



**FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
DIRECCIÓN DE POSTGRADOS**

ÉDNA SIDINEIA FARDIN COVRE

ROTINA ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Asunción - Paraguay

2017

ÉDNA SIDINEIA FARDIN COVRE

ROTINA ESCOLAR: IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao programa de Postgrado da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Oscar Omar Carrasco Delgado.

Asunción - Paraguay

2017

*Dedico às pessoas mais
importantes na minha vida.*

Ao meu marido e meu filho:

*Jacquison Covre e
Pedro Santo Fardin Covre.*

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo geral analisar a contribuição das rotinas na Educação oficiais. E como objetivos: Demonstrar de forma pedagógica como a rotina escolar na Educação Infantil contribuiu com o aprendizado cognitivo do aluno; Mostrar a importância de uma rotina para a organização do ambiente escolar; Identificar a contribuição da rotina na formação dos alunos; Verificar a importância do cotidiano escolar no desenvolvimento integral da criança. A referente pesquisa foi desenvolvida por intermédio de livros, pesquisas bibliográficas e de campo. A corrente que norteou a pesquisa em torno do contexto proposto e a importância da rotina na Educação Infantil, da escola Darcy Rodrigues Cardoso, onde foi desenvolvido um estudo referente a realidade existente do assunto proposto, que obteve informações claras e objetivas para todo o embasamento textual. O tipo de pesquisa foi qualitativa e quantitativa por meio de entrevista usando questionário com perguntas abertas e fechadas, em que se usou os métodos descritivo, dedutivo, fenomenológico e exploratório, pois visou proporcionar uma maior familiaridade com os problemas ampliando o conhecimento sobre o assunto pesquisado, informando sobre situações, fatos, opiniões ou comportamentos do contexto da população estudada que envolveu alunos, professores e corpo escolar envolvidos no processo Infantil para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com base nos currículos educacional. A escola, assumindo uma postura de ação e intervenção de inclusão dos conhecimentos e conteúdos socioculturais dando qualidade e significado aos alunos.

Palavras-chave: Rotina. Educação Infantil. Currículos Oficiais. Desenvolvimento Infantil. Processo Cognitivo. Ensino e Aprendizagem

ABSTRACT

The research had as general objective to analyze the contribution of the routines in the early childhood education for the development and learning of the students on the basis of the official resumes. And as objectives: demonstrate how a pedagogical school in routine Infant Education contributed the student's cognitive learning; Show the importance of a routine for the Organization of the school environment; Identify the contribution of the routine in the training of students; Verify the importance of everyday life in the integral development of the child's school. The research was developed through books, bibliographic and field research. The current that has guided the research around the context proposed is the importance of routine in early childhood education, of The Darcy Rodrigues Cardoso school, where was developed a study concerning existing reality of it proposed, which was clear and objective information for the entire textual basis. The type of qualitative and quantitative research was through open and closed questions and interview, where was used the deductive, descriptive methods, phenomenological and exploratory, are aimed at providing a greater familiarity with the problems expanding the knowledge about the subject researched, informing about situations, facts, opinions or behaviors of the context of the population studied involving students, teachers and school body involved in the educational process. The school, assuming a posture of action and intervention of inclusion of knowledge and sociocultural content giving quality and meaning to the students.

Keywords: Routine. Early Childhood Education. Official Resumes. Child Development. Cognitive Process. Teaching and Learning.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO	10
1.3 JUSTIFICATIVA	12
1.4 OBJETIVOS	13
1.4.1 geral	13
1.4.2 específicos	13
1.5 HIPÓTESES	13
1.6 ESTRUTURA	14
2 REFERÊNCIAL TEÓRICO	15
2.1 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	15
2.2 ASPECTOS DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA	19
2.3 DCNEI - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	24
2.4 RECURSOS DE APRENDIZAGEM ADOTADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL ..	30
3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	37
3.1 A RELEVÂNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	37
3.2 AFETIVIDADE E COGNIÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO	40
4 METODOLOGIA	55
4.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS	55

4.1.1 método da pesquisa	58
4.2 COLETA DE DADOS	59
4.3 CENÁRIO DA PESQUISA	60
4.4 SUJEITOS DA PESQUISA	61
4.5 AS DIMENSÕES DE ANÁLISE	61
4.5.1 dinâmicas do planejamento escolar: entre conteúdos curriculares preconizados e a rotina escolar	61
4.6 DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CARIACICA ..	62
4.7 PLANO DE AÇÃO	64
4.7.1 projeto institucional	64
4.8 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CMEI	75
4.8.1 plano de formação dos profissionais	80
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	80
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
RECOMENDAÇÕES	94
REFERÊNCIAS	95
ANEXO	102

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Barbosa (2006), os séculos XIX e XX estabeleceram um corpo de saberes e fazeres que possibilitassem tanto a construção social do conceito de infância como a constituição de instituições de educação infantil e de pedagogias para educá-la e cuidá-la. A categoria rotina emerge como o núcleo central em que operam essas pedagogias.

É possível afirmar que os grandes temas em torno do quais se sustentam os discursos políticos e técnicos sobre as pedagogias da educação infantil podem ser resumidamente definidos como: a existência de um discurso que institui um estatuto para a infância; a organização de espaços sociais adequados para a educação e cuidado das crianças; o nascimento de um profissional para atuar na educação infantil; a definição de valores para a socialização das crianças derivados de algum tipo de compreensão sobre a educação; a criação de instrumentos de trabalho e alternativas de intervenções; a seleção de metodologias e de conteúdos; a produção de materiais e equipamentos educacionais; as decisões sobre a organização espacial; as discussões sobre os usos do tempo; a organização da vida cotidiana das instituições e das pessoas sob a forma de rotina (DOMENECH; VINS, 1997).

A rotina na Educação Infantil ajuda a organização do trabalho pedagógico. Muitos detalhes devem ser levados em conta para estabelecer entre as pequenas rotinas e hábitos que são corretos e educacionais. Barbosa (2006) cita em seu livro algumas rotinas, mas cada educador deve adequar a sua turma.

De acordo com Antunes (2004), a Educação Infantil deveria ter um currículo para seguir. É melhor ter o que ensinar do que continuarem achando que a Educação Infantil é para cuidar e recrear. Na atualidade muitos professores continuam com esta mentalidade, que a Educação Infantil é um lugar onde as crianças vão somente para "brincar".

Libâneo (1994, p. 249) enfatiza que é a integração professor aluno que faz o diferencial para que a transmissão do conhecimento ocorra com sucesso, porém esse não é o único fator, destacando-se os aspectos cognitivo e socioemocional da criança.

A pesquisa refere-se a uma análise do panorama histórico da Educação Infantil no Brasil voltando-se para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) com a relevância do Projeto Político Pedagógico (PPP) na Educação Infantil, bem como análise entre conteúdos curriculares preconizados e a rotina escolar.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

O primeiro contato da criança com a escola é na Educação Infantil, onde ela aprende as noções básicas de convívio social e aprende a dividir e respeitar regras. É importante ter uma rotina para criar hábitos sociais de convívio e respeito ao próximo momento em que inicia os valores morais e educacionais.

Um ponto importante e que foi totalmente decisivo ao interagir com as crianças é a sua idade e nível de desenvolvimento, isto é, não é o mesmo que lidar com uma criança de três anos, com uma de cinco. Elas estão em diferentes mundos, como ambas têm diferentes capacidades. Por exemplo, o tempo de cuidados que você pode dar a uma criança com menos de três anos é muito menor do que pode gastar com uma de cinco.

Para elas com três anos deve sempre planejar uma mudança de atividade a cada vinte minutos, quando, talvez, para algumas crianças de cinco anos, que a mudança pode ser aumentada para trinta ou quarenta minutos. O tempo que não deve ser algo muito restrito, porque com essa flexibilidade é fundamental. Os tempos são geralmente relativos, dependendo da atividade a ser realizada. O que é certo é que a dois anos de idade constantemente há necessidade de alterar a atividade como ela fica entediada muito facilmente, no entanto, com cinco anos são agora mais seletiva e sabe entreter por mais tempo (GAIRIN, 1994).

Quando as rotinas são estabelecidas necessita ter em mente que os horários precisam ser muito claros e deve ser respeitadas, tentando mudar a atividade realizada de forma automática e sem qualquer dúvida. Mostra-se uma atitude estável e seguro durante os primeiros dias de rotinas de ensino ajudar a aprender de forma mais eficaz.

Não pode esquecer que a atmosfera lúdica, divertida e relaxada tem de preencher cada uma das atividades, são crianças na Educação Infantil e o lúdico precisa estar presente no cotidiano e na rotina pré-estabelecida com a turma. As regras ensinam a estabelecer a ordem das rotinas, porque às vezes explicando algumas regras ao longo de alguns jogos, as crianças as desenvolvem de uma forma criativa e divertida (IBANEZ, 2006).

Atualmente no Brasil, tanto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ambas instituídas pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, constituem-se como base para as propostas pedagógicas, para que o Brasil alcance seu objetivo maior: o ensino de qualidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reafirmam os princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica e coordenam as Instituições de Educação Infantil no tocante a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 2006).

Nas instituições de ensino infantil, as crianças aprendem brincando, sem que percebam à imposição de regras. Os limites impostos a elas devem ser sutis, sem que elas se sintam agredidas. Trata-se de um processo de desenvolvimento conciliado à educação comprometida e planejada numa perfeita relação de espaço e tempo de aprendizagem, socialização e diversão.

Nesse sentido, as DCNEI têm sua melhor definição como sendo um meio de atender para as necessidades das crianças nessa faixa etária, cuidando e educando. Porém, não se resumem somente na imposição de regras, definem-se como novos rumos os quais devem ser constituídos por bases teóricas e filosóficas, novos conhecimentos e relacionamentos que se transformam sempre em novos desafios que servirão de estímulo para que os governantes façam de verdade as políticas públicas.

1.3 JUSTIFICATIVA

Observando as Instituições de Educação Infantil, nota-se a organização dos professores que mantêm uma rotina diária, em que os alunos apresentam um comportamento tranquilo. Dessa forma, essa pesquisa mostra como a rotina escolar influencia no cotidiano escolar e sua importância na Educação Infantil. Iniciou-se a pesquisa na observação e com algumas anotações relevantes, em que foi feita a escolha do tema para o desenvolvimento da dissertação.

Esse trabalho parte de uma metodologia bibliográfica em que os autores aqui abordados evidenciam algumas questões importantes, a partir do reconhecimento do uso da rotina no apoio à construção do conhecimento para as crianças da Educação Infantil, assim como qualquer outra modalidade de ensino deve ter como princípio norteador a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para um aprendizado significativo, que alicerçará toda a longa caminhada escolar de uma criança do ensino infantil.

Há necessidade de que os educadores que lecionam na Educação Infantil apliquem rotina em sala de aula, conscientes que o momento da rotina na brincadeira, do jogo, da descontração, tem imensurável relevância no aprendizado, percebendo na importância que tem a rotina no espaço escolar e promovendo um ambiente alegre, diversificado que fortalecem o aprendizado.

Assim, essa pesquisa busca apresentar uma panorâmica de como a rotina escolar pode contribuir para a aprendizagem na Educação Infantil visando colaborar com as discussões sobre a importância da rotina na Educação Infantil, bem como, apontar o potencial para viabilizar o processo de ensino e aprendizagem mais significativo ao mundo infantil.

Segundo Barbosa (2006), a rotina escolar na Educação Infantil é caracterizado pelo tempo e geralmente uma sequência de atividades a ser seguidas, a qual é estabelecida previamente tentando atender às necessidades das crianças de acordo com sua faixa etária e se necessário fazer alterações de acordo com a turma.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 geral

- Analisar a contribuição das rotinas na Educação Infantil para o desenvolvimento e aprendizagem.

1.4.2 específicos

- Demonstrar de forma pedagógica como a rotina escolar na Educação Infantil contribui com o aprendizado cognitivo;
- Mostrar a importância de uma rotina para a organização do ambiente escolar e a contribuição para a formação;
- Verificar a importância do cotidiano escolar no desenvolvimento sociocultural.

1.5 HIPÓTESES

Têm-se as seguintes hipóteses:

- O professor investiga a curiosidade, o questionamento e a reflexão de seus alunos, haja vista que a aprendizagem é facilitada a partir do momento que comparamos o novo com o que já sabe;
- A rotina escolar traz uma maior valorização da criança, assumindo uma postura de ação e intervenção de inclusão dos conhecimentos e conteúdos socioculturais dando qualidade e significado aos alunos;
- É importante flexibilizar rotinas e atividades respeitando as diferenças dos alunos.

1.6 ESTRUTURA

Para um melhor entendimento, essa dissertação está estruturada em cinco partes.

A primeira trata-se da introdução onde são apontadas a justificativa, objetivos, problema e hipótese. A segunda aborda o panorama histórico da Educação Infantil no Brasil; aspectos da aprendizagem da criança; DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; recursos de aprendizagem adotados na Educação Infantil. A terceira sobre o PPP e a afetividade e o processo educativo, o quarto é o marco metodológico e a pesquisa e a quinta sobre a análise e discussão dos resultados.

Os instrumentos que foram usados na pesquisa, para o alcance dos objetivos almejados foram os seguintes: entrevista (instrumento de coleta de dados utilizados entre professores); levantamento documental; observacional (participante ou não participante).

2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

2.1 PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Inicia este estudo amparado em Faria (1997) entende que a definição de criança e o papel que ela ocupa na sociedade variam de acordo com o modelo de sociedade a qual se pertence, ou seja, cada época histórica traz suas peculiaridades. Na Idade Média, por exemplo, a criança era considerada um adulto desde a mais tenra idade, não havendo tratamento especial para ela. Tudo girava em torno do objetivo da criança crescer o mais rápido possível para trabalhar como os mais velhos, tanto que a partir dos sete anos de idade a criança recebia um mestre para transmitir seus conhecimentos sobre serviços braçais.

Ariés (2006, p. 156) esclarece que: “[...] era por meio do serviço que o mestre transmitia a uma criança não a seu filho, mas ao filho de outro homem, a bagagem de conhecimentos, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir”. Importante ressaltar que os pais não costumavam nutrir sentimentos por seus filhos, pois era comum a criança sair muito cedo da casa de sua família. A esse respeito, relata ainda Ariés (2006, p. 158):

A família não podia, portanto, nessa época, alimentar um sentimento existencial profundo entre pais e filhos. Isso não significa que os pais não amassem seus filhos: eles se ocupavam de suas crianças menos por elas mesmas, pelo apego que lhes tinham, do que pela contribuição que essas crianças podiam trazer à obra comum, ao estabelecimento da família. A família era uma realidade moral e social, mais do que sentimental. No caso de famílias muito pobres, ela não correspondia a nada além da instalação material do casal no seio de um meio mais amplo, a aldeia, a fazenda, o pátio ou a “casa” dos amos e senhores, onde esses pobres passavam mais tempo do que em sua própria casa (às vezes nem ao menos tinham uma casa, eram vagabundos sem eira nem beira, verdadeiros mendigos). Nos meios mais ricos, a família se confundia com a prosperidade do patrimônio, a honra do nome. A família quase não existia sentimentalmente entre os pobres, e quando havia riqueza e ambição, o sentimento se inspirava no mesmo sentimento provocado pelas antigas relações de linhagem.

No que se referem ao ensino, os colégios medievais ensinavam apenas letras latinas a um pequeno número de clérigos.

Na Idade Moderna, a criança passa a receber cuidados especiais da mãe, porém logo no século XVII, a sociedade começa a perceber tal zelo como algo prejudicial, pois poderiam tornar-se adultos mimados e mal educados, tanto que foi imposta aos colégios uma educação moral para que mais tarde se tornassem indivíduos honrados e racionais. Essa busca pela moralização acabou por adotar o uso do castigo corporal nas escolas (ARIÉS, 2006).

Nesta mesma época, as crianças passaram a usar um traje especial de acordo com sua idade. A primeira infância correspondia até os seis anos de idade e aos sete os meninos iniciavam nos ensinamentos colegiais. Mais tarde, no fim do século XVII, o início da idade escolar para homens e mulheres passou a ser de dez anos, pelo fato de se entender que antes desta idade a criança era fraca e incapaz.

No Brasil, o Período Colonial correspondia a uma época marcada por altos índices de mortalidade infantil. Até aos cinco anos de idade considerava-se a criança escrava, na qual não estava apta ao trabalho. Até aos doze anos já se iniciavam em pequenas tarefas domésticas e a partir dos treze anos já se consideravam adultos tanto para o trabalho escravo como para a sexualidade. Utilizava-se nesta época vara de marmelo e palmatória para castigos corporais.

Já no século XVIII com a Revolução Industrial surge a sociedade capitalista. Havia muitas indústrias e as mães eram trabalhadoras assalariadas. Nesta época a escola funciona como um fragmentador social, separando crianças de adultos e ricos de pobres (ARIÉS, 2006).

Com o passar dos anos até os dias de hoje cresce cada vez mais o interesse pela criança. Bernard Charlot, um sociólogo francês realizou vários estudos buscando conhecer o significado ideológico da criança, contribuindo assim para a diversidade cultural infantil, a partir de brincadeiras, músicas, valores e significados.

Por sua vez as teorias de Vygotsky e Wallon e o debate com Piaget revolucionou o conceito de criança, como explica Kramer (2006, p. 15):

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas. Esses modos de ver as crianças favorecem entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

Verificou-se diante desses conceitos que a definição de criança mudou ao longo dos anos de acordo com o modelo de sociedade, na qual a educação exerceu forte influência no seu significado ideológico. A Educação Infantil é marcada por diversos fatores que influenciam o desenvolvimento do aprendizado.

Inicialmente no século XIX com a elevação do capitalismo e a inserção da mão de obra feminina nos processos produtivos, as crianças deixavam de ser educadas em casa e passaram a frequentar as escolas, para suas mães trabalhar nas fábricas. A Educação Infantil na escola surge como uma alternativa para que a mão de obra feminina possa ser utilizada em larga escala. A partir do século XVIII, Rousseau, Pestalozzi e outros influenciaram a pedagogia moderna, em que se buscava uma educação com concepções voltadas para o mundo infantil.

Elucida Kuhlmann (1998, p. 24):

A infância burguesa e aristocrática é muito mais conhecida: os tratados de medicina e de educação, a correspondência privada, os retratos de família, deixaram numerosos traços indicadores das atitudes, dos cuidados, da educação e dos sentimentos.

Há, portanto, uma necessidade de ver a criança como um sujeito que faz parte da sociedade e a formação de hábitos, atitudes e comportamentos que se dá por meio de imposições no plano social, ao fazer parte de todo um macrossocial que interfere no seu comportamento a partir de trocas disseminadas por outros por meios da linguagem.

Entre os séculos XIX e XX surge o regime de creches para crianças na faixa de zero a seis anos de idade. No ano de 1899 cria-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância - IPAI no Rio de Janeiro e também a Creche da Companhia

de Fração e Tecidos Corcovados na mesma cidade. Essa creche era utilizada por filhos de operários da fábrica. Nesta mesma época, promove-se a pré-escola assistencialista visando suprir as necessidades das classes menos favorecidas que não tinham acesso à escola privada.

Segundo Kuhlmann (1998, p. 84):

O setor privado da educação pré-escolar, voltado para as elites, com os jardins de infância, de orientação froebeliana, teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o do Colégio Menezes Vieira, fundado em 1875, e em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877.

Durante o século XX, várias ações foram promovidas objetivando conquistar melhorias para a população, sobretudo para as crianças de creches pelo IPAI:

Os objetivos do IPAI, segundo seus estatutos de 1903, mostram preocupação com a questão jurídica e também com a educação: inspecionar e regulamentar a lactação, inspecionar as condições de vida das crianças pobres... Difundir meios de combate à tuberculose e outra doenças comuns às crianças. (KUHLMANN, 1998, p. 92).

Ainda no século XX, por meio da LDB 9394/96 institui-se a política para Educação Infantil visando realizar uma reflexão acerca do papel e compromisso da população para com a educação das crianças.

Para Oliveira (2000, p. 29):

Para o sócio interacionismo, aprendizagem, ensino e desenvolvimento são processos distintos que interagem dialeticamente. Eles não existem de forma independente, mas possibilitam a conversão de um no outro, isto é, a aprendizagem promove o desenvolvimento e este anuncia novas possibilidades de aprendizagem.

O sociointernacionalismo é uma corrente que assim como a Montessoriana, entende que se aprende através da observação e do registro que se constitui em material de estudo. Essa corrente vê o professor como um mediador.

Consta no art. 29 a 31 da LDB inserções acerca da Educação Infantil:

Art. 29º. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30º. A educação infantil será oferecida em:

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

II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31º. Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

A partir das teorias sociointeracionistas, a pré-escola deixou de ser considerada um ambiente na qual as crianças passavam seu tempo livre. Passou, portanto, a ter um maior caráter pedagógico. Explica-se que a teoria sócia interacionista defende a importância entre a interação do sujeito com o meio, em postura ativa e interativa.

2.2 ASPECTOS DA APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Partindo-se do princípio de que o homem é o produto do meio em que vive, contrapõe-se à necessidade de meios necessários para mudanças, “a educação” como base de desenvolvimento em todos os aspectos. A educação como base de vida, teve ênfase a partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, a qual estabelece as concepções de Educação Infantil que tem como objetivo nortear a prática pedagógica nessa fase de ensino, que garante cuidados em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (FREIRE, 1979).

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8069 De 13 de Julho de 1990, artigo dois, parágrafo único, a criança é um sujeito, como todo ser humano, que está inserida em uma sociedade, deve ter assegurado uma infância enriquecedora no sentido de seu desenvolvimento, seja psicomotor, afetivo ou cognitivo.

Os profissionais diretamente envolvidos, além de atender as exigências da Lei, devem acima de tudo estarem comprometidos com a proposta de cuidar e educar. Portanto é preciso que se compreenda o desenvolvimento cognitivo na infância, para que se possa compreender e analisar a metodologia da Aprendizagem Cooperativa.

A infância é uma fase muito complexa em que a criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento e evolução, porém muito rápido sob os aspectos físico, social e mental. Nesse sentido, a personalidade da criança é formada conforme o convívio com a família e escola, onde são oferecidos os primeiros passos para a formação do cidadão.

Os primeiros anos de vida, de 0 a 6 anos, para Piaget (1994) é uma fase em que a criança sempre desperta habilidades físicas e seu pensamento relaciona-se mediante seu mundo infantil. Essa fase como sendo período pré-operacional do desenvolvimento cognitivo, quando desperta o pensamento individualista (de 2 a 4 anos) e intuitivo (de 4 a 6 anos).

O processo de aprendizagem da criança configura-se em um acompanhamento constante durante o seu desenvolvimento e deve ser observada atentamente em todos os seus aspectos e a rotina escolar deve ajudar a desenvolver seus aspectos, tais como: o social, o cognitivo, o afetivo e o motor.

O aspecto social está relacionado à família, ao meio em que vive e a interação com os educadores e demais crianças. Uma criança participativa adquire com maior facilidade os conhecimentos, uma vez que trocam ideias, brincam e interagem com o grupo. Nesse aspecto, Garcia (1993) afirma que as crianças se inter-relacionam e interagem com as outras crianças e com o professor e que na relação dialética social e individual se desenvolvem e constroem conhecimentos.

Para Piaget (*apud* LA TEILLE, 1992), os aspectos afetivo e cognitivo, embora distintos, não podem ser desassociados. Assim o cognitivo (razão) e afetivo (emoção) são aspectos de conduta que se complementam e que favorecem, sobretudo, o fator psicológico.

No que diz respeito ao aspecto motor, esse deve estar presente no dia a dia das crianças e são representados por toda e qualquer atividade corporal realizada em casa, na escola e nas brincadeiras, o professor deve estimular com brincadeiras dirigidas e livres.

As experiências motoras vivenciadas espontaneamente pela criança e suas atividades diárias são usadas nas instituições de Ensino Infantil como forma de

aquisição de habilidades motoras, constituindo-se como base para o aprendizado de habilidades mais complexas.

Nas instituições, as crianças são motivadas a aprender a mover-se e envolvem-se em atividades como tentar praticar, pensar, tomar decisões, avaliar, ousar e persistir. É uma forma de aprendizagem utilizada por meio do movimento que implica em usar movimentos por meio para chegar a um fim. Vale salientar que o fim não é necessariamente o aperfeiçoamento da capacidade da criança em se mover efetivamente e sim um meio através do qual uma criança pode aprender mais sobre si mesma, sobre seu meio ambiente e seu mundo.

Diante do pensamento de Piaget conclui-se que as crianças não nascem com o pensamento formado, é adquirido a partir do convívio com as pessoas e o ambiente em que as mesmas forem submetidas. Com o passar dos anos ele vai adquirindo fase por fase seus próprios conceitos.

Na fase em que criança desperta interesse em pintar, desenhar, montar e desmontar brinquedos, formar quebra-cabeças, dentre outras experiências, configura-se no momento em que o profissional educador deve trabalhar a inteligência, sendo momento certo para sua formação.

Nas palavras de Piaget (1994, p. 85):

No momento em que as crianças começam a se submeter verdadeiramente às regras e a praticá-las segundo uma cooperação real, formam uma cooperação nova. (...) Conforme a cooperação substitui a coação, a criança dissocia seu eu do pensamento do outro. (...) Logo, cooperação é fator de personalidade, se entendermos por personalidade o eu que se situa e se submete, para se fazer respeitar, às normas da reciprocidade e da discussão objetiva. (...) Sendo a cooperação, fonte de personalidade, na mesma ocasião, as regras deixam de serem exteriores.

Entende-se dessa forma que a relação entre o educador e a criança deve ser de cumplicidade, nunca de imposição. Nesse sentido Vygotsky (1984) complementa dizendo que a Educação Infantil deve ser tratada como uma atividade interativa, não individualista. A criança aprende de forma mais eficaz quando o faz num contexto de colaboração e intercâmbio com os seus companheiros.

Para ele “a mente da criança contém todos os estágios do futuro desenvolvimento intelectual: eles existem já na sua forma completa, esperando o momento adequado para emergir” (VYGOTSKY, 1984, p. 26).

A criança de maneira lenta e gradativa vai assimilando o que lhe é ensinado e define seus próprios pensamentos, esboçando-os por meio de ações e impulsos. Assim na interação com outras pessoas (família, educadores, colegas, etc.), a criança torna-se capaz de colocar em movimento vários processos de desenvolvimento que sem a ajuda externa seriam impossíveis de acontecer.

Para White é nos primeiros anos de vida que a criança aprende a ser disciplinada, participativa, se ensinada a assim proceder. E continua: “Na educação dos infantis, dos jovens o princípio da cooperação é inestimável. A cooperação deve ser o espírito da sala de aula, a lei de sua vida. Que os mais velhos ajudem aos mais novos, os fortes aos fracos” (WHITE, 1997, p. 285).

Diante do tema em epígrafe, conclui-se que a família é a primeira instituição social para a criança. É dever do Estado, elaborar Políticas Públicas para dar condições às crianças a terem um ensino de qualidade, para que tenham uma verdadeira formação e vida digna.

Cabe à escola, como extensão do lar dessas crianças, dedicarem-se ao máximo para que quando em idade de conhecer o mundo, possam fazê-lo sabiamente. De modo a dar continuidade ao estudo, o tópico a seguir aborda as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil – DCNEI.

2.3 DCNEI - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, os movimentos sociais em defesa dos direitos da criança contribuíram para que a educação das crianças de 0 a 6 anos, passasse a ser um direito constitucional. Assim, a proteção integral às crianças deve ser assegurada, com absoluta prioridade, pela família, pela sociedade e pelo poder público. Com a Constituição de 1988, a Educação Infantil em creches deixou de ser um ato de caridade para se transformar, em obrigação do Estado e Direito da Criança.

Direitos esses, que foram reafirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990, ao mesmo tempo em que foram definidos meios para a participação da sociedade na formulação e implementação de políticas para a infância (BRASIL, 2006).

O Ministério da Educação (MEC) juntamente com os governos estaduais e municipais promoveram diversos seminários, nos quais foram discutidas questões relacionadas a políticas para a Educação. Durante esses encontros foi elaborado o documento de Política Nacional de Educação Infantil, no qual foi estabelecido o aumento da oferta de vagas para a criança de 0 a 6 anos, a educação e o cuidado como aspectos indissociáveis a essas crianças, além da melhoria da qualidade do atendimento em Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

A partir do ano de 1994, o MEC, baseando-se nas Políticas Públicas já existentes e na eminência da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) determinou quatro linhas de ação para que fosse possível a melhoria da qualidade do atendimento em Instituições de Educação Infantil:

[...] incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares; promoção da formação e da valorização dos profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas; apoio aos sistemas de ensino municipais para assumirem sua responsabilidade com a Educação Infantil; criação de um sistema de informações sobre a educação da criança de 0 a 6 anos (BRASIL, 2006, p. 11).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 de 1996, determina em seu art. 29 a finalidade da Educação Infantil que trata do desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, no que se diz respeito aos aspectos físico, psicológico e social. Vale ressaltar que esses objetivos estão diretamente relacionados e complementados pela ação da família e da comunidade.

O Conselho Nacional de Educação – CNE publicou no ano de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com o objetivo de gerenciar as propostas curriculares e os projetos pedagógicos para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Em documento o CNE também estabeleceu paradigmas para esse tipo de educação, concepções de programas de ensino e cuidados com qualidade no que se diz respeito a brincadeiras e aprendizagens orientadas por

profissionais que atendam ao perfil exigido, contribuindo assim para o desenvolvimento das capacidades da criança, numa perfeita relação interpessoal de ser e estar com as outras, desenvolvendo atividades que motivem respeito e confiança. Vale ressaltar que esses comportamentos permitem à criança uma base sólida para que mais tarde possam adquirir os conhecimentos necessários para a realidade social e cultural.

Atualmente no Brasil, tanto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ambas instituídas pelo MEC em 1998, constituem-se como base para as propostas pedagógicas, para que o Brasil alcance seu objetivo maior: o ensino de qualidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil reafirmam os princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica e coordenam as Instituições de Educação Infantil no tocante a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (BRASIL, 2006).

Nas Instituições de Ensino Infantil, as crianças aprendem brincando, sem que percebam a imposição de regras. Os limites impostos a elas devem ser sutis, sem que elas se sintam agredidas. Trata-se de um processo de desenvolvimento conciliado à educação comprometida e planejada numa perfeita relação de espaço e tempo de aprendizagem, socialização e diversão.

Nesse sentido, as DCNEI têm sua melhor definição como sendo um meio de atender para as necessidades das crianças nessa faixa etária, cuidando e educando. Porém não se resumem somente na imposição de regras, definem-se como novos rumos os quais devem ser constituídos por bases teóricas e filosóficas, novos conhecimentos e relacionamentos que se transformam sempre em novos desafios que servirão de estímulo para que os governantes façam de verdade as Políticas Públicas. Partindo do princípio básico de que toda criança tem o direito a uma educação de qualidade, foram criados eixos norteadores, que devem estar expressos nas diversas propostas pedagógicas.

As referências teóricas, as concepções de criança e Educação Infantil dão as bases sobre as quais definimos os eixos que irão estruturar o trabalho educativo referente à criança.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil (RCNEI) publicado em 1998:

Essa estrutura se apoia em uma organização por idades-crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos- e se concretiza em dois âmbitos de experiência-Formação Pessoal e Social e conhecimento de mundo- que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e Autonomia, Movimento, Artes Visuais, Músicas, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade e Matemática. (Confira essa cópia).

No âmbito de formação pessoal e social destina-se a favorecer a construção do sujeito, organizado de forma que envolva questões para o desenvolvimento afetivo das crianças bem como os esquemas simbólicos de interação como os outros e o meio. Conforme o RCNEI (1998), o trabalho com este âmbito pretende que as instituições possam oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança.

Este âmbito abarca um eixo de trabalho denominado identidade e autonomia. Já no âmbito de conhecimento de mundo trabalham-se os seguintes eixos: Movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. O eixo Construção da Identidade e Autonomia é referente ao conhecimento progressivo que as crianças adquirem de si mesmas, a autoimagem que vai se configurando através deste conhecimento e ainda, a capacidade em utilizar recursos pessoais que disponha a cada momento.

No eixo Movimento trabalha-se a psicomotricidade de forma lúdica, objetivando desenvolver nas crianças a coordenação motora ampla e fina. Explora o corpo através do brincar, permite a criança um meio de descobrir e desenvolver habilidades, estimulando o pensamento criativo e a ação no espaço em que vive. O eixo Movimento contribui de maneira expressiva para a formação e estruturação do esquema corporal e tem como objetivo principal incentivar a prática do movimento em todas as etapas da vida de uma criança.

Aprender a se movimentar refere-se a uma progressiva aquisição de habilidades motoras, mas, diferentemente de outras visões, não apenas no tocante a sua dimensão cinética. Ou seja, além de se apropriar de novas ações corporais, a criança poderá aprender a conhecer seu corpo e a enriquecer suas possibilidades de movimentar-se expressivamente (RCNEI, 1998, p. 41).

As Artes Visuais, como eixo da Educação Infantil são de grande importância, no que concerne ao respeito das particularidades e traços do conhecimento próprio a cada faixa etária e nível de desenvolvimento. Em que a criança expressa suas habilidades e trabalha as peculiaridades. O pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a percepção, a intuição e a cognição devem ser trabalhados de forma integrada no planejamento do professor, favorecendo o desenvolvimento da capacidade criativa das crianças no desenvolvimento das atividades.

É na Educação Infantil que as crianças começam a vivenciar ritmos, gestos, jogos motrizes através de canções e danças. Assim, é de suma relevância que elas trabalhem jogos e brincadeiras que envolvam dança improvisação musical e repertório de canções a fim de desenvolver memória musical.

O eixo Linguagem Oral e Escrita é de grande importância para a formação da criança, e posteriormente na construção de um cidadão para a interação com as outras pessoas, na orientação de suas ações, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. A aprendizagem da Linguagem Oral e Escrita é um dos elementos importantes para que as crianças ampliem suas possibilidades de inserção e de participação nas diversas práticas sociais.

No eixo Sociedade e Natureza, as crianças encontram informações sobre diferentes conteúdos que compõem o universo de conhecimentos construídos pelos homens em sociedade, sendo assim, trabalhado com temas da vida cotidiana e com fenômenos históricos tomados em um determinado momento.

O eixo Matemática ajuda a criança a compreender e ordenar a realidade, como as características e propriedades do objeto e ainda, a compreender as relações que se estabelecem entre os objetos, como semelhança, diferença, correspondência, inclusão, etc.

Diante do exposto pode-se perceber a importância de trabalhar a educação infantil com base nos eixos estabelecidos pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

Dentre as maiores dificuldades relacionadas ao DCNEI e ao planejamento as maiores dificuldades são organização da proposta pedagógica e diferença do calendário pedagógico para com as escolas de Ensino Fundamental (DCNEI, 1998). Ainda, o estímulo das habilidades da criança acaba sendo dificultado, pois muitos professores não se interessam por formação continuada.

Elaborando-se um planejamento de ensino, o professor tem em mãos um instrumento que pode facilitar seu trabalho, assim é importante que ele permeie seu planejamento com objetivos que deseja alcançar, não planejando de forma mecânica ou repetitiva. No momento de elaborar um planejamento de ensino, faz-se necessário pensar qual o intuito daquele planejamento e para que aquelas ações sejam necessárias.

Assim, faz-se necessário que o próprio professor faça algumas indagações a si mesmo no momento de planejar, tais como: O que se pretende fazer, por que e para quem? Que objetivos pretendem-se alcançar? Que meios/estratégias são utilizados para alcançar tais objetivos? Quanto tempo será necessário para alcançar os objetivos? Como avaliar se os resultados estão sendo alcançados?

Para Celso Vasconcelos (2000), o planejamento é um instrumento teórico-metodológico necessário ao fazer pedagógico na construção e transformação de representações, tendo como base três dimensões, análise da realidade, projeção de finalidades e elaboração das formas de mediação.

Diante disso, Gandin (2005, p. 23) elucida que:

Planejar é: elaborar – decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido; executar – agir em conformidade com o que foi proposto; e avaliar – revisar sempre cada um desses momentos e cada uma das ações, bem como cada um dos documentos deles derivados.

É importante que o professor instigue a curiosidade, o questionamento e a reflexão de seus alunos, haja vista que a aprendizagem é facilitada a partir do momento que comparamos o novo com o que ela já sabe. Assim, o planejamento de ensino é de suma importância para uma prática eficaz, que resultará na aprendizagem do aluno.

O Planejamento Educacional é amplamente discutido nos dias de hoje nas reuniões pedagógicas e nos planejamentos diários e coletivos, contudo, para que se possa compreender acerca do mesmo, faz-se necessário o entendimento sobre o que é o planejamento.

Padilha (2001, p. 30) o conceitua como o:

Processo de busca de equilíbrio entre meios e fins, entre recursos e objetivos, visando ao melhor funcionamento de empresas, instituições, setores de trabalho, organizações grupais e outras atividades humanas. O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação; processo de previsão de necessidades e racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações.

Xavier (2000, p. 34) explanando sobre o planejamento educacional cita que:

O planejamento da Educação, no Brasil, tem sido entendido tanto como numa acepção macro – em nível sistêmico, governamental, etc., quanto na acepção micro – em nível escolar ou mesmo de sala de aula. No primeiro caso, há duas vertentes principais. A primeira denomina aqui de governamental (envolvida diretamente com as políticas públicas em nível federal, estadual ou municipal). São várias as instituições (Conselhos de Educação, Secretarias, Ministérios, Planos de Governo) e são vários pesquisadores (Pedro Demo é um exemplo recente) que se ocupa em estudar, propor e divulgar planos (estratégicos, táticos e operacionais) para dar conta dos problemas educacionais brasileiros. O segundo vertente macro denomina de acadêmica, não só pelos objetivos a que se dispõe, mas, também, pela estrutura do discurso que utiliza; Na acepção micro, vamos identificar também duas vertentes, mas com um recorte diferente do anterior; trata-se de dois enfoques distintos: uma vertente tecnicista e outra que denomino de participativa ou crítica. Ambas se ocupam do planejamento e da avaliação focados na escola e na sala de aula; [...].

Desta forma, o planejamento educacional trata-se de um processo contínuo visando atender às necessidades individuais e coletivas dos membros da sociedade

escolar, verificando o caminho adequado a ser seguido, com ações pensadas e estratégias atribuídas para alcançar os objetivos traçados. O planejamento tem grande importância por tratar-se de: “Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1994, p. 222).

Sob a linha de raciocínio de Vasconcelos (2000, p. 94):

O planejamento enquanto construção transformação de representações é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo.

Com base no que diz os PCN's sobre o nível de projeto educativo:

O projeto educativo precisa ter dimensão de presente, a criança, o adolescente, o jovem vive momentos muito especiais de suas vidas; vivenciam tempos específicos da vida humana e não apenas tempos de espera ou de preparação para a vida adulta. Daí a importância de a equipe escolar procurar conhecer, tão profundamente quanto possível, quem são seus alunos, como vivem, o que pensam, sentem e fazem. Quando os alunos percebem que a escola atenta às suas necessidades, os seus problemas, as suas preocupações, desenvolvem autoconfiança e confiança nos outros, ampliando as possibilidades de um melhor desempenho escolar; isso vale também para os adultos que trabalham na escola ou que estão de alguma forma, envolvidos com ela: professores, funcionários, diretores e pais (BRASIL, 1997, p. 87)

De acordo com Clementi (*apud* ALMEIDA, 2003, p. 5) cabe ao coordenador “acompanhar o projeto pedagógico, formar professores, partilhar suas ações, também é importante que compreenda as reais relações dessa posição”. Ressalta-se que o planejamento educacional se faz de grande importância, haja vista que é por meio dele que o trabalho do professor será orientado, podendo-se fazer por meio dele uma maior reflexão sobre o trabalho exercido. Acredita-se que quando o planejamento é elaborado fazendo-se uma previsão do que será realizado em sala, o aprendizado dos alunos torna-se mais fácil, porque o professor pode aperfeiçoar sua técnica, revisando o planejamento que havia feito.

2.4 RECURSOS DE APRENDIZAGEM ADOTADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A literatura está presente na sociedade desde os primórdios, desde da época da pré-história se contava história e que eram passadas de geração em geração com o decorrer do tempo surgiu a literatura infantil e surgiram histórias de fadas, duendes, bruxas e heróis, nas quais, o sobrenatural predomina.

Vários autores tentam descrever a magia existente nas coisas que envolvem o mundo, percebe-se em suas histórias a presença constante da imaginação e de seu imaginário e merece destaque estes autores Monteiro Lobato, os Irmãos Grimm e Ziraldo que são muito conhecidos na literatura infantil.

A necessidade de se contar histórias, de acordo com Coelho (2003) surgiu com a necessidade sentida pelo homem de obter explicações racionais sobre o mundo em que vive, começando a buscar no mito, na sua própria imaginação, narrando de fatos fantásticos, com sua própria visão de compreender o mundo, criando deuses, heróis para justificar forças da natureza.

Assim, na verdade os contos de fadas tratam-se basicamente de relatos de pessoas que viveram uma vida simples, mas em busca de explicações sobre o mundo em que viviam, criavam histórias por meio de sua própria imaginação, repleto de conflitos e aventuras. Inúmeros autores contribuíram para tornar a literatura infantil tão rica, dentre eles cita-se Perault, La Fontaine e os Irmãos Grimm, responsáveis pelos contos de fadas tão conhecidos nos dias de hoje, tais como: O Lobo e o Cordeiro; O Leão e o Rato; A Cigarra e a Formiga; A Raposa e as Uvas etc.

No Brasil, inicialmente poucos autores se preocuparam em escrever sobre literatura infantil, contudo, um deles teve grande destaque, Monteiro Lobato se consagrou com sua história O Sítio do Pica Pau Amarelo que, inclusive, virou séries de televisão, filme, enfim, contado até os dias de hoje. Outra obra de Lobato que merece destaque é o livro "Caçadas de Pedrinho", publicado em 1933, que faz parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola, do Ministério da Educação tem sido questionado pelo movimento negro, por conter "elementos racistas".

Outros autores brasileiros que destacaram na literatura infantil foram: Baltazar Godói Moreira, Carlos Lebeis, Érico Veríssimo, Gondim da Fonseca, Graciliano Ramos, Jerônimo Monteiro, Luís Jardim, Luiz Gonzaga de Campos Fleury, Malba Tahan, Ofélia e Narbal Fontes, Orígenes Lessa, Viriato Correia e Vicente Guimarães, cujas produções variavam entre as narrativas de pura fantasia (contos clássicos), as narrativas do cotidiano (experiências do dia a dia), as realidades históricas (episódios nacionais ou brasileiros notáveis), as realidades míticas (lendas folclóricas) e as do realismo maravilhoso (elementos do maravilhoso integrando o mundo real, como fazia Monteiro Lobato).

Assim, é necessário que seja feita uma boa escolha para que consiga passar às crianças o que de fato se deseja a emoção que ele planeja projetar por meio da história para as crianças. A história deve ser contada de acordo com o planejamento.

Segundo Bussato (2003, p. 55) elucida que para a história ser proveitosa é necessário que “antes de sensibilizar o ouvinte o conto preocupa em sensibilizar o contador”. Assim, contador precisa se identificar com a história a ser contada, levando em consideração o interesse do público ouvinte.

Acredita que a história funciona como um alimento para a imaginação, devendo ser dosada de acordo com a estrutura cerebral, ou seja, pensando na fase de maturação em que se encontra o ouvinte, bem como o estágio emocional do mesmo. Outro ponto bastante falado para que a história obtenha do ouvinte o interesse buscado é o tempo levado para a contação de histórias, Tahan (1957) explana que a duração da história assume grande importância, devendo essa em acordo com cada faixa etária, assumindo basicamente a seguinte forma: turmas pré-primárias o tempo de 6 minutos, turmas primárias o tempo de 8 minutos.

Quanto ao tempo de duração das histórias, Tahan (1957, p. 98) ainda afirma que:

[...] e de todo interesse, para o narrador, que a história deixe, no espírito dos ouvintes, a impressão de que foi curta breve e rápida. Isso é preferível a que a narrativa pareça longa a ponto de impacientar o ouvinte. As histórias que se arrastam, por muito tempo, tornam-se fastidiosas, desagradáveis. O tempo da narrativa deve ser cuidadosamente controlado.

Assim, é de suma importância que antes de contar uma história para crianças se escolha o livro ideal, tendo como requisitos que o próprio contador de histórias se identifique com a história a ser contada, e ainda que a mesma seja adequada ao público ouvinte, considerando ainda o tempo de duração da mesma, assim, as chances de se contar uma história agradável e satisfatória são bem maiores. A contação de histórias se mostra com grande probabilidade de despertar o imaginário da criança, haja vista que a literatura infantil é repleta de situações que envolvem emoções e um conflito a ser resolvido, não seguindo regras de tempo e espaço.

Para Abramovich (2005, p. 120)

Os contos estão envolvidos no maravilhoso, um universo que detona a fantasia, partindo sempre de uma situação concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu. [...] porque se passa num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço. As personagens são simples e colocadas em inúmeras situações diferentes onde têm que buscar e encontrar uma resposta de importância fundamental chamando a criança a percorrer e a achar junto uma resposta para o conflito. [...] porque todo esse processo é vivido através da fantasia, do imaginário.

A estrutura da maioria das histórias que compõem a literatura infantil é fixa, seguindo basicamente um problema real, que tira a tranquilidade do personagem principal, tendo todo o desenrolar da história voltada para a resolução de tal problema, havendo no final da história a resolução do problema, tornando a tranquilidade de todos. Assim, no desenrolar da história, em meio aos problemas levantados pelos personagens, a criança inicia seu processo de imaginação, imaginando possíveis soluções para o problema, visualizando aquele mundo contado pela história, se identificando com os personagens e com os conteúdos simbólicos presentes na história.

Segundo Abramovich (2005, p. 17):

[...] descobrir o mundo imenso dos conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos, através dos problemas que vão sendo enfrentados pelas personagens da história. É a cada vez ir se identificando com outra personagem, e, assim esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas.

Abramovich (2005) salienta que ao se escolher bem uma história, adaptá-la ao público ouvinte e adaptando ao tempo que cada faixa etária delimita, uma boa leitura irá despertar inúmeros significados na criança, os quais contribuirão para sua educação e personalidade. As várias histórias contadas pela literatura infantil assumem temáticas variadas, desde medo, carência, afeto, amor em todos os seus sentidos, aventuras, magias, rejeição, descobertas, cada uma com uma mensagem a ser passada para a criança.

Como exemplo, cita-se a história de Chapeuzinho Vermelho, escrita pelos irmãos Grimm, na qual por desobedecer à mãe e pegar atalhos passando no caminho que era mais curto, a menina é surpreendida por um lobo e por pouco não é devorada pelo mesmo. Dessa história, as crianças podem extrair a importância de obedecer aos seus pais, percebendo as consequências que a desobediência pode vir a ter. Ou mesmo a história de rejeição contada no conto de Christian Andersen, O Patinho Feio, na qual o patinho é rejeitado por sua mãe e irmãos, e ao fugir chega a uma lagoa de cisnes, onde é reconhecido como o mais belo desses. Nessa história, pode ser extraído pelas crianças o fato de se descobrir diante de outros indivíduos.

Assim, com base em Abramovich (2005) elucida-se que os contos de fadas buscam justamente mostrar para as crianças que assim como os personagens das variadas histórias que já ouviram e que ainda irão ouvir, podem enfrentar situações difíceis, mas que com paciência e determinação conseguirão resolvê-los.

Os jogos podem ser classificados em: jogos de exercício; jogos simbólicos; e jogos de regras, cada um com suas características e particularidades. São os primeiros a aparecerem na vida das crianças, não incluem intervenção de símbolos ou ficções e nem de regras, a criança simplesmente executa pelo prazer que encontra na própria atividade, e não com o objetivo de adaptação.

A principal característica do jogo nessa fase é seu aspecto prazeroso, agir para satisfazer-se. O prazer é o que traz significado para a ação: o bebê mama não só para sobreviver, mas pelo prazer que o mamar traz à medida que alivia um desconforto, um desprazer. Ao descrever a classificação e a evolução dos jogos de exercícios, Piaget divide-os em duas categorias: jogos de exercícios sensório motores e jogos de pensamento.

Dentro dos jogos sensórios motores podem-se distinguir três classes:

- Jogos de exercícios simples: estes jogos se limitam a reproduzir fielmente um comportamento adaptado pelo simples prazer que se encontra em repetir tal comportamento. Quase todos os jogos sensório motor referentes ao período de 1 a 18 meses pertencem a essa classe.

A criança usa nessa fase, a imitação para se adaptar à realidade, aprender novas ações, ou satisfazer uma necessidade. Os jogos de exercícios têm como finalidade divertir e servir como instrumento de realização de um prazer em fazer funcionar, exercitar, estruturas já aprendidas;

- Combinações sem finalidade: A única diferença entre a primeira classe e a segunda baseia-se no fato de que a criança não se limita a exercer simplesmente atividades anteriormente adquiridas, mas passa a construir com elas novas combinações que são lúdicas desde o início;
- Combinações com finalidades: nesses jogos, as combinações são predominantemente lúdicas, as crianças estão sempre descobrindo novas ações.

Uma segunda categoria que divide os jogos de exercício é a dos jogos e exercícios de pensamento. Para esses, pode-se apontar as mesmas classes discutidas anteriormente e dentre elas, encontram-se todas as passagens entre o exercício sensório motor, o da inteligência prática e o da inteligência verbal.

Piaget (1984) exemplifica dizendo que uma criança tendo aprendido a formular pergunta poderá se divertir pelo simples prazer de perguntar. Por outro lado, poderá relatar algo que não existe pelo prazer de combinar as palavras sem finalidade, ou ainda, podem inventar palavras ou descrições pelo simples prazer que encontra ao inventar.

Jogos simbólicos implicam a representação, isto é, a diferença entre significantes e significados. No jogo simbólico há o prazer de combinar as palavras em significado, como no jogo de exercício, mas com acréscimo do símbolo. A

criança demonstra seu comportamento simbólico através de alguns comportamentos, como:

- Quando imita uma determinada situação que presenciou em outro momento, demonstra uma representação interna desse acontecimento;
- Quando brinca de faz de conta, transformando um objeto em outro, uma vassoura pode vir a ser, nas mãos de uma criança, um cavalo, um lápis pode se tornar um avião;
- No jogo, quando apresenta uma interpretação própria dos acontecimentos que fazem parte do seu dia a dia;
- Quando desenha, pinta, modela, usa de sua criatividade, a criança expressa àquilo que conhece e tem significado para ela.

O jogo simbólico constitui uma atividade real essencialmente egocêntrica e sua função consiste em atender o “eu” por meio de uma transformação do real em função de sua própria satisfação em vencer e perder, e com o jogo trabalhar os desafios e a aprender a ganhar e perder.

Para Piaget (1971, p. 29), o “jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, ao contrário, uma assimilação deformada da realidade do eu”.

Enquanto no jogo do exercício não há estrutura representativa especificamente lúdica, no jogo simbólico a representação está presente, havendo, portanto, uma dissociação entre o significante e o significado. Os jogos com regras aparecem numa etapa posterior aos jogos de símbolos. Para uma criança de 2 a 3 anos, o simples fato de subir os degraus de uma escada já é uma satisfação.

Ao passo que para uma criança de 5 anos, por exemplo, essa atividade só será atraente se envolver algumas regras determinando o procedimento, como: subir com um pé só, de dois em dois degraus, pulando, etc. São as regras que irão impor necessidades de maior ou menor atenção e regular o comportamento da criança. Se nas primeiras brincadeiras infantis e nas que envolvem situações imaginárias o prazer está no processo, nos jogos com regras o prazer é obtido no resultado

alcançado e no cumprimento das normas. São jogos que permitem as crianças auto regular-se.

Jogar é conhecer as regras, entendê-las, identificar os contextos em que elas são utilizadas e poder inventar novos contextos, modificando essas mesmas regras. Jogar é disporem-se as incertezas, ao risco, exercitando-se para enfrentar os acontecimentos acidentais do cotidiano. (ALMEIDA, 1998).

Na Grécia Antiga um dos maiores pensadores, Platão (427-348) afirmava que os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos, praticados em comum pelos dois sexos, sob vigilância e em jardins de crianças.

A educação lúdica já esteve presente em várias épocas e civilizações, foi objeto de estudo de vários pesquisadores e hoje formam uma vasta rede de conhecimentos para educadores, psicólogos, e vários outros profissionais. Na Educação Infantil a ludicidade está presente. Ela integra uma teoria profunda a uma prática muito atuante. Seus objetivos explicam a relação do ser humano com seu contexto histórico, social, cultural e psicológico. (ALMEIDA, 1998).

Jogar é “fazer de conta” que se está à margem da realidade para melhor elaborá-la. Através do jogo se revela a autonomia, a originalidade, a possibilidade de ser livre, de inventar e de poder expressar o próprio desejo convivendo com as diferenças (ALMEIDA, 1998, p. 23).

Pestalozzi (1746-1827), em suas observações sobre o desenvolvimento psicológico dos alunos e sobre o êxito ou o fracasso das técnicas pedagógicas abriu um novo rumo para a educação moderna. Segundo ele, a escola é uma verdadeira sociedade, e o jogo é fator de educação decisivo que enriquece o senso de responsabilidade e fortifica as normas de cooperação. Acredita-se que os jogos que tratam sobre conteúdo educativo possam contribuir de forma bastante substancial para o desenvolvimento da cidadania, do raciocínio, da personalidade, da interação social e do aprendizado.

3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

3.1 A RELEVANCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Projeto Político Pedagógico é um documento que viabilizará em todas as circunstâncias um fazer pedagógico dentro de uma proposta voltada para a efetivação de uma gestão democrática de modo que possibilitará a reflexão e análise das vozes de todos os envolvidos no processo ensino aprendizagem. Destaca-se que o Projeto Político Pedagógico é importante para a rotina escolar, tendo em vista que possibilita traçar um planejamento dos objetivos e diretrizes que devem ser seguidos pela escola, como bem destaca Libâneo (2004, p. 31):

É o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico não se trata de uma moda ou um discurso como muitos pensam nos espaços escolares. Também não se trata de um documento que se construa sem que haja pesquisa entre os envolvidos. É preciso tempo suficiente para que as reflexões possam ser trabalhadas de modo que sua elaboração aconteça significativamente e atendendo às necessidades de todos os segmentos, principalmente os alunos.

Vasconcellos (1995, p. 143) reforça este entendimento, afirmando que o Projeto Pedagógico:

É um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita resignificar a ação de todos os agentes da instituição.

Nesse sentido, entende-se que as escolas não podem funcionar ou mesmo se organizar sem que haja um norte ou um horizonte, é preciso entender que a efetivação do Projeto Político Pedagógico permitirá que os atores envolvidos realizem suas intervenções tendo uma clareza do que está sendo feito no espaço

escolar ou em todas as dependências da escola. É preciso que os envolvidos saibam como, em que momento e para quem deverá se realizar a intervenção de modo que possa trazer ganhos em relação ao processo ensino aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico quando numa perspectiva de rompimento, traz verdadeiras mudanças transformando os ambientes que antes, muitas vezes, analisados como espaço de práticas autoritárias e abusivas, dificultando, retardando, maquiando e desarticulando violentamente o processo ensino aprendizagem. O “romper” com a realidade vivenciada permite seguir outros horizontes dando condições de buscar novos entendimentos dos diversos saberes necessários ao pleno desenvolvimento dos profissionais de educação e dos alunos.

A ruptura histórica a qual Passos (2002) apresenta, refere-se como se dava ou se dá a organização escolar, se era ou é centralizadora, administrada por uma direção autoritária, arrogante e movida pelo sentimento do gosto “poder”. Nesse sentido, supõe-se que se a gestão se apresenta com uma postura da não realização das relações interpessoais e à prática de se favorecer a efetivação da participação coletiva, com certeza, não acontece na sua plenitude o fazer pedagógico, a legítima função social da escola, que é a construção dos diversos saberes e a formação de um cidadão novo. Um cidadão como ser ontológico, ou seja, sempre querendo ser mais. O rompimento significa em não aceitar mais uma proposta de educação que não esteja voltada para a humanização e a emancipação. Seria buscar e colocar como práxis práticas educativas que favorecesse a construção do conhecimento dentro de uma postura de libertação de consciência, segundo Paulo Freire.

Seria não aceitar as imposições do sistema capitalista, ou dos organismos internacionais, através de suas diretrizes dizendo o que deve e o que não deve ser ensinado. Seria dá um basta nas formas de como a gestão se articula com os segmentos escolares desprezando totalmente as vozes desses atores nos espaços de aprendizagens. O rompimento permite sim, uma construção de um Projeto Político Pedagógico capaz de garantir uma gestão democrática e a efetivação de todos os demais princípios tão necessários para a construção de um conhecimento transformador.

Sendo assim, o Projeto Político Pedagógico para o seu existir, trata-se de uma questão moral por parte de todos no espaço escolar, aliás, moral e intelectual. Envolve um saber crítico, reflexivo, e que os envolvidos iniciem sua discussão problematizando as formas de como o fazer pedagógico ocorre na escola. É preciso que os profissionais de educação tenham realizado leituras significativas para se construir um PPP capaz de mudanças para melhor. É aí que entra o coordenador pedagógico como mediador mais uma vez a fim de viabilizar e favorecer esse acontecimento.

De acordo com Kishimoto (2001), toda a vida da criança é permeada pelo brincar e pelo fantasiar. O autor elucida que é no momento da brincadeira que a criança experimenta novas habilidades, exercita sua imaginação, sociabilidade e criatividade. Assim, o Projeto Político Pedagógico a Educação Infantil deve buscar entrelaçar o ato de brincar se entrelaça com o desenvolvimento psíquico, emocional, cognitivo e social. De acordo com as proposições teóricas metodológicas vivenciadas nas unidades escolares, pode-se citar Danilo Gandin e Celso Vasconcelos. Eles defendem que a organização do Projeto Político Pedagógico ocorre em três partes: Marco Referencial, Diagnóstico e Programação.

O marco referencial seria exatamente o planejamento respeitando e refletindo em relação a sua própria identidade, ou seja, quais seriam seus objetivos, seus valores, seus compromissos, sua visão de mundo, de política, de homem, sociedade. Aliás, uma das dificuldades que todos os profissionais encontram nos espaços de discussões, é exatamente em tentar compreender a relação existente no meio em que vivem.

Para Gadotti (1993, p. 68):

Um projeto político pedagógico da escola, que é a sua história o conjunto dos seus currículos e dos seus métodos, o conjunto de seus atores internos e externos e seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído como o instituinte. Não se constrói um projeto sem uma direção política, um norte um rumo. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é também político. O projeto pedagógico da escola é assim sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola.

Construir um Projeto Político Pedagógico nessas vivências fora do contexto, ainda distante do que realmente vem acontecendo, torna-se um quadro crítico e ao mesmo tempo improdutivo, pois, é preciso que todos tenham a compreensão, de que a educação pública possa realmente se tornar de qualidade a ponto de se estabelecer estratégias que possam combater e vencer as barreiras e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública que faça realmente os filhos da pátria amada aprender e bem para o pleno exercício da cidadania e que seja capaz de haver transformação social, e, é claro, um espaço em que se aprenda a aprender, bem como, a conviver a ser com e para os outros, indo contra totalmente ao atual modelo de educação imposto pelas elites dominantes capitalistas reproduzindo e reforçando assim, as desigualdades e exclusão social.

3.2 AFETIVIDADE E COGNIÇÃO NO PROCESSO EDUCATIVO

Por meio da educação, poder-se-á influir no desenvolvimento integral do aluno, desta forma, quando se fala no processo educativo, é importante levar em conta o peso das competências afetivas e cognitivas no processo de aprendizagem, tendo em vista que essas competências são asseguradas em estruturas cerebrais bem específicas. É importante que o processo de ensino e aprendizagem do aluno esteja de acordo com a rotina escolar, uma vez que a estimulação da aprendizagem é fator primordial para que o ele tenha interesse em aprender, em ouvir o que o professor tem a dizer.

Conforme entendimento de Pádua (2010, p. 56), “o afeto aflora a sensibilidade e, nada se fixa no interno do ser humano se não passar antes pela região sensível”, nesse sentido, tudo aquilo que desperta a sensibilidade nas pessoas se torna inesquecível no decorrer de suas vidas.

Segundo Cunha (2010):

O nosso ambiente ensina ao nosso cérebro e as nossas emoções também. Biologicamente, existe em nosso cérebro a produção de impulsos eletroquímicos que resultam em funções mentais, pensamentos, sentimentos, dor, alegria e movimentos. Essas atividades mentais são decorrentes de estímulos que produzem sinapses. A sinapse ocorre pela conexão entre neurônios,

ocasionando a liberação de uma substância chamada neurotransmissor, que emite respostas nervosas e transmite informações. (CUNHA, 2010, p. 35).

Com efeito, a escola representa um local apropriado para se educarem os sentimentos, pois quando a criança chega à escola, além de uma alimentação saudável que favorece o seu desenvolvimento neuronal, a estimulação passa a ser outro fator de grande importância para o desenvolvimento da aprendizagem, pois como cita Cunha (2010, p. 36),

Quanto mais a criança é estimulada, mais são produzidas reações e respostas que se traduzem em sinapses. Percebe-se que, ao aprendizado, precedem os estímulos das sinapses e, ensinar é promover esse estímulo.

Por sua vez, como descrito por Pecotche (1996, p. 94), “o conhecimento só, sem o auxílio do afeto, torna-se que diz respeito a seu conteúdo específico, frio e insensível para a mente humana”.

Portanto, como enfatiza Cunha (2010), uma vez que o cérebro pode ser estimulado para pensar e apreender através de estímulos, o desenvolvimento cognitivo passa a necessitar de estímulos e impulsos que permitam o acesso ao conhecimento e, muitas vezes, o aluno não aprende porque não encontra instrumentos adequados que o estimule a aprender.

Isso explica porque alguns alunos desenvolvem verdadeira aversão por algumas disciplinas cujo conteúdo não domina, pois não é a aprendizagem cognitiva em si que desperta o interesse nos alunos, mas a forma como essa aprendizagem está sendo transmitida, pois quanto maior for a relevância e a interação entre os aspectos cognitivos e afetivos, maior será a possibilidade de construção do conhecimento.

Convém ressaltar assim que o desenvolvimento cognitivo precisa ser estimulado, tendo em vista não ser estanque, como afirma Cunha (2010):

O desenvolvimento cognitivo não é estanque, mas estará sujeito aos estímulos dos processos de aprendizagem, principalmente pela mediação afetiva. É relevante a instrução pedagógica em um ambiente propício, saudável e de interação com o aluno, pois aprendemos melhor quando amamos. (CUNHA, 2010, p. 36).

Diversos trabalhos e estudos indicam que há uma íntima correlação entre os comportamentos dos domínios afetivos e cognitivos, sendo de fundamental importância a análise das correlações entre ambos, ou seja:

A importância das análises de correlação reside, principalmente, no fato de se poder, por meio delas, fazer previsões de comportamentos que são de suma relevância para a organização do processo educativo (LUCK; CARNEIRO, 1983, p. 22).

Por isso, é muito importante prestar atenção ao desenvolvimento das competências emocionais, no sentido de tirar um melhor proveito delas sobre as demais atividades cotidianas do sujeito, no qual para o processo educacional, os domínios afetivos e cognitivos são de seu grande interesse, tendo em vista que é por meio da afetividade e da cognição que se promove o desenvolvimento integral do aluno.

Importante aqui mencionar que Gardner identificou as inteligências linguísticas, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal. De acordo com o autor “embora estas inteligências sejam, até certo ponto, independentes uma das outras, elas raramente funcionam isoladamente”. (GARDNER, 1995 apud GAMA, 1998 p. 3)

A inteligência linguística envolve a sensibilidade para sons, ritmos e significados de palavras, além de melhor percepção das diferentes funções linguísticas. Gardner (1995) indica que é a habilidade exibida na sua maior intensidade pelos poetas. Em crianças, esta habilidade se manifesta através da capacidade para contar histórias originais ou para relatar, com precisão, experiências vividas.

A inteligência musical abrange discriminação de sons, capacidade de perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para produzir e/ou reproduzir música.

A inteligência lógico-matemática compreende a sensibilidade para padrões, ordem e sistematização. É a habilidade para explorar relações, categorias e padrões, através da manipulação de objetos ou símbolos, e para experimentar de forma controlada; é a habilidade para lidar com séries de raciocínios, para reconhecer problemas e resolvê-los. (GARDNER, 1995).

A inteligência espacial diz respeito à capacidade em manusear forma e objetos mentalmente e, a partir das percepções iniciais, criar tensão, equilíbrio e composição, numa representação visual ou espacial. (GARDNER, 1995)

A inteligência cinestésica refere-se à capacidade em resolver problemas ou criar produtos através do uso de parte ou de todo o corpo. (GARDNER, 1995) A inteligência interpessoal é a habilidade em entender e responder adequadamente a humores, temperamentos motivações e desejos de outras pessoas. (GARDNER, 1995).

Inteligência Intrapessoal é a mesma habilidade intrapessoal, contudo, para si mesmo, sendo assim, o reconhecimento de habilidades, necessidades, desejos e inteligências próprias (GARDNER, 1995). Diante do exposto pode-se afirmar que essas duas inteligências estão intimamente ligadas ao processo educativo que pressupõe o contato humano entre professor, aluno e demais atores envolvidos na escola.

Ressalta-se que a inteligência interpessoal e intrapessoal é essencial para exercer com excelência a profissão de professor, já que esses profissionais necessitam entender os sentimentos de terceiros, ou seja, seus alunos, para que assim, consigam motivá-los em seu aprendizado e em sua formação. Acredita-se que a inteligência interpessoal e a intrapessoal são intrínsecas, tendo em vista que para entender as necessidades e desejos alheios, é necessário que se entenda a si próprio, buscando motivações para a resolução de problemas, atingindo assim, a autoaceitação e autoestima.

Emoção e cognição estão presentes em todas as manifestações da vida das pessoas em que a afetividade norteia o processo de aprendizagem, logo a ação pedagógica deve estar voltada para o afeto, o aprender e as interações sociais, valorizando e facilitando o processo de aquisição do conhecimento do aluno (GARDNER, 1995).

Sob essa visão Daniel e Michel Chabot (2005, p. 26) afirmam que “um dos objetivos de nosso trabalho é ressaltar a importância do fator emocional no aprendizado e no êxito escolar”, tendo em vista que as competências emocionais

muitas vezes explicam o sucesso e o êxito em todos os campos de atuação e participação das pessoas.

Assim, o professor precisa ter a consciência do seu papel no ambiente escolar e no desenvolvimento integral do aluno o qual possibilite um desenvolvimento afetivo do seu aluno, estabelecendo um clima de confiança e de respeito na sala de aula, fortalecendo as relações educacionais através das relações afetivas.

Luck e Carneiro (1983, p. 25) afirmam que “tudo aquilo que se aprende, que se deixa de aprender ou mesmo que se esquece, é enormemente influenciado por emoções e sentimentos diretamente ligados ao processo de aprendizagem”. Desta forma, cada reação afetiva assume um papel especial e singular nas questões educativas de cada pessoa.

Por isso, como ressaltam Daniel e Michel Chabot (2005, p. 16):

“é tão importante prestar uma atenção especial ao desenvolvimento de nossas competências emocionais, no intuito de delas retirar o melhor proveito em nossas atividades cotidianas”.

É preciso reconhecer que o desenvolvimento integral do aluno envolve a associação do desenvolvimento afetivo e cognitivo no qual o domínio afetivo é marcado por envolver um comportamento ocasionado pela emoção, enquanto que o domínio cognitivo deve ser permeado pelo saber a ser ensinado.

Nesse sentido, de acordo com Luck e Carneiro (1983), os termos utilizados para identificar o desenvolvimento afetivo são:

Na literatura educacional, os termos comumente usados para definir comportamentos do domínio afetivo são sentimentos, atitude, interesse, apreciação e valores. Assim, verifica-se que a área de estudo desse domínio, no que se relaciona com a educação, é marcada por uma certa imprecisão de termos e, até mesmo, ambigüidades, que tornam difícil a delimitação e a definição do seu âmbito, sentido e respectivos comportamentos. (LUCK; CARNEIRO, 1983, p. 27).

Cada um dos termos utilizados para identificar o desenvolvimento afetivo é entendido por Luck e Carneiro (1983) da seguinte forma:

Os sentimentos, considerados como emoções suaves, se aproximam de uma atividade apreciativa. (...) Atitude é uma predisposição apreendida, de fundo emocional, para pensar, sentir, perceber e agir consistentemente, de maneira favorável ou desfavorável, em relação a uma pessoa, ideia ou objeto. (...) Interesses são considerados como expressões mais simples dos valores, objetivos e motivos individuais e, conseqüentemente, são relacionados a julgamentos espontâneos e superficiais. (...) Apreciação é antes um processo do que um estado ou condição; processo esse que diz respeito a uma estimativa ou julgamento do mundo fenomenológico em que o indivíduo vive. (...) Como padrões, os valores orientam, teoricamente, o indivíduo nos julgamentos de relevância. (LUCK; CARNEIRO, 1983, p. 30-31-33-35).

O desenvolvimento afetivo nesse contexto influencia as várias e diferentes formas do agir, do sentir e, do relacionar das pessoas nas mais variadas formas de relacionamentos do sujeito na sua inter-relação com o próximo. A afetividade pode ser vista sob diferentes perspectivas, tais como a psicológica, a biológica, a filosófica, a pedagógica e a neurológica. O mesmo ocorrendo com a cognição.

O termo afetividade no latim *affectus* é representado pela palavra paixão cujo sentido corresponde à cólera, amor, vergonha e calma (CASTRO, 2012). Atualmente, a afetividade é utilizada para avaliar as situações vividas de cada sujeito.

No que concerne Castro (2012), a afetividade, diz respeito “a ações e reações internas, que interferem no externo. É por meio dos sentimentos (que são dirigidos para o interior e são privados) que as emoções (que são dirigidas para o exterior e são públicas) iniciam o seu impacto na mente”.

Alves (2002) afirma que:

Toda experiência de aprendizagem se inicia com uma experiência afetiva. É a fome que põe em funcionamento o aparelho pensador. Fome e afeto. O pensamento nasce do afeto, nasce da fome. Não confundir afeto com beijinhos e carinhos. Afeto, do latim “*affetare*”, quer dizer “ir atrás”. É o movimento da alma na busca do objeto de sua fome. É o Eros platônico, a fome que faz a alma voar em busca do fruto sonhado. (ALVES, 2002, p. 1).

Apesar dos aspectos afetivos e cognitivos apresentarem características próprias e individuais na formação de cada pessoa, no que concerne Ferreira (2012):

Afetividade e Cognição são dois eixos de trabalho e pesquisa na Psicologia que durante muito tempo foram considerados irreconciliáveis. Há não muito tempo atrás, a ciência tomou para si a palavra de verdade sobre o funcionamento do universo, do mundo e do homem, baseando-se em dados que pudessem ser verificados com objetividade. [...] Hoje, já no século XXI, a ciência tem nos mostrado que não podemos continuar compreendendo o ser humano de uma forma tão fragmentada, ou ainda, tão cartesiana, dividido entre a emoção e a razão. (FERREIRA, 2012, p. 1).

Quando se fala em afetividade, Piaget (1980) entende que ela atua no desenvolvimento intelectual, na forma de motivação e interesse, a qual constitui as condutas humanas, ou seja:

A afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas às estruturas. Não existe, portanto, nenhuma conduta, por mais intelectual que seja que não comporte, na qualidade de móveis, fatores afetivos; mas, reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que, reciprocamente, esta não tome aquelas em consideração: os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irreduzíveis. (PIAGET, *apud* FERREIRA, p. 1, 2012).

Com relação à estrutura cognitiva, de acordo com Ausubel *apud* Faria (1989, p. 8), ela corresponde ao “conteúdo total e organizado de ideias de um dado indivíduo; ou, no contexto de aprendizagem de certos assuntos, refere-se ao conteúdo e organização de suas ideias naquela área particular de conhecimento”.

No âmbito da cisão em que cognição e afeto são vistos como elementos essenciais do sujeito e ambos são inseparáveis, se faz necessária à articulação entre ambas, na qual afetividade e cognição se complementam, ou seja:

De fato, a superação de tal dicotomia demanda a articulação desses dois mundos, o da afetividade e o da cognição, que, ao invés de se excluírem ou justaporem, mutuamente se complementam, em uma dialética que se poderia chamar de complementaridade. (ROCCHA, *apud* LEÃO; CORREIA, 2008, p. 133-134).

Logo, os professores devem procurar estar atentos às necessidades dos estudantes, de modo a garantir uma aprendizagem mais significativa e prazerosa para os mesmos em que as emoções podem se expressar de forma positiva ou negativa no processo educacional, dependendo da forma como é vivenciada pelos alunos e professores no ambiente da sala de aula.

Portanto, a emoção e a cognição são indispensáveis no processo ensino-aprendizagem em que há certa tendência atualmente pelo estudo da cognição e de suas relações com o afeto, pois as nossas ações são provenientes do estado emocional e racional. Isso significa que as relações afetivas estimulam o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida em sociedade em que as relações que envolvem professores e alunos no processo ensino-aprendizagem se configuram pelas relações afetivas que são construídas ao longo de seus relacionamentos (CUNHA 2010).

De acordo com Cunha (2010, p. 37),

As emoções ajudam ao aprendente na concentração, no fluxo de atenção, no registro, na lembrança e, fundamentalmente, no prazer de aprender e ensinar, estabelecendo vínculos educativos entre o professor e o aluno.

Por sua vez, considerando a afetividade como sendo um elemento importante para o processo educacional é necessário que se treine a emoção. E, treinar a emoção de acordo com Cury (2001) implica em:

É desenvolver as funções mais importantes da inteligência, tais como: aprender a gerenciar os pensamentos, proteger a emoção nos focos de tensão, pensar antes de agir, se colocar no lugar dos outros, perseguir os sonhos, valorizar o espetáculo da vida. (CURY, 2001, p. 11).

Nas palavras de Cunha (2010, p. 16), o afeto “move nossas mentes, sentimentos e emoções na complexidade de nosso ser na interação com a vida”, ou seja, nossos impulsos emocionais são provenientes do afeto, os quais são

vivenciados a partir de nossas experiências, quer sejam elas boas ou más, as quais nos conduzem para o sucesso ou o insucesso no mundo escolar.

Não há como separar desenvolvimento cognitivo das experiências de vida, logo, não há como separar os aspectos afetivos dos cognitivos, tendo em vista que as qualidades afetivas exercem influência sobre os sistemas do controle comportamental de toda pessoa.

Sobre esse ponto de vista defende Pecotche (1996):

A mente sem a expressão do sentir é muito vulnerável e também instável. Deve, pois existir uma unidade entre o sistema mental e o sistema sensível, posto que é o sistema sensível o que sustenta o propósito, as palavras e as aspirações que muitas vezes expressa a mente, porém que não os mantêm. É, pois o sistema sensível o encarregado de manter esse propósito, essa promessa que muitas vezes se faz; desta maneira se produz a união dos dois sistemas em uma só energia que se traduz muitas vezes em emoção. (PECOTCHE, 1996, p. 41).

O professor, ao trabalhar a questão da afetividade no ambiente escolar, provoca o equilíbrio cognitivo, social e psicoemocional de seus alunos no qual este deve ter a plena consciência da importância que há de um preparo emocional, além do aprimoramento e atualização de seus conhecimentos.

A afetividade não é um processo independente da ação do meio social e cultural das pessoas, tendo em vista que ela se encontra presente no desenvolvimento integral de cada indivíduo, nas diferentes etapas evolutivas. Sendo assim, quando se fala no processo de desenvolvimento humano, Morandi (2008) entende que:

O processo de desenvolvimento situa-se na função da gênese do conhecimento e da personalidade da criança pequena. As regras fisiológicas e cognitivas de toda aprendizagem humana, de toda infância, regulam o exercício da apresentação dos saberes e dos modos desse acompanhamento. (MORANDI, 2008, p. 111).

Como decorrência do desenvolvimento integral, surge a necessidade de se dar uma atenção especial ao desenvolvimento afetivo dos educandos, como citam Luck e Carneiro (1983):

Como decorrência natural de tais proposições, resulta que se deve dar especial atenção ao desenvolvimento afetivo dos educandos, visto que o funcionamento total do organismo, em qualquer momento e circunstância, envolve uma significativa e indissociável parcela de sentimentos e emoções. Reconhece-se ainda que a adequação e eficácia de tal funcionamento depende sobremaneira de o indivíduo compreender suas emoções e sentimentos e poder controlá-los de maneira apropriada. (LUCK; CARNEIRO, 1983, p. 11).

Portanto, deve-se enfatizar que não basta falar apenas sobre a promoção do desenvolvimento integral e afetivo dos alunos, pois se torna necessário que sejam adotadas medidas significativas às quais promovam de forma adequada o seu desenvolvimento. A afetividade é essencial para as atividades e relações sociais, pois sentimentos como amor e ódio são produzidos no interior das pessoas através de estímulos externos, quer seja através do meio físico ou social, daí a importância das relações afetivas e da família no desenvolvimento humano.

Devido à afetividade ter um papel importante na socialização da pessoa com outras pessoas e diferentes meios sociais e também interferir no desenvolvimento intelectual, psíquico e moral em que cada pessoa passa então a ser afetada pelos acontecimentos da vida e principalmente pelos sentimentos e emoções que são vivenciados por cada sujeito (CASTRO, 2012).

Portanto, viver em um ambiente afetivo é de suma importância para todas as pessoas e a afetividade corresponde a um dos elementos essenciais para que haja o desenvolvimento educacional de qualidade de cada aluno, no qual cita Castro (2012) que:

Ninguém se educa sozinho. É na relação afetiva, no diálogo aberto e amigo, no ambiente familiar e na escola que se desenvolve com equilíbrio a personalidade humana, possibilitando a construção de uma educação integral, onde aprender a ser é o fundamental. (CASTRO, 2012, p. 16).

Convém ressaltar que as relações afetivas são essenciais nas relações das pessoas, pois têm um papel importante no processo de socialização, no desenvolvimento intelectual, psíquico e moral e é por meio das relações familiares que as afetivas passam a interferir no ser, saber e fazer profissional de cada indivíduo.

Como cita Cunha (2010) o afeto pode exprimir:

Um sentimento de agrado ou desagrado em diferentes graus de complexão; disposição da alma que tanto pode revelar amor ou ira. O afeto, entretanto, quando resulta da prática do amor, torna-se amorosidade, atitude que se reveste em aprendizado, dando clareza e entendimento à consciência. É por meio do amor que se obtém a saúde mental e emocional. (CUNHA, 2010, p. 16).

Com a influência do meio, a afetividade passa a ser transformada e a partir das relações familiares, em cada etapa de desenvolvimento da criança, esta se manifesta de forma diferenciada, no qual o desejo de aprender e de conhecer é constantemente influenciado.

De acordo com Cunha (2010):

As emoções são importantes para a saúde psíquica. Somos um ser social e afetivo. Afetivo, principalmente, porque nos relacionamos uns com os outros. A nossa primeira forma de aprendizagem vem pelas relações sociais, que sempre estarão conosco. Ainda que deixemos de estudar, ler, assistir à televisão e ir à escola, continuaremos a aprender pela convivência. Todo e qualquer distúrbio que interfere em nossas relações sociais é profundamente danoso à aprendizagem. (CUNHA, 2010, p. 39).

Portanto, por intermédio das relações sociais e das interações humanas, o aprendizado e o próprio desenvolvimento humano são estimulados e a inteligência humana não depende somente do que foi herdado, como também da soma do que cada pessoa adquire nas suas relações sociais, principalmente das relações afetivas presentes no ambiente familiar.

Além disso, como cita Kortmann *apud* Portela e Franceschini (2012):

É preciso enxergar o aluno e suas formas de aprendizagem não como algo isolado de sua relação, mas como um todo que perpassa suas redes interacionais; perceber a família e a escola como corresponsáveis e básicas para a ampliação deste mundo em formação; perceber que “profecias auto cumpridoras” determinam e inscrevem lugares desde a comunicação inicial entre mãe e filho, já que os instrumentos de aprendizagem da criança têm relação com seus objetos originais; no entanto, precisamos cuidar de nossas palavras e ações. (KORTMANN *apud* PORTELA; FRANCESCHINI, 2011, p. 13).

Assim, quando o aluno se insere em um ambiente onde haja confiança, estima e respeito, torna possível a construção de um espaço que possibilite a construção de um vínculo saudável entre alunos, pais e professores. Quando a

afetividade ganha mais espaço e, é mais valorizada dentro do contexto do processo ensino-aprendizagem, resulta num melhor rendimento escolar dos alunos e, o professor, ao estabelecer um vínculo afetivo maior com seus alunos, consegue estimular e enriquecer a aprendizagem (BOSSA, 2002).

Nesse sentido, é necessário ressaltar a importância do fator emocional para o aprendizado e, conseqüentemente para o êxito escolar, pois a afetividade pode influenciar o modo de pensar e de agir das pessoas em diferentes situações sociais.

De acordo com Bossa (2002, p. 18):

“Sabemos que os sentidos das aprendizagens são únicos e particulares na vida de cada um e, que inúmeros são os fatores afetivos emocionais que podem impedir o investimento energético necessário às aquisições escolares”.

Por sua vez, embora no comportamento humano ora prevaleça o cognitivo ora o afetivo, o afeto e a cognição são considerados indissociáveis e, se interligam nas interações das pessoas, quer seja por meio dos aspectos intelectuais, motivacionais ou afetivos.

Como descrito por Castro (2012):

São raros os educadores, sejam pais ou professores, que refugam a premissa de que as emoções e a aprendizagem estão interligadas. No ambiente familiar, escolar, comunitário, social e religioso, as relações vividas estão baseadas na afetividade e nos limites estabelecidos, sejam socialmente tratados ou culturalmente passados de uma geração para outra. A ligação dos estados emotivos com a aprendizagem foi bastante difundida por Daniel Goleman, em 1995, quando publicou o livro “Inteligência Emocional”. A partir disso, a influência que têm os estados emocionais sobre a atividade mental, já conhecida na prática, passou a ser conhecida mais tecnicamente. (CASTRO, 2012, p. 28).

A afetividade desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência, pois sem afeto não há interesse, nem necessidade, nem motivação e, conseqüentemente, não haverá êxito no rendimento escolar em que a formação afetiva se desenvolve tanto por meio de fatores internos como por fatores externos, relacionando a razão e a cognição através das experiências vividas de cada pessoa.

A afetividade ao ser inserida no processo de aprendizagem influencia a busca do conhecimento, pois impulsiona a ação de aprender do educando na qual

os desejos e as emoções fazem parte do contexto da afetividade, condições necessárias para influenciar os alunos durante o processo ensino-aprendizagem (CASTRO, 2012).

De acordo com o autor:

O saber não é suficiente, é preciso mais! Pais e educadores concordam com a opinião de que há a necessidade de a escola trabalhar mais os aspectos humanos, emocionais, não visando apenas aos conteúdos conceituais. A escola precisa preparar o indivíduo para a vida. (CASTRO, 2012, p. 14).

Afetividade passa a ser uma condição necessária para a constituição da inteligência e, quando ocorre a sua falta, esta interfere na construção da aprendizagem no ambiente escolar. Logo, a afetividade influi e facilita o aprender cujas atitudes contribuem com a construção do conhecimento e do aprendizado dos alunos.

Dentro desta linha, Pecotche (2003, p. 138) destaca que o afeto é “o princípio fixador das relações humanas” em que sem o afeto nada se constrói, pois este constitui o alicerce das relações humanas, no qual se precisa conhecer para se ter afeto.

Daniel e Michel Chabot (2005) observam que:

Quando estudantes apresentam dificuldades de aprendizado, nosso reflexo imediato é quase sempre questionar suas competências cognitivas ou técnicas. É muito raro que nos voltemos para as competências emocionais de alguém que apresenta dificuldades em matemática, em ciências ou no estudo da língua. (CHABOT; CHABOT, 2005, p. 27).

O desenvolvimento de uma criança consiste na interação de sua formação com o meio em que está inserida, assim como as pessoas com quem convive e com o mundo pelo qual estabelece suas ligações afetivas e emocionais. Sendo assim, as reações afetivas exercem um papel especial e singular no quadro educativo, como afirmam Luck e Carneiro (1983):

Elas podem ser vistas ora como características pessoais, que podem interagir com a aprendizagem na sua retenção ou sua transferência; ora como disposições, a serem acompanhadas para detectar qualquer efeito não desejável no processo educativo; ou ainda como qualidades a serem estimuladas, seja de forma direta, como

objetivos específicos do programa educacional, seja indiretamente, como resultados pretendidos e decorrentes de outros esforços. (LUCK; CARNEIRO, 1983, p. 25).

Nas escolas, de acordo com Daniel e Michel Chabot (2005) encontra-se com muita frequência alunos que possuem dificuldades emocionais de aprendizagem e enfatiza os autores citados acima:

Todo professor conhece alunos que apresentam enormes dificuldades de aprendizagem, mas que, por outro lado, são brilhantes quando discutem entre si diferentes assuntos. Muitas vezes ficamos surpresos diante de jovens que se expressam de forma inteligente a respeito de assuntos que acabamos de abordar em sala de aula, mas que fracassam lamentavelmente nas provas. É evidente que a dificuldade desses alunos não é de ordem cognitiva, mas de ordem emocional. Seria preciso ter em mira outro cérebro que não aquele habitualmente solicitado. (CHABOT; CHABOT, 2005, p. 27-28).

Ressalta Castro (2012):

Assim como no ambiente familiar, o aprendente deve ter na escola um lugar de segurança. Os educadores do ambiente escolar devem ter a consciência de que as mensagens são transmitidas com palavras ou sem palavras. Uma das mensagens principais que o ambiente escolar deve passar é a da segurança de ser desejado, de ser amado, de poder confiar, de não ser julgado, de possuir sentimentos, de receber empatia e de ter seu desenvolvimento individual respeitado (CASTRO, 2012, p. 71-72).

O fato das emoções tanto interferirem no processo de aprendizagem é explicado por Daniel e Michel Chabot (2005, p. 69) por meio de:

“A razão principal vem da constatação de que as emoções possuem um forte impacto sobre nossa percepção, sobre nossa capacidade de ajuizamento e sobre nossos comportamentos”.

Sendo assim, o processo educativo deve dar uma maior atenção à afetividade, pois essa não apenas facilita a aprendizagem cognitiva, como também ajuda a promover o desenvolvimento do aluno em seus aspectos fundamentais para a sua participação social e educativa. Dentro dessa perspectiva Daniel e Michel Chabot (2005) afirmam que:

As competências emocionais são extremamente importantes para explicar o sucesso e o êxito em todos os campos de atuação. Quantas vezes não vimos atletas de alto nível revelarem um péssimo

desempenho nos jogos olímpicos, desmoronando literalmente sob o peso da pressão e das emoções? No entanto, tecnicamente e fisicamente, eles estavam preparados. O problema é que as lacunas eram emocionais. E isso custou muito caro. Acontece o mesmo com inúmeros alunos que têm uma “memória emocional” negativa para tudo o que se relaciona com o aprendizado escolar, com a escola e com certas matérias. (CHABOT; CHABOT, 2005, p. 28).

Portanto, cabe ao professor estimular positivamente o ambiente da sala de aula, estimulando os alunos a buscarem o conhecimento, a aprenderem e darem o melhor de si para si mesmo e para outras pessoas. Referindo-se ao professor, ressalta Pádua (2010, p. 71):

“Ao escolher os melhores pensamentos em sua mente e os melhores sentimentos em seu coração, o professor estará, assim, formando o ambiente propício à sua aprendizagem e à de seus alunos”.

De acordo com Wallon (1994), o impulso emocional está ligado fortemente à emoção e a afetividade com as pessoas e a interação com o meio, voltando-se para a conquista através da percepção todo o universo que a rodeia, sentindo necessidade de explorar o espaço.

4 METODOLOGIA

4.1 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Identificar possibilidades e limites da rotina escolar com foco na educação infantil por meio da opinião de professores e entrevista na Escola Pública Municipal Darcy Rodrigues Cardoso, da cidade de Cariacica, que ofertam o curso de Ensino Infantil.

A Escola Pública Municipal Darcy Rodrigues Cardoso é subordinada à Secretaria da Educação do Município de Cariacica, localizada na Rua A, quadra 1, Santana.



Mapa da escola Darcy Rodrigues Cardoso. Fonte: Escolas Br, 2016.

**Dados do Ensino Infantil da Escola Pública Municipal Darcy Rodrigues
Cardoso (2016).**

Número de Funcionários	Número de Alunos
27	226

Fonte: Relatório Censo Escolar/INEP 2016 sobre Escola Pública Municipal Darcy Rodrigues Cardoso.

A escola fornece alimentação aos alunos e água filtrada para beber. No quesito acessibilidade, as dependências da escola são acessíveis aos portadores de deficiência, contudo, os sanitários não são adaptados para esses.

As dependências da escola possuem a seguinte infraestrutura disposta no quadro abaixo:

Infraestrutura (Dependência)
Sanitário dentro do prédio da escola
Cozinha
Sala para diretoria
Sala para os professores

Fonte: Relatório Censo Escolar/INEP 2016 sobre Escola Pública Municipal Darcy Rodrigues Cardoso.

Entretanto, a escola em estudo não dispõe de biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de leitura, quadra de esportes e nem sala de atendimento especial.

Nota-se que a escola é carente em infraestrutura, o que impossibilita uma variação na rotina escolar dos alunos. Se tivesse laboratório de ciência e informática poderiam enriquecer às aulas e despertar atenção dos alunos. Por sua vez, biblioteca e sala de leitura são essenciais para o pré-leitor. PARABÉNS!

Os equipamentos disponíveis na escola Darcy Rodrigues, estão dispostos no quadro a seguir:

Equipamentos
Aparelho de DVD
Impressora
Copiadora
Televisão

Fonte: Relatório Censo Escolar/INEP 2016 sobre Escola Pública Municipal Darcy Rodrigues Cardoso.

Não há retroprojetor na escola em estudo. A escola possui ainda dois computadores para uso administrativo com internet banda larga.

A opção metodológica para este estudo pautou-se em estudo exploratório com vistas a analisar possibilidades e limites da rotina escolar, com foco na organização pedagógica de uma escola de Ensino Infantil. Ressalte-se que no campo das ciências humanas e sociais – onde se insere a educação - os estudos podem ser descritivos, explicativos e/ou exploratórios, dentre outras possibilidades de abordagens.

Pesquisas exploratórias examinam fenômenos a partir do levantamento de informações que possibilitam aprofundar o conhecimento em torno de uma temática, com vistas a ampliar a familiaridade com o problema pesquisado. De modo geral,

pode ser usado em situações de poucas informações disponíveis em relação ao tema e, conseqüentemente, ao objeto a este relacionado (GIL, 2008).

Assim, este estudo se insere nessa perspectiva, considerando que há poucas pesquisas que se preocupam em examinar a opinião dos professores e gestores do Ensino Infantil sobre a rotina escolar, sobretudo, no que tange à preocupação com a dinâmica da organização pedagógica nesses espaços.

4.1.1 método da pesquisa

A referente pesquisa foi desenvolvida por intermédio de livros, pesquisas bibliográficas e de campo. A corrente que norteou a pesquisa foi em torno do contexto proposto a importância da rotina na Educação Infantil, da Escola Darcy Rodrigues Cardoso, realizou um estudo de caso referente a realidade existente do assunto proposto, para que possa obter informações claras e objetivas para todo o embasamento textual.

O estudo de caso trata de questões do tipo “como” e “por quê”. Assim Yin (2001, p. 29) elucida que “para o estudo de caso, [...] faz-se uma questão do tipo “como” e “por que” sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle”, ou seja, é abordado um acontecimento atual, mesmo não tendo conhecimento sobre o mesmo.

O tipo da pesquisa foi qualitativa e quantitativa por meio de entrevista e perguntas abertas e fechadas, em que se usaram os métodos descritivo, dedutivo, fenomenológico e exploratório, pois visa proporcionar uma maior familiaridade com os problemas ampliando o conhecimento sobre o assunto pesquisado, informando sobre situações, fatos, opiniões ou comportamentos do contexto da população estudada que envolve o corpo docente e discente envolvidos no processo educacional.

4.2 COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados dessa pesquisa realizou-se a busca por informações com leitura inicial da literatura que trata do tema mais geral; fontes secundárias (documentos oficiais e legislação). Assim, inicialmente estruturou-se uma pesquisa bibliográfica.

Gil (2009) elucida que o primeiro passo, antes de se iniciar uma pesquisa, normalmente é quando o pesquisador determina o problema a ser pesquisado. Este pode ser qualquer questão não resolvida que seja objeto de discussão em qualquer área do conhecimento, que involuntariamente recebe influências do meio cultural, social e econômico do pesquisador.

Para Marconi e Lakatos (2006, p. 14) a pesquisa bibliográfica:

Pode ser considerada um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento técnico ou científico, e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade, mas descobrir respostas para perguntas ou soluções para os problemas levantados, por meio do emprego de métodos científicos.

Na fase inicial do desenvolvimento de uma verificação, é preciso fazer a pesquisa bibliográfica com o intuito de conhecer mais sobre o assunto a ser analisado: saber se já existem trabalhos publicados acerca do tema; se é interessante repetir a investigação com os mesmos objetivos; quais os métodos utilizados em outras investigações; decidir o melhor método de pesquisa para ser aplicado, para garantir a eficiência do resultado final.

Durante o estudo de caso, foram levantados a partir da aplicação de uma entrevista com os professores da escola, contendo questões abertas e fechadas. A entrevista é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas com a presença do entrevistador.

O estudo de caso trata de questões do tipo “como” e “por que”. Assim Yin (2001, p. 29) elucida que “para o estudo de caso, [...] faz-se uma questão do tipo “como” e “por que” sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre o

qual o pesquisador tem pouco ou nenhum controle”, ou seja, é abordado um acontecimento atual, mesmo não tendo conhecimento sobre o mesmo.

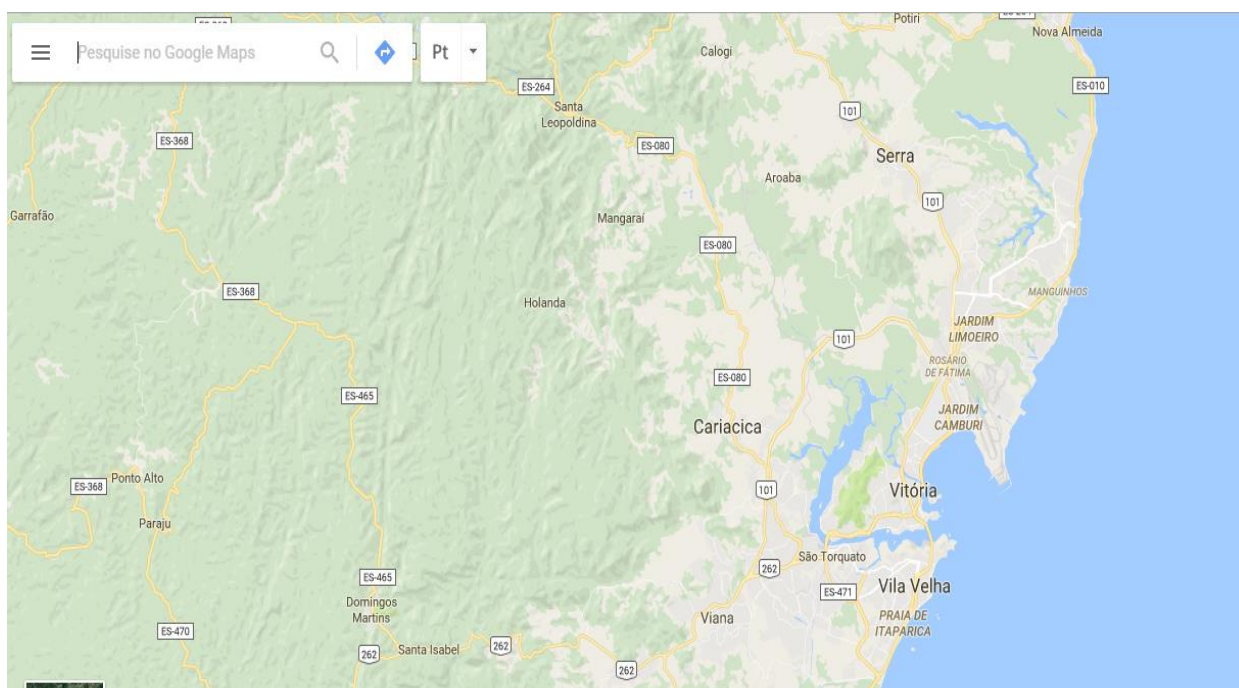
A pesquisa do tipo estudo de caso caracteriza-se principalmente pelo estudo concentrado de um único caso. Este estudo é preferido pelos pesquisadores que desejam aprofundar seu conhecimento a respeito de determinado caso específico. (YIN, 2001, p. 84).

No caso desta pesquisa são perguntas com múltipla opção de escolha que foi realizada pessoalmente pelo pesquisador em visita à escola (vide anexo).

4.3 CENÁRIO DA PESQUISA

Esta pesquisa teve como cenário a escola Darcy Rodrigues Cardoso, presente no Município de Cariacica-ES, fundado em 1980 e situado na região metropolitana de Vitória. Possui área de 279,98 km² com 348.933 habitantes, destes 95% estão em área urbana conforme dados do Censo do IBGE (2010). Está distante a apenas 15 quilômetros do centro da capital do Espírito Santo, Vitória.

Mapa da cidade de Cariacica



Fonte: Google Maps (2016).

4.4 SUJEITOS DA PESQUISA

A entrevista foi aplicada no Centro de Educação Infantil Darcy Rodrigues Cardoso com 20 professores efetivos e contratos.

4.5 AS DIMENSÕES DE ANÁLISE

A sistematização e a interpretação dos dados obtidos com a pesquisa permitiram identificar possibilidades da rotina escolar com foco em aspectos da rotina escolar e organização pedagógica. Buscou-se desvelar os sentidos manifestados pelos professores analisando suas falas. As dimensões de análise estruturadas são as seguintes:

- I. Dinâmicas do planejamento escolar: entre conteúdos curriculares preconizados e a rotina escolar;
- II. Usos de recursos pedagógicos e tecnológicos.

Nas questões abertas havia a opção de apontar/registrar várias respostas, assim, o total de respostas extrapola o número de professores entrevistados.

4.5.1 dinâmicas do planejamento escolar: entre conteúdos curriculares preconizados e a rotina escolar

Reconhecido elemento da administração pedagógica, pois a expressa e, por isso, mesmo é que se busca do planejamento escolar sua manifestação, pois se entende que a concepção de currículo é o pano de fundo que, em parte, produz o trabalho pedagógico na unidade escolar, sua organização e rotina.

Dada à importância na condução da organização pedagógica em unidades de ensino, perguntou-se aos professores da escola, sobre a semana de planejamento que é realizada duas vezes no ano letivo – início do primeiro e do segundo semestres? É essencial analisar a forma como os diretores escolares organizam os professores para essa importante construção coletiva que é Projeto Político Pedagógico.

4.6 DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE CARIACICA

O documento dispõe aos profissionais da Educação Infantil um processo de estudos e discussões efetivado por meio de um Programa Escola em Ação com finalidade de promover convergência das ações pedagógicas (CARIACICA, 2016).

Dentre as ações destaca-se a realização do concurso público para provimento de cargos de magistério e de outras secretarias e o gerenciamento da Educação Infantil no município em questões como universalização do atendimento, promoção da gestão democrática da escola, democratização de ensino, integração escola e comunidade, infraestrutura das unidades de ensino, dentre outros.

O processo se deu em duas frentes, a primeira tratou das questões mais gerais sobre a educação no município e a segunda tratou das especificidades curriculares, sendo construídos fundamentos para elaboração da Proposta Curricular do Município.

No ano de 2010 houve o I Fórum Municipal de Educação Infantil com a concretização da proposta pedagógica e aumento do calendário para os dias de formação em serviço. Foram elaboradas as seguintes propostas pedagógicas:

Desenvolver as atividades curriculares da Educação Infantil nos desdobramentos das seguintes ações:
Planejar e coordenar reuniões, encontros, visitas técnicas, assessorias e supervisão de projetos;
Planejar e coordenar encontros para discussões, reflexões, grupos de estudos para tratar das práticas pedagógicas metodológicas;
Levantar demandas de cursos e eventos e participar do planejamento, bem como, acompanhar a execução dos mesmos (CARIACICA, 2016).

Com isso, alguns avanços puderam ser visualizados como rodas de conversa sobre o currículo com todos os segmentos da rede, o estudo do documento do MEC, instalação do I Fórum de Educação Infantil, formação continuada, encontro municipal de educação, ampliação e reforma das escolas da rede, participação de técnicos das equipes nos conselhos, eleição para gestores, vice-diretores, coordenadores, conselho de escola e eleição para os conselheiros do COMEC e outros.

Na proposta curricular e pedagógica tomaram-se como referência os pressupostos da Sociologia da Infância, trabalhando com a concepção da infância como uma construção histórica e social vivenciadas pelas meninas e meninos (CARIACICA, 2016).

Cabe aos professores da Educação Infantil conceber a criança como protagonista da Educação Infantil e as práticas cotidianas devem ser planejadas e desenvolvidas por professores habilitados conforme os artigos 62 e 63 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei n.9394/96.

As diretrizes curriculares de Cariacica entendem a Educação Infantil como um lugar constituído por crianças com idade de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos e 11 meses, sendo oferecida em creches e pré-escolas que se caracterizam como espaços constitucionais não domésticos públicos ou privados.

No que se refere à matrícula, esta é obrigatória para crianças que completa 4 ou 5 anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. Destaca-se que a frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental.

Cita-se a roda de conversa como uma atividade permanente que possibilita a exteriorização de preferências, desejos, sentimentos e emoções encontradas nas creches e pré-escolas (CARIACICA, 2016).

Seus objetivos são:

Diferenciar os momentos de falar e escutar;

Saber ouvir e falar;

Expor suas ideias com clareza e autonomia;

Ouvir as ideias das outras crianças e adultos;

Ampliar o vocabulário;

Tomar decisões conjuntas;

Escutar os participantes;

Falar para todos ouvirem;

Respeitar a vez de falar;

Direcionar a fala para todas as pessoas da roda e não só para a professora;

Respeitar as opiniões apresentadas.

Sobre as brincadeiras externas, todos os dias, bebês e crianças maiores precisam ir ao pátio para desenvolver sua autonomia, socialização, crianças e adultos (CARIACICA, 2016).

Quanto ao sono e repouso devem-se obter espaços e tempos para esses momentos de forma flexível, tendo em vista que os ritmos de sono geralmente não são iguais para todas as crianças.

4.7 PLANO DE AÇÃO

Abaixo se apresenta o plano de ação de atividades a serem realizadas no ano de 2016, cujo objetivo é organizar as práticas pedagógicas para o bom andamento das ações.

4.7.1 Projeto Institucional

MÊS	O QUE?	QUEM?	QUANDO?	COMO?

ANUAL	Projeto Institucional: Globalização e meio ambiente	Todos	De abril a novembro	Conscientizando os alunos através de diversas atividades o impacto do mundo globalizado sobre a natureza e a importância da preservação e cuidado com nosso modo de vida.
	Acolhida: recepcionar os alunos	Professoras	Todos os dias na entrada	Músicas e espontâneo
	Terça cultural	Por turma	26/04 - Katiana 31/05 – Edna 28/06 – Maria Claudia	Uma apresentação por ano para cada turma com a participação da família da respectiva

			30/08 – Marileide 27/09 – Elaine 25/10 – Érica	turma.
	Dia do brinquedo	Alunos	Toda sexta- feira	A criança poderá trazer um brinquedo
	Hino nacional	Coordenadora com a participação de todos	Toda quinta- feira	Organizar as crianças no pátio no horário de entrada para cantar
	Aniversariantes do mês	Equipe pedagógica	Última sexta- feira	Em sala de aula parabenizando os alunos aniversariantes do mês Fazer um lanche compartilhado com a

				participação de todos os funcionários da escola
	Planejamento direcionado	Equipe pedagógica	Na medida em que surgir a necessidade marcar com uma semana de antecedência	Momentos de organização de atividades pertinentes ao calendário escolar
Fevereiro	Reunião geral com funcionários	Todos os funcionários da escola	15/04	Informes, normas, regimento, PPP
	Início do ano letivo	Todas as turmas	16/04	Recepção de pais, responsáveis e alunos relatando a programação semanal (adaptação)
	Reunião geral com os pais	Diretora, pedagoga e	23/04	Informes sobre o funcionamento e

		coordenadora		normas da escola.
	Projeto: Fora dengue	Professores e alunos	Fevereiro a abril	Conscientização sobre a importância da prevenção de maneira lúdica e com atividades diversificadas
Março	Dia internacional da mulher	Professores e alunos	08/04	Confecção de cartão e homenagens
	Partilha das frutas / Início do outono	Professores e alunos	15/04	Mesa de frutas (momento de partilha com incentivo à alimentação saudável)
	Chá com história	Professores, alunos e pais	25/04	Apresentação de teatro pelos professores para os alunos e a família, introduzindo a

				maleta da leitura.
	Formação em serviço	Professores e equipe pedagógica	13/04	Tema: Reflexões sobre avaliação
	Terça cultural	Turma 5 anos A – ProfªKatiana	26/04	Apresentação cultural para toda escola e a família da referida turma
	Maleta da leitura	Alunos e família	02/05	Os alunos levam a maleta para casa com uma história onde deverão desfrutar de um momento de leitura com a família e registrar como foi esse tempo da maleta em sua casa.

	Caminhada da dengue	Professores, coordenadores, pedagogos, alunos e família	21/05	Caminhada no entorno da escola cantando musicas entregando panfletos para conscientização da comunidade quanto a prevenção da dengue
	Conselho de classe	Professores, pedagoga, coordenação e direção	23/05	Repensar as ações e as práticas pedagógicas desenvolvidas durante o 1º período proporcionando um feedback
	Terça cultural	5 anos C – profª Edna	31/05	Apresentação cultural para toda escola e a família da referida turma
	Plantão	Professores e	06/06	Momento de socialização com

	pedagógico	pais	07/06	as famílias dos avanços e desenvolvimento do aluno com relação ao primeiro período
	Entrega das rifas	Todos	13/06	Arrecadação para a festa da semana das crianças
Junho	Semana do meio ambiente	Professores e alunos	06 a 10/06	Atividades que envolvam conscientização e preservação do meio ambiente
	Dia do município	Professores e alunos	24/06	Atividades que resgatem a história do município
Julho	Formação em serviço	Professores e pedagogas	01/07	Momento de estudo, reflexão e aprimoramento

				da prática
	Planejamento direcionado	Professores e pedagoga	08/07	Planejar ações para o último dia de aula antes da semana de férias de julho
	Avaliação institucional	Todos	15/07	Não haverá
	Último dia de aula	Alunos e professores	15/07	Atividades recreativas
	Férias	Professores, alunos, pedagogos e coordenadores	16 a 23	
	Agosto	Planejamento direcionado	Professores, pedagoga e coordenadora	04/08
Dia do estudante		Alunos e professores	11/08	Atividades recreativas e comemorativas sobre a data

	Terça cultural	4 anos A – ProfªMarileide	30/08	
	Planejamento direcionado	Professores, pedagoga e coordenadora	24/08	Momento cívico Semana da criança
Setembro	Momento cívico	Toda comunidade escolar		
	Conselho de classe	Pedagoga, coordenadora, professores e diretora	08/09	
	Formação em serviço	Professores e pedagogas	14/09	
Outubro	Semana da criança	Alunos e professores	13 e 14/10	
	Dia dos professores	Funcionários	A definir	
	Planejamento direcionado	Professores , pedagoga e coordenadora	26/10	Planejamento e organização da mostra cultural

				Consciência negra
Novembro	Seminário de praticas	Professores		
	Consciência negra	Professores e alunos	18/11	Sugestão: desfile
	Planejamento direcionado	Professores , pedagoga e coordenadora	24/11	Organização da mostra
	Mostra cultural	Comunidade escolar	25 e 26/11	
Dezembro	Plantão pedagógico	Professores e pais	05 e 06/12	Leitura dos relatórios do 2º e 3º períodos. Resultados obtidos no rendimento dos alunos a partir das intervenções em sala de aula e participação da família.
	Conselho de	Pedagoga,	21/12	Reflexões a

	classe	coordenadora, professores e diretora		respeito do aproveitamento da turma a partir das intervenções realizadas no decorrer do ano letivo
	Planejamento	Pedagoga, coordenadora, professores e diretora	22/12	Planejar ações para 2017
	Avaliação institucional	Todos	23/12	Reflexão das práticas e resultados obtidos no ano de 2016 do CMEI como um todo.

4.8 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CMEI

Apresenta-se o Projeto Político e Pedagógico coletivo do CMEI DARCY RODRIGUES CARDOSO, concebido a partir da reflexão iniciada no ano de 2007, nos diferentes grupos (pais, professores, demais funcionários, crianças), a respeito da escola que desejamos ter e do tipo de aluno que queremos formar, considerando

as contribuições que podemos oferecer a partir da nossa função primeira enquanto escola que é garantir a realização de um processo de ensino-aprendizagem com qualidade.

Esse Projeto tem como função documentar o Planejamento Global das ações educativas dessa Unidade de Ensino, respondendo as questões fundamentais referentes ao atendimento a criança de quatro e cinco anos, acreditando nessa criança enquanto sujeito de direitos e também deveres, onde todos são responsáveis por garantir a qualidade tanto do ensino, quanto das relações pessoais estabelecidas, para que possamos de fato dizer que contribuimos para a constituição de um mundo mais humano e melhor.

A escola está localizada num conjunto residencial formado inicialmente por militares, visto o bairro localizar-se próximo ao Centro de Formação de oficiais da Polícia Militar. A comunidade escolar é composta por quase todos os alunos do conjunto, mas também de localizações adjacentes dentro do próprio bairro e de outros bairros vizinhos, como: Vila Graúna, Tabajara, Vila Prudêncio, Tucum, Planeta II e Nova Valverde. Alguns dos nossos alunos chegam à escola por meio do transporte escolar particular e outros são trazidos por membros da família.

O CMEI DARCY RODRIGUES CARDOSO como fundamentação teórica se apropriará das diretrizes curriculares do Município de Cariacica que se fundamenta numa concepção de criança como sujeita de direitos e ativos na constituição do conhecimento e interagindo com o meio em que se desenvolve.

Este Projeto Político Pedagógico aborda alguns princípios norteadores que devem fazer parte do cotidiano da Educação Infantil, sabendo que não seria possível abordar neste documento todos os princípios que orientam a prática do professor, bem como a realidade do CMEI norteiam esse Projeto Político Pedagógico, sendo os mesmos orientadores de nossas ações.

Objetivando a melhoria do trabalho pedagógico da escola propusemos ações organizacionais que visam a contribuir para melhorar o processo ensino-aprendizagem realizado por essa unidade de ensino:

- Acolhida dos alunos todos os dias no horário de entrada participação dos professores - pedagoga- história, músicas, teatro/fantoches;
- Dever de casa
- Ter um caderno grande para atividade de casa e um para atividade de sala de aula.
- Datas comemorativas que farão parte do currículo durante o ano (paralelo aos projetos)- carnaval, outono (partilha) páscoa, diversidade cultural, Cariacica (índios, negros, brancos...), família (pai, mãe, avó...), festa cultural (junina), exposição das atividades realizadas sobre o Folclore, 7 de setembro (ato cívico interno), semana da crianças, homenagem para os funcionários, Dia da Consciência Negra, Ação de Graças e Natal.
- Metodologia de projetos-institucional e/ou por turma, organizando os planejamentos em planos de aula ou sequências didáticas a partir dos projetos.
- Apresentações culturais por turma.
- Exposição dos trabalhos de sala (todas as turmas) a partir de temáticas ex: diversidade cultural (Cariacica), folclore.
- Avaliação descritiva – orientação para os professores de aspectos a serem observados e relatados. (uma avaliação por trimestre).
- Desenvolver atividades a partir de elementos sociais de leitura/escrita (histórias, músicas, jornais, revistas, encartes...), pedir para as crianças procurarem números onde podemos encontrá-los páginas, preços, telefones.../ recorte de palavras em que a letra tem vários sons dependendo da posição que ocupa.
- Listagem dos alunos na sala por ordem alfabética e apresentação do alfabeto com 4 tipos de letras e números.

- Pasta de leitura - livros para casa – registro da leitura das crianças.
- Biblioteca circulante- livros em sala para empréstimo – contação de história nas salas.
- Reuniões de pais- **1º trimestre** (1º momento – geral-pedagogo/diretor)
- **Final do 1º trimestre**- 1º plantão pedagógico no PL das professoras.
- **Final do 3º trimestre**–2º plantão pedagógico no PL das professoras

No decorrer do ano chamar somente os pais dos alunos que precisam de uma atenção/acompanhamento maior no próximo ano.

Na Educação Infantil procuramos reconhecer os conhecimentos que os alunos já trazem para que a partir deles possamos proporcionar situações significativas de aprendizagem, ampliando assim, seu universo cultural.

Em nosso cotidiano, sempre estamos enfrentando situações que necessitam de planejamento, entretanto para a realização de atividades que não estão inseridas em nosso dia a dia, usamos os processos racionais para alcançar o que desejamos. Dessa forma agimos com o planejamento das ações educativas.

Durante o ato de planejar os professores encontram-se diante de opções que o farão considerarem, as condições na qual realizam sua atividade profissional, uma vez que já existe uma prática institucionalizada, que nem sempre é possível apresentar algo novo. O professor não trabalha no vazio, todavia dentro de instâncias que regulam as práticas. Os professores têm um currículo, assim como materiais que são elaborados para as aulas. No entanto, faz-se necessário considerar a individualidade dos alunos.

No CMEI DARCY RODRIGUES CARDOSO, os planejamentos acontecem de forma a repensar a práxis, visando melhorar e aprimorar por meio da avaliação

do processo de ensino-aprendizagem, a qualidade da função primeira da escola que é promover condições para a constituição do conhecimento, por meio das diferentes situações vivenciadas no contexto escolar (apresentações culturais, projetos de trabalho, socialização no parquinho...).

Dessa forma, acreditamos que somente por meio de um processo contínuo de reavaliação das ações e práticas cotidianas, e assim também de nós mesmos, é que será possível contribuirmos para a promoção de um mundo melhor, onde o respeito, a solidariedade e a alegria, apesar das dificuldades e lutas do dia a dia, sejam características marcantes da vida coletiva e individual. A escola é espaço de direito da criança e, portanto, deve ser garantida a qualidade no atendimento levando-se em conta a necessidade constante do diálogo entre os envolvidos no seu processo de desenvolvimento.

Consideramos que a avaliação nesta instituição acontece de forma contínua como instrumento de reflexão, sendo realizada mediante acompanhamento das zonas de desenvolvimento real e proximal, trimestralmente e registrada nos relatórios individuais demonstrando o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança, tomando como referência os objetivos propostos ao longo das atividades desenvolvidas ao longo dos trimestres.

São responsabilidades do professor a atenção ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, a colagem de bilhetes, registros e respostas aos pais na agenda das crianças. Quando um aluno faltar, o bilhete deverá ficar colado na agenda para ser enviado no outro dia.

Todo profissional que demonstrar desrespeito pela criança (agressão física ou verbal) ferindo seus direitos, será primeiramente advertido verbalmente pelo Diretor e caso isto volte a acontecer será registrado em livro próprio, em reunião com o pedagogo. Os pais terão oportunidade de conversar com o professor de seu filho ou participar de atividades programadas na escola, em dia e horário previamente agendado pelo pedagogo.

As reuniões de pais serão por turma (agendadas nos dias previstos para plantão pedagógico) e gerais (assuntos referentes a organização da escola). As

reuniões trimestrais serão em horário de aula, porém os alunos não serão dispensados.

O PPP deverá ser atualizado com a colaboração do corpo docente e administrativo a cada 2 anos e anualmente será atualizado a relação de funcionários, estrutura física e materiais. Com as mudanças realizadas no PPP a rotina escolar engloba a diversidade e auxilia o professor no desempenho das suas funções com êxito.

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO

Turno matutino: entrada às 7h - saída às 11h 10.

Turno vespertino: entrada às 13h - saída às 17h 10.

4.8.1 plano de formação dos profissionais

Os momentos em que ocorre a formação dos profissionais da educação e demais funcionários são os dias designados em calendário pela SEME e durante o ano são realizados encontros de formação em serviço que ocorrem no próprio Cmei e alguns encontros no pólo, conforme designado pela SEME.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Apresenta-se o perfil dos professores de modo a conhecer os entrevistados. O professor nº 1 é licenciado em Pedagogia e Pós-graduado. Atua no magistério e no CMEI Darcy Rodrigues Cardoso há 12 anos no cargo de professor efetivo.

O professor nº 2 é pós-graduado há 18 anos e trabalha no CMEI Darcy Rodrigues Cardoso há 10 anos como professor efetivo. O professor nº 3 cursou o

normal superior e é Pós-graduado, tem 16 anos de magistério e está no CMEI Darcy Rodrigues Cardoso há 2 anos como professor efetivo

Já o professor nº 4º é graduado em Educação Física, com 5 anos de magistério e há 2 anos exerce o cargo de professor no CMEI Darcy Rodrigues Cardoso em regime de contrato. O professor nº 5 é graduada em Pedagogia, tem 31 anos de magistério, e está há 8 anos como professor efetivo do CMEI Darcy Rodrigues Cardoso. Tem citar a graduação dos professores. Também o sexto professor é graduado em Pedagogia há 34 anos, tendo 25 anos de carreira como professor, destes 15 anos são dedicados ao CMEI Darcy Rodrigues Cardoso como efetivo.

O sétimo professor é graduado em Língua Portuguesa há 12 anos, trabalhando há 8 anos no CMEI Darcy Rodrigues Cardoso, e está há 4 anos no cargo de professor efetivo.

Por sua vez, o professor nº 8, é graduado em Pedagogia há 14 anos, trabalhando como professor efetivo no CMEI Darcy Rodrigues Cardoso há 9 anos.

O nono professor é pós-graduado em Pedagogia há 31 anos, estando há 8 anos como professor efetivo no CMEI Darcy Rodrigues Cardoso. O décimo professor é Pós-graduado em Educação Física há 7 anos, estando há 1 ano no cargo de professor em regime de contrato há 1 ano no CMEI Darcy Rodrigues Cardoso.

O professor de nº. 11 é Pós-graduado em Pedagogia, atua no magistério há 3 anos e está há 1 ano no cargo de professor em regime de contrato no CMEI Darcy Rodrigues Cardoso.

O professor de nº12º é Pós-graduado em Pedagogia, estando no magistério há 10 anos e trabalhando no mesmo período como professor efetivo no CMEI Darcy Rodrigues Cardoso. O professor de nº. 13 é Pós-graduado em Pedagogia há 6 anos, estando há 3 anos como professor efetivo do CMEI Darcy Rodrigues Cardoso.

O décimo quarto professor entrevistado é Pós-graduado em Pedagogia há 11 anos, sendo professo efetivo do CMEI Darcy Rodrigues Cardoso há 4 anos.

O 15º professor é Pós-graduado em Pedagogia há 10 anos e está há 6 anos como professor efetivo no CMEI Darcy Rodrigues Cardoso. O professor 16 é Pós-graduado em Pedagogia há 7 anos e está há 1 ano como professor em regime de contrato no CMEI Darcy Rodrigues Cardoso.

O professor nº17 é Pós-graduado em Pedagogia há 23 anos e no CMEI Darcy Rodrigues Cardoso está há 15 anos como professor efetivo. O 18º professor é Pós-graduado em Artes Visuais, atuando há 6 anos no magistério e como professor em regime de contrato há 1 ano no CMEI Darcy Rodrigues Cardoso.

O 19º professor entrevistado é Pós-graduado em Pedagogia há 9 anos e está há 1 ano como professor efetivo no CMEI Darcy Rodrigues Cardoso. Por fim, o professor n. 20 é formado em pedagogia há 17 anos e está há 15 anos no CMEI Darcy Rodrigues Cardoso.

Inicialmente buscou-se saber dos professores entrevistados sobre a pauta da semana de planejamento. A tabela abaixo demonstra os resultados.

Pauta da semana de planejamento

A semana de planejamento na sua escola:		
RESPOSTAS	SIM	NÃO
Cumpre integralmente a pauta preestabelecida.	5	15
Cumpre parcialmente a pauta preestabelecida e inclui temas de interesse do quadro docente.	14	6
Trata de temas de interesse dos professores e da comunidade escolar tomando a pauta preestabelecida.	20	0

Conforme tabela número 1, a maioria dos entrevistados (15) informou que não cumprem integralmente a pauta preestabelecida. Todavia, a maior parte dos professores (14) alegou que cumprem parcialmente a pauta preestabelecida e inclui temas de interesse do quadro docente.

Todos os entrevistados, de forma unânime (20) disseram que a pauta da semana de planejamento trata de temas de interesse dos professores e da comunidade escolar tomando a pauta preestabelecida. 18 professores assinalaram a alternativa “outra opção”.

Em seguida, verificou-se com qual base a discussão sobre o PPP era realizada. A tabela abaixo demonstra os resultados.

Discussão sobre o PPP.

A discussão sobre o PPP é realizada com base:		
RESPOSTAS	SIM	NÃO
No agrupamento dos professores por disciplinas para análise e discussão dos conteúdos.	19	1
Na participação de palestrante externo para discutir os conteúdos.	0	20
Outra opção.	0	20

Segundo a maioria dos professores entrevistados (19), o PPP é realizado no agrupamento dos professores por disciplinas para análise e discussão dos conteúdos. Nenhum dos entrevistados disse que a discussão sobre o PPP se dá com base na participação de palestrante externo para abordagem dos conteúdos.

Foi analisado se os conteúdos e atividades são discutidos durante o Planejamento escolar. A tabela abaixo demonstra os resultados:

Conteúdos e atividades

Os conteúdos e as atividades são discutidos durante o Planejamento Escolar?		
RESPOSTAS		
SIM	NÃO	SEM RESPOSTA
19	0	1

Conforme se verificou a maioria dos entrevistados disseram que sim, que há discussão dos conteúdos e atividades durante o Planejamento Escolar. Apenas um professor optou por não responder.

Em seguida foi solicitado aos professores que marcassem as possibilidades de usos do plano de ação na elaboração do planejamento para a rotina escolar. Abaixo se verifica os resultados.

Possibilidades de usos do plano de ação

UNIDADES DE SIGNIFICADO ENCONTRADAS NAS RESPOSTAS	
Planejamento – Organização – Padronização – Nivelamento	20

Habilidades e competências	20
Acompanhamento e controle do processo de ensino-aprendizagem	20
Base - Apoio a aprendizagem – Apoio e complemento ao trabalho docente	20
Correlação das informações – Interação – Diálogo	20
Atividades alternativas – Material alternativo	19
Fixação dos conteúdos	20
Garantia de um ensino público de qualidade	20
Enriquecimento das estratégias de ensino – Abordagens diferenciadas	20
Diálogo com a intervenção pedagógica	20
Abrangência dos conteúdos escolares – Diversidade e adaptabilidade de	20

Conteúdos	
Otimização do processo ensino-aprendizagem	20
Ausência de comprometimento profissional	0
Fazem uso do plano de ação.	20
Usos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	20

Observa-se que os quesitos “ausência do processo ensino-aprendizagem” e “fazem uso do plano de ação” foram assinalados por todos os professores. O item “otimização do processo de ensino-aprendizagem” foi marcado por todos os professores.

Buscou-se saber os limites de usos do plano de ação. A tabela 5 expõe os resultados:

Limites de usos do plano de ação

Marque os usos do plano de ação na rotina escolar	
<ul style="list-style-type: none"> Falta de estrutura nas escolas (espaço físico, materiais). Recursos indisponíveis ou inadequados 	1

• Resistência dos professores – Falta de disposição e conscientização	3
• Exclusão dos professores do processo de elaboração dos conteúdos	0
• Não apontou limites de usos	15
• Padronização – Não respeita as diferenças	0
• Conteúdo insuficiente – Limitado – Requer complemento – Adequação	5
• Limitação docente, dos alunos e pais no entendimento da proposta	4
• Defasagem ano/série/idade e de aprendizagem dos alunos	13
• Trabalhar em grupo com os alunos	20
• Falhas na operação de logística	4
• Requer (do professor) o preparo das aulas e estudo prévio	20
• Formação docente – Falta de qualificação profissional	8
• Uso inadequado dos conteúdos – dos cadernos	0
• Materiais e conteúdos requerem complementos pedagógicos	20
• Habilidades e competências	19

Dentre os usos do plano de ação na rotina escolar menos assinalado estão a falta de estrutura nas escolas (espaço físico, materiais). Recursos indisponíveis ou inadequados, Resistência dos professores – Falta de disposição e conscientização, Exclusão dos professores do processo de elaboração dos conteúdos, Padronização – Não respeita as diferenças, Conteúdo insuficiente – Limitado – Requer complemento – Adequação, Limitação docente, dos alunos e pais no entendimento da proposta, Falhas na operação de logística e uso inadequado dos conteúdos – dos cadernos.

Por fim, indagou se na escola são usados sistematicamente recursos tecnológicos e pedagógicos. A tabela a seguir apresenta os resultados.

Uso sistemático de recursos para enriquecer a Rotina Escolar

Na sua escola, são usados sistematicamente, recursos tecnológicos e pedagógicos para enriquecer a rotina escolar?	
Computadores	1
Internet	6
Data show	3
Jornais e Revistas	20
Obras de arte	20
Filmes	20
Documentários	0

Livros	20
Outra opção.	6
OBS.: OPÇÃO DE MÚLTIPLA ESCOLHA	

Os dados dispostos apontam que os recursos mais utilizados são jornais e revistas, obras de arte, filmes e livros.

A maioria dos professores do CMEI relatou a falta de material para as atividades rotineiras, muitas vezes precisa improvisar. Barbosa (2006), em seu livro fala do uso de material reciclável, jogos com caixas vazias e outros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos contemporâneos evidenciam um crescimento no fator de conhecimento envolvendo a criança. Alguns têm estudado as grandes mudanças e transformações que a educação passou e vem passando como, por exemplo, a busca por um processo de ensino e aprendizagem mais afetivo enquadrado com a rotina escolar. As crianças sempre foram alvo do contexto social e cultural e certamente sua participação na escola é de longa data, mas com certa dificuldade devido à política.

Foi notório durante todo o trabalho, que as crianças para aprenderem de fato necessitam desejar ter esse conhecimento, conhecimento esse que é adquirido não somente na escola, mas desde o nascimento, a criança aprende, seja se relacionando com a mãe, com brinquedos, através do relacionamento com outras crianças.

Notou-se o decorrer da pesquisa que a DCNEI trouxe uma maior valorização da criança que pode ser vista na sua rotina escolar, assumindo uma postura de ação e intervenção de inclusão dos conhecimentos e conteúdos socioculturais dando qualidade e significado aos alunos. A bibliografia consultada neste estudo acentuou a importância do gerenciamento de rotina escolar de modo a melhorar sua eficiência e qualidade dos serviços prestados.

O fato é que a maior problemática do gerenciamento de rotina é o cumprimento de prazos, fazendo com que o processo se torne lento e por isso necessita da participação de todos que atuam no órgão para que o agendado seja atendido.

Avaliar o desempenho da gestão de escola não é tarefa fácil, inicialmente faz-se necessária uma definição precisa do que se deseja avaliar, sendo esta definição um dos maiores desafios no momento de implantar o uso de indicadores de desempenho, tendo sido feito nos últimos tempos em todas as áreas organizacionais e não somente para os aspectos financeiros, devendo-se observar quais os indicadores que melhor se adaptam à realidade.

O estudo aqui realizou uma análise do sistema das etapas de gerenciamento de rotina, explicitando como é desenvolvida, seus padrões de processos e procedimentos. Durante o estudo demonstrou-se que o currículo escolar é multifacetado e modificou-se historicamente, atendendo a realidades sociais distintas, devendo ser entendido a partir do contexto social em que está inserido.

Menciona-se a importância da relação entre professor e aluno, considerando a troca de experiências, discussões, interação entre o aluno e professor que ocorrem em sala de aula, bem como, as relações afetivas entre eles. Haja vista que o professor deve atuar como mediador entre o aluno e o mundo que o cerca, proporcionando autonomia de seus alunos, que devem entrar nesse ambiente seguros de seus potenciais.

Apesar de tantos avanços na rede, ainda podemos sentir a ausência de políticas educacionais significativas e capazes de se efetivarem nas unidades de ensino. Hoje, se observa que os docentes estão mais conscientes da importância da organização pedagógica, embora também haja muitos deles que ainda não entenderam a importância do processo democrático.

Verifica-se ao longo desses últimos anos que espaços de aprendizagens estão sendo instituídos de modo que todos os segmentos, tanto de professores, alunos e inclusive pais estão tendo acesso aos referidos espaços. Sala de Biblioteca, Laboratórios de Informática, melhoria das instalações físicas estruturais, além da merenda escolar que vem sendo planejada dentro de um cardápio que atenda a todos os alunos.

Constatou-se que no Brasil, os movimentos sociais em defesa dos direitos da criança contribuíram para que a educação das crianças de 0 a 6 anos, passasse a ser um direito constitucional. Com a Constituição de 1988 a Educação Infantil em creches deixou de ser um ato de caridade para se transformar, em obrigação do Estado e direito da Criança.

O Ministério da Educação (MEC) juntamente com os governos Estaduais e Municipais promoveu diversos seminários, nos quais foram discutidas questões relacionadas a políticas para a Educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 de 1996 determina em seu art. 29 a finalidade da Educação Infantil que

trata do desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, no que se diz respeito aos aspectos físico, psicológico e social.

O Conselho Nacional de Educação – CNE publicou no ano de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), com o objetivo de gerenciar as propostas curriculares e os Projetos Pedagógicos para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Atualmente no Brasil, tanto o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), ambas instituídas pelo MEC em 1998, constituem-se como base para as propostas pedagógicas, para que o Brasil alcance seu objetivo maior: o ensino de qualidade.

Nas instituições de ensino infantil, as crianças aprendem brincando, sem que percebam a imposição de regras. Nesse sentido, as DCNEI têm sua melhor definição como sendo um meio de atentar para as necessidades das crianças nessa faixa etária, cuidando e educando. Partindo do princípio básico de que toda criança tem o direito a uma educação de qualidade, foram criados eixos norteadores, que devem estar expressos nas diversas propostas pedagógicas.

No âmbito de formação pessoal e social destina-se a favorecer a construção do sujeito, organizado de forma que envolva questões para o desenvolvimento afetivo das crianças bem como os esquemas simbólicos de interação como os outros e o meio. É importante que o professor instigue a curiosidade, o questionamento e a reflexão de seus alunos, haja vista que a aprendizagem é facilitada a partir do momento que comparamos o novo com o que já sabemos.

Ao final deste estudo é possível reiterar a importância da aplicação de um controle eficiente na gestão de rotina no processo de Educação Escolar Infantil. Acredita-se, portanto, que os objetivos aqui traçados foram alcançados com êxito e a problematização respondida satisfatoriamente. Aos que tiverem interesse em ampliar o conhecimento acerca deste assunto pode consultar as obras citadas nas referências deste estudo.

Contudo, a pesquisa alcançou os objetivos e o conhecimento dos elementos que integram a prática docente, bem como as competências que norteiam a prática pedagógica. Isso leva a perceber que é preciso refletir e planejar as atividades

diárias. É importante que professor conheça e estabeleça rotinas com a sua turma de acordo com a faixa etária e desenvolvimento cognitivo.

Portanto, a realização dessa pesquisa fortaleceu a importância da organização das rotinas na Educação Infantil para o desenvolvimento e a aprendizagem, refletir sobre as estratégias usadas em sala de aula e nas atividades propostas na construção das rotinas para um ensino de qualidade.

RECOMENDAÇÕES

Dentre as principais recomendações do estudo, indica-se que o processo de ensino e aprendizagem deve ser expandido e aperfeiçoado para as ações de rotina escolar, no qual se destaca a necessidade de conscientização mais ampla sobre a importância do engajamento crescente da gestão democrática na escola.

Também é proposto expandir os benefícios potenciais da maior participação dos atores escolar nas decisões e nos seus resultados, bem como a monitoração dos resultados das ações realizadas e o desenvolvimento de valores ainda pouco defendidos. A meta é obter maior equilíbrio e qualidade na interação do aluno com os professores e com todos os públicos do universo de relacionamento da escola.

Recomendam-se investimentos em estudos na área da Educação Infantil e para criar uma epistemologia da infância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **A literatura infantil: Gostosuras e bobices**. 5 ed. São Paulo: Scipione, 2005.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: ArsPoetica, 2002.

ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 2003.

ALMEIDA, Célia Maria de C. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O Ensino das Artes: construindo caminhos**. 10 ed. Campinas: Papirus, 1998.

ANDRÉ, Marli. **A Pedagogia das diferenças**. In: André, Marli. *Pedagogia das diferenças na sala de aula*. Campinas, SP: Papirus, 5ª. Ed. 2004

ANTUNES, Celso. **Educação Infantil: prioridade imprescindível**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARIÉS, Phillippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: 2ª ed., LTC, 2006.

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

BOSSA, Nadia A. **Fracasso escolar – um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRASIL, Ministério a Saúde do. **Caderneta de Saúde da Criança**. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil**. MEC/DPE/COEDI, 1999.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Ensino de primeira a quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

Brasil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998.

BUSSATO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

CARIACICA. **Diretrizes curriculares da educação infantil de Cariacica: O entrelaçamento de teorias e muitas práticas**. 2016.

CASTRO, Amélia Domingues de. **A Trajetória histórica da didática**. 2012. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf. Acesso em: novembro de 2016. (ACERTE)

CHABOT, D.; CHABOT, M. **Pedagogia emocional: Sentir para Aprender**. São Paulo: Sá Editora, 2005.

COELHO, Beth. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 2001.

_____, **Contar História Uma Arte Sem Idade**. Editora Ática, São Paulo -S.P., 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil Teoria Análise Didática**. 7º edição. São Paulo. Moderna. 2003.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo, Cortez/Niterói-RJ: Editora da Universidade Federal Fluminense/ Brasília-DF, LASCO do Brasil, 2010.

CURY, C. R. J. **O Conselho Nacional de Educação e a Gestão Democrática.** In: CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. "Gestão Democrática" da Escola Pública: Um Movimento de "Abertura" da Escola à Participação da Comunidade? Dissertação de Mestrado. Maringá: UEM, 2001.

DOMENECH, J. Viñas, J. "**A organização do espaço e do tempo na escola.**" Barcelona: Ed.Graó. 1997.

FARIA JÚNIOR, Alfredo Gomes de. *In*: OLIVEIRA, Vitor Marinho de; FARIA JÚNIOR, **Fundamentos Pedagógicos da Educação Física - 2.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1997.

FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. O. **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: autores associados, 1998. (Coleção educação contemporânea).

FRANCESCHINI, Ingrid; PORTELLA, Fabian Ortiz. **Família e aprendizagem:** uma relação necessária. São Paulo: Wak, 2012.

FERREIRA, Sueli. **Imaginação e Linguagem no Desenho Infantil da Criança.** Campinas, São Paulo: Papiros, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____, **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

GAMA, Maria Clara S. Salgado. **A teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para a educação.** Doutora em Educação Especial pela Universidade de Colúmbia, Nova Iorque, Trait Tecnologia Ltda., 1998. Disponível em: <http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>. Acesso em: agosto de 2016.

GARCIA, Regina Leite. **Discutindo a escola pública de Educação Infantil – a reorientação curricular.** In: GARCIA, Regina Leite (org.) Revisitando a pré-escola – São Paulo: Cortez. 1993.

GARDNER, Howard **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Howard Gardner; tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GAIRÍN, Sallan, J. Darder Vidal, P. "**Organização das escolas**". Barcelona: Ed educacional CISS Praxis. 1994.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa.** 10. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Projeto Político-Pedagógico da escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania.** 1993. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Escola_Cidada/Projeto_Politico_Ped_1998.pdf. Acesso: agosto de 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

IBANEZ, Sandin, C. **O projeto de Educação Infantil e da prática de sala de aula.** Madrid: Wall. 2006.

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

_____, **Infância e educação infantil: reflexões e lições.** In: Caderno de Educação, n 34. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

KISHIMOTO, T.M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física.** São Paulo, supl.4, p.7-14, 2001.

LA TAILLE., Y. *Prefácio*. In, PIAGET, J. **O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget**. In LA TAILLE; OLIVEIRA, M.K; DANTAS,H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. 13.ed. São Paulo: Summus, 1992 p.11-22.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____, **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez. 2004.

LÜCK, H.; CARNEIRO, D. G. **Desenvolvimento Afetivo na Escola**. Petrópolis: Vozes, 1983.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

_____. **Técnicas de Pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MELLO, Suely Amaral. Algumas **implicações pedagógicas da Escola deVygotsky para a Educação Infantil**.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21a edição. São Paulo: Papirus, 2011.

MORANDI, Franc. **Introdução à pedagogia**. São Paulo: Ática, 2008.

MODERNELL, Renato; GERALDES, Elen. **O Enigma da Inteligência**. Globo Ciência, Rio de Janeiro, v.2, n. 15, p.56-63, out. 1992.

OLIVEIRA, Vera Barros de. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PADUA, Ivone. **Pedagogia do Afeto: a pedagogia filosófica na sala de aula**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o Projeto Político Pedagógico na escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PECOTCHE, C. **Introdução ao conhecimento Logosófico**. São Paulo: Editora Logosófica, 1996.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança, imitação, jogo, sonho, imagem e representação do jogo**. São Paulo, Zahar, 1994.

_____, **Para Onde Vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

_____, **Para Onde Vai a Educação?** Tradução de Ivette Braga. 8ª Edição. Editora José Olympio. Rio de Janeiro, 1984.

_____, **Biologia e conhecimento**. São Paulo: Vozes. 1971.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de.;VEIGA, Ilma Passos A .(orgs.). **Escola: espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papyrus, 1998.

SANT'ANNA, F. M.; ENRICONE, D.; ANDRÉ, L.; TURRA, C. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11. ed. Porto Alegre: Sagra / DC Luzzatto, 1995.

TAHAN, Malba. **A arte de ler e contar histórias**. Rio de Janeiro, Conquista, 1957.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para a elaboração e a realização. 16ª ed. São Paulo: Libertad, 2006 (1995). (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1).

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertad, 1995.

VIGOTSKYI, L. S. **El problema del entorno**. In: Fundamentos de Podologia. Leningrado: Izdanie Instituto, 1984.

WHITE, Ellen G. **A ciência do bom viver**. 8ª. edição. Tatuí, SP: Casa Publicadora Brasileira. 1997.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

XAVIER, Libânia Nacif. **O Brasil como laboratório**. Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

ANEXO

Entrevista aos professores

- 1) Área de formação
- 2) Tempo de magistério
- 3) Tempo de trabalho no CMEI Darcy Rodrigues Cardoso
- 4) Tempo no cargo de professor
- 5) Qual a sua situação funcional? (efetivo ou contratado)

6) Pauta da semana de planejamento

A semana de planejamento na sua escola:		
RESPOSTAS	SIM	NÃO
Cumpre integralmente a pauta preestabelecida.		
Cumpre parcialmente a pauta preestabelecida e inclui temas de interesse do quadro docente.		
Trata de temas de interesse dos professores e da comunidade escolar tomando a pauta preestabelecida.		
Outra opção.		

7) Discussão sobre o PPP.

A discussão sobre o PPP é realizada com base:		
RESPOSTAS	SIM	NÃO
No agrupamento dos professores por disciplinas para análise e discussão dos conteúdos.		
Na participação de palestrante externo para discutir os conteúdos.		
Outra opção.		

8) Conteúdos e atividades

Os conteúdos e as atividades são discutidos durante o Planejamento Escolar?		
RESPOSTAS		
SIM	NÃO	SEM RESPOSTA

9) Possibilidades de usos do plano de ação

A. Marque as possibilidades de usos do plano de ação na elaboração dos Planejamento para a rotina escolar.	
UNIDADES DE SIGNIFICADO ENCONTRADAS NAS RESPOSTAS	
Planejamento – Organização – Padronização – Nivelamento	
Habilidades e competências	
Acompanhamento e controle do processo de ensino-aprendizagem	
Base - Apoio à aprendizagem – Apoio e complemento ao trabalho docente	
Correlação das informações – Interação – Diálogo	
Fonte de pesquisa – Aprimoramento de saberes	
Interdisciplinaridade – Multidisciplinaridade – Transversalidade	
Favorece a sequência didática	
Atividades alternativas – Material alternativo	
Fixação dos conteúdos	
Garantia de um ensino público de qualidade	
Enriquecimento das estratégias de ensino – Abordagens diferenciadas	
Diálogo com a intervenção pedagógica	
Abrangência dos conteúdos escolares – Diversidade e adaptabilidade de conteúdos	
Otimização do processo ensino-aprendizagem	

Ausência de comprometimento profissional	
Fazem uso do plano de ação.	
Usos das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)	

10 Limites de usos do plano de ação

Marque os usos do plano de ação na rotina escolar	
UNIDADES DE SIGNIFICADO ENCONTRADAS NAS RESPOSTAS	
• Falta de estrutura nas escolas (espaço físico, materiais). Recursos indisponíveis ou inadequados	
• Resistência dos professores – Falta de disposição e conscientização	
• Exclusão dos professores do processo de elaboração dos conteúdos	
• Não apontou limites de usos	
• Padronização – Não respeita as diferenças	
• Conteúdo insuficiente – Limitado – Requer complemento – Adequação	
• Limitação docente, dos alunos e pais no entendimento da proposta	
• Defasagem ano/série/idade e de aprendizagem dos alunos	
• Trabalhar em grupo com os alunos	
• Falhas na operação de logística	
• Requer (do professor) o preparo das aulas e estudo prévio	
• Formação docente – Falta de qualificação profissional	
• Uso inadequado dos conteúdos – dos cadernos	
• Materiais e conteúdos requerem complementos pedagógicos	
• Habilidades e competências	

11 Uso sistemático de recursos para enriquecer a Rotina Escolar

Na sua escola, são usados sistematicamente, recursos tecnológicos e pedagógicos para enriquecer a rotina escolar?	
Computadores	
Internet	
Data <i>show</i>	
Jornais e Revistas	
Obras de arte	
Filmes	
Documentários	
Livros	
Outra opção.	
OBS.: OPÇÃO DE MÚLTIPLA ESCOLHA	