são conceitos construídos cultural e socialmente, que orientam e determinam a organização do trabalho pedagógico nas instituições que atendem as crianças pequenas. Conforme esclarecido por Freitas e Kuhlmann Jr. (2002, p. 47), isto se refere à: “[...] concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida [...]”.

A infância representa então, fase de vital importância para a construção da identidade, da socialização e da autonomia da criança, alguns dos aspectos essenciais para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade.

Concordamos com a visão de Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 63), no que se refere a não existência de apenas um único conceito sobre criança e infância, mas como afirmam eles, “[...] existem muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos entendimentos de infância e do que as crianças são e devem ser [...]”.

A compreensão, ou entendimento sobre infância e criança norteia as escolhas que se fazem nas instituições educativas sobre o trabalho pedagógico em geral, ou ainda, sobre o tipo de atividades e estratégias pedagógicas a serem propostas na rotina cotidiana das crianças.

No presente trabalho entendemos a criança como alguém que durante a infância está se constituindo como pessoa, e também, como sujeito de direitos e deveres em plena formação de valores, princípios éticos, religiosos, culturais, sociais e políticos. E, ainda, como um “[...] sujeito político (ser de poder), sujeito epistemológico (ser de saber) e amoroso (ser de amor) [...]” (REIS, 2000). Ser que é acolhido e que acolhe, que almeja, sonha, idealiza, deseja, com poder de vez (oportunidade de participar e compartilhar), voz (expor sua ideias, hipóteses, pensamentos) e com o poder de decisão (fazer as escolhas frente às diferentes realidades apresentadas, de acordo com as suas vivências), sujeito em constante processo de formação física, cognitiva, psicológica, emocional e afetiva.

Esse conjunto de percepção sobre a infância e a criança requer um trabalho pedagógico que considere a criança e o seu processo de desenvolvimento e aprendizagem de modo integrado e coerente. No entanto, sabemos que muitas vezes nas escolas e pré-escolas, há certo distanciamento entre o ideal e o real, ou entre [...] “o que se ‘quer fazer’ e o que ‘se pode fazer’ [...]” (BATISTA, 1998, p. 1), então questionamos se é possível se ter um olhar específico voltado para uma rotina que permita a estruturação da subjetividade da criança no tempo e no espaço, de forma a integrar o cuidar e o educar, as relações sociais positivas estabelecidas entre o professor e os alunos entre si. Tudo isso de forma qualitativa e significativa.

Dependendo do tipo de organização da rotina, têm-se maiores ou menores resultados em relação à estruturação da subjetividade da criança no tempo e no espaço. Muitas são as estratégias aplicadas na rotina escolar que visam promover a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Assim:

[...] a aprendizagem tem uma dimensão subjetiva envolvida com a ação singular do sujeito que aprende, na qual participam, em forma de sentidos subjetivos, “recortes da vida” que representam as formas em que essa vida se configurou na dimensão subjetiva de cada pessoa [...] (GONZÁLEZ REY, 2006, p.30)

Segundo esse autor, o trabalho pedagógico está relacionado com a organização da sala de aula, como espaço de diálogo, reflexão e construção. Mas não é só isso. Tal organização envolve as relações e as interações sociais, e ainda, as estratégias pedagógicas. Envolve, sobretudo, um trabalho sério de mediação e negociação. Conforme Machado (2007, p. 37):

É imprescindível a presença de um mediador que entenda serem determinados conhecimentos necessários àqueles sujeitos, que possibilite a realização de certas atividades pelas crianças, assim como se certifique que a elaboração entre os parceiros tenha, de fato, ocorrido.

No contexto da educação infantil, boa parte das relações sociais refere-se ao diálogo entre o nós e os alunos, dos alunos entre si, bem como aquele desenvolvido entre as demais pessoas da comunidade escolar.

Ao longo dos diálogos é possível e desejável a construção de relações afetivas positivas que vinculem e aproximem mais as pessoas e ajude-as em seu processo de desenvolvimento e a aprendizagem, em especial, as crianças.

À medida que a criança constrói conhecimentos e aprende, ela se desenvolve. Ao se desenvolver ela aprende. Para Vygotsky (1996), a aprendizagem converte-se em desenvolvimento e vice-versa.

O tipo de relação professor e aluno que se tem não pode ser ignorada. Quando se tem vínculos afetivos e emocionais positivos, estes otimizam, junto à criança, a construção da segurança proporcionando maior envolvimento nos processos de aprendizagem, aumentando assim, as chances de ocorrência de aprendizagens significativas.

Assim, não é difícil concluirmos que nós educadores temos o papel de mediadores, orientadores e construtores da organização da rotina escolar, num clima de relações positivas, se é que se quer construir uma educação infantil de qualidade. Assim, sendo, a rotina pode e deve ser vista como uma das dimensões da qualidade na educação infantil.

Segundo Paniagua e Palacios (2007, p. 131), as nossas formas de agir dependem da nossa formação pessoal, acadêmica e profissional. Tudo isso influencia o ambiente a ser construído, a organização da rotina e as relações concretizadas entre os sujeitos presentes no contexto da sala de aula “[...] e em grande medida, condicionam que as coisas funcionem ou não [...]”.

Em sala de aula, nós assumimos diferentes papéis, dentre eles: a organização e a condução da sala de aula; a motivação; o contato com as famílias; a troca de experiências entre os colegas, mas, principalmente, a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças no âmbito cognitivo, social, físico e afetivo. Concordamos com Edwards (1999, p. 161), o nosso papel “[...] centraliza-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento pela criança [...]”.

No presente trabalho as crianças são vistas como: “[...] protagonistas ativas e competentes, que buscam a realização através do diálogo e da interação com outros, na vida coletiva das salas de aulas, da comunidade e da cultura, com os professores servindo como guias”. (idem, 1999, p.160).

Acreditamos assim, que as atividades desenvolvidas na sala de aula, a nossa mediação, os ritmos construídos e ressignificados, cotidianamente, por meio da organização da rotina escolar, dos diálogos e das relações sociais estabelecidas e em construção, são aspectos essenciais para a organização da criança no tempo e no espaço.

Podemos concluir que a construção das rotinas possui um papel fundamental no que tange ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança.

A rotina é, pois, parte essencial da formação dos nossos pequenos educandos. Ela é uma dimensão educativa favorecedora da construção do conhecimento por parte destes a criança, sendo um dos referenciais essenciais para a construção da sua autonomia, identidade e socialização e, ainda, para a sua atuação na vida e no mundo.

## **2.2. Rotina e/ou cotidiano & rotinas rotineiras**

Conforme já abordamos, a concepção e a prática das rotinas incluem a ideia de tempo e espaço, bem como a organização cotidiana das atividades a serem propostas. Ademais, elas são dinâmicas e arraigadas de vida. São ferramentas que auxiliam na nossa reflexão e na avaliação da prática pedagógica diária, tanto quanto no desenvolvimento das habilidades e competências inerentes à realidade infantil.

A organização das rotinas na sala de aula das instituições de educação infantil é uma categoria pedagógica de vital importância, desde que haja nela espaços para flexibilidade nas atividades cotidianas propostas às crianças, o respeito à diversidade presente em sala de aula e ao seu contexto, bem como para as subjetividades, e às histórias de vida. Isso significa espaço para se vivenciar rotina repleta de diversidade de situações e experiências ao longo do processo de ensino e aprendizagem, ocorrendo, assim, uma educação infantil de qualidade.

As rotinas perpassam o Projeto Político Pedagógico das instituições educacionais e revelam a proposta de ação educativa dos seus profissionais. Em alguns casos, elas são as normas ditadas pelo sistema, pelos diretores ou até mesmo por professores e demais profissionais da instituição. Contudo, em algumas escolas, as normas são construídas com os educandos, tornando-os participantes no processo de organização da rotina, considerando-os assim, como sujeitos atuantes, com o poder de vez

(participação), voz (a palavra) e de decisão (escolhas e opiniões) o que favorece a otimização das possibilidades dessas serem respeitadas por todos que as constroem.

No presente estudo, consideramos as rotinas na perspectiva de sua organização, ou seja, como uma categoria pedagógica estruturadora da organização da criança no tempo e no espaço assim como favorecedora da aprendizagem e do desenvolvimento desses pequenos construtores do conhecimento. Portanto, compreendemos a organização das rotinas como um dos aspectos chaves para a construção de uma educação infantil de qualidade.

Além de categoria pedagógica, concordamos com Barbosa (2006) ao considerar as rotinas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. Rotina e cotidiano são conceitos diferentes, mas apresentam pontos de intersecção e convergência.

A expressão “cotidiano”, diz Barbosa (2006), já começou a ser produzida no século XVIII quando a literatura contava, em romances, a história da vida das pessoas comuns e a pintura descobria o encanto de retratar homens, mulheres e crianças em suas atividades diárias contribuindo para demonstrar a riqueza da vida cotidiana e dos eventos que acontecem todos os dias. O estudo do cotidiano foi conquistando espaço de pesquisa em diferentes áreas de conhecimento. Para a autora (2006, p. 37):

O estudo do cotidiano foi constituindo-se como um campo de estudos nas áreas da sociologia, da antropologia e da história, nas quais o cotidiano é visto tanto como objeto de estudos como estratégia metodológica de pesquisa. A história – até então escrita a partir dos grandes feitos, dos grandes nomes – procurou incluir o dia a dia na análise de suas questões e a antropologia (com os estudos etnográficos) contribuiu para reivindicar a importância do cotidiano na construção teórica das ciências sociais.

Ao falarmos no cotidiano nos referimos às significações das atividades cotidianas propostas no dia a dia das crianças que influem no processo de construção do conhecimento de cada uma delas na sala de aula de educação infantil.

Barbosa, em entrevista dada – por ocasião do Seminário de comemoração aos 20 anos do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI/UFSC) – A infância sob um olhar multidisciplinar – assim diferenciou cotidiano e rotina: [...] “O cotidiano é o tempo vivido pela gente; a rotina é uma construção que se faz para organizar o cotidiano”. [...] ...fonte???

Mas o que seriam então as rotinas rotineiras? [...] “Rotineiras são as ações ou os pensamentos – mecânicos e ou irrefletidos – realizados todos os dias da mesma

maneira, um uso geral, um costume antigo ou uma maneira habitual ou repetitiva de trabalhar.” [...] (Ibid., p. 41).

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a uma noção espacial e temporal fundamental para a vida humana, pois tanto nele acontecem às atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também, ele é o lócus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar o extraordinário do ordinário (Ibid., p. 37). Logo:

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, cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço tempo social definido e próximo, como a casa a comunidade ou o local de trabalho.

Ao organizar o cotidiano da criança, estamos organizando a rotina da escola onde ela passa parte significativa do seu tempo tendo acesso a diferentes estratégias, experiências, recursos e relações que deixam, deixaram e deixarão as suas marcas para a vida e para o mundo.

As rotinas são entendidas aqui não apenas como “[...] um dos elementos integrantes das práticas pedagógicas e didáticas que são previamente pensadas, planejadas e reguladas, com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição e constituir a subjetividade de seus integrantes [...]” (Ibid. p. 39), mas também como a dimensão educativa favorecedora da aprendizagem e do desenvolvimento infantil onde o ritmo, o envolvimento, o contato com o mundo, a realização, a liberdade, a brincadeira, a consciência, a imaginação, as interações dos sujeitos nela envolvidos, e os encantos da infância estejam presentes, para que possa atuar como caminho para uma educação infantil de qualidade.



### **3. TECENDO DIÁLOGO ENTRE A ROTINA NA SALA DE AULA E QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

#### **3.1. A organização das rotinas e a qualidade na educação infantil**

O desempenho social da educação infantil no Brasil vem se alterando gradativamente. Atualmente, almejamos a valorização e o reconhecimento da instituição educativa infantil como ambiente propício à vivência de direitos e deveres de todas as crianças, incluindo o direito ao acesso à educação infantil de qualidade.

Esse reconhecimento e essa valorização necessitam de alguns fatores essenciais: a participação efetiva do Estado, das crianças, da família e da sociedade, a fim de que seja construída uma educação de qualidade, cada vez mais sólida e edificada.

A busca pela qualidade da educação infantil cresce com as contribuições advindas das mais diversas áreas do conhecimento. Jamais se almejou tanto a melhoria e os avanços desse segmento para os sujeitos envolvidos nesse processo educativo: a nós professores, aos alunos e a toda a comunidade ali inserida.

A discussão a respeito da qualidade da educação para as crianças pequenas propostas nas instituições de educação infantil tem alcançado maior respaldo a partir da década de 1990, seguindo as modificações contextuais, sociais, políticas, econômicas e legais advindas com os avanços tecnológicos, a globalização e a redemocratização do País. A esse respeito:

A qualidade é uma das grandes exigências e desafios das últimas décadas; tornou-se um bem a ser conquistado, palavra de ordem em todos os setores da sociedade. Qualidade dos serviços de saúde, qualidade no transporte, na alimentação, qualidade de vida (CORRÊA, 2007, p. 85).

De acordo com Sousa (1998,p.1), “[...] a qualidade de vida, associada ao conceito de saúde e ao bem-estar das pessoas, das comunidades e das populações também se agrega a este conjunto de exigências. De certa forma, o conceito de qualidade se insere no de cidadania [...]”.

Cidadania é entendida, desse modo, como um dos maiores desafios que permeia toda a Educação infantil. Conforme Oliveira (2002, p. 52), o “[...] marco maior de todo o processo de Educação infantil é o trabalho de formação para a cidadania” aonde ser cidadão significa “[...] ter acesso a formas mais interessantes de conhecer e aprender a

enriquecer-se com a troca de experiências com outros indivíduos. [...]” (Ibid, p. 52). Ainda para Oliveira (2002, p. 52-53):

Educar para a cidadania envolve a formação de atitudes de solidariedade para com os outros, particularmente com aqueles em dificuldade de superação de atitudes egoístas; implica fazer gestos de cortesia, preservar o coletivo, responsabilizar-se pelas próprias ações e discutir aspectos éticos envolvidos numa determinada situação. Inclui, para cada criança, poder se expressar e respeitar a expressão do outro em relação a sentimentos, ideias, costumes, preferências, ser aceita em suas características físicas e morais [...]

Mas o que entendemos por qualidade no âmbito de educação infantil? O que queremos dizer com isso?

Nesta pesquisa, a qualidade da educação infantil incluiu diversos propósitos, entre eles, o de satisfazer as necessidades das crianças em função do desenvolvimento e de sua aprendizagem, preparando-as para a vida e para o mundo. Nessa perspectiva, conceituar a qualidade torna-se algo complexo e desafiador, pois possui uma série de atributos e significados, de acordo com os seus diferentes contextos.

Para Sousa (2006), embora a qualidade seja algo muito importante para a vida de todos nós, nem sempre paramos para pensar a respeito dela. Parece mais fácil exigir, falar sobre ou reconhecer a qualidade em produtos, serviços, programas, pessoas ou numa equipe de trabalho, do que defini-la em virtude de uma série de fatores que se interpenetram, começando com a natureza ambígua, multidimensional e subjetiva do termo qualidade.

De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003), a qualidade não é uma expressão neutra, mas rica em valores, construída por determinada sociedade a quem serve e mantém seus interesses.

Gentili (2002, p.157) encontra no conceito de qualidade uma lógica capitalista baseada “[...] na adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade, mensurabilidade [...]”. Para ele, essa lógica está associada ao trabalho desenvolvido nas instituições educativas, em especial, as infantis e ao trabalho realizado nelas. Nas suas palavras:

Um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir a contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado. Assim, como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social (p.176).

Bondioli (2004), atuando na realidade voltada às escolas infantis em Réggio Emilia, discutiu a natureza da qualidade, o seu modo flexível e negociável, e sugeriu indicadores de qualidade para as creches. “[...] Isto é, a qualidade depende de debates entre os envolvidos acerca da determinação dos valores, objetivos e prioridades do trabalho desenvolvido” (CORRÊA, 2007, p. 90).

Para Bondioli (2004), a qualidade é autoreflexiva, contextual com natureza processual, participativa e transformadora. A qualidade na perspectiva processual é vista como processo, como construção e não como um dado pronto e acabado. Já a qualidade na dimensão participativa é aquela em que ocorre a atuação democrática dos sujeitos sociais envolvidos. Por fim, a natureza transformadora modifica as demais, visando à mudança para o melhor.

Seguindo nessa perspectiva, Capistrano (2005, p. 54) complementa o conceito de qualidade associando a dimensão humana. Para ela:

A busca da sensibilidade humana, que ainda, se faz pouco presente em nossas pesquisas ou estudos sistematizados, a qualidade em vir a ser a escola um espaço de ludicidade, prazer, cooperação, conflitos e busca. Algo que possa ultrapassar os muros da escola e contaminar a sociedade na procura de novas formas de viver e ser feliz. A qualidade da educação baseada na qualidade de vida, na relação com o outro, nas alegrias, na busca do conhecimento, nas brincadeiras e conflitos que o cotidiano pode nos proporcionar.

Para se alcançar uma educação infantil de qualidade, amplos são os fatores que necessitam ser considerados, entre eles destacamos principalmente:

[...] satisfazer as necessidades e interesses das crianças e envolvê-las cognitivamente e afetivamente, cada vez mais, com o seu próprio processo educativo. E ainda seduzi-las com o desafio de aprender a aprender, ampliando progressivamente seus horizontes de possibilidades, desejos, aspirações e realizações (SOUSA, 1998, p.23).

As repercussões das distintas concepções de qualidade, frente aos diferentes contextos educativos são apontadas por Zabalza (1998) ao destacar a multidimensionalidade. O autor explicitou dez aspectos-chaves da qualidade, dentre eles: a organização dos espaços; o equilíbrio entre a iniciativa infantil e o trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; a atenção privilegiada aos aspectos emocionais; a utilização de linguagem enriquecida; a diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; os materiais diversificados e polivalentes; a atenção individualizada a cada criança; os sistemas de avaliação e o trabalho com mães e pais.

Por acreditarmos que as vivências prazerosas, diversificadas, amplas,

motivadoras e saudáveis no ambiente escolar possibilitam às crianças a constituição de interações que colaboram qualitativamente para o seu desenvolvimento, e que essas fazem parte das rotinas, assumimos que estas são uma dimensão de fundamental importância para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, já que ela passa parte significativa do seu tempo nas creches e pré-escolas, e, por isso, enfatizamos nesta pesquisa a construção das rotinas como caminhos para uma educação infantil de qualidade.

Também defendemos que uma educação infantil de qualidade supõe a construção de um Projeto Político Pedagógico, que ofereça respaldo significativo à criança no sentido de construção de uma rotina voltada para as suas necessidades específicas. Do mesmo modo, essa proposta deve nos possibilitar a elaboração de planejamento de objetivos e atividades coerentes com essas necessidades. Isso implica, entre outros, usarmos o tempo de forma construtiva e qualitativa, oferecendo espaços para que as crianças se envolvam com satisfação nas vivências oferecidas.

Na busca por uma educação infantil de qualidade, torna-se indispensável a nossa qualificação e formação específica, tanto no que diz respeito à formação inicial, quanto à formação continuada – ambas direito dos profissionais de educação infantil e obrigação do Estado. Essa formação influenciará nossos conceitos e atitudes frente às crianças. Repercutirá, na formação de nossos conceitos relativos à criança e à infância, que de uma ou outra forma terá reflexo no nosso planejamento, bem como na nossa postura cotidiana, como educadores.

Em resumo, a educação infantil é uma construção coletiva que envolve: as crianças, as famílias, o corpo docente e toda a comunidade educativa da instituição. Para isso, tudo tem importância, as interações, os diálogos, os ambientes os materiais e a rotina. Cada coisa e o seu conjunto precisam ser favorecedores do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Em outras palavras, em se tratando da qualidade na educação infantil nada pode ser negligenciado. Desde a organização dos tempos das crianças às estratégias para envolvê-las nos fazeres cotidianos. Do planejamento do Projeto Político Pedagógico ao planejamento das aulas. Não menos importantes são os nossos critérios de seleção, mediadores da construção do conhecimento da criança.

Mas qual é a relação entre a qualidade e a organização da rotina?

Uma rotina se constitui a partir de um dia a dia de trabalho e de vivências que se estruturam no tempo, com ritmos e marcas particulares. Para construir um grupo harmonioso e produtivo, no qual cada pessoa se sinta atendida em suas necessidades, é preciso que essa rotina conte com marcas bem definidas, equilibrando diversidade e

constância, o tempo todo. Isto significa que, mesmo apresentando atividades variadas, o grupo precisa contar com uma rotina própria (Citado em BRASIL, 2006, p.28).

De certa forma, tanto o conceito de rotinas considerado como a estruturação da criança no tempo e no espaço quanto o de qualidade dizem respeito à vida, à aprendizagem e ao desenvolvimento. Conforme nos lembra Sousa (2006):

[...] a qualidade é entendida, antes de tudo, como uma lógica significadora da vida que, no contexto da Educação infantil, aponta para a necessária criação e expansão das melhores condições para o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, e, portanto, também significadora da prática pedagógica do professor [...]

Na perspectiva de uma educação infantil de qualidade, ao vivenciar as atividades cotidianas propostas, ao construir e reconstruir vivências inerentes à rotina escolar, a criança elabora conhecimentos, desenvolve habilidade bem como a sua autonomia. Ademais, aprende a questionar, a expor suas hipóteses de pensamento, as suas ideias e acreditar em si mesma. Torna-se assim, construtora de uma rotina previsível, mas não rígida, constituída por atividades variadas e significativas. Uma rotina capaz de respeitar as necessidades de cada criança.

Assim, numa rotina de qualidade há espaços para atividades previsíveis como o momento da acolhida, da entrada, da roda de conversa, do lanche, do parque e da saída, tão quanto para correr, pular, brincar, inovar, aprender e ensinar, além dos momentos mais espontâneos que alternem a paz e a tranquilidade, atividades coletivas e aquelas mais individuais. Uma rotina em movimento, permeada por atividades diversificadas, ricas, e significativas para o universo infantil.

Movimento entendido aqui na concepção das múltiplas linguagens infantis, ou seja, as infinitas formas de significar a aprendizagem e o conhecimento, construir e reconstruir o mundo de inúmeras maneiras, numa perspectiva de ir e vir, experimentar, ousar, inovar, criar, desafiar e dar significado a vida e ao mundo como favorecedor do desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Nessa perspectiva, a rotina está vinculada ao currículo em movimento, conforme nos esclarece Barbosa (2006):

Auxiliar o cotidiano de uma professora, ou seja, transformar planejamentos, em projetos vivos, é pensar no currículo em movimento, em ação e em todos os elementos que o constituem e o significam como um campo de sentidos. Para isso é fundamental questionar as rotinas estabelecidas e cristalizadas, saber suas razões e origens evitando que engessem crianças e professores.

Um currículo em movimento favorece a organização das rotinas na concepção de diferentes linguagens, mesclando a diversidade e a construção do conhecimento e assim, vinculadas a uma educação infantil de qualidade. Segundo Sousa (2006), educação infantil, qualidade e diversidade são conceitos que se relacionam entre si. Nesse sentido, as rotinas se constituem, mais uma vez, numa das dimensões da qualidade e, como tal, estão em constante constituição e construção, em forma dinâmica.

Dessa forma, como a criança passa parte significativa de sua infância na escola, precisamos pensar numa educação infantil de qualidade, em que as rotinas sejam flexíveis e construtoras do conhecimento, recheadas por múltiplas linguagens, sendo constituídas junto com as crianças respeitando a diversidade do mundo infantil.

Ao considerarmos as várias dimensões da qualidade da educação infantil como promotora do desenvolvimento e da aprendizagem da criança verificamos que as rotinas também contribuem para a formação de cultura de valorização da infância e da criança, de modo que elas possam alcançar, de forma mais significativa, o respeito da sociedade uma vez que possibilita uma vasta reflexão sobre as suas especificidades.

Um dos caminhos é a compreensão da importância do respeito à singularidade e à diversidade das crianças na sala de aula, podendo, de modo mais adequado, construir a qualidade conforme sugerido por Sousa (2006, p. 100): “[...] uma educação infantil de qualidade é aquela que proporciona a criança um estado mais permanente de bem-estar e a mantém envolvida, à medida que experiencia as coisas e aprende [...]”.

Desse modo, ao se pensarmos a qualidade na educação infantil precisamos refletir a respeito da formação dos educadores das crianças pequenas, as suas concepções sobre criança e infância, os sujeitos envolvidos nesse processo de construção da qualidade, e a respeito da importância da organização da rotina no contexto da sala de aula. Isso ocorre porque é a partir dos conhecimentos das crianças que atividades serão propostas, mediações serão realizadas, gerando e determinando seus fazeres pedagógicos que necessitam, constantemente, coerência entre a teoria e a prática.

As crianças apresentam especificidades, uma maneira própria de ser, que as diferenciam dos adultos por pensarem o mundo de uma forma própria, com competências e saberes peculiares, construídos nos caminhos percorridos durante a sua trajetória de vida. Se nós formos capazes de percebermos a criança dessa forma, ele conseguirá pensar a organização da rotina para a criança respeitando e compreendendo o tempo e o ritmo inerente a ela, na dimensão de competências que lhe são próprias, abrindo

espaços para que ela seja protagonista em seu processo de desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Partimos da mesma abordagem de Sousa (2006), ou seja, as crianças precisam ser consideradas como sujeitos da própria educação. Isso para assim avaliar se as rotinas apresentadas nas escolas infantis são adequadas para a criança de acordo com suas necessidades, com o seu universo e contexto, e não o inverso.

Desse modo, torna-se imprescindível pensarmos numa rotina voltada aos interesses e necessidades da criança quando falamos numa educação infantil de qualidade. Para isso, as salas de aula das creches e pré-escolas precisam ter uma rotina que proporcione atividades, envolvendo diversas linguagens infantis, adequadas ao grupo de crianças e ao contexto de cada uma delas, organizadas de tal forma que ampliem o atendimento das necessidades específicas inerentes a infância bem como sejam propícias à diversidade de vivências para elas, respeitando-as como sujeitos de direitos e deveres.

Mas será que há documentos que defendam a qualidade na educação infantil e ofereçam suporte teórico ao educador sobre as especificidades das crianças durante a infância?

No Brasil, embora a Constituição Federal já apresente “[...] a garantia da qualidade do ensino [...]” como um dos princípios da educação em seu artigo 206, trataremos, aqui, dos documentos: o Referencial Curricular Nacional para a Educação infantil (RCNEI) e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil (PNQEI). Tais documentos foram utilizados nesta pesquisa por apresentarem especificidades sobre a qualidade na educação infantil.

## **3.2. Os documentos e a qualidade na educação infantil**

### **3.2.1. O RECNEI**

O RECNEI oferece à comunidade pedagógica da educação infantil uma abordagem teórica – prática sobre as creches e pré-escolas no Brasil, destacando aspectos relevantes, tais como: as concepções de criança e de educação, de instituição e de educador, os objetivos gerais da educação infantil – e algumas orientações sobre a organização de eixos de trabalho relacionados às áreas de formação pessoal e social e o conhecimento de mundo, numa visão integrada de cuidar e educar, o que implica, entre outras coisas, a consideração das especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças pequenas.

Esse documento, organizado nos volumes I,II e III, ( buscou contribuir para a qualidade e o desenvolvimento das crianças de modo que elas passassem a desenvolver integralmente as suas identidades e crescer em sua cidadania sabendo do seu reconhecimento afetivo bem como dos seus direitos. Além disso, tentou mostrar a efetivação do papel socializador das creches e pré-escolas, seus significados para as crianças, e aqueles relativos à realidade social e cultural.

No contexto da educação infantil, a relação entre a construção da rotina e a qualidade, o volume I do RECNEI (1998, p.13) traz contribuições significativas ao destacar a importância sobre as experiências oferecidas às crianças na escola, e apresenta alguns princípios básicos, tais como:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade;

No seu conjunto, o RECNEI (1998) explicita dois âmbitos de experiências no seio da educação infantil: Formação Pessoal e Social e o Conhecimento de Mundo. Em termos gerais, o primeiro trata da identidade e autonomia como eixos de trabalho; o segundo refere-se à implementação das múltiplas linguagens utilizadas pelas crianças, ao envolvimento e à interação destas com os elementos propostos para a construção do conhecimento, tendo-se como eixos de trabalho: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Cabe destacar alguns conteúdos relativos a esses eixos foram sugeridos no volume II do RECNEI (1998, p.36-37) para se trabalhar com as crianças de quatro anos de idade, como os que favoreçam:

- a expressão, a manifestação e o controle progressivo de suas necessidades, desejos e sentimentos em situações cotidianas;
- a iniciativa para resolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda se necessário;



- a identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convivem no seu cotidiano em situações de interação;
- a participação em situações de brincadeira nas quais possam escolher os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e as personagens;
- a valorização do diálogo como forma de lidar com os conflitos;
- a participação na realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolva ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros;
- o respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc.;
- a valorização da limpeza e da aparência pessoal;
- o conhecimento, respeito e utilização de algumas regras elementares de convívio social;
- a valorização dos cuidados com os materiais de uso individual e coletivo;
- os procedimentos relacionados à alimentação e à higiene das mãos, cuidado e limpeza pessoal das várias partes do corpo;
- a utilização adequada dos sanitários;
- a identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo;
- os procedimentos básicos de prevenção a acidentes e auto-cuidado;

Tais princípios, quando devidamente refletidos e postos em práticas, são inspirados para a construção de indicadores de qualidade da educação infantil. São elementos instrumentais relevantes para a reflexão, o desenvolvimento e a avaliação da ação pedagógica. De modo mais específico, eles podem orientar as estratégias de construção e desenvolvimento da rotina escolar da criança, na perspectiva de uma educação infantil de qualidade.

### **3.2.2. Os PNQEI e os indicadores de qualidade**

Esses parâmetros surgiram em 2005, como uma das determinações do Plano Nacional de Educação: “estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de educação infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação e como instrumento para a adoção das medidas e melhorias de qualidade” (BRASIL, 2001).

O processo de construção dos PNQEI (2006) ocorreu, principalmente, nos anos de 2004 e 2005, com a participação da Secretaria de Educação, entidades e grupos sociais diversos, no intuito de aprimorar a qualidade da educação infantil até a sua

implementação em 2006. Com eles se objetivou estabelecer modelos de referências no que tange à organização e funcionamento das instituições ditas infantis.

Os PNQEI tanto são referências mais amplas para a educação infantil, quanto no processo educacional e podem ser usados como suporte para a construção de indicadores de sua qualidade. Há distinção conceitual entre as expressões parâmetros e indicadores de qualidade. Isto é: os primeiros são referências, ponto de partida, de chegada ou linha de fronteira. Indicadores, por sua vez, presumem a possibilidade de quantificação, servindo como instrumento para aferir o nível de aplicabilidade do parâmetro. Parâmetros são mais amplos e genéricos, indicadores mais específicos e precisos (PNQEI, 2006).

Os PNQEI estabelecem uma série de parâmetros como referência para o sistema educacional, desde o nível estadual ao federal, e está organizado em cinco sessões distintas, são elas:

- A proposta pedagógica das instituições de EI;
- A gestão das instituições de EI;
- Aos professores e aos demais profissionais que atuam nas instituições de EI;
- As interações de professores, gestores e demais profissionais das instituições de EI;
- A infraestrutura das instituições de EI.

### **3.2.3. Os indicadores de qualidade**

Como sabemos, somos nós quem guiaremos as nossas práticas com as crianças pequenas, buscando cultivar sonhos e ideais, apresentar sentido e cor à vida, ao mundo, alimentar esperanças, dar asas à imaginação, tornar a infância singular, auxiliar a criança a constituir-se no tempo e no espaço como ser de direitos e deveres.

Entretanto, muitas vezes, nós não possuímos a fundamentação teórica necessária para o nosso fazer pedagógico o que o nos deixa menos capazes para respondermos ao grande desafio, que é educar crianças, sujeitos em pleno desenvolvimento e com necessidades básicas a serem devidamente atendidas. Tal fato fragiliza, também, na construção das rotinas das crianças.

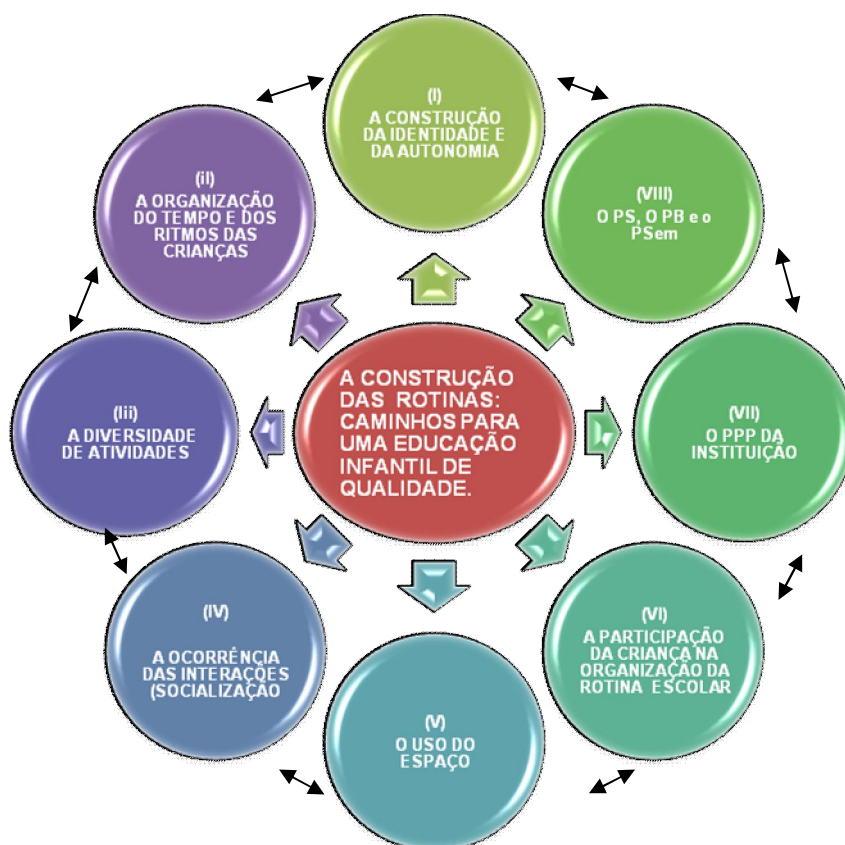
Um trabalho pedagógico de qualidade no contexto da educação infantil requer a definição de seus indicadores, incluindo aqueles relativos à rotina. Uma vez orientado por esses indicadores nós caminhamos com mais segurança em seu trabalho. Como bem

nos lembra Sousa (2006, p. 101), [...] “indicadores são referenciais para ambos: a promoção da qualidade e da sua melhoria. [...]”.

Sem a clareza do como se constrói a qualidade da educação infantil, e de seus indicadores, fica difícil refletirmos, entendermos e avaliarmos a nossa prática pedagógica e, se necessário, mudá-la, de modo que esta seja, de fato, promotora da qualidade e, portanto contribua, positivamente, para o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (SOUSA, loc. cit).

Portanto, indicadores podem inspirar tanto a construção de estratégias de ensino que irão usar na constituição da rotina escolar da criança, quanto a sua avaliação e melhoria.

A seguir, são apresentados indicadores de qualidade construídos para o presente trabalho no esforço de aproximação do diálogo entre as rotinas e a qualidade. Com eles, buscamos explicitar caminhos para a construção de uma rotina vinculada a uma educação infantil de qualidade.



**Figura 1: Indicadores de qualidade**

O indicador I tratou da construção da identidade e da autonomia, eixos trabalhados na educação infantil vinculados a aprendizagem e ao desenvolvimento da criança no que tange a construção de um repertório próprio para usar em seu contexto cotidiano de vida.

O indicador II buscou averiguar se a organização da rotina escolar considerava os ritmos diferenciados de cada uma das crianças presentes na sala de aula.

O indicador III abordou a diversidade de atividades desenvolvidas na rotina escolar cotidiana das crianças desde as livres, dirigidas e lúdicas.

Já o indicador IV tratou da construção das interações entre as crianças e nós professores, e entre elas próprias. Verificou se essas interações proporcionaram o desenvolvimento de relações saudáveis, vínculos afetivos de amizade e respeito favorecedores de uma aprendizagem significativa às crianças.

O indicador V verificou se o espaço estava organizado de forma a contemplar os diferentes ritmos das crianças, as necessidades específicas a faixa etária.

O indicador VI revelou se havia a participação da criança na organização da rotina escolar.

O indicador VII e VIII procurou verificar se o PPP, o PS, o PB e o Psem contemplavam a organização das rotinas.

A análise de cada um dos indicadores será apresentada no capítulo 5.

## **4. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

### **4.1. Natureza da pesquisa: Pesquisa qualitativa**

A abordagem qualitativa de pesquisa apresenta algumas características básicas que a torna pertinente para o presente trabalho. Dentre elas, o fato de que a pesquisa qualitativa não se apresenta como processo linear, mas possibilita dimensão construtiva e interpretativa do conhecimento, tornando-se, assim, significativa para o estudo das atividades rotineiras e cotidianas no contexto escolar, já que nos baseamos numa perspectiva da construção do conhecimento, nas interações sociais estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo.

Outra característica bastante instigante e motivadora para a escolha da abordagem qualitativa deve-se ao fato de que este tipo de pesquisa ocorre num cenário, natural aonde o pesquisador sempre vai ao encontro dos participantes para a construção dos dados.

Um terceiro motivo para a adoção da abordagem qualitativa de pesquisa refere-se a ocorrência de que a pesquisa qualitativa possibilita recorrer a estratégias múltiplas e interativas com o envolvimento ativo dos participantes durante o seu desenvolvimento. Assim sendo, no presente trabalho, ao pensarmos na organização das rotinas, pensamos também, nas relações estabelecidas no contexto escolar, entre os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento. No caso: a professora Sofia, a enfermeira Maria Fernanda e as crianças da turma do jardim I do turno vespertino de uma instituição pública de ensino infantil.

Um quarto critério de opção da pesquisa qualitativa deve-se ao fato de incluir “[...] a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção do conhecimento, ao invés de excluí-la ao máximo como uma variável intermédia [...]” (FLICK, 2004, p. 22).

Além disso, segundo Rossman; Rallis, (1998) muitos aspectos surgem durante o desenvolvimento de estudo qualitativo, ou seja, o processo de construção de dados pode mudar à medida que as portas se abrem ou se fecham durante o decorrer da pesquisa, e o pesquisador descobre os melhores locais para entender o fenômeno central de interesse. Ainda, é fundamentalmente interpretativa, o que significa que o pesquisador faz uma interpretação de dados onde a sua subjetividades assim como daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de constituição do estudo em foco.

Nesse sentido, salientamos que as frequentes mudanças, os diversos contextos possibilitam que os pesquisadores sociais se deparem com novas realidades e com essa perspectiva possam dar continuidade à pesquisa de forma construtiva e significativa em que:

[...] as suas ações e observação no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, sendo documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto [...] (FLICK, 2004, loc.cit)

Também buscamos dar ênfase à pesquisa qualitativa por percebermos que dentre suas características específicas está à natureza do processo e não nos resultados ou produtos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Dessa forma, a pesquisa aqui relatada é de caráter exploratório. Seu objetivo maior foi analisar, numa sala de jardim I, como as rotinas, contribuíam para a construção da qualidade. Para isto, realizamos uma observação-participante como dimensão particular de pesquisa qualitativa. Como instrumentos foram utilizados: uma entrevista semi-estruturada; o registro fotográfico; as anotações no diário de campo das observações realizadas; a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP), o Plano Semestral (PS), o Plano Bimestral (PB) e o Plano Semanal (Psem) da professora. Uma visão de conjunto desses instrumentos tem-se na figura, a seguir:

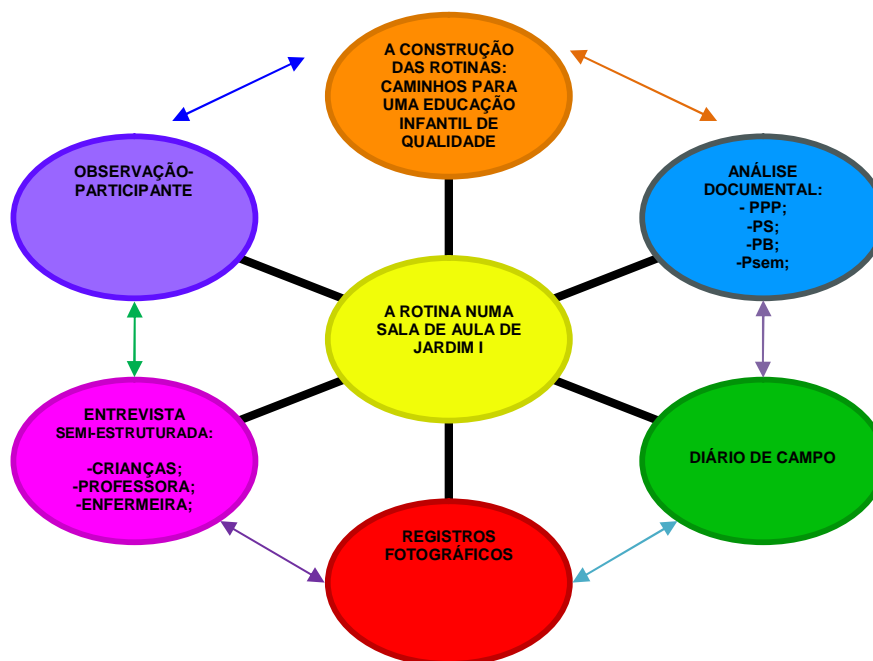


Figura 2: Instrumentos utilizados no desenvolvimento da pesquisa

## 4.2. Instrumentos utilizados para a construção dos dados da pesquisa

### 4.2.1. A observação-participante

Como sabemos, a observação-participante é uma [...] “estratégia que envolve, pois, não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 28).

O instrumento principal desta pesquisa foi a observação, tendo em vista que na rotina escolar, diariamente, atividades são propostas às crianças, referenciais são construídos, relações diversas são estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo de construção do conhecimento e da própria organização da rotina.

Buscando compreender as relações entre a rotina e a qualidade na educação infantil, procuramos analisar como as rotinas estavam organizadas, ou seja, a que objetivos cumpriam. Interessou-nos, identificar como as rotinas se vinculavam às práticas cotidianas de sala de aula e qual era o papel da professora no seu planejamento e organização.

A opção pela observação-participante ocorreu na perspectiva de alcançarmos uma maior interação com o contexto e sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nesse sentido, tornou-se necessária a nossa inserção na sala de aula antes referida, o que viabilizou a observação direta da prática pedagógica vivenciada no dia a dia escolar.

A observação-participante é uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise de documentos, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção (FLICK, 2004). Segundo esse autor, os aspectos principais da observação-participante baseiam-se no fato de o pesquisador mergulhar de cabeça no campo, de ele observar a partir de perspectiva de membro, mas também de influenciar o que é observado graças a sua participação.

Nessa abordagem, há uma tipologia dos papéis de participantes envolvidos que é ponto de partida para estabelecermos as diferenças características da observação-participante em relação às demais.

Assim, Gol (1958, apud, FLICK, 2004) distingue quatro tipos de papéis de participante<sup>2</sup>: o participante completo, o participante na qualidade de observador, o observador na qualidade de participante, e, por fim, o observador completo, que se

---

<sup>2</sup> Os participantes referem-se àquelas pessoas a serem observadas ou entrevistadas, e, no caso de pesquisa em instituições, também se referem àqueles que devem facilitar ou autorizar o acesso.

distancia dos eventos observados a fim de não influenciá-los. O autor cita ainda que isso pode ser alcançado substituindo a observação real na situação pela gravação de vídeos.

Nesse trabalho, assumimos o papel de participante completo seja pelo mergulhar de cabeça no campo, seja por observar do ponto de vista de membro, ou da possibilidade de influenciar o contexto observado pela própria participação.

Nessa perspectiva, Spradley (1980, apud FLICK, 2004) distingue três fases da observação-participante:

- observação descritiva, no início, cuja função é fornecer ao pesquisador orientação para o campo de estudo, oferecendo descrições não-específicas, servindo também para aprender a complexidade do campo, na medida do possível, ao mesmo tempo em que envolve questões de pesquisa e linhas de visão mais concretas;
- observação focal, na qual a perspectiva restringe progressivamente aqueles processos e problemas que forem os mais essenciais para a questão da pesquisa;
- observação seletiva ocorre próximo ao fim da coleta de dados e concentra-se, até certo ponto, em encontrar mais evidências e exemplos para os tipos de práticas e processos descobertos na segunda etapa.

No nosso caso, acreditamos que a observação-participante deu-se de modo focal e seletiva.

Ao adotarmos essa metodologia aceitamos o desafio de buscar entender as relações entre as rotinas e a qualidade na educação infantil desde a perspectiva interna de campo em consideração e, simultaneamente, desde a sistematização da condição de estranho, ou seja, ao familiarizar-se com os sujeitos e o contexto estudado visualizando e presenciando tudo aquilo que fizer parte do cotidiano e da rotina no campo.

Nesta pesquisa as observações foram realizadas em uma instituição pedagógica da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, com uma professora regente que atuava na educação infantil com crianças de quatro anos de idade, jardim I, também conhecido como primeiro período, ou ainda, infantil “4” que atendia exclusivamente a primeira etapa da educação básica, no turno vespertino.

A pesquisa se iniciou logo no 1º dia de aula, após o recesso escolar. Esse desenvolvimento ocorreu num período de dois meses: de 28 de julho a 29 de setembro de 2008 totalizando 46 observações. As sessões aconteceram diariamente, de 2ª a 6ª feira, das 13h30m às 18h15m da tarde, horário das aulas.



As primeiras observações nos deram uma ideia preliminar de como as rotinas eram construídas além de auxiliarem na familiarização com os sujeitos participantes e com o contexto da pesquisa.

As demais observações visaram aprofundar, rever, e reconstruir impressões que iam emergindo nos primeiros contatos na sala de aula pesquisada. Conforme Stake (1999), é indispensável que o pesquisador esteja frequentemente revendo as suas impressões e suas hipóteses sobre as situações que vai vivenciando em campo ao mesmo tempo em que permanece atento a novos acontecimentos e fatos.

Dessa forma, enfocaremos a seguir cada uma das estratégias utilizadas para o desenvolvimento desse estudo.

#### **4.2.2. As entrevistas semi-estruturadas**

Embora as observações fornecessem inúmeros aspectos sobre a organização da rotina da sala de aula pesquisada, as suas relações com a qualidade, com a prática cotidiana desenvolvida pela professora, o uso da entrevista semi-estruturada foi também essencial para complementar as informações já construídas como para esclarecê-las, e averiguar as várias abordagens e significações dadas pelos sujeitos às situações vivenciadas no cotidiano escolar. Isto é, elas trouxeram informações a mais sobre o campo observado e foram relevantes para os objetivos da pesquisa.

Ao optarmos por elas assumimos o pressuposto de que não vamos ao campo “coletar” dados, visto que esses não estão lá, simplesmente, à espera de sua coleta. Ao contrário, eles são construídos cotidianamente nas mais diversas vivências realizadas na sala de aula da educação infantil, conforme se deu a nossa permanência na escola, ou seja, nas inúmeras situações ocorridas na dinâmica das interações do grupo de crianças com a professora, com a enfermeira que a acompanha e entre elas mesmas.

Neste trabalho, a opção pelo uso da entrevista semi-estruturada como mais um instrumento de construção de dados complementar a observação-participante ocorreu entre outros, pelo fato de que esta é um dos meios para construir o conhecimento obtendo dados da própria linguagem dos sujeitos envolvidos. Conforme Gómez, Flores e Jiménez (1996, p.168): “[...] la entrevista es uno de los medios para acceder al conocimiento, las creencias, los rituales, la vida de una sociedad ou cultura, obteniendo datos em el próprio lenguaje de los sujetos [...]”.

Outra justificativa relevante ocorreu pelo fato desta permitir a nós a estruturação de roteiro flexível de indagações, visando o entendimento do objeto pesquisado. Esse modelo permite a construção de perguntas abertas e fechadas de forma tal que se pode

no decorrer da entrevista recorrer a questões extras, no intuito de clarear aquelas que ficaram dúbias ou confusas.

Esse tipo de entrevista possibilita ainda, a não aceitação de informações de forma pacífica, mas a sondagem minuciosa das informações fornecidas pelos sujeitos entrevistados. De acordo com Gaskell (2003) podemos levar em consideração, no ato da entrevista, o conjunto de informações registradas em outros momentos. Nessa perspectiva, utilizamos roteiros semiestruturados no decorrer da entrevista que permitiram a reorganização desta em virtude do contexto, do tema e dos objetivos da pesquisa.

Como bem assinala Flick (2004), no contexto da pesquisa de campo, utiliza-se, essencialmente, a observação-participante. Ao aplicá-la, entretanto, as entrevistas também desempenham papel importante, conforme defendido por Lüdke e André (1986, p. 33):

Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição rígida de questões, o entrevistador discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Logo, esse instrumento foi importante para a identificação das peculiaridades advindas dos sujeitos envolvidos no contexto da turma de jardim I observada. No caso foram entrevistadas a professora Sofia, a enfermeira que a acompanhava, e as crianças.

Ao longo das entrevistas realizadas percebemos que elas significaram vários momentos de diálogos, trocas interativas e não um momento tenso com perguntas padronizadas e exaustivas. Isto nos possibilitou um olhar mais amplo e significativo das informações construídas. A propósito, destacamos que desde o início da nossa inserção em campo, a professora Sofia, pediu para que não fossem feitas entrevistas gravadas porque em situações como esta ela costumava ficar nervosa e por vezes passar mal.

Muitas foram as informações construídas no decorrer das entrevistas realizadas, pois durante a observação-participante, a professora sentiu-se gradativamente mais segura e tranquila até ficar à vontade para expor com clareza suas concepções e percepções relativas às questões dialogadas e ao estudo em foco.

Assim, as entrevistas foram realizadas no decorrer de vários dias, começamos- as a partir da 3ª semana de imersão no campo. Procuramos buscar um espaço adequado para elas o que nem sempre foi possível. Foram iniciadas na sala na hora do recreio das

crianças. No dia seguinte no parque, e por fim, no dia subsequente, a concretizamos na sala dos professores logo após a professora regente retornar do lanche.

Todas as fases da entrevista foram gravadas, pois a professora apesar de não gostar de gravadores, sentiu-se à vontade e disse que não haveria problema se usássemos o gravador. Após a entrevista, os sujeitos envolvidos escutavam trechos da gravação e se surpreendiam ao ouvir o som de suas vozes.

#### **4.2.3. Os registros fotográficos**

Os registros fotográficos foram utilizados como instrumentos complementares no intuito de possibilitar não apenas a nós pesquisadores, mas também, ao leitor uma visão ampla e sistemática do objeto em estudo em questão e do contexto no qual esteve inserido.

Podemos entender as fotografias como um diário fotográfico de cenas observadas no decorrer do desenvolvimento da pesquisa.

#### **4.2.4. O diário de campo**

Ao longo das observações, criou-se diário de campo, que nos possibilitou registrar não apenas fatos, cenas, emoções, angústia, sentimentos associados às ações pedagógicas desenvolvidas pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, como ainda, anotar os “[...] relatos das vivências dos momentos mais livres e afetivos [...] folhas de uma fala oculta” (BRANDÃO,1982,p.11-13).

Neste diário, registramos elementos como: data, horário, número de educados presentes, a identificação da professora, os fatos vivenciados no período observado, conforme roteiro apresentado no anexo I.

#### **4.2.5. As conversas informais**

Também recorremos ao uso de conversas informais, uma vez que com o passar do tempo, estas nos permitiram obter dados relevantes para o desenvolvimento da pesquisa.

#### **4.2.6. A análise documental**

A análise documental se constituiu outro instrumento importante para o andamento desta pesquisa. De acordo com Ludke e André (1986) esse tipo de análise é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos já que a análise das

informações ocorre desde o início da pesquisa e acompanha todo o seu processo de desenvolvimento.

No decorrer da pesquisa, tivemos acesso a documentos importantes e significativos como materiais redigidos, escritos e impressos rico em informações e dados que complementaram a constatação das informações construídas junto a outros instrumentos e procedimentos utilizados. Tal análise buscou identificar se as rotinas foram consideradas nos documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP), plano semestral (PS), plano bimestral (PB), e no planejamento semanal (Psem) da professora. Com a análise do currículo verificamos ainda a relação que a professora estabeleceu entre esse documento e o planejamento semanal. Também, as relações do currículo da instituição com o RECNEI e os PQNEI.

Além disso, analisamos o projeto: Acelera desenvolvido junto à turma de aceleração da instituição. Nesta análise, o foco estava nos objetivos de aprendizagem e suas relações com a rotina. Assim, os documentos foram analisados de acordo com a intenção prescrita pelos objetivos desta pesquisa.

### **4.3. Os critérios da escolha e os procedimentos**

A seleção da instituição educativa onde foi desenvolvida a pesquisa de campo seguiu os seguintes critérios: estar vinculada à Secretaria de Educação do Distrito Federal; estar inserida num contexto socioeconômico diversificado; atender a uma demanda ampla de alunos da comunidade local e oriundos de outras regiões administrativas, além de alunos residentes em um abrigo público da comunidade, com o nome fictício: “Respeite a vida você também”<sup>3</sup>.

Outros fatores determinantes da instituição selecionada foram: o conhecimento que a pesquisadora já possuía sobre o local, uma vez que realizou a pré-escola nessa instituição nos anos de 1985, 1986 e 1987; a instituição ser considerada referência na gestão escolar no ano de 1998, quando recebeu o Prêmio Nacional de Gestão como Escola, oferecido pelo Conselho Nacional da Secretaria de Educação, bem como o fato de ela ter participado do Projeto “Desafio” promovido pelo Serviço Social do Comércio, em 2000, e ter recebido o prêmio de Mérito Comunitário.

---

<sup>3</sup> Nome fictício dado ao abrigo.

#### 4.4. A construção dos dados

##### 4.4.1. Os dados gerais

Esta investigação foi realizada numa instituição de educação infantil pública, vinculada à Diretoria Regional de Ensino de uma cidade-satélite do Distrito Federal, criada por meio de Decreto em 1966, instalada em 1968 e que conquistou personalidade jurídica em 1980.

Nos anos de 1996 e 1997 seu funcionamento se dava em três turnos (matutino, vespertino e noturno), atendendo às séries iniciais, quinta série do ensino fundamental de oito anos, educação infantil, ensino especial e educação de jovens e adultos (EJA).

Na conjuntura atual, ou seja, no ano de 2008 contempla as modalidades apresentadas no quadro abaixo:

Modalidades de Ensino		
Educação infantil	Ensino Fundamental de 9 anos	Ensino Especial
▪ 2 turmas de 4 anos	▪ turmas do 1º ano	▪ 1 turma na modalidade da DM
▪ 4 turmas de 5 anos	▪ 4 turmas do 2º ano	▪ 2 turmas na modalidade de Portadores de Condutas típicas.(PCT)
	▪ 5 turmas do 3º ano	
	▪ 4 turmas do 4º ano	

**Quadro 1: Modalidades de ensino**

A instituição de ensino pesquisada estava imersa num contexto sócio, político, cultural e econômico bastante diversificado. Prestava serviços a alunos da comunidade local e advindos de cidades-satélites próximas, cidades do entorno, além de atender crianças em situação de “abrigo”<sup>4</sup>, residentes no Abrigo “Respeite a Vida Você Também”<sup>5</sup> (ARVVT). Ainda, atendia alunos com necessidades educacionais especiais e tinha o auxílio da equipe de atendimento e do apoio à aprendizagem que realizava trabalho voltado ao diagnóstico e ao acompanhamento dos alunos dessa unidade de ensino e também dos alunos do abrigo.

##### 4.4.2. A organização física

Esta instituição de ensino abrange espaço vasto, localizado em terreno amplo, envolto a área aberta com árvores, gramado e piso em terra. Sua instalação física é composta por 42 espaços, dentre eles:

<sup>4</sup> A instituição pesquisada também prestava apoio aos alunos em situação de abrigo, ou seja, crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e vulnerabilidade social.

<sup>5</sup> Nome fictício dado ao Abrigo.

Instalações Físicas		
▪ 15 salas de aula	▪ 2 salas para reforço	▪ 1 horta abandonada
▪ 1 sala dos professores	▪ 1 depósito	▪ 1 estacionamento aberto
▪ 1 sala da direção	▪ 1 banheiro	▪ 1 sala de recursos
▪ 1 secretaria	▪ 1 quadra poliesportiva em espaço aberto	▪ 1 sala dos auxiliares de educação (funcionários da limpeza)
▪ 1 videoteca	▪ 1 em espaço aberto	▪ 1 laboratório de informática
▪ 1 sala de leitura	▪ 1 pátio fechado	

**Quadro 2: Instalações físicas**

Esses espaços serviam a inúmeros usos, conforme apresentado no quadro acima. No pátio fechado funcionava uma cantina localizada próxima ao banheiro utilizado pelas crianças do segundo ao quinto ano. A quadra poliesportiva ficava em espaço aberto, não possuía cobertura, estava bastante desgastada e com o piso envolto por muitas e profundas rachaduras.

O parquinho para as crianças estava localizado numa área de areia, entre duas paredes que faziam parte do muro da escola e a outras duas grades de ferro. Lá havia algumas árvores e a antiga casinha de madeira, meio abandonada, com tábuas das paredes soltas e telhas quebradas. O brincar na casinha revelava-se como um momento de risco para as crianças, podendo gerar danos ao bem estar físico destas.

Vale ressaltar que a ida ao parquinho era um dos momentos mais almejados pelas crianças. Adoravam brincar na areia, ir ao escorregador, mesmo com as tábuas soltas, ir à casinha, mesmo com o telhado quebrado. As crianças estavam em constante risco, sob apenas o olhar da professora que em muitos momentos passava-se despercebido, o que poderia gerar danos ainda maiores para a integridade física das crianças.

Já os brinquedos do parque possuíam estrutura de ferro antiga, com exceção do escorregador, em que parte era feita de madeira, estavam permeados por ferrugem e a maioria em mau estado, necessitando de reforma.

Cabe destacar que a escola, enquanto estabelecimento de ensino, ao receber a criança convive com uma espécie de concorrência de situações entre a responsabilidade dos pais e a dos educadores, visto que estes exercem sobre os alunos um dever de vigilância e de guarda, o que acarreta a responsabilidade pelos atos destes. (STOCO, 2004).

Assim, a instituição, ao permitir que seus estudantes tenham acesso a brinquedos e a ambientes em mau estado colocavam em risco a integridade física da criança, tendo

a obrigação de empregar todos os meios disponíveis e eficazes de vigilância, visando prevenir e a evitar qualquer ofensa ou dano àqueles que mantêm sob a guarda, sendo então necessário que providenciem as condições adequadas do parque e os respectivos brinquedos do mesmo.

A escola pesquisada não possuía auditório para eventos, reuniões, realização de estudo e atendimento à comunidade. O atendimento às crianças e às famílias ocorria nos turno matutino (7h30 às 12h30) e vespertino (13h às 18h), não contemplando mais o período noturno conforme nos anos de 1996 e 1997.

As salas de educação infantil eram espaçosas e tinham boa iluminação no período da tarde, porém pouco arejadas e ventiladas, não tinham ventiladores, embora tivessem uma espécie de varanda aberta, abandonada, permeada por musgos e mofo cuja porta de entrada estava bloqueada com armário branco de brinquedos e livros usados.

Na turma observada era comum as crianças se queixarem do calor e da sede que sentiam, principalmente nas duas primeiras semanas de observação, uma vez que estava há meses com a porta de acesso ao pátio da escola (entrada e saída) quebrada, por isso também fechada em plena estação da seca na região. Assim, usavam uma porta que dava acesso interior a uma sala do jardim II para depois terem acesso à entrada e saída principal (porta).

Durante as conversações realizadas com a professora, ela expressou frustração em relação a isto. Segundo ela, já estava há um bom tempo com a porta quebrada, sem acesso à entrada e à saída principal da sala, e que apenas após duas semanas da nossa chegada na escola os professores resolveram fazer uma espécie de “vaquinha” a fim de providenciarem um chaveiro, um molho de chaves, uma nova fechadura e um cadeado para a sala de aula.

Ai... ai... não é brincadeira não viu... foi preciso passar dois meses ... chegar uma pesquisadora... para depois de duas semanas o povo dessa escola se sensibilizar e fazer uma vaquinha para resolver o problema...assim fica difícil! (Diário de campo, 31/7/2009).

Apesar do calor, da porta quebrada, das reclamações constantes das crianças a professora permanecia boa parte do período da tarde na sala de aula, espaço em que tentava realizar atividades orientadas com as crianças, as quais não conseguiam se envolver por vários motivos associados ao desconforto do calor da sala de aula, o que nos reporta a Lameirão (2007, p. 26):

A criança se orienta no espaço a partir do centro que é o próprio corpo. A vivência das dimensões espaciais lhe possibilita ajustar-se, suave e delicadamente, as polaridades no interior de seu organismo. Esta conquista apazigua, gera calma interior. Só então é possível que a criança se concentre em alguma tarefa ou atividade com o devido envolvimento.

#### **4.4.3. O espaço físico da sala de aula pesquisada**

O mobiliário da sala de aula era defasado e estava em estado razoável. Havia seis mesas com quatro cadeiras, dentre as quais muitas crianças não conseguiam se acomodar muito bem. As cadeiras estavam muito altas tornando-se praticamente impossível colocarem os pés no chão<sup>6</sup>.

Havia um quadro branco preparado para pincéis, paralelo à famosa lousa (verde)<sup>7</sup> ao lado de varanda vasta abandonada e envolta em mofo e musgos. Em frente, estava um armário de metal amarelo antigo utilizado pela professora do turno matutino. Ali, também estavam presentes uma estante de metal branca com brinquedos e ursos de pelúcia e uma caixa de livros usados bastante desgastados. Essa prateleira representava o cantinho do brinquedo e da leitura da sala de aula.

Ao lado desses cantinhos tinha outro armário de metal amarelo usado para guardar os materiais da professora, como grampeador, fita adesiva, cola envelopes, tesoura, lápis de cor, giz de cera, massa de modelar, lápis, borracha, caneta hidrocor, pastas de atividades das crianças e produtos de limpeza. Em frente a esse armário estava uma mesa de madeira, também antiga, onde a professora colocava as atividades cotidianas realizadas, o diário e alguns livros de coleções infantis: alfabetização lúdica e caixa de baú.

Nessa escola, não havia agenda para as crianças; os comunicados e recados eram enviados em forma de pulseira em seus punhos ou entregues na porta da sala durante o horário de saída para os devidos responsáveis.

Na sala, ainda havia dois murais para expor atividades das crianças dos dois turnos: matutino e vespertino. Nele, na parte inferior, tinha um barbante azul escuro com pregadores onde eram expostos os trabalhos realizados com tinta. Existia em um dos murais uma sapateira utilizada para o alfabeto ilustrado e para efeitos de coordenação e

---

<sup>6</sup> Ao entrar pela primeira vez na sala de aula nos reportamos instantaneamente a recordações da nossa infância, durante a alfabetização com a “tia Disseia” na mesma sala de aula, onde tinha muitas dificuldades em sentar nas cadeirinhas por apresentarmos um perfil físico, uma estatura menor do que as demais crianças.

<sup>7</sup> Lousa verde e não negra como é conhecida mundialmente.



das famílias, feito com as crianças, e uma chamadinha, ou seja, um quadro onde eram arquivadas as fichas com os nomes das crianças.

O alfabeto ilustrado foi, inicialmente, feito com os alunos, mas segundo a professora, no primeiro semestre ainda havia muitas crianças em processo de adaptação, chorando muito. Então, ela mesma havia completado algumas letras do alfabeto, o que para ela não prejudicaria as crianças, pois faria revisão desses procedimentos no decorrer do segundo semestre.

Menina, gosto muito de fazer o alfabeto ilustrado com eles, mas escute bem, você sabe que no 1º, no 2º e por vezes, no 3º bimestre temos muitas crianças chorando, mas faz parte. É assim mesmo, elas estavam em adaptação, muitas era a primeira vez na escola. Daí, nem sempre dá para fazermos o que queremos, então não pude completar o alfabeto com as crianças, não foi possível, espero der certo neste bimestre agora. (Diário de campo, 11/8/2008).

Em uma das paredes (frente), havia um cabideiro para as mochilas e uma prateleira para o som. Havia também um filtro de água em cima de uma mesinha dessas utilizadas nas turmas da primeira etapa do ensino fundamental, com crianças do segundo ao quinto ano. Nessa mesa estava disposto apenas um copo o qual era usado pelas crianças no decorrer da tarde.

Ao lado da varanda existia um banheiro espaçoso utilizado por meninos e meninas. As crianças adoravam ir ao banheiro e se olharem no espelho grande que havia lá. Era um momento de descontração e diversão das crianças, uma vez que iam sozinhas e não tinham ninguém para monitorá-las. Segundo a professora:

Eles precisam aprender a ir ao banheiro sozinhos, criar autonomia, e não sou eu que vou ficar limpando bumbum de menino não. Isso quem tem que ensinar é a família. Eu estou aqui para ensiná-los outras coisas que só se aprende na escola entendeu? (Conversa informal, 29/8/2008).

A fala da professora evidencia questões que vem sendo amplamente debatidas por diferentes estudos e pesquisas. Uma delas é a relação entre o educar e o cuidar. A professora Sofia dissociava o educar e o cuidar de forma clara ao dizer que estava lá para ensiná-los outras coisas, que só se aprende na escola.

Estudiosos como Barbosa (2006), Oliveira (2007), Andrade (2007) argumentam que o educar e o cuidar são termos relacionados e por isso não devem ser separados.

Barbosa ao participar de uma entrevista deixa claro que:

Não devemos separar o “cuidar” do “educar”. Uma das preocupações básicas das atividades de cuidado pessoal é com a saúde, entendendo a

saúde como sendo o bem-estar físico, psicológico e social da criança. A higiene, o sono e a alimentação são algumas das principais condições para a sua vida, é necessária atenção maior em relação à limpeza e aos hábitos adequados de higiene (entrevista realizada por alunas da UFSC a Maria Carmem Silveira Barbosa - autora do livro: Por amor e força, rotinas na educação infantil em 2006).

Ainda com relação à sala de aula, vale destacar que entre as carteiras das crianças tinha um espaço que era usado para a roda, onde se reuniam frente à mesa da professora para escutarem uma história, cantarem e simularem gestos e brincadeiras.

Observamos que havia fixado nas paredes da sala e na lousa letras, quadro de nomes, abecedário, as cinco primeiras letras do alfabeto trabalhadas pela professora no decorrer do período de pesquisa, o calendário e o quadro de quantidades, o qual associava a quantidades de diferentes objetos a representação escrita dos números.

Vale ressaltar que não encontramos nenhum registro dos combinados de convivência das crianças e das professoras, embora no decorrer das observações recorresse a estes ao lembrar as atividades do dia, ao chamar a atenção das crianças ou ao solicitar silêncio dentre outros. “Humm! Chegou à hora de rezar, vamos seguir o nosso combinado e a boquinha fechada deixaremos para a nossa oração começar” (Diário de campo, 4/8/2008).

#### **4.4.4. Projetos desenvolvidos pela escola no ano de 2008**

No decorrer do período letivo, conforme proposto no Projeto Político Pedagógico da instituição (PPP), foram abordados ou estavam em fase de implementação e continuação.

Apresentamos na figura a seguir, os projetos com os seus respectivos nomes fictícios. São eles:



**Figura 3: Projetos desenvolvidos na instituição pesquisada**

No decorrer do ano de 2008, foram implementados nove projetos como subtemas do tema geral: “Inclusão e o combate a violência”. No entanto, a turma pesquisada estava vinculada ao projeto Acelera Brasil, o qual seria lançado no PPP de 2009. Assim, os projetos favoreciam a construção de melhores condições de aprendizagem, buscava envolver toda a comunidade pedagógica (alunos, funcionários, professores, famílias...) contribuindo para o crescimento de todos os sujeitos ali envolvidos.

#### **4.5. Sujeitos envolvidos na pesquisa**

Os participantes da pesquisa foram a professora que atuava no jardim I da Educação infantil no turno vespertino, as crianças da turma e a enfermeira que a acompanhava. Para melhor compreensão do perfil destes, detalharemos a seguir as suas relativas características, assim como a do corpo docente.

##### **4.5.1. O corpo docente**

O quadro docente estava submetido à Secretaria de educação, uma vez que se tratava de uma instituição pública e contava com o auxílio de professores com vínculo permanente e também temporário.

Na educação infantil havia seis professoras e uma auxiliar de enfermagem terceirizada, sendo que três atuavam no turno vespertino e outras três no turno matutino.

No quadro a seguir, a organização das turmas de trabalho:

Educação infantil	Número de professoras
▪ 1 turma com alunos de 4 anos (matutino)	▪ 1 professora;
▪ 1 turma de 4 anos (vespertino)	▪ 1 professora regente e 1 auxiliar de enfermagem;
▪ 1 turma de 5 anos (vespertino)	▪ 1 professora
▪ 1 turma de 5 anos (vespertino)	▪ 1 professora
▪ 1 turma de 5 anos (vespertino)	▪ 1 professora
▪ 1 turma de 5 anos (vespertino)	▪ 1 professora

**Quadro 3: Organização das turmas da instituição pesquisada**

#### 4.5.2. Características da professora Sofia

No caso da turma pesquisada, jardim I, as crianças eram acompanhadas por uma professora de Educação infantil, com 33 anos de idade, licenciada em Pedagogia pelo Programa professor nota 10<sup>8</sup>, posta a disposição da escola pela regional de ensino pelo período de um ano, uma vez que esta apresentou durante anos anteriores, ao trabalhar em uma cidade do entorno com altos índices de violência, a Síndrome do Pânico, e necessitava de condições especiais para atuar na regência, dentre elas o uso de medicação controlada, paralelo ao apoio e acompanhamento de psiquiatra e o auxílio cotidiano de uma enfermeira na sala de aula, para evitar qualquer tipo de danos (morais e físicos) para as crianças e para as famílias, no caso de crise.

A professora trabalhava 40 horas semanais, sendo que 30 horas eram referentes à regência em sala de aula e as outras 10 horas reservadas para a coordenação no turno oposto (matutino).

Durante o período de coordenação, esporadicamente reunia-se com as professoras dos outros segmentos. Preferia isolar-se e coordenar sozinha, o que era aceito pelo grupo, inclusive pela direção, com o argumento, de que apresentava-se em situação especial, ou seja, a Síndrome do Pânico<sup>9</sup>.

<sup>8</sup>Curso oferecido pelo governo do Distrito Federal, aos docentes com formação em normal magistério no intuito de qualificar os profissionais da área.

<sup>9</sup> A característica essencial do Transtorno de Pânico é a presença de Ataques de Pânico recorrente e inesperados, seguidos por pelo menos 1 mês de preocupação persistente acerca de ter outro ataque de Pânico, preocupação acerca das possíveis implicações e consequências dos Ataques de Pânico ou uma alteração comportamental significativa relacionada aos ataques. A frequência e a gravidade dos Ataques de pânico variam bastante. Por exemplo: para algumas pessoas podem ocorrer com maior frequência e para

A professora Sofia revelou-se com inúmeras características: ousada, incisiva, flexível, carinhosa, prestativa, por vezes mais autoritária, pontual e sistemática. Oscilou da alegria à tristeza, do encantamento ao distanciamento. Acreditamos que tais oscilações ocorriam em função da sua doença, doença séria, conforme apresentado na nota de rodapé, que pode colocar em risco sua própria vida, das crianças e todos os sujeitos com ela envolvidos no contexto familiar.

Percebemos como algo inadmissível a gestão da escola admitir uma pessoa com tal transtorno como professora de crianças pequenas, colocando em risco a integridade dos sujeitos envolvidos nesse contexto escolar. Entendemos que nós educadores somos os mediadores e orientadores do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, quem cria situações lúdicas e motivadoras bem como propõe atividades que correspondam às suas necessidades. Para isso, nós precisamos estar bem, fisicamente, psicologicamente e em todos os demais aspectos.

Ao longo das interações com a professora Sofia percebemos que ela tinha consciência sobre o seu estado. Isto é, quando estava mais insípida, inflexível e mesmo autoritária com as crianças, argumentava que isso ocorria quando não tomava a sua medicação. Nesses momentos ela solicitava à pesquisadora que não observasse tal fato. “Boa tarde! Gostaria de comunicá-los que hoje não tomei a minha medicação e por isso não estou no melhor dos meus dias. Por favor, não repare não” (observação realizada em 4/8/2008). Nesses momentos, as crianças costumavam recorrer à enfermeira ou nós solicitando o que necessitavam, expressando-se com olhares assustados e resabiados.

#### **4.5.3. Características das crianças**

A turma observada era composta por 25 crianças, sendo 12 meninos e 13 meninas, em que a maioria já havia completado 4 anos de idade. Uma síntese das características percebidas em cada uma das crianças é apresentada a seguir.

---

outras com menor. Para algumas diariamente, e para outras mensalmente. Trata-se de uma doença ameaçadora à vida, que requer cuidado e atenção. Fonte: DSM-IV-TR. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Trad.Claúdia Dornelles; 4.ed.Porto Alegre: Artmed, 2002.ISBN 978-85-7307-985-2.1. Psiquiatria-manual.

<b>Nome</b>	<b>Perfil individual das crianças com base na observação da pesquisadora</b>
<b>1. Allana</b>	Reservada. Solidária, adorava ajudar a professora nos fazeres escolares cotidianos. Quando não era selecionada como ajudante do dia ficava chateada e pouco participava das atividades realizadas.
<b>2. Ana Maria</b>	Alegre, impetuosa, divertida. Apaixonada pela professora Sofia. Bastante autônoma em suas atividades. Adorava brincar de pique - esconde.
<b>3. Alexandre</b>	Agitado, agressivo, sem limites, recorria com frequência a uso de termos inadequados à faixa etária. Um dos momentos em que mais se divertia e se descontraía era a ida ao parque, momento em que extravasava sua energia.
<b>4. Edson</b>	Era querido por todos e tinha forte carinho pela professora. Desenhar, pintar e modelar com massinha eram suas atividades preferidas.
<b>5. Gabriela Maria</b>	Aluna novata, sociável, vocabulário amplo para a faixa etária, reservada; atenciosa e carinhosa com a professora e os colegas.
<b>6. Gabriela Mendonça</b>	Muito ativa e autônoma em seus fazeres, era quem coordenava as meninas, uma vez que apresentava um forte ritmo de liderança.
<b>7. Giovanna</b>	As brincadeiras de faz-de-conta eram as suas atividades preferidas. Costumava imitar as pessoas de seu cotidiano com destreza, inclusive a professora Sofia.
<b>8. Guilherme</b>	Curioso e ávido para descobrir fatos associados à vida e ao mundo. Adorava criar histórias e usar a imaginação. Criativo em seus fazeres.
<b>9. Hudson</b>	Estava em pleno processo de descoberta de si mesmo. Fica encantado ao olhar-se no espelho. Gostava das brincadeiras de imitação .
<b>10. Josseias</b>	Era extrovertido e adorava contar piadas, expor fatos do seu cotidiano familiar, e possuía forte estilo de liderança perante o grupo. Cativado e disputado por todos.
<b>11. Jonata</b>	Não possuía senso de limites, se despia e ficava descalço na areia, gostava de brincar com água, massinha e terra. Tinha boa relação com todos.
<b>12. Jussara</b>	Agressiva, se debatia na sala e reagia demonstrando atitudes de oposição diante das situações apresentadas.
<b>13. Kleber</b>	Era o aluno querido da professora Sofia. Constantemente era convidado a ser o ajudante da tia, validado por seus fazeres escolares. Mas sua relação com os colegas estava em gradativa construção.
<b>14. Luciana</b>	Era amiga e companheira. Solidária e prestativa. Sempre disposta a auxiliar os amigos e a professora. Costumava fazer desenhos e pinturas retratando a sua família com carinho e amor.
<b>15. Lucas</b>	Não costumava aderir a regras. Apresentava forte resistência à atividade que envolvesse músicas e movimentos mais agitados, tons de vozes mais grossos. Descobrimos que no decorrer da observação realizada ele era agredido pelo pai.
<b>16. Marina</b>	Insegura, sempre ressabiada e desconfiada. Solicitava auxílio para a professora quando necessitava de algo. Estava construindo a autonomia e autoestima.
<b>17. Mateu</b>	Era muito amigo do Kleber, também muito querido pela professora. Jogos simbólicos são os seus preferidos.
<b>18. Uriel</b>	Ouvir histórias era uma das atividades que o deixava feliz. Quando presenciava histórias com deboches e fantoches ficavam em êxtase e sempre questionava a professora quando seria a próxima história, e qual seria.
<b>19. Vitoria</b>	Tímida, reservada. Baixa autoestima e valorização pessoal. Insegura e sem ousadia para realizar as suas atividades.
<b>20. Vitor</b>	Observador e crítico. Sempre questionava a professora o motivo pelo qual necessitaria fazer as atividades por ela sugeridas. Nem sempre concordava com as argumentações da professora.
<b>21. Samanta</b>	Carinhosa e tenaz gostava de sobressair-se nos afazeres escolares. Quando não conseguia sentia-se envergonhada e frustrada. Nesses momentos a professora Sofia buscava oferecer atenção e acolhê-la.
<b>22. Sandra</b>	Autônoma e perspicaz. Querida por todos. Extrovertida e extremamente agitada. Não conseguia parar quieta na cadeirinha e costuma distrair os colegas que estavam mais atentos às atividades propostas. Frequentemente ia para a cadeirinha do pensamento.
<b>23. Sofia</b>	Participava de todas as atividades, mas adorava fazer tarefas mediadas pela professora. Questionava com frequência quando iria aprender a ler.
<b>24. Tadeu</b>	Caprichoso nos fazeres, mas inseguro, sempre preocupado com o olhar da professora sobre as suas atividades. Sentia-se melhor quando elogiado e validado.
<b>25. Talita</b>	Curiosa e tagarela. Contava tudo o que fazia, as novidades da família, e questões de ordem pessoal era o que mais gostava de fazer. Era mais próxima dos meninos, não tinha muita paciência com as meninas e as brincadeiras de casinha, de fazer comidinha e outras.

**Quadro 4: Perfil das Crianças da Turma Pesquisada**

De forma geral as crianças eram enérgicas, animadas, curiosas e espertas. Estavam ansiosas para desvendarem novos desafios.

#### **4.5.4. A enfermeira**

A enfermeira Maria Fernanda apresentou-se na maioria das observações solidária e preocupada com a professora Sofia. Embora, por vezes tenha se apresentado cansada e impaciente, tentava auxiliar a professora e as crianças sempre que necessário, especialmente nos momentos de crise.

#### **4.6. A rotina da instituição pesquisada**

A rotina da instituição pesquisada era baseada no Projeto Político Pedagógico (PPP), em especial ao que se referia aos horários de entrada, lanche, parque e saída das crianças. Teoricamente, o PPP foi construído por toda comunidade da escola. No entanto, embora todos os professores tenham sido convidados para participarem, poucos atuaram de fato na sua elaboração.

Durante o período de observação, a rotina estabelecida era a mesma para todas as crianças, muitas vezes acontecia de forma linear, com atividades orientadas pela professora e a coordenadora da instituição.

##### **4.6.1. Entrada**

A chegada das crianças à escola dava-se entre as 12h30 às 14h da tarde. Essas aguardavam junto aos seus responsáveis (pai, mãe, padrastos, madrastas, avós, tios, amigos da família e babás) a autorização do porteiro para a entrada. Parte significativa destes ficava sentada em uma calçada, outros ficam em pé, alguns agachados e apoiados no muro da escola esperando o horário correto.

A calçada e o muro da escola ficavam logo à frente de uma avenida comercial e residencial bastante agitada, movimentada e acessada por pedestres e veículos no decorrer do período integral.

O portão era aberto apenas às 13h, momento em que as crianças eram encaminhadas para as salas de aulas e ficavam esperando suas professoras, que se dirigiam entre 13h15 e 13h30 para abrirem as portas e recepcioná-las.

Nesse momento, as crianças e as famílias de diferentes turmas e grupos sociais interagiam entre si, trocavam ideias, conversavam a respeito das questões financeiras, criticando a crise e o governador. Também naquela circunstância ocorriam alguns conflitos que acarretavam em frustrações entre algumas famílias, envolvendo,

principalmente, as pessoas responsáveis pelos estudantes portadores de necessidades educacionais especiais (EPNEEs) e as crianças do abrigo Respeite a Vida Você Também (ARVVT)<sup>10</sup>.

Acreditamos que tais conflitos ocorriam em função da não aceitação e o não conhecimento de comportamentos específicos e característicos de algumas crianças EPNEEs, pela comunidade, como o fato registrado na observação do dia 12 de agosto, em que uma criança, conhecida como Virgínia, portadora de Síndrome de *Down*, com 12 anos de idade, havia sido deixada pelo motorista da condução, excepcionalmente, tentava abraçar e beijar excessivamente outras crianças, que quando não atendido, reagia com gritos bastante acentuados, o que assustou algumas famílias e indignaram outras, gerando discussões e a postura imediata do porteiro da escola, que colocou a criança no ambiente interno, mantendo o portão fechado, uma vez que nem a professora, a diretora e a coordenadora, responsáveis, encontravam-se na instituição.

Cabe destacarmos que entre as metas da escola, apresentadas em seu PPP, estava a de realizar uma campanha de sensibilização, a cada início de semestre, relativa à aceitação e ao respeito dos alunos EPNEEs ao longo do biênio, procurando atender a toda comunidade escolar.

Após observarmos e acompanharmos tal fato, na primeira oportunidade de conversa com a professora Sofia trouxemos o assunto e perguntamos sobre a referida campanha. De acordo com ela a escola buscava promover palestras e formações para a comunidade abordando a temática, mas a presença das famílias era praticamente nula. No máximo apareciam de 5 a 10 pessoas de toda a comunidade.

Ao chegar à porta da sala de aula, as professoras não tinham o hábito de cumprimentar as famílias de forma mais prolongada ou atenciosa; geralmente falavam “oi” ou “boa tarde”.

No caso da professora Sofia, ela oscilava; às vezes abraçava as famílias e as crianças, fazia brincadeiras, conversava. Em outras, dizia boa tarde e seguia direto para a sua mesa, solicitando à enfermeira Maria Fernanda<sup>11</sup> que recepcionasse as crianças, ou ainda, dizia “oi” e no primeiro momento, não recepcionava as crianças e nem as famílias e seguia direto para a sua mesa, onde aguardava todos chegarem para começar as atividades da tarde.

---

<sup>10</sup>A instituição pesquisada atendia alunos com necessidades educacionais especiais e tinha uma equipe de apoio e recurso cujo objetivo era subsidiar essas crianças. Também atendia crianças residentes no Abrigo Respeite a vida com paz, amor e harmonia você também (nome fictício).

<sup>11</sup> Utilizamos para a enfermeira que acompanhava a professora Sofia, o nome fictício de Maria Fernanda.



Durante as observações foi possível registrarmos alguns momentos aonde a professora Sofia chegava a sua sala de aula, cumprimentava as famílias e as crianças com um discreto “oi” e solicitava à enfermeira que fosse receber as crianças. A enfermeira geralmente saía sussurrando e balbuciando meio chateada “ ai... ai... eu de novo... um...em pensar que não fui contratada para isso. Ah!”. (Observação realizada em 6/8/2009).

Tais atitudes da professora Sofia nos reportam a reflexão a respeito da importância da interação entre professor e a família no que tange ao desenvolvimento integral da criança, pois:

O Estatuto da Criança e do Adolescente reafirma, em seus termos, que a família é a primeira instituição social responsável pela efetivação dos direitos básicos das crianças. Cabe, portanto, às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil. (RECNEI, 1998, vol I, p. 76).

O momento da entrada na escola era uma das poucas oportunidades em que a professora, representante direta da escola tinha para interagir e construir vínculos com as famílias. O diálogo e a parceria escola-família são indispensáveis para o processo de construção do conhecimento das crianças, preparando-as cotidianamente, para exercerem desde já a sua cidadania, atuarem na sociedade e construir um paulatinamente um mundo melhor. São ainda importantes recursos para se trabalhar a diversidade, conforme lembrado no RECNEI (1998 vol I, p.77):

[...] O trabalho com a diversidade e o convívio com a diferença possibilitam a ampliação de horizontes tanto para o professor quanto para a criança. Isto porque permite a conscientização de que a realidade de cada um é apenas parte de um universo maior que oferece múltiplas escolhas. Assumir um trabalho de acolhimento às diferentes expressões e manifestações das crianças e suas famílias significa valorizar e respeitar a diversidade, não implicando a adesão incondicional aos valores do outro. Cada família e suas crianças são portadoras de um vasto repertório que se constitui em material rico e farto para o exercício do diálogo, aprendizagem com a diferença, a não discriminação e as atitudes não preconceituosas. Estas capacidades são necessárias para o desenvolvimento de uma postura ética nas relações humanas. Nesse sentido, as instituições de Educação infantil, por intermédio de seus profissionais, devem desenvolver a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias.

À medida que as famílias se despediam, as crianças iam se dispersando pela sala de aula, conversando entre si, contando as novidades. Uns permaneciam atentos e silenciosos, prontos para escutarem o comando da professora. Outros se apresentavam

mais sonolentos e os demais corriam e pulavam pela sala até serem chamados a atenção.

Após a entrada, por volta das 14 horas, Sofia cumprimentava as crianças e solicitava que todos se sentassem em suas cadeirinhas, pois a aula iria começar iniciando o que ela chamava de acolhida.

#### **4.6.2. Acolhida**

A professora Sofia variava a forma de iniciar as atividades do dia; com a acolhida, o que geralmente começava com uma roda de conversa com as crianças, na maioria das turmas da Educação infantil, não ocorria com a turma de jardim I em foco, por isso não chamaremos o momento da acolhida de roda de conversa. A acolhida ocorria de forma diversificada.

Por vezes, a professora começava com o comando “Venham cá meus pintinhos, vamos todos nos sentar para a tarde começar”, e não necessariamente sentavam-se em roda, costumavam sentar-se à frente da mesa da professora.

Outras vezes, a professora dizia de olhos vendados: “Vou contar até três e todos sentados em roda, quero ver... 1, 2, 3 e já!” (Observação realizada em 8/8/2008). Então parava e olhava para ver se tinha alguém fora da roda. Caso alguma criança estivesse conversando, ou não tivesse sentada com as perninhas cruzadas, iria para a cadeirinha do pensamento, onde ficava boa parte da tarde (1 hora), observando como os colegas se comportavam.

Isto ainda servia de exemplo para os colegas que tentassem interromper a sua fala, fosse conscientemente ou não. Assim, a professora não considerava o fato de que as crianças nesta faixa etária (3, 4 anos) costumavam agir impulsivamente, principalmente, àquelas que estavam frequentando pela primeira vez uma escola. Nessas situações, muitas vezes a enfermeira Maria Fernanda recorria e dizia “Sofia, o menino já ficou tempo demais lá, não acha? Que tal tirá-lo, agora, heim?”

A cadeira do pensamento ficava próxima à varanda abandonada, sozinha, paralela à mesa da professora. As crianças demonstravam medo, receio, insegurança quando se sentiam ameaçados a sentarem-se lá. Era frequente, escutar entre eles: “Ei, fala baixo, senão você vai ficar de castigo” (observação realizada em 8/8/2008), ou, ainda, “se você continuar conversando eu conto pra tia viu” (observação realizada em 8/8/2008).

Essa atitude revela um lado repressor, autoritário e cerceador da professora, o que poderia favorecer a construção de uma relação respaldada pelo medo, pela indiferença e pela insegurança. Atitudes que de forma alguma contribuem para o

desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade, mas que possibilita a construção do inverso.

Isto é, gerando traumas, desqualificando as crianças para a vida bem como desfavorecendo a construção da autonomia e da autoestima positiva da criança, e ainda, podendo e inibindo a criatividade, a imaginação, a ousadia em inovar e ressignificar coisas, pessoas, sentimentos, e até mesmo a própria vida. Quem sabe, até apresentar marcas, deixar cicatrizes e resquícios negativos que repercutiram em sua atuação pessoal, profissional como cidadão, como sujeito ativo, como um ser que poderia ter melhores condições para contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

Outra atitude da professora era simplesmente dizer: “[...] todos sentados no chão de frente para o quadro [...]”, ou “[...] estou levantando da minha cadeira, quando acabar de levantar quero todos em suas cadeiras de cabeça baixa, boquinha quietinha e olhos fechados, vamos lá? [...]” (Observação realizada em 13/8/2008). Costumava ter essas posturas quando estava mais reservada, mais séria e nervosa, por diferentes motivos.

Essa postura cerceadora, que estabelece uma relação hierárquica e autoritária nos remete a Cerizara (1990, p. 75) quando resgata Rousseau e diz: “[...] O hábito de criticar destrutivamente as crianças persiste até hoje em nossas salas de aula, desencadeando e internalizando a sensação de fracasso [...]”.

Para ela (1990, p. 107), “O processo de aprendizagem não considera o aluno como um ser ativo e pensante, capaz de assimilar a realidade externa de acordo com suas estruturas mentais, mas segundo o que o professor decidiu”. Além disso, essa conduta nega que assimilar o mundo seja transformá-lo, seja representá-lo de forma particular e própria.

Entretanto, a professora Sofia também realizou acolhidas descontraídas, prazerosas, animadas e envolventes com as crianças. Durante a acolhida, independentemente da forma como esta ocorria, a professora cantava a música: “[...] Boa tarde amiguinho, como vai? Faremos o possível para sermos bons amigos. Boa tarde professora, como vai? Faremos o possível para sermos bons amigos. Boa tarde amiguinho, como vai? [...]” (Observações realizadas durante diversos momentos da pesquisa).

Em seguida, pegava o seu pincel atômico e seguia em direção ao quadro e escrevia o cabeçalho com o nome da escola, o dia, o mês, o ano, o dia da semana e o nome da professora. Recorria ao valor sonoro das palavras, associando a palmas e as sílabas, contava o número de letras do seu nome, e por fim recorria ao calendário ao quadro de nomes para escolher o ajudante do dia.

Nessa escolha geralmente buscava recordar com as mãos no rosto, quem havia se comportado melhor no dia anterior e que ainda não tinha ido para a cadeirinha do pensamento. Esse era momento tenso em que as crianças ficavam com os olhos arregalados, silenciosas, quase que paralisadas, aguardando a sua decisão. Após a escolha, muitos olhavam decepcionados, outros costumavam dizer que já sabiam quem seria escolhido, conforme a fala de Alan: “[...] Ah... eu já sabia que era ele... sempre é ele mesmo”. (Observação realizada em 13/8/2008)

Após a acolhida, a professora Sofia fazia os encaminhados da tarde de acordo com a atividade do dia e comunicava às crianças o que iria acontecer durante as tardes.

#### **4.6.3. Atividades mediadas ou livres**

Durante as observações realizadas, as atividades variaram desde aquelas livres as mediadas por ela. Dentre essas: massinha, picote, colagem, desenhos, dobraduras, a escrita de letras, nomes e palavras alusivas às letras aprendidas, pintura com tinta guache, histórias por ela narradas, músicas cantaroladas e dançadas, teatros envolvendo o projeto acelera<sup>12</sup>, o parque e vídeos infantis com desenhos e filmes, como o Sherec, o Gasparzinho, a turma da Mônica e a Vida de Inseto.

Nas duas primeiras semanas em que observamos, a professora não demonstrava seguir nenhum roteiro, apenas após a segunda semana anexou a grade horária a sua mesa a qual recorria no decorrer da tarde.

Com relação a essa grade horária, é importante destacar que durante o encaminhamento da aula nem sempre a professora seguia a tabela e respeitava as atividades conforme proposto. Muitas vezes, invertia a ordem. Em outras não realizava atividades mediadas. Por vezes trocava o horário do parque com outra turma e não ia à videoteca.

Isso ocorria por alguns motivos específicos: ela não tinha tomado a sua medicação controlada, ou porque faltava o material necessário para se trabalhar, ou ainda, porque estava muito calor ou precisava descansar. No entanto, seguia os horários da instituição quanto à entrada, o lanche, o parque e a saída.

---

<sup>12</sup> O Projeto Acelera foi o nome dado pela professora Sofia e pela turma de aceleração da escola ao projeto de cooperação, onde esses alunos participavam do processo educativo das crianças do jardim I uma vez na semana. O objetivo deste permeava a construção dos sentimentos de respeito ao próximo, o senso de responsabilidade, justiça e solidariedade e construção da autoestima das crianças na classe de aceleração.

#### 4.6.4. Lanche

O lanche da escola era servido por volta das 15 horas e 30 minutos. Uns cinco minutos antes começavam a organização das crianças. Quando a professora começava a cantar a música “Meu lanchinho”, as crianças faziam uma fila em frente ao banheiro, onde lavavam as mãos sob a sua orientação. Ela dizia verbalmente às crianças o que deveria ser feito. Não costuma tocar nas mãos das crianças para realizar tais procedimentos, mas estava sempre presente, observando e intervindo oralmente. Depois pegavam as lancheiras e seguiam para as mesinhas para então realizarem a oração. Geralmente a professora escolhia uma criança para fazê-la. Depois dava seguimento com a sua oração. Em seguida todas cantavam: “Meu lanchinho, meu lanchinho, vou comer, pra ficar fortinho e crescer.” (Diário de campo, jul./ago./set. 2008).

Geralmente as crianças do jardim I lanchavam na sala de aula. Algumas costumavam levar o seu próprio lanche de casa. A maioria esperava ansiosa pelo lanche da escola. O cardápio semanal variava entre: macarrão com almôndegas, arroz com sardinha, sopa de feijão, canjica, arroz doce, sucrilhos com leite ou ainda biscoito com leite. Boa parte das crianças repetia duas ou três vezes o lanche e permaneciam em silêncio a pedido da professora.

A professora sempre comia o lanche da escola junto às crianças, e costumava repetir uma vez. No todo, o lanche perdurava por volta de meia hora aproximadamente. Nesse momento era comum o conflito entre as crianças que levavam o seu lanche de casa para a escola e aquelas que não levavam, pois a maioria das crianças não possuía condições financeiras para tal e sentiam vontade de experimentar o lanche dos colegas.

Após o lanche, a professora Sofia solicitava a todas as crianças que fossem terminando que organizassem seus pertences, guardassem a lancheira e retornassem aos seus lugares, até o toque da sirene para o recreio.

O lanche é um momento em que o nosso cuidar e o educar se entrelaçam, desde a higienização das mãos e a organização dos pertences individuais, até o compartilhar o lanche. É, pois, um momento no qual a dimensão afetiva e relacional do cuidado dependendo muito da postura e do tipo da mediação realizada pela professora quem precisa auxiliar a criança a identificar as suas necessidades e priorizá-las, bem como atendê-las de forma adequada.

Ao levar as crianças ao banheiro, observando as especificidades do grupo de crianças com quatro anos de idade, a postura da professora, o tocar a mão da criança, ensiná-la a pegar o sabonete, a esfregar as mãos uma na outra, a ligar a torneira e enxaguar, pode favorecer ou não a construção do repertório de conhecimento de hábitos

e atitudes para essa e outras etapas da vida. Educar e cuidar são mesmo partes de um todo:

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado. (RECNEI, 1998, vol I, p. 23.)

Dessa forma, cuidar da criança é acima de tudo oferecer a ela atenção necessária seguida de mediações adequadas e significativas que favoreçam o seu desenvolvimento, e as suas aprendizagens atendendo suas especificidades e necessidades. “Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma” (RECNEI, 1998, vol I, p. 25).

#### **4.6.5. O recreio**

Momento de liberdade vigiada<sup>13</sup> em que as crianças do jardim I se uniam às crianças do jardim II e do 1º ano do Ensino Fundamental num pátio fechado e gradeado sem atividades mediadas, com poucas brincadeiras inventadas, sem brinquedos e jogos. Nesse momento, as professoras da Educação infantil e os professores do ensino fundamental e da turma de aceleração se encontravam na sala dos professores para receberem comunicados da direção e da coordenação da escola, lancharem e descansarem. A professora Sofia, nesses momentos, isolava-se, à porta fechada, em sua sala de aula.

Para a maioria das crianças, o recreio era um momento de euforia, distração e alegria aguardado com ansiedade. Nessa hora corriam, brincavam e pulavam. Para alguns, era ainda o momento do picolé de R\$ 0,50 centavos, tão disputado por todos.

Nesse período, as crianças tinham a oportunidade de encontrar com todas as crianças da Educação infantil, e também com as crianças portadoras de necessidades especiais, e, ainda, com as crianças da turma de aceleração. Geralmente brincavam uns com os outros com espontaneidade e alegria, embora algumas crianças e a enfermeira se apresentassem inseguras e receosas ao aproximarem-se destas.

---

<sup>13</sup> Expressão utilizada uma vez que as crianças ficavam num espaço fechado e gradeado sob a supervisão da enfermeira que acompanhava a professora Sofia.

#### **4.6.6. Relaxamento**

Terminado o recreio, as crianças retornavam as suas salas. A turma da professora Sofia também. Ao voltarem as suas salas de aula, a professora Sofia realizava momento de relaxamento ou descontração com as crianças. Para isso recorria a músicas relaxantes com sons da natureza, dos pássaros e outros.

Solicitava que as crianças deitassem no chão ou ficassem de cabecinha baixa sobre a mesa com os olhos fechados e as convidavam para uma viagem ao mundo do faz de contas e da fantasia.

Após o relaxamento, as crianças eram encaminhadas ao parque ou a sala de vídeo, conforme rotina estabelecida.

#### **4.6.7. Hora de dar tchau (A SAÍDA)**

Depois do parque, retornavam à sala de aula, onde organizavam a sala e seus pertences de uso individual, preparavam as mochilas para aguardarem as suas famílias. Em seguida, brincavam com massinha, jogos de encaixe, brinquedos, folheavam livrinhos e gibis ou escutavam história contada pela professora Sofia até a chegada dos responsáveis.

A seguir, trataremos de cada instrumento e o procedimento de utilização na dinâmica do processo de realização desta pesquisa.

## 5. ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS

Neste capítulo, apresentaremos a análise das informações oriundas da pesquisa que investigou a construção das rotinas no trabalho pedagógico como caminho para uma educação infantil de qualidade.

Tais informações foram construídas a partir das observações vivenciadas em inúmeros momentos no ambiente escolar investigado, das conversações realizadas com a professora regente da turma, a enfermeira que a acompanhava e com as crianças.

Para a análise das observações recorreremos ao diário de campo, instrumento importante, que nos possibilitou a verificação e a identificação dos aspectos vivenciados diariamente pelos participantes da pesquisa.

Para sistematizar os vários registros feitos criamos um roteiro de acompanhamento das atividades desenvolvidas. Para cada aspecto vivenciado, registrávamos as atividades realizadas, o tempo de duração destas, o ambiente onde ocorriam, por quem e como eram ministradas e o envolvimento das crianças nestas.

Analisamos também, o Projeto Político Pedagógico da Instituição, o planejamento semestral, o planejamento bimestral, para assim depararmos os dados construídos com os planos de aula da professora e verificarmos se os objetivos dessas atividades eram adequadas às necessidades das crianças de 4 anos e se estavam associadas a tais documentos.

Salientamos que a pesquisa se iniciou logo no 1º dia de aula após o recesso escolar. Foi desenvolvida ao longo de dois meses: de 28 de julho a 29 de setembro de 2008. Durante o seu percurso foi possível observar inúmeros momentos e situações vivenciadas pelos sujeitos envolvidos e compreender o processo de construção das rotinas no contexto em questão.

Tais vivências aconteceram desde o momento inicial das aulas, ou seja, desde a chegada das crianças na escola até o momento da saída, o que nos possibilitou averiguar o trabalho pedagógico realizado na sala de aula, na videoteca, no parque, nos jogos e brincadeiras, e ainda, as relações e vínculos afetivos desenvolvidos entre os sujeitos envolvidos no espaço escolar analisado.

A rotina assistida diariamente no período de realização da pesquisa, descrita a seguir, será analisada frente aos indicadores de qualidade construídos com base nos documentos: RECNEI e PNQEI. São eles:



<b>Indicadores de qualidade (promotores do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças)</b>		
<b>A CONSTRUÇÃO DAS ROTINAS: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE</b>	▪ A construção da identidade e da autonomia.	A organização das rotinas das crianças contempla a formação da identidade e da autonomia.
	▪ A organização do tempo e dos ritmos das crianças.	A organização das rotinas considera os ritmos diferenciados das crianças presentes na sala de aula (necessidades específicas, contextos...).
	▪ A diversidade de atividades.	As atividades livres, dirigidas e lúdicas proporcionam a superação de desafios e a construção do conhecimento de forma diversa, desde a atuação individual a grupal.
	▪ A ocorrência das interações. (Socialização)	Há interações entre as crianças e a professora, e entre elas próprias. Essas interações proporcionam a construção de relações saudáveis, vínculos afetivos de amizade, respeito e uma aprendizagem significativa às crianças.
	▪ O uso do espaço.	O espaço é organizado de forma a contemplar a interação entre as crianças, a professora e a enfermeira.
	▪ A participação da criança na organização da rotina escolar.	Ao organizar a rotina escolar, a professora busca analisar o contexto em foco e proporcionar atividades voltadas às necessidades da aprendizagem da criança.
	▪ O PPP da instituição.	O PPP contempla a organização das rotinas das crianças.
	▪ O PS, o PB e o Psem	Os PS, o PB e o Psem estão associados à organização das rotinas.

**Quadro 5: Indicadores de qualidade**

## **5.1. A construção da identidade e da autonomia**

### **5.1.1. A organização das rotinas das crianças contempla a formação da identidade e da autonomia**

Na educação infantil, um dos grandes eixos trabalhados durante a infância é o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Eixos associados ao conhecimento, ao desenvolvimento, à aprendizagem e ao uso de recursos pessoais das crianças para serem utilizadas nas mais diversas situações de vida.

De acordo com o RECNEI (1998, vol II, p.13), [...] “a identidade é um conceito do qual faz parte a ideia de distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a

começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modo de agir e de pensar e da história pessoal.” [...], é, portanto, o que buscamos averiguar na sala de aula pesquisada.

Nas observações realizadas, percebemos que a professora, ao organizar o seu planejamento semanal, e assim, pensar na organização da sua rotina, buscou contemplar esses eixos, disponibilizando às crianças, o acesso a diferentes atividades, jogos e brincadeiras associados ao nome, ao trabalho de construção e identificação do corpo humano, aos cuidados com ele, as suas características frente aos inúmeros contextos de vida apresentados. O fragmento de texto, a seguir, extraído do diário de campo é um exemplo disto:

A professora Sofia, hoje está animada e bastante feliz. Iniciou à tarde com a famosa roda de conversa onde cantou, contou o número de crianças, a quantidade de meninos e meninas, escolheu os ajudantes do dia, escreveu os nomes no quadro, e falou sobre as novidades da tarde. Dentre essas, ela disse que hoje, as crianças iriam brincar com duas brincadeiras: a dança da cadeira e o bingo dos nomes. As crianças ficaram curiosas e ansiosas para começarem a primeira brincadeira. Sofia cantou então, uma música solicitando silêncio. A música cantada foi: “Para ouvir, o som do mosquitinho e as batidas do meu coraçãozinho, pego a chavinha e tranco a boquinha. Humm... Humm... Humm.” Em seguida, formou duas filas com as crianças, onde mesclou meninos e meninas. Explicou a brincadeira, dando as seguintes orientações: “A primeira fila vai levantar e cada um vai pegar uma cadeirinha e colocá-la na forma de “U” (nesse momento ela exemplificou com 4 cadeiras). A segunda fila, também levantará e colocará depois, eu vou entregar a fichinha com o nome de vocês, e cada um vai colocá-la em uma cadeira. Pronto, agora vamos começar a dança da cadeira. Vou colocar a música, depois, quando a música parar cada um vai sentar na cadeira onde consta a ficha com o seu nome. Vamos lá!” Todos participaram e brincaram felizes. Gostaram tanto, que quando viram, já não dava mais tempo de fazer a outra brincadeira, o bingo. Assim, combinaram que fariam amanhã. (Diário de campo, 11/8/2008)

Na faixa etária do grupo observado, o trabalho com o nome torna-se essencial para a construção da identidade da criança, pois este representa a sua trajetória de vida, a sua essência como ser único, e traz traços de sua origem. Conforme o RECNEI (1998, p.38), “[...] o nome traz mais do que uma grafia específica, ele traz também uma história, um significado [...]”.

Ao realizar a dança da cadeira, com as fichas dos nomes a professora não apenas contemplou a construção da identidade, como também da autonomia e da socialização, pois possibilitou a elas a vivência em grupo, o estabelecimento de interações, a resolução de pequenos conflitos, e ainda, o respeito ao outro e a si mesmo ao lidar com momentos de espera, de perdas e conquistas.

A autonomia e a socialização surgiram nas interações construídas, nas atividades propostas no decorrer da rotina diária das crianças, mas observamos que, em alguns momentos, não houve uma atenção específica da professora para estes aspectos no dia a dia escolar.

Nos atos cotidianos e nas atividades sistematizadas, as crianças apresentaram, em diferentes momentos, a necessidade de construir a capacidade para realizar escolhas e tomar decisões com maior independência. Isso surgiu diante a seleção de materiais a serem utilizados para determinadas atividades como na participação de atividades coletivas envolvendo jogos, brincadeiras e decisões. A fala entre duas crianças, Kleber, Marina e a professora Sofia, no momento do desenvolvimento da construção de uma centopeia com círculos coloridos, exemplifica bem isso:

**K (Kleber):** Marina, o que é para fazer, mesmo, hein?

**M (Marina):** A tia pediu pra gente montar uma centopeia com essas bolas aqui, oh. Viu?

**K:** E só isso, mesmo?

**M:** Ela disse isso, mas tô perando pra ver se é.

**K:** Ai, num sei não viu... tá difícil, né?

**M:** Muito... muito não, mas tá sim viu. Fala baixinho, ela tá vindo.

**K:** Tia, não entendi não oh.

**S (Sofia):** Também, não presta atenção, menino. Fica aí de papo com a Marina. É assim, olha só...

(Diário de campo, 20/8/2008)

No diálogo acima, Kleber e Marina estavam conversando sobre a atividade, pois estavam com dúvidas. Kleber não havia entendido o comando da atividade e Marina, embora houvesse compreendido estava insegura, não tinha certeza do que era para ser feito. Ambos não tentaram fazer a atividade sozinhos, e resolver a situação com independência e autonomia, mas solicitaram a presença da professora, e aguardaram a sua chegada. Sofia ao chegar, chamou a atenção das duas crianças alegando que estas não haviam compreendido a atividade porque estavam conversando e em seguida colou os círculos coloridos nas folhas delas realizando praticamente toda a atividade, ao invés de averiguar o que estava acontecendo, motivá-las e mostrá-las que são capazes.

Assim, podemos observar quatro situações: a iniciativa ao pedir ajuda, a falta de autonomia da criança em ousar e arriscar a fazer a atividade proposta, a postura autoritária e rígida da professora no momento da intervenção, e o julgamento equivocado dela sobre a conversa das crianças.

A professora Sofia poderia ter oferecido condições para que elas dirigissem as atividades com maior autonomia e independência propiciando assim “[...] o

desenvolvimento de um senso de responsabilidade [...] (RECNEI 1998, vol II, p.39), de confiança e segurança das crianças.

No entanto, ao chamar a atenção das crianças ao conversarem mostrou que associou o silêncio à disciplina e a conversa, à bagunça. Propiciou então, às crianças, a construção de algumas posturas voltadas à obediência, à quietude e não à criticidade, à autonomia e à independência. Porém, cabe ressaltar que a professora Sofia oscilou bastante no decorrer das observações, por vezes proporcionando maior abertura ao desenvolvimento desses eixos, em outros momentos dava menor oportunidade.

Na entrevista ,quando questionada sobre os objetivos das atividades propostas às crianças, a professora deixou claro que elas eram pensadas de acordo com as características das crianças de 4 anos de idade, como as apresentadas em alguns documentos, como o RECNEI (1998). Dentre essas: jogos e brincadeiras voltadas para a construção da identidade, da autonomia e também da socialização.

**S (professora Sofia):** ai... ai... essa parece ser uma pergunta difícil, mas não é não, entende?

**E (entrevistadores):** Não. Como assim?

**S:** É simples, veja só. Quando trabalhamos com crianças de 4 anos de idade, ou com 5, ou com 6 ou até mesmo com outras idades, existem objetivos e conteúdos que precisam ser observados e respeitados. Tenho certeza que você me entende, agora, né?

**E:** Sim, claro que sim. Mas que objetivos e conteúdos são esses?

**S:** São tudo aquilo que voltado às características de cada idade, de acordo com cada grupo de crianças. No meu caso, as de 4 aninhos de idade. Preciso trabalhar com esses meninos atividades, joguinhos e brincadeiras que trabalhem a construção de amizades, o ensinar a vestir-se sozinho, a ir ao banheiro, a reconhecer o seu nome, saber que cada um é um e tem uma vida diferente do outro, que a gente precisa respeitar isso .São tantas coisas que as vezes acho o tempo pouco.É claro que não podia deixar de falar na afirmação da sua identidade como pessoa, com um nome que é só da criança, por isso trabalhamos no primeiro semestre a certidão de nascimento.

**E:** Então você propõe atividades voltadas à construção da identidade e da autonomia para as crianças quando faz seu planejamento?

**S:** Claro que sim. Ué, esses são aspectos importantes nessa idade e nas outras de forma geral. Tem documentos que falam sobre isso, eu até já li alguns.

**E:** Sofia, que documentos são esses? Você sabe o nome deles?

**S:** Bom, têm alguns... Mas eu gosto de ler e ver de vez em quando no caso de dúvidas o referencial curricular, porque fala de várias características das crianças de acordo com a idade, de brincadeiras, jogos, e inclusive os conteúdos e objetivos para trabalhar com os pequenos não só de 4 anos, mas também , os de 0 a 4 e de 4 a 6 anos. É um material bem legal. [...] (Entrevista, 3/9/2008).

Após esta fala, Sofia complementou espontaneamente:

Não podemos de forma alguma dissociar a criança desses eixos, e também o da socialização. Tenho certeza que as crianças que trabalham bem essas dimensões na infância tornam-se grandes cidadãos, e exercem a sua cidadania de forma ética e plural, viu. Humm! Gostaria que outras professoras daqui soubessem disso. A propósito, aprendi este termo “plural” há pouco tempo e acho que ele diz tudo. (Entrevista, 3/9/2008).

Associando as palavras de Sofia às observações realizadas bem como às atividades por ela organizadas e propostas às crianças, notamos que embora ela tenha o conhecimento sobre a importância destes eixos, nem sempre conseguia aplicá-los a organização de seu planejamento. No entanto, como a professora preocupava-se com estas e outras questões e estava em constante busca por atividades diferenciadas e tentando construir novas interações promotoras do desenvolvimento da criança, concluímos que, em muitas ocasiões, ela aproximou-se da construção e organização de uma rotina vinculada a uma educação infantil de qualidade.

## **5.2. A organização do tempo e dos ritmos das crianças**

### **5.2.1. A organização das rotinas considera os ritmos diferenciados das crianças presentes na sala de aula (necessidades específicas, contextos...)**

Inicialmente, ao nos inserirmos em campo, percebemos que a professora Sofia apresentava uma rotina ainda em construção. No decorrer das observações, foi possível presenciarmos tanto uma rotina flexível, maleável e coerente ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças como outras mais inflexíveis. A base de sua organização e estruturação da rotina era o Projeto Político Pedagógico da instituição, embora ela não tivesse participado da sua elaboração. Também recorria a materiais pedagógicos literários, a coleções infantis para apresentar sugestões de trabalho diferenciadas e interessantes para as crianças, preocupando-se com o tempo de realização das atividades e o envolvimento destas com as mesmas em vários momentos.

A professora Sofia recorria ao RECNEI sempre que necessário, por exemplo: ao pensar na organização da rotina no seu planejamento semanal, nas atividades a serem propostas e na sua adequação à faixa etária de seus alunos. Essa organização mesclou o uso do tempo e o ritmo da criança, com as interações entre elas construídas. Sofia, ao ser questionada como preparava as aulas, respondeu:

Bem... Eu costumo planejar as aulas semanalmente. Gosto de fazer atividades diferentes para eles. Aí busco ler uns livros de umas coleções diferentes que tenho... Também, quando sinto a necessidade de resgatar objetivos e conteúdos da faixa etária como o RECNEI que deixa bem claro o que precisamos trabalhar com as crianças. Também já tive a chance de ler o PNQEI (Entrevista, 3/9/2008).

Ao ser questionada se seria possível planejar atividades respeitando os diferentes ritmos das crianças, a professora Sofia disse:

Embora a intenção seja esta, ou seja, priorizar atividades num curto espaço de tempo que contemple a todas as crianças... confesso que nunca consegui. Claro que algumas concluem as atividades num tempo próximo das outras crianças, mas sempre há aquelas crianças que demoram mais, que participam mais, outras menos... que entendem o que é para ser feito, outras não. Então, se dizer pra você que consigo respeitar os diferentes ritmos das crianças é mentira, apesar de tentar, e focá-los sempre ao pensar nas atividades pra eles. Por exemplo: quando terminamos uma atividade dirigida, geralmente eu peço para a criança que finaliza primeiro, brincar com massinha, ou ler um livrinho, enquanto o amigo termina. Se a turma estiver mais tranquila, eu peço para fazerem outra atividade de acordo com a finalização da anterior. Mas olha... isso é algo difícil, viu? Humm... não posso deixar de dizer que eles adoram as atividades longas, que nem o nosso bichionário. (Entrevista, 3/9/2008).

A fala da professora Sofia evidenciava de forma clara a sua flexibilidade ao propor atividades às crianças. Podemos dizer ainda que ela tentava usar o tempo de forma satisfatória no que tange ao desenvolvimento e a construção do conhecimento das crianças. Podemos perceber que no intervalo entre as atividades realizadas ela buscava propor algo aos seus alunos, evitando o tempo ócio.

Ao falar sobre o bichionário, questionamos o que era e ela respondeu prontamente motivada:

O bichionário é um livro que fazemos no decorrer do segundo trimestre, aonde trabalhamos com técnicas diferentes a construção de um livro com 24 bichinhos associadas às letras do alfabeto. Eu adoro e acho que eles também (Entrevista, 3/9/2008).

Estas palavras representaram não apenas a concepção de criança e infância que a professora Sofia possuía, como mostrou a conexão entre a criança, a atividade proposta e o conhecimento em longo prazo. Percebemos, também, que a criança era vista como prioridade no processo de seu desenvolvimento e aprendizagem. Conforme Leekeenan e Nimmo (1999, p. 264), “[...] Atividades em múltiplas etapas, extensões e variações das atividades de um para outro dia ajudam as crianças a ligarem os eventos e experiências [...]” cotidianas e inclusive colabora para que ocorra a conexão e a

significação de conhecimentos em diferentes contextos, dentre eles: a casa-escola que de acordo com os autores citados “[...] deve ser parte de qualquer programa de qualidade para a primeira infância [...]” (p. 64).

Além do bichonário, outras atividades foram desenvolvidas em função da organização do tempo feita pela professora Sofia ao refletir a rotina escolar das crianças. Para isso, associou e buscou seguir uma grade horária.

Durante as observações, percebemos que a professora Sofia, ao desenvolver atividades mediadas, geralmente aplicava a mesma para todas as crianças, o que, às vezes, deixava as crianças dispersas, inquietas e agitadas. Muitas vezes, a professora também se mostrava bastante apreensiva com essas situações, mostrando certo desequilíbrio:

Hoje, as crianças iniciaram a atividade do projeto acelera, receberam a visita de crianças maiores, acompanhada da professora Fernanda. Essas crianças apresentaram um teatrinho para falarem do crescimento de uma borboletinha. Inicialmente, as crianças revelaram-se envolvidas e felizes. Após retornarem a sala, foram fazer uma dobradura de uma borboleta com papel colorido azul, demonstrando satisfação e alegria, pois neste momento, havia várias pessoas auxiliando. No entanto, após concluírem a dobradura e se despedirem da turma acelera, a professora Sofia solicitou a todos que fizessem outra atividade, um desenho de uma borboleta, com giz de cera. As crianças iniciaram a atividade e começaram a chamá-la, mas ela só podia naquele momento dar atenção a um grupo de cada vez, o que já não estava sendo tão tranquilo para ela, pois a turma estava consideravelmente agitada. (Diário de campo, 14/8/2008).

Partimos da mesma ideia de Paniagua e Palacios (2007, p. 165): “[...] é preciso ter um cuidado particular com a intervenção por vez, enquanto os alunos participam um a um, enquanto os outros esperam. Quando o grupo é pequeno, essa espera é tolerável e até mesmo educativa [...]”. No entanto, “[...] quando é preciso esperar a participação do grupo inteiro, a atividade se torna algo muito entediante, que favorece a desatenção e as pequenas alterações” [...].

A atividade vivenciada na observação citada inicialmente (dobradura) mostrava uma dimensão desfavorável para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. No entanto, numa conversa informal, na mesma tarde, com a professora Sofia, ficava claro que ela estava incomodada com a situação, e que geralmente tentava em sua rotina cotidiana, criar situações e estratégias que buscassem envolver as crianças nas atividades desenvolvidas, e que a construção do conhecimento da criança era seu foco. Nas palavras da professora Sofia:

Nossa... Hoje o dia foi um tanto agitado. Esses meninos estavam eufóricos. Brincaram, assistiram ao teatro, fizeram dobradura, receberam a visita da turma acelera, desenharam e pintaram uma borboleta... Vixiiii... será que eles ficaram assim por que fizeram coisas demais da conta? (Diário de campo, 14/8/2008)

E complementou:

Sei lá, viu. Só sei que só uma só. Eu tento ajudar a todos, mas ao mesmo tempo é impossível. Às vezes fico pensando se algum professor consegue resolver tudo ao mesmo tempo... Se você conhecer algum, por favor, me apresenta tá. Humm! Diga a ele que merece o prêmio Nobel... (risos) (Conversa informal, 14/8/2008).

Ansiosa para expor a sua angústia, continuou a falar:

Às vezes, escolho alguém para me ajudar, ou distribuo as funções entre algumas crianças, enquanto preparo os materiais, fazendo combinados e rodízio de atividades. Acho até que eles participam mais e ficam bem mais atentos. É isso aí, talvez tenha faltado isso hoje. (Conversa informal, 14/8/2008).

Ao analisarmos essa perspectiva, a professora Sofia, ao questionar a si mesma se propôs muitas atividades às crianças, ou ainda, ao repensar e analisar as suas estratégias, nos leva a resgatar Angotti (2007), quando refere-se às trocas de experiências e sugestões de trabalho consigo mesma, com os colegas e outras pessoas vinculadas à área de educação no que tange aos fazeres escolares 'o quê, como e por quê fazer', como aspectos colaboradores para a construção de uma prática educativa qualitativa.

Assim, ao vermos a relação tempo e ritmo na sala de aula pesquisada, concluímos que a organização das rotinas ocorreu de forma mais sistematizada, mas não rígida e inflexível, embora por vezes autoritária e ameaçadora, principalmente ao recorrer à "cadeira do pensamento", onde as crianças ficavam bom tempo quando não acatavam aos comandos da professora.

No entanto, costumava avaliar a sua postura, em virtude da Síndrome do Pânico desenvolvida no decorrer dos últimos anos, conforme relatado no capítulo IV, muitas vezes estava mais aberta a propor atividades diversificadas e livres, não mediadas, pois não estava bem consigo mesma. Nas palavras de Sofia: "[...] Não repare... hoje, tomei a minha medicação mais tarde, e não estou nada bem. Então teremos um dia com atividades mais livres." [...] (conversa informal, em 11/8/2008).

Nesses momentos, em que não estava bem, ficava sujeita a ter crises associada a sua doença "Transtorno do Pânico," (dado fornecido em conversas informais com sua



enfermeira e com a coordenadora da escola, em 11/8/2008) nas quais não conseguia dar continuidade ao seu planejamento semanal e propor algo para as crianças, fosse uma massinha, um desenho, uma brincadeira ou qualquer outra atividade.

Geralmente em momentos de crise, ela precisava sair da sala de aula para tentar recuperar-se e somente depois, retornar. Ou ainda, tomava a sua medicação controlada e era encaminhada para a sua casa. Quando questões como estas aconteciam, a enfermeira Maria Fernanda, assumia provisoriamente as atividades com as crianças, até a chegada de alguém da direção quem daria seguimento às mesmas.

Cabe ressaltar que no decorrer das observações, presenciamos duas crises da professora, conforme registrado no diário de campo:

Nossa! Que surpresa! Que susto! Algo estranho aconteceu. A professora Sofia, gritou de forma assustadora com as crianças pedindo silêncio e paz. Sentou-se em sua mesa, baixou a cabeça e pôs-se a chorar. A enfermeira Maria Fernanda, logo veio me pedir ajuda. Disse pra que eu ficasse com as crianças, enquanto ela chamasse alguém da direção... Foi assustador. Algumas crianças não entenderam o que havia acontecido. Outras choravam bastante. E as demais diziam que isso passaria rapidinho, e não precisava ficar triste ou chorar. (Diário de campo, 28/8).

Nesses momentos, Sofia não conseguia dialogar com ninguém. Era preciso esperar que ela se acalmasse, pois ficava muito nervosa. E a direção? Julgava ajudar a professora nesses momentos, ao retirá-la da sala e encaminhá-la a outro espaço da escola, ao médico ou para a sua casa.

Ao presenciarmos tal fato, pensamos na responsabilidade da escola quanto ao cuidar e ao educar a criança ali presente, preservando a sua integridade moral, física e psicológica, o seu bem-estar e a promoção do seu desenvolvimento para a vida e para o mundo. Nesse sentido, questionamos como uma instituição de educação infantil pode ter uma educadora em sala de aula com sérios problemas de saúde, oscilando sua personalidade, às vezes com autoestima elevada, feliz, extrovertida e contagiante, outras sem paciência, tristonha, nervosa, quieta, distante e ressabiada, colocando em risco a proteção, a segurança o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Sousa (2006, p.104), bem nos coloca que as crianças precisam sempre dos pais e professores, pois estes são as pessoas mais significativas em suas vidas, "[...] verdadeiros espelhos, onde se refletem a vida, o mundo, as formas de relações pessoais e sociais [...]."

Será que a professora seria naquele momento a melhor referência como educadora para as crianças oferecendo a elas reflexos que iriam repercutir em suas

trajetórias de vida promovendo o desenvolvimento e aprendizagem delas na perspectiva da qualidade da educação infantil abordadas nesta pesquisa?

Acreditamos que não, pois como mediadora e orientadora do conhecimento, como referência cotidiana do mundo da criança, como contribuinte do desenvolvimento, da formação da personalidade, da autoestima e de auto-conceitos ela não poderia oferecer as ferramentas necessárias, pertinentes e adequadas para a criança crescer e desenvolver-se de modo saudável, podendo assim, gerar danos irreparáveis. associados à insegurança destas. Afinal:

A forma como nós, pais e mestres, vemos o outro e o mundo e nos comportamos diante deles acaba por influenciar as aprendizagens e a postura assumidas por nossos filhos ou alunos diante disso. Tendemos também a ser vistos por eles mesmos como suas âncoras e os seus portos seguros. Nessa certeza, à medida que crescem e se desenvolvem, começam a decidir, por eles mesmos, o tempo de aportar e o tempo de zarpar. (SOUSA, loc.cit)

Dessa forma, embora a professora Sofia, contemplasse em seu planejamento a organização da rotina de atividades diárias vinculadas ao RECNEI e a diferentes materiais, ela não tinha condições psicológicas para assumir tamanha responsabilidade e proporcionar assim, uma educação infantil de qualidade.

Essa situação, a doença da professora Sofia, prejudicava em muitos momentos a organização das rotinas. Apesar de sua preocupação com as atividades que realizava, a doença expressava-se mais forte. Em algumas ocasiões específicas ela deixava as crianças em tempo ócio, pois não conseguia ter iniciativas, propor algo para a elas, como massinha, desenho livre, jogos ou brincadeiras.

Dessa forma, embora houvesse essa sistematização, e a professora estivesse sujeita a crise em virtude da síndrome do pânico, a organização da rotina não aconteceu de maneira repetitiva e homogeneizadora. Em muitos momentos isto se deu de forma construtora para a aprendizagem das crianças. Em outros, de forma não favorável. Por vezes respeitando os diferentes ritmos e os contextos apresentados na sala de aula, e em outros não relevando as especificidades dessas.

### **5.3.A diversidade de atividades**

#### **5.3.1. As atividades livres, dirigidas e lúdicas proporcionam a superação de desafios e a construção do conhecimento de forma diversa, desde a atuação individual a grupal**

O dia a dia das crianças era repleto de inúmeras atividades. A escola parecia preocupar-se em oferecer à elas uma vasta diversidade de materiais, jogos, brincadeiras, cantigas, filmes e histórias.

Nesse sentido, podemos dizer que a escola e a professora, em especial, se preocupavam bastante em oferecer atividades diferenciadas às crianças, o que enriquecia o desenvolvimento e a aprendizagem destas, favorecendo a construção de uma rotina significativa para elas.

Logo no início das aulas, após a roda de conversa (conforme exposto no capítulo IV), ocorriam atividades em grupos, em mesinhas de cinco crianças. Elas se divertiam, trocavam falas e acontecimentos do cotidiano familiar e escolar, revelando-se cada vez mais uma interação entre elas e a professora, entre elas e as atividades e entre elas o espaço da sala de aula.

Nas atividades mediadas, a professora Sofia costumava solicitar a ajuda dos alunos, principalmente ao trabalhar as formas geométricas, o valor sonoro das letras e o reconhecimento da sequência numérica, via oral. Ela tentava agir com naturalidade quando algum amigo caçoava do outro, ao lançar suas hipóteses de pensamento sobre determinadas situações. Explicava que estavam ali, todos, inclusive ela, para aprender coisas boas e novas.

Nas atividades que envolviam o cuidado com o corpo de cada um, a higienização, o lanche, todos participavam com alegria e desenvoltura. Esperavam ansiosas a hora do lanche, momento em que novamente riam, anunciavam seus gostos por essa ou aquela comida, dividiam sucos, frutas, guardavam os pratos e talheres dos colegas. Enfim, mais uma vez exercitavam a prática do convívio. Aprendendo e se desenvolvendo a cada minuto, pelas interações, observações e questionamentos.

Ao chegarem ao parque, as possibilidades se abriam. Uns brincavam sozinhos na areia. Outros em grupos menores de duas ou três crianças e outros em grupos de seis crianças. Segue um trecho das observações o qual retrata bem essa realidade:

Num cantinho encontravam-se 4 meninas brincando de mamãe e filhinha. Gesticulavam, davam broncas, sorriam e se abraçavam. Pareciam que estavam resolvendo algum problema.

Na parte de cima estavam 3 garotos brincando de *Power - Ranger*. Um dizia ser o de cor preta, o outro azul e o terceiro o vermelho. Quando perceberam que havia alguém os observando olharam-se rapidamente sorriram, pularam uma parede e correram para o outro lado do parque.

Outro menininho ainda balançava uma amiga e os dois cantavam alegremente a canção do coelho. Bem ao lado estavam duas princesas sentadas em outros balanços conversando sobre o que queriam “pescar” na festa junina.

Outros seis brincavam no castelo de madeira. Enquanto uns estavam na parte de cima, outros estavam dentro ou passando pela ponte. Esse grupo demonstrava estar muito à vontade. Parecia estar tudo perfeito no mundo deles.

Com o passar do tempo, os que estavam nos balanços já brincavam nas gangorras. Os grupos já eram outros. (Diário de Campo, 19/9/2008).

Levar a criança a vivenciar atividades em grupos maiores e menores possibilita a consciência de conviver com o diferente e ao mesmo tempo com as peculiaridades de cada um. Por meio dessas experiências distintas, a criança aprende, desde cedo, a respeitar o espaço do outro e o limite de seus desejos. Aos poucos vão aprendendo a negociar. As crianças que tendiam a ficar sempre sozinhas, por exemplo, iam aprendendo a integrar-se ao grupo.

Em muitos conflitos, a professora preferia não interferir. Só adentrava se realmente percebesse que alguma violência poderia ocorrer. Segundo ela, agia dessa forma para que elas aprendessem por “conta própria” a resolverem os seus problemas. Argumentava que se todas as vezes que as crianças gritassem, e ela corresse para ajudá-las, como elas criariam “resistência” emocional para agir diante dos conflitos? Quando necessário, ela buscava resolver os desentendimentos com igualdade e serenidade. Ouvindo a versão de todas as crianças envolvidas com bastante calma.

(...) Realmente não tinha sido nada além de uma disputa por brinquedo. Mas acontece que eles se desentenderam mais quatro vezes. Foi quando ela (a professora) os chamou, ouviu as duas partes, pediu que se abraçassem e depois que ambos pediram desculpas voltaram a brincar. (Diário de Campo, 17/8/2008).

Outro momento de atividade coletiva era o da rodinha. Tudo que queriam decidir, combinar, contar para os colegas era feito nesse momento. Como a pesquisa foi desenvolvida depois de, aproximadamente, cinco meses de aula, já era possível vê-los ouvindo os colegas sem muita agitação. Vale ressaltar que nesse momento não se esperava da criança posturas de passividade. Elas participavam efetivamente das negociações.

Proporcionar-lhes momentos, como o da rodinha, em que o grupo todo está reunido em círculo, cada um vendo o outro é essencial para que aos poucos possam exercitar seus “poderes” de decisão, tão específicos e inerentes às crianças na Educação infantil. Isso é também importante para que todas aprendam pelos efeitos das suas ações. Conforme Leekeenan e Nimmo (1999, p. 265),

[...] Compartilhar, discutir e oferecer oportunidades para que haja feedback entre as crianças e seus companheiros são maneiras importantes de construir-se ideias, bem construir-se o senso de coletividade em um grupo [...]

A roda de conversa foi uma excelente ocasião para promover essas situações de interações e socialização.

Nos cantinhos, as atividades em grupos menores eram marcadas pela exploração, pelos movimentos, pela criatividade e aprendizagens diversas. Alguns meninos gostavam de ir para a área aberta da sala, onde pegavam carros e cavalos de pau e brincavam por muito tempo. Quando já não viam mais graça naquela brincadeira pegavam os cavalos de paus e os faziam de espadas. Enquanto lutavam, reproduziam falas ouvidas de personagens da televisão, incorporavam personagens de filmes orientais e, por vezes, chutavam os colegas, reproduzindo tudo que assistiam nesses filmes.

Não havia criança que não utilizasse a área da casinha. Nela, todos os alunos da sala aproveitavam cada centímetro. Ora atuando como pai, ora como mãe, irmão, médico da família ou cozinheiro. Nessa área, a quantidade de crianças sempre era maior que nas demais. Alguns trechos do diário de campo revelam a riqueza desse lugar: “Meninos e meninas se misturavam ora passando roupa, dando comida às bonecas, se maquiando na penteadeira, cozinhando, utilizando a geladeira e tantas outras representações da vida diária” (observado em 6/8/2008).

Com a simbolização, com a representação dos costumes, valores e crenças exteriorizados pelas falas das crianças, deixando claro a apropriação da cultura, em determinado momento ouvimos: “Sai daqui, passar roupa não é coisa de homem.” Olhe só quais valores cercam essa criança. (Diário de Campo, 17/6/2008).

Enquanto passeavam por todas as áreas, iam experimentando materiais e equipamentos, interagindo e desenvolvendo novas habilidades e praticando as já conhecidas, criando e diversificando seus interesses, recorrendo ao faz de conta, a imaginação do mundo infantil se materializava em situações diversas.

As crianças gostavam muito dos jogos de encaixe e de quebra-cabeças. Nessa área, o contato se dava com número menor de colegas. Em alguns momentos foi

possível observar a professora em algumas mesas brincando com as crianças, demonstrando interesse pelos diversos papéis, comportamentos, construções e falas delas. Com os jogos de encaixe, construía castelos, oficinas, casas, garagens, bonecos, pistas de correr e tantas outras coisas.

Observando o grupo do castelo, presenciámos a seguinte situação:

- Agora vamos construir um castelo. Falou uma menina.
  - A outra completou:
  - Não vai dar certo. Nunca fiz um castelo antes.
  - É só juntar as paredes. Assim ó! Juntando uma peça em cima da outra. Respondeu a primeira.
  - Como você sabe que castelo é assim? Perguntou a segunda novamente.
  - Ah, você nunca viu o castelo das princesas? Respondeu a coleguinha.
- E assim continuaram até formar um castelo alto, que certamente para elas era o mais belo do mundo. (Diário de Campo, 24/8/2008).

Na área dos jogos assistimos ainda a muitas falas. Havia momentos de concentração e momentos contemplativos. As crianças viviam realidades em grupo, mas sentidas por cada uma de forma particular, única. Nutriam-se nas brincadeiras, do repertório utilizado em suas vidas, e ao mesmo tempo, o ampliava.

Atividades individuais também foram desenvolvidas no intuito de conhecer mais de perto as necessidades específicas de cada criança. Uma delas, voltada à área motora, aconteceu quando a professora ofereceu uma folha com um losango estampado, pediu que o pintassem e depois o cortassem nas linhas pontilhadas. Posteriormente, deveriam colar em outra folha branca, montando novamente a forma geométrica.

Ao acabarem os balões, foram sendo chamadas individualmente para que fizessem novamente a atividade do quebra-cabeça. A qual tinha o objetivo de incentivar o uso da tesoura e de trabalhar a coordenação motora. (Diário de Campo, 23/6/2008).

Terminada essa atividade, a professora pôde analisar quem ainda não tinha segurança para manusear a tesoura, dando no dia seguinte nova oportunidade as crianças. Sentou com cada uma delas e, com um apoio mais direcionado, foi mostrando a melhor forma de usar a tesoura. Atividades como essa são relevantes para que a professora conheça melhor cada criança e possa decidir que tipo de apoio cada uma necessita, dando atenção mais individualizada. Confirmando a prática de educação infantil organizada a partir da necessidade de cada aluno, um aspecto importante na construção da qualidade.

Assim como as interações, os momentos de individualidades são de fundamental importância para um desenvolvimento e uma aprendizagem satisfatória, pois os espaços privados fornecem oportunidade para exprimir e explorar sentimentos, especialmente os de raiva, angústia e frustração, longe do olhar dos outros. (Citado em CARVALHO e RUBIANO, 2007,p. 112).

Vimos muitas oportunidades para interação, relações em grupos diversificados mesclando atividades individuais, coletivas, favorecedoras de uma rotina permeada por escolhas.

Quanto ao momento de relaxamento, ou seja, de descanso, as crianças sentavam-se nas suas respectivas cadeiras, abaixavam a cabeça sobre as mesas e fechavam seus olhos. Por vezes escutavam histórias. Outras trocavam massagens entre si.

Nas atividades específicas, quando algumas crianças apresentavam certo distanciamento e não envolvimento, eram atendidas pela professora, que as escutavam prontamente, e, caso insistisse em não fazê-la, eram respeitadas. De maneira geral, verificamos que a professora era atenciosa, e tentava ser comprometida com os sentimentos das crianças. Tentava escutar a todas e as auxiliava a verbalizar sentimentos e a lidar construtivamente, com os sentimentos negativos.

Em face das atividades vivenciadas, concluímos que a professora reconhece a importância da organização da rotina permeada por atividades diversificadas, que contemple o brincar, a construção e superação de novos desafios, e aprendizagens significativas que contribuam para a formação integral da criança revelando, dessa forma, concepção de que as atividades bem planejadas e organizadas são promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem.

No entanto, cabe ressaltar novamente que não apoiamos o fato de uma professora com o Transtorno do Pânico assumir uma sala de aula, especialmente da educação infantil.

#### **5.4. A ocorrência de interações - (Socialização)**

**5.4.1. Há interações entre as crianças e a professora, e entre elas próprias. Essas interações proporcionam a construção de relações saudáveis, vínculos afetivos de amizade, respeito e uma aprendizagem significativa às crianças**

Em distintos momentos, as interações entre as crianças, a professora e o espaço foram visíveis. Construíram laços de afetividade, confiança, e segurança significativos, marcantes e construtores de uma educação infantil de qualidade.

Observamos que ocorreram alguns tipos de interações, dentre elas: a interação espontânea entre as crianças e o ambiente de aprendizagem, entre as próprias crianças, entre as crianças e a professora, entre as crianças e a enfermeira, e entre a enfermeira e a professora. Por exemplo, no dia 17 de setembro de 2008, observamos um grupo de crianças na sala de aula dialogando de forma envolvente e prazerosa:

**G (Guilherme):** Ei, pessoal que legal.

**J (Jussara):** O que Gui?

**G:** Isso aqui. Essa brincadeira com tinta meleca da tia Sofia.

**L (Luciana):** É bem gostoso. Já provou? Tem gosto de limão.

**G:** Luciana vou contar pra tia, não pode comer tinta não, viu.

**M (Mateu):** Guilherme é de mentirinha. É assim, oh, de brincadeirinha. Prova.

**G:** Sei não hein...

**M:** Vai logo, é legal.

**S (Sofia):** O que tá acontecendo aqui? Quem já fez a atividade?

**J:** Tia, eu. Quer? Tem gosto de que?

**S:** Humm... humm...tem gosto de picolé de limão.

Todos riram, e começaram a fazer de conta que estavam chupando picolé de limão.

Envolvida com a situação, a professora Sofia, logo em seguida, na hora do recreio, saiu, comprou limão, e fez suco com as crianças, distribuindo entre elas e falando sobre os diferentes sabores das coisas. No dia seguinte, fugindo do seu roteiro de atividades e quebrando a sua rotina, levou em uma caixa surpresa outros limões, água, açúcar e saquinhos de picolé. Retomou os acontecimentos do dia anterior e convidou as crianças para fazerem algo com tudo aquilo. Ela questionou: O que podemos fazer com esses limões?

**G :** Já sei tia.

**S:** O que Guilherme?

**G:** Um bolo de limão azedo.

**S:** Será que com esse material dá pra fazer um bolo delicioso de limão? Não está faltando nada não?

**J:** Tia, não tem farinha e ovo.

**S:** Pra que farinha e ovo Jussara?

**J:** Ué tia, pra fazer o bolo.

**S:** Pessoal, o bolo leva farinha e ovo?

Sa **(Samanta):** Leva tia, mas é caro.

**T (Tadeu):** Muito caro, mas muito gostoso.



**S:** Se o bolo leva farinha e ovo, e eu não nenhuma das duas coisas, posso fazer bolo com limão, saquinho e açúcar e água?

**Th (Thalita):** Não né tia.

**E (Enfermeira):** hum... dá pra fazer uma coisa gostosa e geladina que vocês adoram.

**S:** Obrigada, querida. Mas quem será que irá adivinhar?

**QT (Quase todos):** Já sei... já sei... picolé... sorvete... suco...

**S:** Parabéns pessoal, vocês estão muito espertos, mas será bolo, picolé, sorvete ou suco? Vamos ver.

(Diário de campo, 17/09/2008)

Sofia começou a separar os ingredientes, cortou os limões, espremeu-os dentro de uma jarra com água, colocou açúcar e misturou sem parar. Depois, distribuiu um saquinho para cada criança segurar e colocou o suco de limão, amarrando-o em seguida.

Momento em que algumas crianças ficaram chateadas, pois achavam que iriam tomar o suco. Ao finalizar esse momento, Sofia questionou novamente:

**S:** Então crianças, o que fizemos?

**A (Allana):** picolé de limão.

**Ga (Gabriela):** Ra...ra...ra...(sorrindo) não Allana, fizemos dindim de limão, né tia?

**G (Guilherme):** Que dindim o que. A tia fez chupadinho de limão azedinho.

Então Sofia explicou que havia feito com as crianças picolé de limão que em alguns lugares era conhecido como chupadinho, em outros como laranjinha e em Brasília como dindim. Todos experimentaram, muitos adoraram o picolé.

(Diário de campo, 17/09/2008)

Isso nos remete a Machado (2007), quando diz que a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados numa perspectiva histórica e dialética.

No entanto, não visualizamos ou presenciamos a interação entre a professora e a equipe docente e a gestão da instituição.

Em diferentes momentos da rotina escolar, constatamos que as crianças, conversavam bastante entre si, e estabeleciam as interações de forma espontânea, recorrendo a um vasto repertório de vida, voltado a questões do âmbito familiar, desejos, sonhos, idealizações, ao mundo do faz de conta e tantas outras questões. Para isso, utilizou-se essencialmente o diálogo, peça-chave para o sucesso de suas construções, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Assim, a professora Sofia ao propor situações de aprendizagem sistematizadas proporcionando aos seus alunos momento de conflito entre o conhecimento já adquirido e a vivência de novos, mediando, negociando e orientando-os materializou a concepção de Vygotsky sobre as zonas de desenvolvimento proximal. De acordo com Barbato (2008):

Daí vem a importância da construção das zonas de desenvolvimento proximal em que a criança, a partir do que sabe fazer sozinha, desenvolve a atividade junto com alguém que sabe mais que ela, seja o professor, um colega, o irmão ou outra pessoa responsável. (p.31)

Ainda de acordo com a autora, a ZDP é também, o lugar do professor ou das pessoas responsáveis pelas crianças aprenderem sobre elas, sobre a forma como utilizam os conhecimentos frente às situações de aprendizagem. Isso possibilita perceber se a criança compreendeu o enunciado das atividades propostas, se há algo poderia ser alterado nessa atividade para que entendessem com clareza o que estava sendo solicitado para assim alcançarem os objetivos necessários.

Acreditamos assim, que as crianças tiveram acesso a uma diversidade de interações das mais diferentes naturezas, tendo acesso a elementos essenciais ao seu desenvolvimento e aprendizagem.

Dessa forma, no contexto da sala de aula ocorreram diferentes interações que proporcionaram a construção de relações saudáveis, vínculos afetivos de amizade e respeito e uma aprendizagem significativa para as crianças, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade.

## **5.5. O uso do espaço**

### **5.5.1. O espaço é organizado de forma a contemplar a interação entre as crianças, a professora e a enfermeira**

Outro aspecto importante associado à construção da rotina e a qualidade na educação infantil é a construção do espaço escolar, a interação entre este, as crianças e a professora no decorrer das práticas educativas cotidianas.

A organização do espaço escolar quando elaborada coletivamente entre os principais sujeitos envolvidos nele, conforme já citado anteriormente, possibilita a construção da identidade, autonomia, vínculos sociais e afetivos, valores associados à cooperação, respeito, paz, solidariedade, entre outros.

Nessa análise sobre o uso do espaço nos inspiramos na abordagem de Zabalza (1998, p. 332), ou seja, “[...] há dois termos que costumam ser utilizados de maneira equivalente no momento de fazer referência ao espaço das salas de aula: espaço e ambiente. [...]”. Nessa perspectiva:

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade característica pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração.

Já o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto). (op. cit., p.232).

Durante as observações, buscamos verificar as diversas relações ocorridas no ambiente escolar, ou seja, na sala de aula pesquisada.

Ao questionarmos a professora sobre o ambiente escolar na organização das rotinas, ela nos deixou claro que no decorrer do primeiro e do segundo bimestres as crianças pequenas não participaram da construção de seu próprio ambiente escolar, só no terceiro bimestre estavam mais envolvidas e atuantes em sua construção. Conforme a professora:

Bem, apesar de saber que precisava ter organizado a sala de aula com as minhas crianças, elas ainda não estavam prontas para isso. Tivemos muitos choros, uma adaptação assustadora, imagine você. Mas hoje, eles já participam mais, e me ajudaram muito no 3º bimestre a enfeitar a sala. Eles adoraram fazer isso. (Entrevista, 3/9/2008).

Sabemos que a organização da sala de aula requer a presença da criança, pois ao preparar o ambiente com diferentes materiais e técnicas, desde desenhos, pinturas a mosaicos, escrita espontânea, entre outros, as crianças passam a interagir com esse espaço, aprendendo a respeitar e a cuidar dele com mais envolvimento e satisfação, o que aconteceu no desenrolar do terceiro bimestre proporcionando a construção do sentimento de pertença ao contexto escolar.

Quanto à organização dos demais ambientes físicos da instituição, notamos que, decisões sobre o espaço físico eram tomadas principalmente pela equipe de gestão, ou seja, pela direção e coordenação da escola.

A professora e sua enfermeira buscavam mostrar, cotidianamente, a importância de cuidar da sala de aula, desde a sua higienização, o cuidado ao outro e consigo mesmo e, ainda relativo aos materiais da sala. As crianças auxiliavam, principalmente, no cuidado e na organização da limpeza da sala, dos brinquedos, dos livrinhos e a mobília da sala.

As atividades em papel eram guardadas em envelopes de papel pardo com suas respectivas identificações.

Não constatamos a presença das crianças na definição da organização do ambiente, tais como: na mudança de mobiliário e na organização física da sala de aula.

Esse tipo de alteração ocorria apenas entre as professoras da sala (a professora da manhã) e a professora Sofia (tarde). Assim, as crianças não foram protagonistas na construção do seu ambiente, diminuindo consideravelmente o seu envolvimento com este, embora a professora tentasse integrá-las ao espaço considerado.

Ao ser questionado sobre a organização da sala, se ela era compartilhada com a professora do turno contrário, e sobre como isso ocorria, a professora respondeu:

Nós seguimos a orientação da coordenação e direção da escola, mas eu e a professora da manhã decidimos o que colocaríamos para enfeitar a sala de aula, receber as crianças, os cantinhos. Também dividimos o mural de dentro e fora da sala, o armário. (Entrevista, 3/7/2008).

Assim, as professoras dividiam os murais, os brinquedos e os móveis sem problemas. Cada uma tinha o seu armário, mas possuíam livre acesso ao armário da colega para que utilizasse o que fosse necessário, atuando em parceria uma com a outra.

É importante destacar que, apesar dos cantinhos da sala não serem construídos pelas crianças, esses favoreceram as interações entre elas, a professora e o ambiente. Isso nos remete a Horrn (2007), ao se referir aos cantinhos temáticos como possibilitadores de uma maior interação das crianças com diferentes linguagens, o que acontecia à medida que essas também interagiam com os diferentes materiais presentes nos cantinhos, tais como: massinha, livrinhos e brinquedos.

Ressaltamos que nessas várias interações surgiam pequenos conflitos vinculados ao compartilhar objetos e brinquedos, à espera, aos desencontros de intenções e ideias. Como bem nos fala Galvão (2004, p.15), “[...] a total ausência de conflito indica apatia, total submissão e, no limite, remete à morte [...]”, a morte das interações, da construção do conhecimento, da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

Esses conflitos eram muito frequentes. No entanto, Sofia intervia pontualmente nessas ocasiões, às vezes de forma rígida e autoritária, outras de forma acolhedora e carinhosa, mas sempre colocando limites.

Assim, embora as crianças não fossem as protagonistas na implementação e organização do ambiente, elas respeitavam e atuavam no espaço escolar demonstrando envolvimento e satisfação. Isso nos leva a concluir que elas não deixaram de vivenciar uma aprendizagem favorável ao desenvolvimento. No entanto, a professora Sofia, poderia ainda propiciar um espaço de convivência mais agradável, gostoso, lúdico, motivador, saudável e favorecedor de uma aprendizagem construtiva e significativa às crianças.

## **5.6. A participação da criança na organização da rotina escolar**

### **5.6.1. Ao organizar a rotina escolar, a professora busca analisar o contexto em foco e proporcionar atividades voltadas para as necessidades da aprendizagem da criança**

Com relação à organização da rotina escolar, vale resgatar que ela é entendida nesta pesquisa como “[...] uma categoria pedagógica da educação infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva e diária [...]” (BARBOSA, 2006, p. 201) da criança no contexto escolar. Para isso, requer algumas considerações básicas quanto à sua organização como promotora de uma educação infantil de qualidade, dentre elas: que a criança atue na sua implementação, e que a professora considere o contexto de vida desta ao pensar na organização da rotina.

Ao longo da pesquisa, encontramos uma rotina em construção, acreditamos que em virtude do recesso escolar, e pelas especificidades características das crianças e da professora.

Com as observações, notamos que a verdadeira protagonista responsável pela construção e a organização das rotinas era a professora. As crianças não participaram com autonomia da construção destas, embora a professora tenha buscado analisar o contexto social no qual as crianças estavam inseridas e com base nisso pensar em atividades e projetos essenciais para trabalhar com seus alunos.

Nessa perspectiva, ela trabalhou sequências didáticas, desenvolveu o projeto Acelera<sup>14</sup>, visando à superação da violência presente na comunidade. Recorreu a, apresentação de desenhos, contou histórias, fez reuniões com as famílias das crianças e colocou-se à disposição.

Percebemos ainda, que a rotina da sala de aula pesquisada perpassou inicialmente, o Projeto Político Pedagógico da instituição, respeitando os horários de entrada, lanche, parque e saída das crianças. Sua configuração foi: entrada, acolhida, (roda de conversa), atividades mediadas e/ou livres, o lanche, o recreio, o relaxamento e a organização para a saída.

Apesar de ter uma mesma sequência de atividades diárias, a professora Sofia, não as tornavam repetitivas, cansativas e homogêneas. Buscou proporcionar atividades diversificadas e amplas, e contemplar por vezes a organização do ambiente, o uso do tempo, os ritmos, o contexto e as necessidades peculiares ao mundo infantil. Nesse aspecto sua prática pedagógica se aproxima do pensamento de Barbosa (2006, p. 203),

---

<sup>14</sup> Projeto desenvolvido em parceria com a professora da turma de aceleração. Ver em anexos.

ou seja, que “[...] A regularidade auxilia a construir as referências, mas ela não pode ser rígida, pois as relações de tempo e espaço não são a *priori* nem únicas, sendo preciso construir relações espaciais e temporais diversas [...]”. Nessa perspectiva podemos dizer que as rotinas colaboram para o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade.

As rotinas também foram utilizadas como formas de estabelecer interações, vínculos afetivos, proporcionar situações distintas, favorecendo a construção da identidade, da autonomia, da segurança, de referências emocionais, situacionais e físicas vinculadas à ressignificação cotidiana de vida e de mundo das crianças.

Isso nos faz notar o quanto é necessário e preciso refletir e planejar as atividades cotidianas, verificar as atividades propostas, a sua intencionalidade educativa, os seus objetivos ao se pensar a rotina na educação infantil, pois estas possuem papel fundamental no que tange ao desenvolvimento e a aprendizagem da criança. De acordo com Barbosa (2006, *passim*):

A distribuição das atividades durante a jornada, priorizando-se determinados aspectos e definindo-se os tempos atribuídos a cada tipo de ação pedagógica, acaba por caracterizar um determinado tipo de currículo. Assim, as rotinas são filtros curriculares, porque podem efetivar o currículo, ou constituir-se num empecilho para a sua execução.

Nesse sentido, analisamos também, o Projeto Político Pedagógico da Instituição, em conjunto com o planejamento bimestral, semestral e semanal da professora conforme apresentado no próximo indicador.

## **5.7. O PPP da instituição**

### **5.7.1. O PPP contempla a organização das rotinas das crianças.**

É esperado que na organização das rotinas, numa perspectiva da qualidade da educação infantil, esta esteja articulada a Projeto Político Pedagógico da instituição. No contexto da escola em geral e da educação infantil, em particular, espera-se que o PPP esclareça e oriente:

- a prática pedagógica do educador no que tange a organização espacial e temporal das atividades construtoras da aprendizagem e do desenvolvimento da criança;

- a definição da sua perspectiva ou abordagem pedagógica, para toda a comunidade inserida na instituição escolar (pais, alunos, professores, funcionários...);
- sobre os princípios norteadores da instituição (definição de estruturas, do funcionamento, da ação cotidiana, da missão, dos projetos desenvolvidos...);
- sobre a construção de uma educação infantil de qualidade;

Muitas são as funções do PPP de uma escola, mas cabe lembrar que jamais deverá funcionar como uma receita dada, pronta e acabada a ser seguida por todos da instituição. Isto comprometeria a qualidade das práticas do dia a dia da escola. Seriam rigidamente padronizadas e sem vida, e, não favoreceriam a construção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança.

De certa forma, o PPP refere-se ao currículo. Na perspectiva da qualidade da educação infantil o vemos segundo Zabalza (1998), ou seja: como um projeto formativo integrado, que se desenvolve com a atuação de toda a comunidade da instituição. Em especial, a ação intensa do educador, já que este acompanha, diariamente, as crianças como mediador e como um orientador da construção do conhecimento.

Não tivemos acesso fácil ao PPP, pois este era mantida trancada no armário da direção escola. Após quase dois meses e muitas conversas, a diretora disse que não poderia fornecê-lo, mas que havia uma cópia na regional de ensino, também localizada em Taguatinga, que talvez pudesse ser acessada. A informação procedia, pois esta nos forneceu prontamente o PPP, inclusive nos autorizando a fazer cópias dele.

Assim, o PPP da escola apresentou de forma clara e objetiva uma pequena introdução e uma apresentação ao leitor, expondo a sua missão e a forma como foi construída. Chamou-nos a atenção a busca por uma proposta coerente e a valorização da experiência do aluno, conforme assim explicitado:

A escola precisa buscar uma proposta pedagógica consistente, que reflita o pensamento e a identidade de todos seus membros e que tenha como fundamento a formação plena do indivíduo, utilizando das experiências dos alunos como mecanismo para desenvolver suas habilidades e competências. (Ver anexo 10- PPP, p.1).

Ao questionarmos a professora Sofia sobre o que era para ela o PPP, e se ela já tinha participado da construção de alguma, ela respondeu prontamente:

**PS (Professora Sofia):** PPP? Humm... O currículo, né?

Olha geralmente, um membro de cada equipe participa da elaboração aqui na escola. Alguns vão voluntariamente e outros são educadamente convidados sem poder dizer não.

Eu, mesma, já fui convidada, mas preferi não participar não.

O motivo é simples, mas conversa-se do que se estuda, e imagine você que depois de tudo pronto, quando procuramos o PPP, ninguém sabe onde está... Fica difícil, não é?

Todo ano é mesma história. Eu tenho mais o que fazer... Meus remédios pra tomar...

Mas, consegui com um colega uma cópia que busco usar sempre que necessário, pra não fugir da proposta, vê se teve alguma mudança.

(Entrevista, 3/8/2008)

A fala da professora Sofia, a dificuldade de acesso ao PPP no decorrer da pesquisa, e as nossas observações nos levou a concluir que, embora o Projeto Político Pedagógico estivesse voltado ao desenvolvimento integral da criança, contemplasse a construção de objetivos, metas, princípios norteadores baseados no RECNEI, na prática, durante as observações realizadas, a implantação do PPP distanciava-se de uma educação infantil de qualidade. Isso ocorreu principalmente por: não apresentar uma interação entre os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem da criança (escola, criança, família), pois apenas uma pequena parcela da comunidade participou de sua elaboração. Ainda, por não dinamizar o seu acesso na instituição para os professores, pesquisadores e toda a comunidade educativa e pela não compatibilidade teórica com a dinâmica cotidiana da escola.

Destacamos que embora os professores tenham sido convidados para tal finalidade, ainda assim, não houve uma motivação e validação da escola para a participação destes na elaboração da proposta política pedagógica, pois os horários extrapolavam a grade horária dos educadores trabalhando horas extras e não sendo reconhecidos ou gratificados por isso.

Acreditamos assim que, a relação entre a organização das rotinas e a qualidade da educação infantil perpassa todo o PPP da escola, pois cabe ao profissional desta conhecer a missão, o histórico, o diagnóstico, as metas, a organização administrativa, pedagógica, os princípios norteadores e tudo o que diz respeito ao órgão em que atua para poder desempenhar uma prática pedagógica cada vez mais aproximada de uma educação infantil de qualidade.

Assim, verificamos também a relação dos demais planejamentos, o planejamento semanal (PS), o planejamento Bimestral (PB) e o planejamento semanal (Psem), elaborados pela professora Sofia, com a qualidade na educação infantil.



## **5.8. O PS, PB e Psem**

### **5.8.1. O PS, o PB e o Psem estão associados à organização das rotinas**

A partir das observações percebemos que o PS, o PB e o Psem foram elaborados por iniciativa da professora Sofia como parte da sua prática docente, visando organizar o aprimorar o seu trabalho em sala de aula. Para a elaboração destes documentos, ela consultou o RECNEI e o PPP da instituição.

Quanto ao seu plano de aula diário, percebemos que ela alternava a proposição de atividades dirigidas e mediadas com aquelas mais lúdicas e, ainda, as relaxantes. Dentre as quais: músicas, brincadeiras de imitação, jogos livres no parque, contação de histórias dentre outras.

Igualmente, ela elaborou o seu planejamento semestral. Neste ela buscou priorizar uma aprendizagem prazerosa e desenvolver atividades voltadas para a construção da autoestima e da auto-confiança das crianças, respeitando os seus limites e habilidades. Incluiu a proposição de atividades voltadas para o conhecimento do corpo humano e das suas funções básicas (órgãos dos sentidos, braços, cabeça, tronco, pernas), vinculando-as à aquisição de hábitos voltados para uma vida saudável. Outras atividades enfatizaram a socialização, com ele mesmo e com o próximo, desenvolvendo e ampliando o lado social, a língua oral e escrita, entre outros.

De acordo com o PB essas atividades estariam associadas à curiosidade, à motivação, ao desenvolvimento de uma aprendizagem prazerosa e lúdica da criança.

No entanto, no decorrer das observações percebemos que a professora embora tenha tentado construir uma rotina vinculada à qualidade, e associá-la às contribuições significativas do RECNEI (1998), em especial no que tange a importância da qualidade das experiências oferecidas às crianças na escola, nem sempre ela conseguiu favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento delas.

Entendemos que ela buscou respeitar o direito das crianças de brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil ao propor jogos e brincadeiras às crianças no seu cotidiano escolar. Contudo, pensamos que ela poderia ter oferecido momentos mais frequentes e pontuais, ampliar a sua diversidade de atividades, tais como: teatrais, motoras, musicais.

Quanto aos âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e o Conhecimento de Mundo, ou seja, a construção da identidade, autonomia, as múltiplas linguagens e ao envolvimento e à interação destas com os elementos propostos para a

construção do conhecimento, percebemos que nem todos os eixos de trabalho apresentados pelo RECNEI foram contemplados.

Sentimos que durante as observações e a entrevista com algumas crianças elas tinham a necessidade de movimentar-se mais, pintarem, desenharem, cantarem, contarem histórias, adentrarem na imaginação e no mundo do faz de contas, realizarem mais experiências, terem contato maior com a natureza e os seus elementos. Essas foram atividades pouco contempladas no plano semestral, bimestral, e semanal da professora.

No que se refere às crianças, quando questionadas sobre o que mais gostavam de fazer na escola, responderam coisas como: brincar; cantar; passear; pintar; ir ao parque e molhar a areia; aprender a ler; ver as letras; fazer amigos; correr; pular e brincar de esconde-esconde. Em outras palavras, atividades vinculadas aos eixos: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática, pouco contempladas na organização da rotina das crianças. Não que tal eixo tenha sido esquecido por ela, mas ela poderia ter aprofundado mais essas atividades, em seu planejamento semanal.

Assim, a professora ao organizar a rotina das crianças com base no PS, PB, e o Psem vinculando-as ao RECNEI, por exemplo, não deixou de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, mas poderia ter se aproximado mais da construção de uma educação infantil de qualidade revendo algumas estratégias, observando mais de perto as necessidades das suas crianças e respondendo-as de modo mais individualizado. Poderia ainda ter inserindo em seus planejamentos a possibilidade de acesso a mais linguagens e ferramentas, como: tinta, instrumentos musicais, objetos concretos, pinceis, papéis de diferentes tamanhos, receitas etc.

Afinal, cabe lembrar que com o planejamento podemos ampliar a organização das atividades a serem desenvolvidas, definir os materiais necessários para a aula e verificar os objetivos dessas. Ainda superar obstáculos e evitar problemas inesperados que possam impedir o sucesso das atividades a serem propostas. Além disso, serve como uma forma de avaliar o trabalho desenvolvido com as crianças e toda a prática pedagógica da professora, criando alternativas para avaliar, criar, recriar, construir e reconstruir as estratégias, as atividades e aproximar-se de uma educação infantil de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Ser educador é gestar em si a sensibilidade pedagógica da inconformidade, da inconcretude, lançando-se na empreitada de não se contentar com as explicações fáceis, superficiais e com a rotina mecânica que ofusca, muitas vezes, a criticidade e a criatividade. (SILVA, 2004, p.17)

Concluir essa trajetória de estudos nos leva a um momento de reflexão onde percebemos que revelar ideias, pensamentos e construções foi algo desafiador, momento de superação e de muitas aprendizagens. Diríamos que foi mostrar nas entrelinhas todas as inquietações e incômodos que apareceram durante o seu desenvolvimento. Foi ainda, momento de construção e trocas de conhecimento com teóricos e colegas da área. Foi um compartilhar com todos que de alguma forma participaram dessa pesquisa.

Tantas foram às perspectivas alçadas no início desta trajetória. Assim como os desafios que surgiram durante o seu desenvolvimento e as inúmeras incertezas presentes nesta etapa. Incertezas transformadas em inspiração para a construção de novos conhecimentos.

De fato, muitas das questões iniciais geraram inúmeras outras, as quais guiaram a outras tantas que estiveram presentes em vários momentos de dedicação e empenho para melhor compreendê-las.

Nesse sentido as considerações finais tornam-se sinônimos de pequenos trechos representativos do caminho percorrido ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa que discutiu dois temas complexos, polêmicos e necessários: a construção das rotinas e a qualidade, situando-os num contexto tão singular que é a educação infantil.

Cabe lembrarmos que a educação das crianças pequenas permeia as atividades cotidianas vivenciadas por elas diariamente. Em outras palavras, toda rotina escolar nos leva a não deixarmos de fazer algumas considerações essenciais, as quais auxiliarão os educadores a repensarem a construção destas, resignificando e reconstruindo-as em busca de uma educação infantil de qualidade.

Como propomos inicialmente o objetivo maior deste trabalho foi analisar numa turma de jardim I, como as rotinas contribuem para a construção da qualidade na educação infantil.

Com base nos dados construídos ao longo da pesquisa aprofundamos a importância das rotinas como uma estrutura pedagógica vital, gerenciadora do tempo e do espaço, em que se desenvolve o trabalho cotidiano nas instituições de ensino voltadas ao atendimento das crianças pequenas.

Validamos cada vez mais que compõe a rotina das escolas infantis, as atividades diárias básicas inerentes ao desenvolvimento da criança permeadas pela organização do tempo, pelos diferentes ritmos dos sujeitos ali presentes, pela diversidade, pelas interações construídas, pelo uso do espaço como também pela participação das crianças em sua construção e organização.

Não poderíamos deixar de falar sobre a importância do PPP, do PS e do Psem da professora em sua composição, e claro que tudo isso vinculado pelos âmbitos: formação pessoal e social, e ao conhecimento de mundo, presentes no RECNEI.

Vale ainda enfatizar que a construção da identidade, da autonomia e da socialização são eixos-chaves nesse processo e deveriam permanecer presentes nas atividades diárias do mundo infantil numa perspectiva integrada entre o cuidar e o educar. O que implica, entre outras coisas, no cuidado para organizar a rotina da criança sem que torne as atividades rotineiras repetitivas, desmotivadoras e exaustivas sendo realizadas da mesma forma todos os dias.

Lembramos ainda, que ao considerarmos estas atividades, devemos ponderar algumas especificidades inerentes ao universo infantil, dentre elas: afetivas, emocionais, sociais e cognitivas. Essas repercutem na construção de referenciais essenciais das crianças, tais como: a segurança, a autoestima, a desenvoltura dessas para a vida e o mundo.

Nas observações realizadas, encontramos uma rotina em construção que oscilou tanto entre momentos de controle, permeado pela autoridade da professora, quanto por momentos livres, por vezes lúdicos e dinâmicos e alguns pelo ócio. Cabe ressaltar que esses educandos passavam boa parte do seu dia na escola e, principalmente, vivenciavam uma fase única em suas vidas, a infância – período de desenvolvimento da criança permeado por necessidades, singularidades e especificidades peculiares a criança que repercutirão por toda a sua trajetória de vida.

Muitas dessas atividades, por ela propostas, contemplavam o respeito às diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas. Algumas atendiam o direito das crianças de brincarem, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. Outras não contribuíam ao desenvolvimento e a aprendizagem dessas.

Outro aspecto da rotina observada foi o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; à socialização das crianças por meio de sua participação e inserção em algumas práticas sociais, como por exemplo, por meio do Projeto Acelera.

A rotina considerou também a formação da identidade e da autonomia uma vez que a professora, ao organizar o seu planejamento semanal, e ao pensar na organização da sua rotina, buscou inserir esses eixos, disponibilizando as crianças, o acesso a diferentes atividades, jogos e brincadeiras associados ao nome, ao trabalho de construção e identificação do corpo humano, aos cuidados com ele, as suas características frente a diversidade social presente em sala.

Aliás, ao falarmos em diversidade e em necessidades e especificidades do universo infantil, vale resgatar que a construção das rotinas é entendida aqui, como uma dimensão chave para uma educação infantil de qualidade, como uma [...] “categoria pedagógica da educação infantil que opera como estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. [...]” (BARBOSA, 2006, p.201). Envolve assim, a vida coletiva, constituída por crianças com diferentes histórias e subjetividades, frente a distintos contextos sociais, que precisam ser validados, respeitados e refletidos por nós educadores ao pensarmos a construção das rotinas.

Nós possuímos um papel singular ao organizar rotinas das crianças que permeiem as interações e apresente uma intencionalidade educativa coerente às singularidades infantis na perspectiva da promoção do desenvolvimento e da aprendizagem da criança para a vida e para o mundo.

No caso de nossa pesquisa, a professora Sofia ocupava esse papel. O que nos chamou atenção foi descobrir que ela tinha um transtorno mental conhecido como: “transtorno do pânico”, já descrita no decorrer do trabalho.

Fato esse considerado inadmissível por não compreendermos como uma rede de ensino infantil pública, que possui a missão de proporcionar o cuidado e a educação a criança pequena, coloca em risco a integridade física e moral dessas ao deixá-los sob a responsabilidade de uma educadora com um transtorno mental de ordem tão séria. Fato que se distancia da construção de uma educação infantil de qualidade.

Afinal, não podemos esquecer que cabe ao educador [...] “centralizar-se na provocação de oportunidades de descobertas, através de uma espécie de facilitação

alerta e inspirada e de estimulação do diálogo, de ação conjunta e da co-construção do conhecimento com a criança”. [...] (EDWARDS, 1999 p.159) .

Para isso nós educadores assumimos diferentes papéis no contexto da sala de aula, dentre eles: a promoção da aprendizagem das crianças nos domínios cognitivo, social, físico e afetivo (necessidades específicas); o manejo da sala de aula (a organização do tempo e dos ritmos das crianças), a preparação do ambiente (o uso do espaço); o oferecimento de incentivo e orientação (a construção da identidade e da autonomia); a comunicação com outras pessoas importantes da comunidade pedagógica presente na instituição de ensino (a ocorrência das interações).

Logo, precisamos, dentre outros aspectos, estarmos bem fisicamente e emocionalmente para que possamos favorecer o desenvolvimento, a aprendizagem e o bem-estar das crianças.

Cabe considerarmos ainda as atividades desenvolvidas na sala de aula, as quais eram diversificadas, variavam desde as livres, as dirigidas até as lúdicas. De maneira geral, verificamos que a professora buscava ser atenciosa e comprometida aos sentimentos das crianças. Tentava observar a todas, e auxiliá-las quando necessário, mas percebemos que suas atitudes oscilavam de acordo com seu humor, seu estado de saúde diário. Quando sentia-se bem a tarde era animada e rica em atividades. Do contrário, a tarde era permeada pelo autoritarismo, descomprometimento, chateação da professora e a desmotivação das crianças não favorecendo a construção do conhecimento de forma significativa e qualitativa.

Em face das atividades vivenciadas, constatamos que a professora reconhecia a importância da construção da rotina permeada por atividades diversificadas, que contemplassem o brincar, a construção e superação de novos desafios, aprendizagens significativas que contribuíssem para a formação integral da criança, mas nem sempre conseguia realizá-las com sucesso ou proporcionar espaço para as crianças construir o conhecimento de forma adequada e coerente.

Quanto às ocorrências de interações na sala de aula, identificamos que apesar da doença da professora ocorreram várias interações entre ela, as crianças, e a enfermeira que construíram relações saudáveis, vínculos afetivos de amizade, respeito e uma aprendizagem significativa. No entanto, não visualizamos ou presenciamos a interação entre a professora e os demais docentes e a equipe de gestão da instituição..situação essa que requer um olhar mais cauteloso, principalmente da equipe de gestão,

Observamos também que, as crianças conversavam bastante entre elas, estabeleciam as interações de forma espontânea e recorriam ao próprio repertório de

vida, resgatando questões do contexto de vida familiar. Para isso, utilizavam essencialmente o diálogo, peça-chave para o sucesso de suas construções, favorecendo o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Por meio dos relacionamentos e as interações construídas visualizarmos como o “[...] pensamento e a linguagem operam juntos para a formação de ideias e para o planejamento da ação e, depois, para a execução, controle, descrição e discussão desta ação [...]” (MALAGUZZI, 1999, p.95) assim como o uso constante e recorrente da linguagem, do diálogo apresentam vantagens no que tange a construção da ZDP, ou seja, as distâncias entre os níveis alcançados pelas crianças e seus níveis de desenvolvimento potenciais, atingíveis com o auxílio da professora ou das próprias crianças.

Já em relação ao uso do espaço, não podemos afirmar que as crianças foram protagonistas na construção do seu ambiente escolar, pois não atuaram no planejamento e na organização deste, embora tenham interagido com ele, e estabelecido significativas relações com os sujeitos ali presentes. No entanto, a organização dos espaços respeitou os seus ritmos e as suas necessidades, embora fosse possível ser planejado e organizado com os sujeitos ali presentes de forma mais qualitativa, interativa e motivadora.

A respeito da participação da criança na construção da rotina escolar, constatamos que a protagonista responsável por esse processo foi à professora Sofia. As crianças não participaram com autonomia da elaboração destas, embora, em muitas ocasiões, a professora tenha observado o contexto social no qual as crianças estavam inseridas e proposto atividades e projetos significativos para trabalhar com seus alunos.

Nessa perspectiva, ela trabalhou seqüências didáticas, desenvolveu o projeto Acelera<sup>15</sup>, visando à superação da violência presente na comunidade. Recorreu a, apresentação de desenhos, contou histórias, fez reuniões com as famílias das crianças e se colocou à disposição.

Salientamos ainda que a rotina da sala de aula pesquisada perpassou inicialmente, o Projeto Político Pedagógico da instituição, respeitando os horários de entrada, lanche, parque e saída das crianças, e não revelou nenhuma análise mais profunda destas, não ofereceu orientações aos professores sobre como organizá-las e nem tratou da sua importância como uma dimensão da qualidade da educação infantil.

Ao analisarmos o PS, o PB e o Psem constatamos que Sofia ao organizar a rotina não deixou de favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, mas

---

<sup>15</sup> Projeto desenvolvido em parceria com a professora da turma de aceleração. Ver em anexos.

poderia ter se aproximado mais da construção de uma educação infantil de qualidade revendo algumas estratégias, observando mais as necessidades específicas destas e inserindo em seus planejamentos um contato maior com as múltiplas linguagens do conhecimento.

Afinal, ao pensarmos na rotina escolar de uma sala de aula da educação infantil, estamos tratando das crianças enquanto sujeito de direitos e deveres, com contextos e histórias de vidas diversas que tem muitas vezes a oportunidade de alçar vôos na construção do conhecimento de forma qualitativa e significativa, apenas na escola ao participarem das atividades ali propostas.

Os pequenos construtores do conhecimento tiveram em alguns momentos a chance de adentrarem ao mundo da fantasia, da magia, do faz de conta, do encantamento de mundo e da imaginação. Nesses poucos momentos tiveram a oportunidade de sonhar, idealizar, superar desafios ao brincar, construir os amigos imaginários, os desejos, os anseios, a curiosidade, a espontaneidade, o poder de participação, de voz, e decisão. Tornaram-se protagonistas no processo de construção do conhecimento e foram capazes de aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser com autonomia. Também interagiram e estabeleceram relações. Descobriram sentimentos e construíram significados sobre as coisas, as pessoas a sua volta, e principalmente sobre si mesmos.

Vale resgatar que estamos tratando da criança como prioridade, como cidadã, com necessidades específicas, educada para a vida e para o mundo, para a liberdade. Concepção essa, por vezes, presente na organização das rotinas pela professora Sofia, por inúmeras outras, não.

De acordo com as análises, os estudos, as observações e as entrevistas realizadas, embora a professora Sofia, tenha possibilitado a vivência de uma série de atividades vinculadas aos diferentes eixos de formação e buscado favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, não podemos afirmar que ela tenha construída a rotina vinculada a uma educação infantil de qualidade, conforme a análise dos indicadores apresentada.

Entretanto, a realização desta pesquisa fortaleceu a nossa inquietação sobre a importância da organização das rotinas para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças pequenas, sobre o quanto é necessário que os educadores da infância, reflitam sobre as suas estratégias em sala de aula, as atividades propostas, a importância da ludicidade, os jogos e as brincadeiras, as histórias contadas, o uso da imaginação, a construção das interações, dos vínculos afetivos e de todas as vivências realizadas



diariamente no ambiente escolar. Tudo isso frente a singularidade de cada uma das crianças, as suas histórias de vida, os seus contextos diversos, as suas subjetividades no que tange a construção das rotinas como caminho para uma educação infantil de qualidade.

Concretizamos essa pesquisa na certeza de que não há nada que garanta que as nossas construções atuais sejam as mais pertinentes para dar conta do problema estudado.

No entanto, acreditamos que esse estudo possibilitará novas construções e articulações que acrescentarão significativamente para o desenvolvimento de inúmeros outros desenvolvendo novas zonas de sentido que possam ressignificar a construção das rotinas e a aproximá-las de uma educação infantil de qualidade.



## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Rosimeire Costa de. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-Ceará, 2007.
- ANGOTTI, Maristela. **Semeando o trabalho docente.** In: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação infantil: muitos olhares.** São Paulo, Cortez, 2001.
- BARBATO, Silviane Bonaccorsi. **Integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Ensinar leitura e escrita no ensino fundamental; v.2)
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força. Rotinas na Educação infantil.** Porto Alegre, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Pôr amor e por força. Rotinas na Educação infantil.** Zero-a-seis. Revista eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação de 0 a 6 anos, Santa Catarina/ SC, ano I, nº 2, 2000. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/zerosseis/entrevis2.html>. Acesso em: 30 de abr.2008..
- BATISTA, Rosa. **O caráter educativo da creche: um estudo de caso a partir da rotina.** Dissertação (Mestrado). FAGED/Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.
- BOGDAN, Roberto C., BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora,1994.
- BONDIOLI, Anna;. **Projeto Pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada,** Campinas-SP: Autores associados, 2004.
- BRANDÃO, Carlos R. **Diário de campo- a antropologia como alegoria.** São Paulo: Brasiliense,1982.
- BRASIL **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional.** Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos artigos: 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Diário oficial da união, Brasília-DF, 6 de fevereiro de 2006.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação infantil.** Brasília, MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para Educação infantil.** Vol.2. Brasília, MEC/Secretaria de Educação Infantil, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos. A sala de aula como espaço de vivência e aprendizagem.** Caderno 2. Brasília, MEC/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), 2006.
- CAPISTRANO, Fabiana Pereira. **O brincar e a qualidade na educação infantil: concepções e prática do professor.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- CERISARA, A.B. **A pré-escola e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural.** Cadernos CEDES, n. 35, Campinas: Papirus/CEDES, 1995.
- CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira. **Avaliação e a qualidade da educação infantil: uma análise dos processos avaliativos desenvolvidos na creche e na pré-escola.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2007.
- CARVALHO, Mara I. Campos de.; RUBIANO, Márcia. R. Bonagamba. **Organização do espaço em instituições pré-escolares.** In: OLIVEIRA, Zilma Moraes R. de (Org). **Educação infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2007.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter Pence, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas.** Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. **Infância, pesquisa e relatos orais.** In, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; FARIA, Ana Lúcia Goulart; PRADO, PATRICIA, Dias Prado. (Orgs). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- EDWARDS, Carolyn. **Parceiro, Promotor do crescimento e Guia- Os Papéis dos Professores de Reggio em Ação.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella e

FORMAN, George. **As Cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.,1999.

- FLICK, UWE. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FREITAS, Marcos César de e KUHLMANN JR, Moysés (orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Madalena. **Rotina; construção do tempo na relação pedagógica**. 2. ed. São Paulo, 1998.
- FRANCO, Márcia E. W. **Compreendendo a infância como condição de criança**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência, não**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- GASKELL, George. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional**” Trad.Vânia Paganini Thurler.In: Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.11ª Ed.Petropólis, RJ: Vozes, 2002.
- GOMÉZ, Gregório R; FLORES, Javier G.e JIMÉNEZ, Eduardo G. **Metodologia de La investigación cualitativa**. Málaga (Espanha): Ediciones Aljibe,1996..
- GONZÁLEZ REY, Fernando L. **O Sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica**. In: TACCA, Maria Carmem. (Org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**.Campinas, SP: Alínea, 2006.
- KULHMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto alegre, Mediação, 1998.

- LAMEIRÃO, L.H.T. **Criança brincando! Quem educa?** São Paulo: João de Barro Editora, 2007.
- LEEKEENAN, Debbie; NINMO, John. **Conexões- Uso da Abordagem de Projeto com crianças de 2 e 3 anos em uma Escola-Laboratório Universitária.** In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Réggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.,1999.
- LÜDKE, Menga & ANDRÈ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Maria Lucia de. **Educação infantil e sócio-interacionismo.** In: OLIVEIRA, Zilma Moraes R. de (Org). **Educação infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2007.
- MALAGUZZI, Loris. **Ao contrário, as cem existem.** In: Edwards, Carolyn; GANDINI, Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.
- **NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE DOCUMENTOS CIENTÍFICOS.** Sistema de bibliotecas da Universidade Federal do PARANÁ. 10 Vols.. Curitiba: UFPR, 2000.
- OLIVEIRA, Zilma Moraes R. de : **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo:Cortez, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Educação infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2007.
- PANIAGUA, G.. PALACIOS, J. **Educação infantil: Resposta Educativa à diversidade.** Porto Alegre: Artmed, 2007.
- REIS, Renato Hilário. **A Constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos.** Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas/ Faculdade de Educação, Campinas, SP: 2000.
- SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativo-reguladora: pressupostos teóricos e práticos.** Porto Alegre: Mediação,2004.

- SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. **Educação infantil: os desafios da qualidade na diversidade. Seminário Nacional. Educação Infantil no Sesi: Identidade na diversidade.** Relatório de Atividades e Perspectiva de Atuação. Brasília, Sesi – DN, 1998. Pág. (20-40)
- \_\_\_\_\_. **Aprendizagem, Desenvolvimento e Trabalho Pedagógico na Educação infantil: significados e desafios da qualidade.** In, TACCA, Maria Carmem V.R. (Org). **Aprendizagem e trabalho Pedagógico.** Campinas: Alínea, 2006.
- STAKE, Robert E. **Investigación com estúdio de casos.** Madrid: Ediciones Morata, 1999.
- TACCA, Maria Carmem Villela Rosa, organizadora. **Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno.** In: TACCA, Maria Carmem. (Org). **Aprendizagem e trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Alínea, 2006.
- VIGOTSKY, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 1998.
- ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre, Artmed, 1998.

## **ANEXOS**

**ANEXO I: Roteiro de observação (Diário de campo)**

**A ROTINA ESCOLAR E OS SEUS PROTAGONISTAS**



1. Registrar como organização da rotina escolar das crianças.
2. Identificar quem são os atores na organização das rotinas e seus respectivos papéis.
3. Período: Verificar o tempo de permanência dos atores envolvidos (professores e crianças) na instituição.
4. Observar se as rotinas escolares respeitam as necessidades básicas de seus alunos (alimentação, sono, individualidade, movimento, privacidade, higiene e etc.).
5. Identificar as atividades propostas pela professora. Como ocorre e a postura das crianças diante a essas atividades. Ainda se favorece a interação e a socialização das crianças e se estão voltadas ao contexto social das crianças. Favorece o desenvolvimento e aprendizagem da criança contemplando as suas especificidades (uso da imaginação, da criação...)?
6. Quais são as atividades livres realizadas pelas crianças? Como se envolvem nessas?
7. Como ocorre a rotina institucional e a sua relação com a organização das rotinas da sala de aula?

## **ANEXO II: Roteiro das entrevistas com a professora**

### **ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM A PROFESSORA**

Data:

Eixo de conhecimento: a trajetória de formação e constituição profissional

- ❖ Idade.
- ❖ Tempo de magistério.
- ❖ Formação?
- ❖ Tempo de atuação na educação infantil.
- ❖ Atuou em outros níveis de ensino antes.
- ❖ Trajetória profissional.
- ❖ Critério de escolha para atuar na educação infantil.
- ❖ Desenvolvimento de outras atividades profissionais.
- ❖ Acesso a recursos diversificados, tais como leituras, cursos, troca de experiências para aprimorar os conhecimentos profissionais.

Eixo de conhecimento: a educação infantil e a organização da rotina escolar.

- ❖ Concepção de infância, criança e de educação infantil.
- ❖ Valor atribuído à educação infantil e a ida da criança para a escola.
- ❖ Planejamento do trabalho a ser realizado com as crianças. Referencial e forma de planejamento (coletivo ou individual).
- ❖ Participação das crianças nesse planejamento.
- ❖ Elementos priorizados no trabalho com as crianças.
- ❖ Participação na elaboração do Projeto Político Pedagógico da instituição.
- ❖ Identificação da percepção da professora quanto à relação entre as rotinas escolares e o desenvolvimento das crianças.
- ❖ Identificar a forma de participação da professora na organização da sala de aula.
- ❖ Identificar o tipo de relação da professora com as crianças.
- ❖ Eixo de conhecimento: relação entre a organização das rotinas escolares e a qualidade da educação infantil.
- ❖ Identificar o entendimento da professora sobre os elementos constitutivos de uma educação infantil de qualidade?

- ❖ Identificar como a professora avalia o seu trabalho na perspectiva da qualidade e o porquê disso.
- ❖ Identificar a visão da professora no que se refere à relação entre a organização das rotinas escolares e a qualidade.
- ❖ Espaço para abordar outras questões que possam surgir.

## **ANEXO III: Roteiro da entrevista com as crianças**

### **ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM AS CRIANÇAS**

Identificar alguns dos sentimentos e percepções das crianças em relação a:

1. O que você mais gosta de fazer na escola.
2. O que não gosta de fazer na escola.
3. O que escolheriam fazer caso a professora deixasse escolher o que quisessem.
4. Espaço para abordar outras questões que possam surgir.

## **ANEXO IV: Roteiro da entrevista com a enfermeira**

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A ENFERMEIRA**

Data:

Eixo de conhecimento: a trajetória de formação e o caso da professora Sofia

- ❖ Idade.
- ❖ Tempo de atuação na área.
- ❖ Atuação em outras escolas.
- ❖ Trajetória profissional.
- ❖ Identificar como chegou a essa instituição de ensino.
- ❖ Visão da enfermeira sobre o trabalho desenvolvido pela professora Sofia.
- ❖ Concorda que a professora esteja em sala de aula com o quadro de saúde por ele apresentado.
- ❖ Verificar se há possibilidade de que a professora Sofia tenha alguma crise no decorrer das aulas.

Eixo de conhecimento: discutindo a educação infantil e a organização da rotina escolar nesse contexto

- ❖ Reação das crianças com a presença da enfermeira na sala de aula.
- ❖ As crianças sabem o motivo da presença da enfermeira na sala de aula.
- ❖ Verificar se as famílias não questionam a presença da enfermeira na sala já que em todas as outras turmas havia apenas uma professora regente.
- ❖ Verificar o que acha sobre as atividades apresentadas por Sofia e se ela possui uma rotina de atividades. Também se essas atividades contribuem para a formação das crianças. Ainda, se as crianças se envolvem com as atividades propostas.
- ❖ Averiguar se a doença da professora Sofia influencia a organização das aulas e o desenvolvimento das atividades de forma positiva ou negativa.
- ❖ A relação da professora Sofia com as crianças.
- ❖ Verificar se a equipe de gestão auxilia e apoia a enfermeira em sua função auxiliando-a a oferecer o suporte necessário para que possa desenvolver junto à professora Sofia um trabalho aos sujeitos envolvidos na sala de aula pesquisada.
- ❖ Espaço para abordar outras questões que possam surgir.

## **ANEXO V: Planejamento Semestral**

### **Planejamento Semestral**

Neste segundo semestre de 2008, pretende-se priorizar uma aprendizagem prazerosa que possibilite a criança desenvolver uma imagem positiva de si mesma, respeitando os seus limites e habilidades, trabalhando dessa forma a auto-confiança. Descobrir seu corpo e as funções básicas (órgão do sentidos, braços, cabeça, tronco, pernas), valorizando hábitos que contribuam para uma vida saudável.

Também serão desenvolvidas atividades que levem os alunos a respeitarem o próximo, desenvolvendo e ampliando o lado social, e o seu vocabulário através de várias formas de linguagem (corporal, escrita, oral, desenhos), expondo seu cotidiano, sentimentos, ideias e necessidades para os outros.

Explorando sempre a curiosidade das crianças para dessa forma, serem incentivados a buscarem novos conhecimentos e habilidades, tornando a aprendizagem algo prazeroso e lúdico, transformando a vinda à escola como sendo um momento de alegria.

## **ANEXO VI: Planejamento Bimestral**

### **Planejamento Bimestral**

O trabalho se realizara com a confecção de um livrinho com dobraduras, respeitando a ordem alfabética, levando aos alunos a um desenvolvimento motor e espacial, observando os limites de uma folha. Além da estrutura física do livro, será trabalhado curiosidades sobre as dobraduras desenvolvidas. Exemplo: a primeira será de uma abelha, onde contaremos a quantidade de letras e a letra inicial da palavra, descobrindo a importância da abelha na fabricação do mel, as cores predominantes, o que é uma colmeia e assim por diante. Cada página do livro os alunos serão levados a descobrir e a ter curiosidade de novos conceitos.

Além deste livro estaremos trabalhando paralelamente com o bichionário, onde cada letra terá seu animalzinho de estimação (começado pela letra estudada). Esperamos que ao final do segundo semestre a criança tenha noções básicas dos conceitos apropriados para idade tipo: dentro fora, em cima embaixo, e etc. E também descobrir que o mundo é feito de palavras faladas e escritas, desenvolvendo a oralidade e o gosto pela leitura.

A avaliação será feita conforme a participação e interesse da criança.

## **ANEXO VII: Planejamento de atividades diárias**

### **Cronograma semanal - (28/07 a 04/10/08)**

28/07 a 01/08/08

- Calendário: mês, semana, dia;
- Quantidade de crianças: meninos, meninas, e juntos;
- Nome da criança;
- Pintar a abelha: cores (amarelo e preto);
- Escrever o nome abelha: letra inicial, quantidade de letras;
- Montar o nome abelha;
- Montar uma abelha com círculos.

04/08 a 08/08/08

- Calendário: mês, semana, dia;
- Quantidade de crianças: meninos, meninas, e juntos;
- Nome da criança;
- Ouvir a história sobre o nascimento da borboleta;
- Pintar e escrever o nome borboleta e quantidade de letras e a inicial;
- Dobradura de uma borboleta;
- Móbile de uma borboleta;
- Desenhar;
- Reconhecer o processo da metamorfose da borboleta.

11/08 a 15/08/2008

- Calendário: mês, semana, dia;
- Quantidade de crianças: meninos, meninas, e juntos;
- Nome da criança;
- Ouvir a história da cobra banguela;
- Reconhecer a letra inicial e a quantidade de letras;
- Confeccionar um livrinho com a história;
- Cantar a música: a cobra não tem pé;
- Brincar com a música: você faz parte do rabo da cobra;
- Confeccionar uma centopeia.



18/8 a 22/08/08

- Calendário: mês, semana, dia;
- Quantidade de crianças: meninos, meninas, e juntos;
- Nome da criança;
- Reconhecer a letra inicial e a quantidade de letras da palavra dinossauro;
- Confeccionar um dominó de quantidade numérica até 9;
- Ouvir uma história sobre os dinossauros;

25/8 a 29/08/08

- Calendário: mês, semana, dia;
- Quantidade de crianças: meninos, meninas, e juntos;
- Nome da criança;
- Reconhecer a letra inicial e a quantidade de letras da palavra dinossauro;
- Confeccionar um dominó de quantidade numérica até 9;
- Ouvir uma história sobre os dinossauros;

1/9 a 5/9/2008

- Calendário: mês, semana, dia;
- Quantidade de crianças: meninos, meninas, e juntos;
- Nome da criança;
- Reconhecer a letra inicial e a quantidade de letras da palavra dinossauro;
- Desenho livre;
- Ouvir uma história livre;

8/9 a 13/9

- Calendário: mês, semana, dia;
- Quantidade de crianças: meninos, meninas, e juntos;
- Nome da criança;
- Reconhecer a letra inicial e a quantidade de letras da palavra dinossauro;
- Pensar em atividades com letra E e F.
- Ouvir uma história sobre o elefante.

16/9 a 20/9

- Calendário: mês, semana, dia;

- Quantidade de crianças: meninos, meninas, e juntos;
- Nome da criança;
- Reconhecer a letra inicial e a quantidade de letras da palavra elefante;
- Massinha;

22/9 a 26/09

- Calendário: mês, semana, dia;
- Quantidade de crianças: meninos, meninas, e juntos;
- Nome da criança;
- Reconhecer a letra inicial e a quantidade de letras da palavra foca;
- Dobradura da foca;
- Ouvir uma história sobre a foca;

28/9 a 4/10/08

- Calendário: mês, semana, dia;
- Quantidade de crianças: meninos, meninas, e juntos;
- Nome da criança;
- Reconhecer a letra inicial e a quantidade de letras da palavra gato;
- Ouvir uma história sobre o gato;

## Anexo VIII: Projeto acelera

A turminha de 4 anos da professora Sofia e a turma de aceleração da professora Maria Fernanda, uniram para juntos desenvolverem um projeto de cooperação, a qual os alunos da acelera participará do processo educativo dos alunos menores. Com objetivo de desenvolver a valorização e o respeito pelos mais próximos, além de ajudar no desenvolvimento da responsabilidade, compromisso com a sociedade e a valorização do eu, fazendo desta forma que os alunos adquiram uma boa autoestima, sabendo que são pessoas que fazem diferenças em seu meio.

### Quadro de objetivos

ACELERA	Jardim I (turma de 4 anos de idade)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver hábitos e atitudes de respeito;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver hábitos e atitudes de respeito</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver uma aprendizagem mais prazerosa;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver uma aprendizagem mais prazerosa;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver o raciocínio lógico em situações problemas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obedecer a regras e limites;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a responsabilidade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver o prazer em ouvir histórias;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver o prazer em ler, expressão oral, dramatização;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar a coordenação motora;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Obedecer a regras e limites;</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalhar a coordenação motora</li> </ul>	
<i>E outros objetivos poderão ser acrescentados, pois o planejamento é flexivo.</i>	

### CONTEÚDOS

ACELERA	Jardim I (turma de 4 anos de idade)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Jogos recreativos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conceitos: dentro/ fora, em cima/ embaixo, atrás/ frente, amarrar/ desamarrar, etc.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Matemática: raciocínio lógico; formas geométricas e etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formas geométricas</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Português: leitura, interpretação, dramatização, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Correr, pular, dar cambalhota, subir e descer.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Ciências: corpo humano, animais, higiene e etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jogar e agarrar a bola,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Educação física; regras de jogos</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>Artes</li> </ul>	

As atividades serão propostas para a turma de aceleração uma semana antes para que haja uma preparação.

## Anexo IX: Fotos



Foto 1: Crianças em tempo ócio.

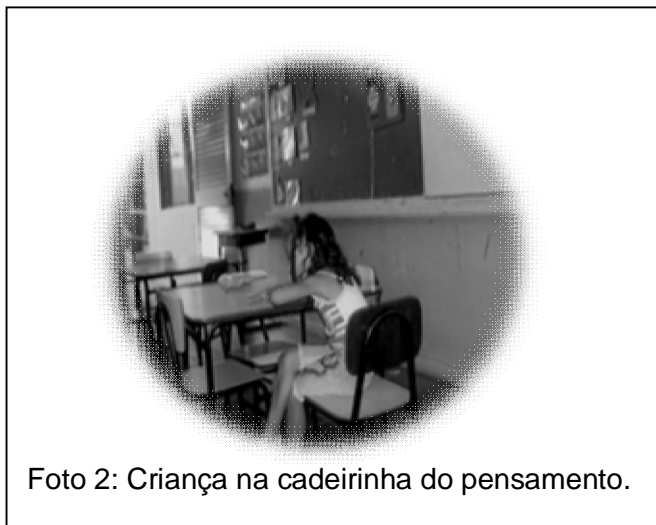


Foto 2: Criança na cadeirinha do pensamento.

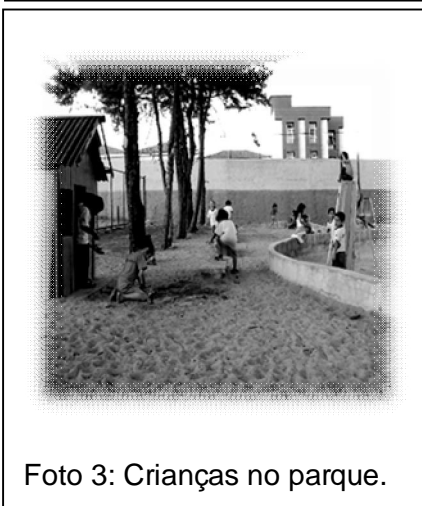


Foto 3: Crianças no parque.

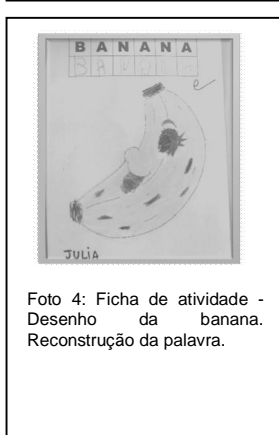


Foto 4: Ficha de atividade -  
Desenho da banana.  
Reconstrução da palavra.

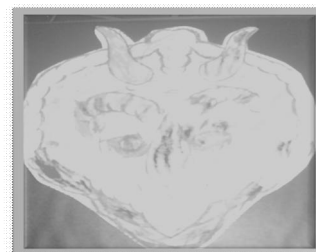


Foto 5: Desenho do boi para  
pintar.



Foto 6: Atividade- Colagem com papel  
colorido representando a abelha,  
associando a letra "A".

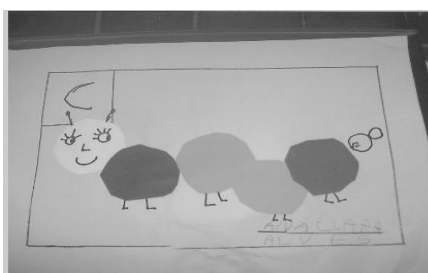


Foto 7: Colagem com círculos-  
Representação da centopéia



Foto 8: Ficha de atividade-  
Desenho do boi e a escrita da  
letra "B".

## ANEXO X: O Projeto Político Pedagógico da instituição

### AValiação INSTITUCIONAL

No início do processo será implementada através de questionário fechado com sugestões, apreciações e críticas, direcionadas a todos os seguimentos.

Os resultados deverão ser tabulados e divulgados com transparência através de gráficos que apontem as necessidades coletivas.

26

### AValiação DO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM

#### AValiação EDUCACIONAL

A avaliação deve contemplar os aspectos desta proposta pedagógica juntamente com a lei de Diretrizes e Bases não esquecendo o objetivo do processo de ensino e aprendizagem.

Será formativa e qualitativa buscando avaliar o educando como um todo.

Acontecerá de forma contínua e estará voltada para o alcance dos objetivos firmados e propostos pelo plano de trabalho desta gestão.

Dentro desta perspectiva serão utilizados instrumentos avaliativos que servirão como fonte de informação e verificação do desempenho dos alunos e dos profissionais inseridos no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação de diagnóstico deverá orientar a reflexão dos docentes a cerca das experiências e aprendizados extra escolares dos alunos que servirão de apoio para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula.

Será utilizada com vistas a detectar quais as competências que o aluno já adquiriu para que a partir delas sejam planejadas ações que atendam a cada nível de aprendizagem primando pelo respeito as suas especificidades.

- **1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de 9 anos** – para esta modalidade de ensino serão elaborados instrumentos de avaliação diagnóstica através da aplicação do teste da psicogênese e da prova ampla individualmente com

cada aluno e depois tabulados através de gráficos norteadores que serão oferecidos aos professores um direcionamento para o seu trabalho.

- **3º e 4º séries** – promover reuniões com o coletivo de professores juntamente com a coordenação pedagógica e demais co-participantes deste processo de ensino a fim de elaborar um instrumento único de avaliação que mensure e subsidie o desenvolvimento do projeto pedagógico então construído.
- **Educação Infantil, Turma de PCT e Ensino Especial** – para estas modalidades de ensino, a avaliação se dará de forma subjetiva, priorizando os aspectos de afetividade, socialização e de desenvolvimento cognitivo, respeitando sempre as diferenças e ritmo próprio de cada um. O professor deverá apresentar relatórios individuais descritivos, semestralmente.

Através dos conselhos de classe que deverão acontecer bimestralmente serão discutidas de forma coletiva todas as ações e alternativas de solução e de intervenção percebidas como necessárias ao longo do processo de ensino, analisando, comparando e avaliando os gráficos e tabelas que retratam o rendimento dos alunos em vários contextos dentro de cada modalidade de ensino.

Dentro desta perspectiva haverá possibilidades de avaliação mútua onde a sistematização e acompanhamento do processo de ensino se consumará entre todos de forma a analisar os sucessos das estratégias, percebendo erros e acertos, dirimindo alternativas de solução coletiva e participativa.

Os projetos que estiverem sendo desenvolvidos deverão passar por um acompanhamento, bem como por uma avaliação sistemática e processual dentro do coletivo pedagógico a fim de perceber sua eficácia bem como suas necessidades de redimensionamento buscando atender a todos os envolvidos neste contexto.

25

unidade escolar e poderá adotar outras medidas para a operacionalização dos recursos, desde que expressamente aprovadas pela Assembleia Geral ou Extraordinária.

#### Conselho Escolar:

Constitui-se em colegiado, de natureza consultiva e deliberativa, sendo o órgão máximo do Estabelecimento de ensino e é preconizada por Regimento, respeitada a legislação vigente e a regulamentação do Conselho de Educação do Distrito Federal. É composto de 17 membros, distribuídos da seguinte maneira: três representantes de professores, dois especialistas em educação, dois auxiliares de educação, três alunos, seis pais de alunos devidamente matriculados na escola e a diretora da escola.

#### APM:

A APM é uma entidade jurídica de direito privado, criada com a finalidade de colaborar para o aperfeiçoamento do processo educacional, para a assistência ao gerenciamento escolar e para a integração escola-comunidade. Atualmente, sua principal função é atuar, em conjunto com o Conselho de Escola, na gestão da unidade escolar, participando das decisões relativas à organização e funcionamento escolar.

## MISSÃO

A nossa missão é promover a democratização do acesso à escolarização, promovendo uma educação de qualidade, buscando atender aos múltiplos interesses, as diversas competências e habilidades dos educandos, oportunizando a extensão das mesmas em sintonia com os objetivos da família, visando um desenvolvimento bio-psico-social harmonioso.

Pretendemos construir uma escola útil, importante e transformadora, contribuindo para a construção individual e coletiva, através da participação de toda comunidade envolvida, proporcionando condições de desenvolvimento do senso crítico, do exercício consciente da cidadania, do domínio do conhecimento historicamente construído, atualizado e inovador, numa perspectiva de organização social e cultural, respeitando todas as diversidades.

Organizar, dirigir e criar novas situações de aprendizagem, acompanhando os avanços sociais e tecnológicos, sem esquecer dos valores humanos, de modo que a escola possa ser mais que um órgão transmissor de conhecimentos, mas um espaço de contribuição para a transformação do indivíduo e da sociedade como um todo.

4

coletiva, desenvolvendo suas habilidades e competências. O processo avaliativo foi reestruturado, em coerência com o novo currículo, ocorrendo de forma processual e contínua, valorizando o crescimento do aluno enquanto ser individual e social, realizando assim, uma avaliação global.

## APRESENTAÇÃO

Este documento elaborado pela comunidade escolar, aborda aspectos que atendem as necessidades e respondem aos anseios daqueles que estão vivenciando o cotidiano da Escola Classe.

Os princípios que norteiam a esta proposta estão de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com o Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal. Foram concebidos segundo a visão da construção social do conhecimento, para desenvolver competências e habilidades, considerando que o indivíduo está sendo preparado para enfrentar os desafios do mundo em transformação.

Têm-se como prioridade desenvolver um espírito de coletividade entre os atores sociais da escola e a comunidade local e proporcionar ao educando o domínio do conhecimento historicamente construído, atualizado e inovador, numa perspectiva de organização social e cultural, respeitando todas as diversidades.

Desta forma pretendemos implementar diversas ações envolvendo família e escola, respeitando as diferenças e valorizando o conhecimento e experiências vivenciadas, sistematizando competências e habilidades que devem ser desenvolvidas e denominadas. Temos também como prioridade a inclusão e o combate à violência, que serão a base de todos os projetos desenvolvidos no decorrer do ano letivo.

3

## INTRODUÇÃO

A escola tem como função social desenvolver a inteligência como capacidade multiforme de adaptação às diferenças e às mudanças. Formando o aluno como cidadão e garantindo a todos as condições de viver plenamente a cidadania, cumprindo seus deveres e usufruindo seus direitos.

Precisa buscar uma proposta pedagógica consistente, que reflita o pensamento e a identidade de todos seus membros e que tenha como fundamento a formação plena do indivíduo, utilizando das experiências dos alunos como mecanismo para desenvolver suas habilidades e competências.

A escola, hoje, oferece uma aprendizagem que é mais um processo de troca e interação. Onde o componente essencial é o trabalho do professor, que é um espaço importante e conquistável, com o exercício de uma metodologia que se baseia no desenvolvimento da iniciativa do aluno, na descoberta do saber e na verbalização de idéias.

A escola também deve possibilitar aos seus alunos vivenciarem uma escolarização com sucesso, evitando muitas repetências, o que gera a exclusão no sistema e mantém os mecanismos de seletividade, confirmando a desigualdade social.

A Escola Classe construiu coletivamente este projeto político-pedagógico, acreditando que a contribuição de todos é fundamental no caminho a seguir.

O novo currículo e as diretrizes para avaliação apontam um caminho novo a trilhar para a concretização do novo modelo de educação, onde não se concebe mais o conhecimento armazenado de forma passiva na mente do cidadão e sim os princípios de aprendizagens significativos manifestados a partir da natural potencialidade de aprender. A aprendizagem deve se fazer de forma integrada, interdisciplinar, possibilitando o aluno a uma descoberta, tanto pessoal quanto

1

## OBJETIVO GERAL

Propiciar ao educando vivenciar uma escolarização com sucesso, num ambiente acolhedor e seguro, garantindo-lhe uma situação de autoconfiança que possibilite um aprendizado global voltado para os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver, dando-lhe oportunidade de comunicação e interação social entre os pares, despertando cada vez mais seu interesse por novas descobertas.

## Objetivos específicos

- Criar condições necessárias ao corpo docente para a melhoria da qualidade de ensino, proporcionando estudos dos novos currículos do processo de avaliação e reflexões periódicas de sua prática.
- Investir em ações capazes de gerar um ambiente acolhedor, valorizando os profissionais como um todo, elevando a sua auto-estima e mantendo a sua dignidade profissional.

10

Este estabelecimento de Ensino conta com 42 (quarenta e dois) ambientes fechados; sendo salas de aulas de usos diversos, cantina, depósitos e banheiros, não havendo espaço apropriado para reuniões com a comunidade. Conta, ainda, com uma quadra de esportes (necessitando de melhorias, como cobertura, pintura e equipamentos), pátio coberto, um parquinho e estacionamento interno (ambos necessitando de reforma e ampliação).

Se por um lado, as amplas dimensões do terreno possibilitam um melhor atendimento aos alunos e à comunidade, por outro lado, aliadas a alguns problemas referentes ao quadro de funcionários e à falta de recursos, dificultam a manutenção e a limpeza da área.

O horário de funcionamento abrange os turnos matutino e vespertino, compreendido de 7h30min às 12h30min e de 13h às 18h.

Já faz parte do histórico da EC o atendimento aos alunos do ABRIRE, porém no corrente ano, o quantitativo de matrículas destas crianças e adolescentes apresentou grande aumento, totalizando o número de vinte e seis (26) alunos matriculados, sendo vinte (20) no turno matutino e seis (06) no vespertino. A referida alteração trouxe consigo dificuldades de adaptação por parte de toda comunidade escolar, visto que boa parte destes menores muitas vezes apresenta sérios distúrbios de comportamento, demonstrando agressividade com os colegas e com os funcionários da escola além da intolerância a regras e limites. Fez-se, então, necessária a ação conjunta da DRET, da Direção do ABRIRE e de todo o corpo de funcionários da escola, com vistas à busca de estratégias que venham a contribuir com a melhoria do ambiente escolar. Tais ações dizem respeito a reuniões periódicas e coletivas para discussão e reflexão a cerca do atendimento a estes alunos.

É característica desta U. E. a falta de comprometimento familiar, demonstrada através do grande número de alunos que chegam diariamente atrasados e/ou que, sem motivo plausível, são retirados da escola antes do término do turno de aula pelos seus responsáveis. Outra demonstração do descuido das famílias com os alunos percebe-se claramente nos dados pessoais dos alunos, entregues à secretaria escolar, cujos números de telefones não correspondem com a realidade

inviabilizando o contato da escola com a família. Há ainda famílias que resistem às convocações da escola, se negando a qualquer tipo de compromisso e co-responsabilidade com o ensino e aprendizagem de seus filhos, ora alegando falta de tempo, ora de condições emocionais para dar o atendimento e fazer as intervenções que as crianças e adolescentes necessitam.

Devido a falta de um planejamento arquitetônico coerente com as necessidades administrativas e pedagógicas, a estrutura física da escola colabora para a grande incidência de pequenos e médios acidentes, dificulta a viabilização de atividades cívicas, culturais e recreativas, facilita a entrada e permanência de pessoas estranhas ao ambiente escolar, colocando em risco a integridade física e moral dos discentes, docentes e demais funcionários, dificulta o controle disciplinar de docentes/discentes, direção/funcionários, direção/comunidade e direção/discentes.

A escola atende a uma clientela diversificada, conforme já foi descrito, trazendo grandes preocupações no que se refere aos índices de evasão escolar, tais como: alunos que residem no ABRIRE e que de lá evadem com grande frequência deixando de comparecer às aulas, famílias que por não possuírem residências fixas e/ou próprias, acabam mudando frequentemente de endereço e matriculando seus filhos em outras Instituições de Ensino sem, contudo, solicitar a transferência da escola, famílias que por qualquer motivo e sem nenhum tipo de justificativa, decidem não enviar seus filhos à aula por curtos e/ou longos períodos.

Nota-se também que entre os discentes não há qualquer tipo de preocupação ou cuidado com o ambiente escolar. Há grande incidência de depredação, mau uso das instalações físicas, descaso com questões relacionadas à economia do consumo de água e energia, bem como no tocante ao meio ambiente em geral.

9

## DIAGNÓSTICO DA SITUAÇÃO PRESENTE

A Escola Classe está situada na área especial, zona urbana de , vinculada à Diretoria Regional de Ensino

As modalidades de ensino contempladas são constituídas por:

- 2 turmas de PCT (Portadores de Condutas Típicas);
- 1 turma de Ensino Especial;
- 2 turmas de Educação Infantil de 4 anos;
- 4 turmas de Educação Infantil de 5 anos;
- 3 turmas de 1º ano do Ensino Fundamental;
- 4 turmas de 2º ano do Ensino Fundamental;
- 5 turmas de 3º ano do Ensino Fundamental;
- 4 turmas de 3ª série do Ensino Fundamental;
- 3 turmas de 4ª série do Ensino Fundamental.

A escola atende alunos com necessidades educacionais especiais e tem uma equipe de apoio/recurso cujo objetivo é subsidiar esses educandos. Conta também com uma equipe de atendimento e apoio à aprendizagem, com um trabalho voltado ao diagnóstico e acompanhamento dos alunos desta Unidade de Ensino, bem como aos alunos das escolas afins.

A Escola Classe está inserida num contexto sócio-econômico diversificado. Atende alunos da comunidade local e oriundos de outras regiões administrativas, além de alunos residentes no Abrigo

- Proporcionar a inclusão digital aos alunos defasados em idade/série, bem como àqueles que apresentem dificuldade de aprendizagem, por meio da interdisciplinaridade com a utilização de tecnologia de informação, com atendimento sistemático durante todo o ano letivo.
- Sistematizar as ações planejadas coletivamente no decorrer do ano com avaliações periódicas, que contemplem todos os segmentos.
- Elaborar um projeto interventivo eficiente e eficaz para reduzir os índices de evasão e repetência em até 20% no decorrer desta gestão.
- Diminuir a evasão escolar através de ações que fomentem no educando o desejo de permanecer na escola no decorrer do biênio.
- Convocar a família dos alunos que tiverem 03 faltas consecutivas e 05 alternadas para evitar possíveis evasões no decorrer desta gestão.
- Implantar e estabelecer um atendimento específico às famílias de alunos com necessidades especiais promovendo uma relação de reciprocidade entre Escola/Comunidade apropriados para a educação inclusiva no decorrer desta gestão.
- Elaborar e implementar políticas pedagógicas coletivamente que contemplem conceitos, princípios e estratégias educacionais específicas voltadas para a educação inclusiva no decorrer dos próximos dois anos.
- Propiciar uma campanha de sensibilização a cada início de semestre que atue diretamente na aceitação e no respeito aos alunos com necessidades especiais ao longo do biênio, procurando atender a toda comunidade escolar.
- Desenvolver trabalhos e pesquisas sobre as conquistas de direitos diferenciados para a população afro-descendente, no decorrer do segundo e do terceiro bimestres de 2008.
- Realizar no mínimo duas iniciativas culturais a cada ano de gestão.
- Gerir todos os recursos financeiros destinados à Unidade Executora em consonância com as necessidades de todos os co-participantes desta gestão ao longo do próximo biênio, usando de transparência através da divulgação de balancetes bimestrais.
- Revitalizar a sala de leitura, propiciando por meio da literatura o desenvolvimento cognitivo e emocional, através de atendimentos semanais a todos os educandos.

14

## METAS

- Propor aos docentes a troca de experiência através de reuniões semanais e a formação continuada através de cursos promovidos por Instituições especializadas durante o período de coordenação pedagógica.
- Fazer cumprir a legislação implementando a avaliação em todos os seguimentos educacionais pelo menos uma vez a cada semestre.
- Contextualizar todas as atividades pedagógicas atendendo aos aspectos legais e visando a possibilidade de aprendizagem a todos os educandos.
- Fomentar diuturnamente no ambiente escolar a cultura da valorização humana, respeitando e estabelecendo diretrizes para minimizar os índices de violência na escola.
- Propiciar aos educandos ações diárias que desenvolvam autonomia no gerenciamento das atividades desenvolvidas no ambiente escolar.
- Planejar e desenvolver, anualmente, pelo menos quatro atividades de confraternização entre todos os funcionários da escola, contando com a participação mínima de 80% dos profissionais.
- Intensificar a participação efetiva da comunidade escolar, junto aos projetos a serem desenvolvidos nos próximos dois anos.
- Promover estratégias para a construção de relações positivas e harmônicas entre a escola e a comunidade, incentivando, desta forma, a sua contínua participação em todas as atividades desenvolvidas ao longo do ano.
- Promover reuniões pedagógicas bimestrais com os pais ou responsáveis, visando o acompanhamento do rendimento escolar do educando.
- Fortalecer o Conselho escolar, buscando o estabelecimento das competências de todos os membros envolvidos neste processo, no decorrer desta gestão.
- Revitalizar o funcionamento sistemático do laboratório de informática, contando com recursos próprios e ou de parceiros ao longo dos próximos dois anos.

13

- Resgatar a importância do negro na formação da cultura brasileira, despertando o interesse pela influência afro em nossa sociedade.
- Implementar a educação integral primando pelo desenvolvimento global do educando e preparando-o para o exercício da cidadania.
- Promover a gestão financeira da escola de acordo com os princípios de autonomia e ética, preconizados na legislação vigente, gerando uma convivência democrática na escola.
- Melhorar a qualidade da aprendizagem através de uma educação científica que atenda às demandas tecnológicas e sociais, levando não só os alunos, mas também toda a comunidade escolar, a incorporar a necessidade de preservar a natureza usando racionalmente os recursos naturais de que se dispõe.

- Promover a participação da comunidade escolar, na elaboração de projetos e na resolução de problemas, criando um maior comprometimento dos envolvidos.
- Diminuir o índice geral de reprovação.
- Minimizar a evasão escolar.
- Promover ações que visem melhorar o relacionamento interpessoal entre os atores sociais da escola.
- Incentivar as atividades que favoreçam a construção da cidadania e a prática da democracia.
- Criar condições para a valorização do aluno com necessidades educacionais especiais como foco do processo educacional.
- Desenvolver a cooperação entre o corpo discente, buscando a ajuda mútua.
- Despertar o prazer pela leitura de diversos gêneros literários, favorecendo os aspectos notacionais e ortográficos da língua escrita.



- Secretaria – 01
- Videoteca – 01
- Sala de leitura – 01
- Sala para reforço – 02
- Depósito – 01
- Banheiros – 06
- Quadra poli-esportiva – 01
- Parquinho – 01
- Pátio – 01
- Horta – 01
- Estacionamento – 01
- Sala de Recursos – 01
- Sala de E.A.A. – 01
- Laboratório de informática – 01
- Sala dos Auxiliares de Educação – 01

18

## ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA

### Recursos humanos:

Atualmente a equipe gestora é composta por uma diretora e uma vice-diretora, que têm o suporte de uma supervisora pedagógica e uma supervisora administrativa e de um secretário escolar. Conta ainda com os seguintes recursos humanos:

- Especialistas em Educação – 02
- Especialista de Educação (Orientador Educacional) – 01
- Psicóloga – 01
- Pedagoga da E.A.A. – 01
- Professores – 31
- Auxiliares de Educação – 11
- Agentes de Portaria – 04
- Vigilantes – 04
- Merendeiros – 03

### Dependências:

A Escola Classe possui as seguintes instalações físicas:

- Salas de aula – 15
- Sala dos professores – 01
- Sala de Direção e Assistência – 01

17

## PRINCÍPIOS NORTEADORES

Os princípios norteadores do trabalho a serem desenvolvidos são: a contextualização, a interdisciplinaridade e a ênfase nas aprendizagens significativas, levando ao desenvolvimento de habilidades e competências, voltando a escola para uma educação substancial, essencial, que desenvolva o saber ser, o saber fazer, o saber conviver e o saber estar, englobando em seu currículo, a ética, os valores, as artes, as ciências, as tecnologias, o trabalho, a literatura e a ecologia.

- Implementar o programa governamental intitulado *Ciência em Foco* através de ações que sensibilizem o coletivo escolar trazendo conhecimentos científicos que oportunizem o pensamento crítico, a autoconfiança, a capacidade de tomada de decisões, fazendo uso da investigação e de experimentos, com vistas a preservação do meio ambiente, durante todo o período desta gestão.