

UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA
ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

A ORGANIZAÇÃO DAS ROTINAS COM CRIANÇAS
DE 0 A 3 ANOS E SUA RELAÇÃO COM O REFERENCIAL
CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL - RCNEI

ROSANE FRANÇA CAVASIN

Joaçaba (SC)

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ROSANE FRANÇA CAVASIN

Dissertação a ser apresentada ao Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*, da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus de Joaçaba, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dr^a Maria Teresa Ceron Trevisol.

Joaçaba (SC)

2008

ROSANE FRANÇA CAVASIN

**A ORGANIZAÇÃO DAS ROTINAS COM CRIANÇAS
DE 0 A 3 ANOS E SUA RELAÇÃO COM O REFERENCIAL
CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL - RCNEI**

Dissertação a ser apresentada ao Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu*, da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Campus de Joaçaba, para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dr^a Maria Teresa Ceron Trevisol.

Aprovada em 14 de outubro de 2008.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Teresa Ceron Trevisol

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Prof^a. Dr^a. Leda Scheibe

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Prof^a. Dr^a. Zenilde Durlí

Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

Para Jorge pessoa maravilhosa com a qual compartilho um viver cheio de amor, carinho, e realizações.

Para Gabriel, um sonho possível, um presente divino, que trouxe muitas felicidades para todos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que eu tivesse forças para conseguir alcançar este objetivo, diante de tantas dificuldades que aconteceram no caminho.

Aos meus pais, por todo o carinho e dedicação que sempre me deram.

Aos meus tios e tias, por todo incentivo e dedicação, pelo tempo disponibilizado a me ajudar nos momentos de dificuldade.

A Sílvia, irmã a qual jamais será possível agradecer e retribuir o quanto faz e é importante em minha vida.

Às amigas Márcia e Liane, pelas trocas de experiências, risos e reclamações vividas juntas nessa caminhada.

Às amigas Suzana, Elenice e Elisa pelas horas de paciência, escutando meu falar e sempre me incentivando.

Às amigas Rose, Sônia, Flávia e Rosangela, as quais fizeram parte dessa construção e, de alguma forma, com suas palavras e ações, contribuíram.

À Professora Maria Teresa por suas contribuições, paciência e, principalmente, compreensão pelo longo tempo de realização desse estudo.

A todos os servidores da Secretaria Municipal de Educação, à Diretora Administrativa Beatriz, às Coordenadoras dos CMEIS Lúcia e Luciana, por dispor do tempo para estudo e incentivo.

Aos profissionais que participaram desse estudo.

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isto ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social. (Paulo Freire)

RESUMO

No ano de 1998, o Governo Federal realizou, a nível nacional, a distribuição de documentos que serviriam como subsídios para a organização da Educação Infantil, sendo esses chamados de Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os quais são compostos por três livros que tratam de diversos assuntos, como podemos citar: concepção de criança, infância, desenvolvimento, autonomia, identidade, movimento e, o tema que destacamos para esta pesquisa, a organização de rotinas. Esta pesquisa constitui-se em um estudo sobre como está organizada a rotina de crianças de 0 a 3 anos, nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs, do município de Concórdia, bem como se há relação entre essa forma de organização e a apresentada pelos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil – RCNEIs. A base empírica desse estudo foi composta por uma amostra de onze professores que atuam na Educação Infantil. Como procedimentos de coleta de dados, realizaram-se entrevistas com um roteiro semi-estruturado de questões. Como procedimento de análise dos dados foi utilizado a técnica de análise de conteúdo. Através da análise das respostas dos professores evidenciamos que, em sua grande maioria, estes não utilizam os RCNEI para organizar a rotina das crianças. Em relação ao planejamento das rotinas, evidenciou-se que este não é um elemento presente no trabalho desenvolvido nos CMEIs. A organização das rotinas, foco desse trabalho, está voltada ao cumprimento de horários pré-determinados pela instituição. Neste sentido, pode-se comprovar, através deste estudo que a rotina fica evidenciada como mero ativismo por parte das professoras, sem um planejamento com claras intenções pedagógicas.

Palavras-chaves: Rotinas na Educação Infantil. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil - RCNEI. Processos educativos da Educação Infantil.

ABSTRACT

In 1998, the Federal Government realized, at national level, the distribution of documents that would serve as subsidies for the organization of Children's Education, the Reference National Curriculum for Children's Education, which are composed of three books dealing of different subjects: conception of children, childhood, development, autonomy, identity, movement, and the organization of routines, the theme for this research,. This research is one study about how about organized the routine of children 0 to 3 years, in the Municipal Children's Education Centers - CMEIs, of Concordia city, and whether there is relationship between this form of organization and presented by Reference National Curriculum for Children's Education - RCNEIs. The empirical basis of this study was composed of a sample of eleven teachers that work in Child Rearing. As procedures for data collection and interviews were held with a semi-structured guide of issues. As the data analysis procedure was used the technique of content analysis. By analyzing the answers of teachers we show that, in most of these do not use the RCNEI to organize the routine of children. Regarding the planning of routines, showed that this is not an element in this work in CMEIs. The organization of routines, focus of this work, is dedicated to the achievement of pre-determined timetable for the institution. In this sense, one can demonstrate, through this study that the routine is mere activism as evidenced by the teachers without a teaching plan with clear intentions.

Key-words: Routines in child education. Reference National Curriculum for Childrens's Education - RCNEI. Educational processes of Children's Education.

LISTA DE GRÁFICOS

- **Gráfico 01:** Número de profissionais que atuam de 0 a 3 anos nos CMEIS.

LISTA DE QUADROS

- Quadro 01:** Atendimento em Educação Infantil no Município de Concórdia em 2006.
- Quadro 02:** Atendimento/ número de vagas nos CMEIS.
- Quadro 03:** Relação entre crianças e funcionários nos anos 2004, 2005 e julho 2006.
- Quadro 04:** Total de crianças atendidas e demanda.
- Quadro 05:** Número de profissionais que atuavam em creches e pré-escolas e sua formação.
- Quadro 06:** Comparativo dos profissionais existentes no período de pertencimento das Creches da Ação Social, transição, e SEMED.
- Quadro 07:** Número de profissionais que atuam em creches e sua formação.
- Quadro 08:** Profissionais que atuam com crianças de 0 a 3 anos.
- Quadro 09:** Diferenciação entre os profissionais que atuam nos CMEIS.
- Quadro 10:** Conhecimentos sobre os RCNEI presentes nas respostas das professoras.
- Quadro 11:** Caracterização dos profissionais que transpõe o RCNEI para a sua prática.
- Quadro 11:** Conceito dos profissionais quanto à função das Rotinas.
- Quadro 12:** Conceitos de Rotina.
- Quadro 13:** Compreensão das Rotinas.
- Quadro 14:** Função das Rotinas
- Quadro 15:** Organização das Rotinas.
- Quadro 16:** Planejamento das Rotinas

LISTA DE ABREVIATURAS

- AMAUC – Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense.
- APF – Associação de Pais e Funcionários.
- APFA – Associação de Pais, Funcionários e Amigos.
- BM – Banco Mundial.
- CEBES – Centro do Bem-Estar Social.
- CEE – Conselho Estadual de Educação.
- CF – Constituição Federal.
- CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil.
- CME – Conselho Municipal de Educação.
- CNE – Conselho Nacional de Educação.
- COEDI – Coordenadoria Geral de Educação Infantil.
- COEPRE – Coordenadoria de Educação Pré- Escolar.
- DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.
- FNDEP – Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.
- FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica.
- LBA – Legião Brasileira de Assistência.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases.
- MEC – Ministério da Educação e Cultura.
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.
- NEBAs – Necessidades Básicas de Aprendizagem.
- NEF – Núcleo de Ensino Fundamental.
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.
- PDPC/PA-EI – Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado/Parâmetros em Ação – Educação Infantil.
- PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro.
- PNE – Plano Nacional de Educação.
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira.

PT – Partido dos Trabalhadores.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

SEF – Secretaria do Ensino Fundamental.

SEMED – Secretaria Municipal de Educação.

SEPRE – Setor de Educação Pré – Escolar.

SEPS – Secretaria de Ensino de 1º e 2º grau.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL- RCNEI E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS.....	21
2.1. Neoliberalismo e a Educação.....	21
2.2. A Educação Infantil na Legislação e Políticas.....	28
2.3. Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.....	41
2.4. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI e as Rotinas.....	46
3 REFLETINDO SOBRE AS ROTINAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	49
4 A GÊNESE DAS CRECHES E SUA CARACTERIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA.....	64
4.1. Histórico das Creches.....	64
4.2. Caracterização e dados estatísticos da Educação Infantil no município de Concórdia.....	69
4.3. A passagem da administração da Educação Infantil da Ação Social à Secretaria da Educação.....	77
4.3.1. Aspectos posteriores a transição: 1998 a 2006	77
5 CAMINHOS DA PESQUISA.....	90
5.1 Tipo de pesquisa.....	90
5.2 Amostra.....	90
5.3 Procedimentos de coleta de dados.....	92
5.4 Procedimentos de análise dos dados.....	96

6 O PENSAR DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELAÇÃO A ROTINAS E RCNEL.....	98
6.1. Conhecimentos do RCNEL.....	98
6.2. Conceito de Rotinas na Educação de 0 – 3 anos.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	120
ANEXOS	126
1.0 Quadro dos Conceitos sobre o RCNEL.	
2.0 Quadro dos Conceitos sobre Rotina.	
3.0 Quadro Função das Rotinas.	
4.0 Quadro Descrição das Rotinas.	
5.0 Quadro sobre a Importância das Rotinas.	
6.0 Quadro Presença da Rotina no Planejamento.	

1 INTRODUÇÃO

É com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que a Educação Infantil passa, pela primeira vez no Brasil, a ser vista como um direito da criança. O artigo 208, da Constituição Federal inciso IV afirma o seguinte: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos de idade.”

Após a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, aprovado pela lei nº 8069/90, vem regulamentar o artigo 227 da CF, inserindo as crianças no mundo dos direitos, ou seja, a criança é considerada como “Sujeito de direitos”. Dentre estes, pode-se destacar: direito ao afeto, ao brincar, ao querer, ao não querer, de conhecer, de sonhar e de opinar.

Em 20 de dezembro de 1996, aprovou-se a LDB 9394/96, estabelecendo a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, conforme artigo 21, “A educação escolar compõe-se de: I- a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.”

É também a partir dessa nova LDB que surge a nomenclatura ‘Educação Infantil’, sendo que, até então, existiam as creches, coordenadas pelas secretarias de Ação Social, e as pré-escolas, coordenadas pelas Secretarias de Educação. Creches e pré-escolas não se diferenciavam apenas na nomenclatura, mas também apontavam para concepções e encaminhamentos pedagógicos diferenciados, embora ambos se destinassem às crianças de tenra idade.

Através do Artigo 30, passou-se a denominar Educação Infantil o atendimento oferecido a crianças até seis anos, sendo denominado ‘creches’ para crianças de até 03 anos de idade e ‘pré-escolas’, para as crianças de quatro a seis anos de idade, ambas as formas de atendimento sob a coordenação das Secretarias de Educação.

Neste sentido, é oportuno destacar que passar a fazer parte da educação básica representa uma conquista que foi alcançada após a luta das mulheres e dos movimentos sociais que defendem a melhoria e acesso das crianças a uma Educação Infantil de qualidade (KRAMER,1984; KUHLMANN, 2001; FREITAS, 2002; VASCONCELLOS, 2005).

Juntamente com as novas regulamentações legais, iniciaram-se debates sobre como viabilizar, na prática, essa nova visão da Educação Infantil entendida como um direito da

criança. Nesse sentido, emerge a responsabilidade das instituições educativas em garantir o atendimento às necessidades das crianças, para que todas possam ter acesso a esse direito, ou seja, que haja ampliação de vagas e a garantia, todavia, de qualidade no atendimento.

Além desse aspecto, a LDB 9394/96 estabelece no seu Artigo 89 “que as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino”, ou seja, em três anos todas as creches deveriam fazer parte das Secretarias de Educação, sendo que, para isso, faz-se necessário que a Educação Infantil reflita sobre essas mudanças e organize o seu trabalho para que ele possa garantir à criança que, de fato, ela seja vista como “Sujeito de direitos”, ou seja, que a creche possa ser vista, como na perspectiva apontada por Oliveira (2001, p.64):

a creche é um dos contextos de desenvolvimento da criança. Além de prestar cuidados físicos, ela cria condições para o seu desenvolvimento cognitivo, simbólico, social e emocional. O importante é que a creche seja pensada não como instituição substituta da família, mas como ambiente de socialização diferente do familiar. Nela se dá o cuidado e a educação de crianças, que aí vivem, convivem, exploram, conhecem, construindo uma visão de mundo de si mesmas, constituindo-se como Sujeitos.

A Educação Infantil também foi foco de análise nas reformas educacionais que o país sofreu durante a década de 90, as quais foram implementadas em toda a Educação Básica (PERONI, 2003; VASCONCELLOS, 2005), como exemplo a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e os referenciais curriculares¹ para todos os níveis de ensino.

Segundo Vasconcellos (2005, p.45), “é interessante buscar compreender por que o documento que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil acabou por ser silenciado pelo governo federal no final do século XX”. Vale considerar que, paradoxalmente, enquanto houve um silenciamento das DCNEI, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil – RCNEIs foram amplamente divulgados pelo governo federal.

Assim, a Educação Infantil teve a elaboração dos seus referenciais. Estes foram produzidos em 1998 pelo Ministério da Educação e distribuídos aos profissionais que

¹ Dependendo o nível de ensino, esses referenciais receberam nomenclaturas diferentes, a saber: Referenciais Curriculares para Educação Infantil, Parâmetros Curriculares Nacionais de 1^a a 4^a série, e de 5^a a 8^a, Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos e Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

atuavam na Educação Infantil, constituindo-se em documentos oficiais norteadores desse nível de ensino.

No texto da apresentação do volume I dos RCNEI consta que para garantir o acesso e o bom aproveitamento do material, o MEC colocaria à disposição de cada profissional da Educação Infantil os três volumes que compõem os Referenciais, para que pudessem ser melhor utilizados no dia-a-dia, podendo fazer anotações e discuti-los nas instituições.

A distribuição desse material objetivava a apropriação de seu conteúdo pelos profissionais da Educação Infantil, se constituindo em “um guia de orientação que deverá servir de base para discussões entre profissionais de um mesmo sistema de ensino ou no interior da instituição, na elaboração de projetos educativos singulares e diversos” (BRASIL, 1998, p. 8).

Os RCNEI trazem recomendações a respeito do planejamento, da organização da rotina das crianças, da organização do espaço, de jogos, brincadeiras, movimento, sendo que todos os temas estão sustentados na concepção da indissociabilidade do educar e cuidar no trabalho desenvolvido nas instituições.

A elaboração e difusão dos RCNEI foram objeto de contestação pelos pesquisadores da área de Educação Infantil, que discordaram da forma como o mesmo foi elaborado, pois deixava de lado a caminhada já realizada através dos Cadernos da COEDI², para trazer de uma forma fragmentada novas orientações sobre a Educação Infantil. Sobre tal contestação, é interessante a análise realizada no livro Educação Infantil Pós LDB (2003), o qual destaca os processos que orientaram cada um dos documentos legais citados.³

Durante o levantamento teórico efetuado para a realização desse estudo, identificamos vários estudiosos da Educação Infantil, entre eles podemos destacar: Redin (2003), Kuhlmann (2002), Horn (2004), Faria (2001), Oliveira (2002), Barbosa (2006) que têm se dedicado a discutir e pesquisar as concepções e a forma de organizar as instituições. Destacamos, nessa investigação, o conceito de rotina. E sobre esse aspecto, que constitui o foco de nosso interesse, Craidy (2004, p.19) conceitua que:

rotina é o estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias, onde podemos prever os horários de funcionamento da instituição e que propostas serão interessantes fazer às crianças, pensando em como elas são, o que preferem fazer, o que é possível planejar no espaço que dispomos dentro e fora da sala de aula, que materiais temos a nossa disposição.

² COEDI- Coordenação de Educação Infantil.

³ FARIA, Ana Lucia de Goulart, PALHARES, Marina Silveira. Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios. São Paulo, Ed UFSCAR, 2003.

Para Oliveira (1992, p.176), a rotina possui um caráter educativo, à medida que contribui para o desenvolvimento da criança e de suas experiências. Conforme define a autora.

O estabelecimento de uma seqüência de atividades diárias, 'a rotina', é útil para orientar a criança a perceber a relação espaço-tempo, podendo aos poucos prever o funcionamento dos horários da creche. Contudo, a acontecer às coisas novas, inesperadas, é fundamental para a ampliação das experiências infantis.

Nos RCNEI (1998, p.74) a rotina é “considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço.” O documento também recomenda que as rotinas não sejam rígidas e inflexíveis, pois se assim fossem, desconsiderariam as crianças e tornariam o trabalho do adulto repetitivo.

Vale considerar que os RCNEI constituem referenciais para a Educação Infantil, que visam orientar as práticas desenvolvidas nas instituições, sendo objetos de um programa de formação continuada, os 'Parâmetros em Ação'. Esse programa foi desenvolvido nos municípios e visava disseminar as idéias presentes nestes documentos.

Mezacasa (2002, p.45), segundo estudo, aborda que no município de Concórdia, a formação continuada “Parâmetros em Ação”, foi desenvolvida durante o ano de 2000, com os profissionais da Educação Infantil, e realizou-se da seguinte forma:

Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado/Parâmetros em Ação – Educação Infantil, o PDPC/PA-EI, teve até quatro instâncias de multiplicação: o Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental-MEC/SEF, que elaborou o programa, os coordenadores de grupo, que receberam formação dos especialistas do MEC/SEF e que criaram os pólos nas suas regiões, os multiplicadores, que receberam formação do coordenador de grupo e dos técnicos do MEC no município de Concórdia, e as professoras de pré-escolas e CMEIs e auxiliares de creche, que foram as receptoras do Programa.

Nos dados que compuseram o estudo foi possível verificar fotocópias dos certificados das formações, os quais continham os assuntos abordados. Constatou-se tanto na formação realizada em 1999, como na de 2000, os referenciais curriculares nacionais como tema de discussão.

Ainda no ano de 2003, desenvolveu-se uma capacitação oferecida pela Prefeitura Municipal de Concórdia, na qual novamente a referência foi os Parâmetros em Ação para

Educação Infantil, destinada aos profissionais da pré-escola e dos Centros Municipais de Educação Infantil.

Considera-se, deste modo, que os RCNEI se constituíram em objeto de formação continuada no município de Concórdia e, devido a isso, poderiam apresentar algumas implicações no trabalho pedagógico das instituições. Assim, o presente estudo pretende contribuir para as pesquisas da área, procurando verificar a compreensão dos profissionais que atuam na Educação Infantil sobre a organização da rotina das crianças de 0 a 3 anos; como essa se constitui nas instituições de Educação Infantil em Concórdia, e se essa organização é pautada nos RCNEIS. Escolheu-se o segmento de 0 a 3 anos por haver poucos estudos enfocando essa faixa etária em nossa região de abrangência (oeste catarinense).

A educação de Concórdia, município de realização da pesquisa, apresenta-se hoje com a seguinte constituição: possui cinco Escolas Básicas na zona rural e dezoito Escolas Municipais do Campo. Além destas, há sete Grupos Escolares (séries iniciais), doze Escolas Básicas na zona urbana (pré-escola a 8ª série) e quatorze Centros Municipais de Educação Infantil. A Rede Estadual de Ensino mantém doze Escolas, destas, seis na zona urbana e seis na rural. A Rede Privada é mantenedora de sete Escolas, que atendem a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio.

Em relação à Educação Infantil, o município apresentava a seguinte situação no ano da realização da pesquisa, 2006.

Rede de atendimento	PRÉ- ESCOLA	CRECHE	TOTAL
Estadual	282	-	282
Privada	260	98	358
Filantrópica	45	27	72
Municipal	1.340	777	2117
Total Geral	1.989	777	2766

Quadro 01: Atendimento em Educação Infantil no Município de Concórdia em 2006.

Fonte: Censo Escolar 2006 e relatório dos Centros Municipais de Educação Infantil - Mensal 2006.

Nesse sentido, em virtude de possuímos uma vinculação com a rede municipal de ensino deste município, motiva-nos a avaliar o que tem sido feito em termos de organização destas rotinas e o que ainda é possível adequar visando à qualidade do atendimento dos espaços educativos da Educação Infantil.

Apresentaremos, a seguir, algumas questões que orientaram o estudo realizado:

1.1 Questões de pesquisa:

- Quais são as concepções de rotina que subjazem a organização do trabalho dos professores da Educação Infantil, particularmente, os que atuam com crianças na faixa etária de 0 a 3 anos?
- Como é organizada a rotina de crianças de 0 a 3 anos da Educação Infantil?
- Os RCNEI estão sendo utilizados pelos professores da Educação Infantil como norteadores no planejamento da rotina das crianças de 0 a 3 anos?
- Como esses professores avaliam o conceito de rotina que esse documento apresenta?
- Como o responsável pela Educação Infantil, no município de Concórdia, avalia a inserção dos RCNEI na organização do cotidiano educativo dos Centros de Educação Infantil – CMEI, que atendem crianças de 0 a 3 anos?

1.2. Objetivos da investigação:

- 1.2.1. Pesquisar como é a organização da rotina nos CMEIS.
- 1.2.2. Investigar se os professores fazem uso dos RCNEI no seu planejamento.
- 1.2.3. Verificar as concepções de rotina que subjazem a organização do trabalho dos professores.
- 1.2.4. Analisar como os professores avaliam o RCNEI e o conceito de rotina que o mesmo apresenta.
- 1.2.5. Investigar a avaliação que a responsável pela Educação Infantil do Município tem em relação ao RCNEI.

Deste modo, buscando apresentar a estrutura da investigação realizada, analisar e discutir os dados coletados organizamos essa dissertação da seguinte forma:

Neste primeiro capítulo, apresentamos uma introdução do tema pesquisado, procurando, de forma sucinta, convidar à leitura, ao interesse do todo que compõe a pesquisa. Após, apresentamos a discussão teórica sobre as Políticas Neoliberais para a Educação, procurando situar como a Educação Infantil sofreu influências diretas e indiretas, na sua legislação e políticas e, dentre as influências, principalmente como ocorreu a elaboração e implantação do RCNEI. Na terceira parte, apresentamos os conceitos sobre a organização das rotinas na Educação Infantil, a partir de pesquisas sobre o tema, bem como o que deve ser levado em conta na forma de organizá-la.

Na seqüência, relatamos um breve histórico das Creches e também como estas se caracterizam no município de Concórdia, com dados estatísticos sobre sua organização. Tal panorama se torna fundamental para analisar os dados e percepções dos profissionais tratadas em seguida. Assim, logo após, apresentamos o caminho percorrido para a realização da pesquisa e, para finalizar, apresentamos as análises sobre o pensar das professoras em relação às rotinas e o RCNEI, relacionando com o referencial teórico pesquisado e as considerações constatadas com a pesquisa.

2 O REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL- RCNEI E SUA RELAÇÃO COM AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

2.1 O Neoliberalismo e a Educação

Para compreender os reflexos das políticas neoliberais em relação à Educação, faz-se necessário entender a origem dessas idéias, ou seja, entender o que é o Neoliberalismo, para após, ser possível analisar em que estas idéias estão presentes e de que forma chegaram até a Educação Infantil.

Para Moraes (2001, p.78), “aquilo que se tem chamado de neoliberalismo constitui em primeiro lugar uma ideologia, uma forma de ver o mundo social, uma corrente de pensamento”. E, segundo Gentili (1999, p.9), “devemos compreender o neoliberalismo como um complexo processo de construção hegemônica”.

Essa construção se caracteriza em dois sentidos articulados: por um lado, através de reformas concretas que acontecem em vários setores como: econômico, jurídico, político, educacional e, por outro, através de estratégias culturais que, segundo Gentili (1999, p.09) visam impor “novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais, a partir dos quais legitimar as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem e (devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossa sociedade”.

E para entendê-lo, é preciso que nos reportemos a um grupo de economistas e cientistas políticos que, liderados por Friedrich Von Hayek e Milton Friedman, reuniram-se na Suíça, em 1947, para se opor ao surgimento do Estado do Bem Estar Social. Para Gentili (1999, p.12),

eles são dois dos mais respeitados representantes da inteligência neoliberal... seus textos de intervenção política nos permitem observar a sagacidade desses intelectuais em reconhecer a importância política de acompanhar toda reforma econômica como uma mudança necessária nas mentalidades, na cultura dos povos.

O Estado do Bem Estar, por sua vez, tem seus pressupostos em John Mayard Keynes, que, analisando a crise de 1929, escreve “Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda”, publicado em 1936. Segundo sua doutrina, o Estado deveria regular as atividades econômicas, dar manutenção a uma estrutura de serviços de bem estar como habitação, saúde, previdência, transporte, entre outras.

Antes disso, em 1944, é lançado o livro “O caminho da servidão”, o qual contém as idéias defendidas pelos neoliberais de oposição ao Estado do Bem Estar, alegando que o mesmo destruía a liberdade dos cidadãos e a competitividade, sem as quais não há prosperidade, através de sua intervenção demasiada no mercado.

Nesta perspectiva, acredita-se que o Estado, enquanto interventor direto das políticas, limita o indivíduo, não o deixando buscar a realização de seus anseios e necessidades da forma que lhe convier. É necessário, deste modo, um Estado mínimo, pois assim poderiam ser deixadas a cargo do mercado e do próprio indivíduo, a sua realização e satisfação de necessidades básicas.

Segundo Frigotto (1995, p.83), “para Hayek é a igualdade social, imposta pelo Estado Totalitário, que leva a servidão, sendo saudável que em uma sociedade alicerçada no individualismo exacerbado tenhamos a desigualdade que é um processo natural.” Ou seja, cada um vive de acordo com o que luta para ter, dentro de suas capacidades e, se não tem mais, é porque não busca, pois o livre mercado dispõe e oferece.

Essas idéias ficaram adormecidas até que o Estado do Bem Estar Social começa a entrar em crise, por volta dos anos 70, época em que se registra uma estagflação, ou seja, um misto de inflação alta, juntamente a baixas taxas de crescimento econômico.

Neste contexto econômico, vêm à tona as idéias de Hayek e Friedman, que até então estavam sendo deixadas de lado. Surgem como uma solução, procurando explicar a crise, tendo em vista que, como explica Chauí (1999, p.25), afirmavam que “a crise fora causada por excessivo poder dos sindicatos e dos movimentos operários que haviam pressionado por aumentos salariais e exigido o aumento dos encargos sociais do Estado”. Teriam, dessa forma, destruído os níveis de lucro necessários pelas empresas e desencadeado os processos inflacionários incontrolláveis.

Com o diagnóstico em mãos, o grupo de Hayek propõe uma espécie de remédio, que parece ser os pressupostos neoliberais que até hoje se perpetuam em nosso mundo: um Estado forte, cuja meta principal deveria ser a estabilidade monetária, a contenção de gastos sociais, a criação de um exército de reserva, reforma fiscal que incentive investimentos privados, deixar o próprio mercado funcionar como regulador e privatizações.

Porém, não podemos afirmar que toda essa estratégia neoliberal surge apenas por causa dos intelectuais, tendo em vista que existiram outros fatores que colaboraram para que o seu desencadear ocorresse de forma tão ampla, como se pode observar no excerto abaixo, o qual afirma que, segundo Gentili (1999, p.15):

Obviamente a penetração social desses discursos neoliberais não foi produto do acaso nem apenas uma questão decorrente dos méritos intelectuais daqueles obstinados professores universitários. Será no contexto da intensa e progressiva crise estrutural do regime de acumulação fordista que a retórica neoliberal ganhará espaço político e também, é claro, densidade ideológica. Tal contexto oferecerá a oportunidade necessária para que se produza esta confluência entre o pensamento vigoroso no plano filosófico e econômico e a necessidade política do bloco dominante de fazer frente ao desmoronamento da fórmula Keynesiana cristalizada nos Estados de Bem Estar Social.

Desta forma, o modelo, remédio proposto, foi aplicado na Inglaterra, nos Estados Unidos e na Alemanha. Já, na América Latina, observamos a aplicação em países como o Chile, a Argentina, o México, a Bolívia, o Peru, a Venezuela e o Brasil, pois a aplicação dos programas neoliberais a estes últimos serviu de condição necessária para se ter a renegociação das altas dívidas que possuíam. Segundo Gentili (1999, p.15), “durante a segunda metade do século XX, o neoliberalismo deixou, assim, de ser apenas uma simples perspectiva teórica produzida em confrarias intelectuais, passando a orientar as decisões governamentais em grande parte do mundo capitalista, o que inclui desde nações do Primeiro e do Terceiro Mundo.”

As idéias neoliberais espalharam-se, então, como uma alternativa de solução para os problemas que o capitalismo havia provocado nos países. Elas são aplicadas tanto na política como na economia, na educação e também decorre delas. Segundo Frigotto (1995, p.86), “algumas categorias foram eleitas para estabelecer as bases teóricas, qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia, descentralização, competitividade, equidade, eficiência, eficácia e produtividade.”

Todas elas adentraram o nosso vocabulário e começaram a fazer parte do nosso cotidiano, pois estão presentes na hegemonia que os que detêm o capital financeiro exercem; nos foi imposta através de ações, receituários, visando desestruturar o setor público, fazendo com que acreditássemos que ele é ineficiente, que privatizando é que teremos serviços melhores, culpando esse setor pela crise, nos fazendo aceitar que o melhor é o mercado ditar as regras, para a saúde, para a educação. Sobre isso, Frigotto (1995, p.84) afirma:

A idéia – força do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta idéia-chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos. Tudo isso passa a ser regido pela férrea lógica das leis do mercado. Na realidade, a idéia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital.

Podemos afirmar também que o Brasil é reflexo dessa política neoliberal, a qual iniciou com o Governo Collor, que aceitou esse ‘remédio’ para solucionar todos os ‘males’. No entanto, o seu auge se dá com o governo de Fernando Henrique Cardoso, que com o discurso de ‘levar o Brasil à globalização’, o que segundo ele era inevitável, tendo em vista que só através dela o país teria condições de crescimento.

Este projeto neoliberal é iniciado sob o apoio, uma forma de “benção”, do Banco Mundial, sendo que as ações do projeto se constituem em: privatizar as estatais, estabilizar a moeda a qualquer custo, desmobilizar os sindicatos. Incentiva-se também a criação de um exército de reserva, o que agrada aos empresários, pois fica mais fácil estabelecer políticas salariais quando se tem grande oferta de mão de obra. Sobre a “benção” do Banco Mundial, Fonseca (1995, p.169) afirma que:

O setor educacional é considerado, ao lado da saúde e do desenvolvimento agrícola, entre os mais importantes no quadro de financiamentos do Banco. Ainda na década de 60, o Banco define os princípios e as diretrizes de sua política de crédito e de assistência à educação do Terceiro Mundo. Estes princípios incorporam a promoção de igualdade de oportunidade, visando à participação de todos nos benefícios sociais e econômicos sem distinção social, étnica ou econômica. Para tanto, o Banco recomenda a extensão da oferta do ensino a todas as crianças e adultos.

Em relação à educação, é iniciado o processo de mercantilização, como os demais direitos que possuíamos: ela passa a ser considerada mercadoria, torna-se um serviço que deve ser adquirido. O Estado, por sua vez, abre mão do seu monopólio, passando a imagem de que é ineficiente e muito burocrático, bem como não dispõe de recursos para ampliar o sistema de oferta. Com isso, os alunos e os pais tornam-se clientes, consumidores e não sujeitos.

E, vale dizer ainda, para o neoliberalismo, o sistema educacional enfrenta uma crise de eficiência, eficácia e produtividade que, conforme nos afirma Gentili (1999, p.17), os neoliberais têm a seguinte solução: “os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial, é necessário fazer uma reforma administrativa, gerando mecanismos de regulação.”

Nessa visão de educação como mercadoria, ela pode ser oferecida tanto pelo setor público, quanto pelo privado. Os pais podem agora decidir onde colocar os seus filhos. O problema é: como decidir quando não se tem condições de pagar e não se tem como lutar por uma educação pública de qualidade, se as pessoas se convencem de que o que recebem é um

favor e não um direito? Também, segundo Gentili (1999, p.29), acreditam que “a interferência estatal não pode questionar o direito de livre escolha que os consumidores de educação devem realizar no mercado escolar.”

As pessoas acreditam que se não estão satisfeitos é só pagar por outro serviço que seja melhor, ao invés de exigir melhorias. O melhor, na visão neoliberal, é o setor privado, que é ágil e competente. E isso vem ao encontro do modelo de homem neoliberal que, como consta em Gentili (1999, p. 21) “o modelo de homem neoliberal é o cidadão privatizado, o *entrepreneur*, o consumidor”.

Nessa perspectiva, o homem se vê obrigado a consumir para se sentir cidadão, a buscar cada vez mais por conta própria, tendo em vista que a idéia que lhes é inculcada ideologicamente pelo mercado é que, se não tem, é por que não se esforçou o suficiente, foi preguiçoso, desenvolvendo um sentimento de culpa em relação aos seus supostos fracassos; ele é culpado pela sua situação sozinho e não todo um sistema do qual faz parte. Sobre isso, Gentili (1999, p. 22) afirma que:

Os pobres são culpados pela pobreza, os desempregados pelo desemprego, os corruptos pela corrupção, os favelados pela violência urbana, os sem-terra pela violência no campo, os pais pelo rendimento escolar de seus filhos, os professores pela péssima qualidade dos serviços educacionais. O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito, o fracasso social.

A educação, nessa perspectiva, deve ser voltada para o mercado de trabalho, com a finalidade de desenvolver habilidades que possibilitarão ascensão social, porque ela ainda é vista como meio de superação da pobreza. A pobreza, sob a ótica neoliberal, acontece devido à falta de escolaridade ou por não fazer as escolhas individuais certas.

Contudo, essa indicação da educação ser voltada para o mercado de trabalho, ou seja, se ajustar às demandas do mercado, é ilusória no sentido de que se preocupa apenas em promover o que os neoliberais chamam de empregabilidade, isto é, a capacidade flexível de adaptação individual às demandas do mercado de trabalho. Essa educação não se preocupa se haverá oferta de emprego, se há a garantia de conseguir o trabalho, ou mesmo em criar novas fontes de trabalho. Sua função acaba no momento em que acredita que basta a escola fornecer, através de seus conteúdos, ferramentas nas quais, depois o aluno se lance no mercado de trabalho, por sua própria conta e se torne um profissional de sucesso.

Porém, o desenvolvimento de um país depende de seu capital humano, afirma o Banco Mundial, que tem como base teórica a teoria do Capital Humano. Sabemos, entretanto,

que a educação é apenas uma das variáveis: há muitas outras políticas que deveriam ser implementadas para se ter um melhor crescimento econômico.

Para o Banco Mundial - BM, as crianças são vistas sob a perspectiva de que todas são iguais, conforme nos afirma Rosemberg (2002, p.15), “o Banco Mundial e outras agências doadoras supõem que as crianças pequenas passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento nas mesmas idades, tanto em regiões remotas do Nepal, como em Chicago. Para essa concepção, o que define a primeira infância é a capacidade cerebral”.

Também destaco o pensamento que o BM possui em torno da questão dos pais, pois acreditam que, se for aplicado o programa certo quando as crianças são pequenas e estão com seus cérebros maleáveis, os efeitos da pobreza serão compensados.

Assim, a educação é vista como necessária à ordem, por isso ela deve ser dada mesmo que minimamente à população, visando garantir com isso uma mão de obra disponível e ideologicamente não crítica de sua situação, pois se a pessoa não está melhor é porque tomou decisões erradas; se ela se requalificasse, poderia estar em situação melhor. É sua culpa, afinal, só está mal aquele que não faz boas escolhas, não quer se adaptar, ou que não está em constante capacitação.

Essas ideologias neoliberais estão presentes nas políticas educacionais, pois elas precisam formar esse homem neoliberal, competitivo para o mercado, flexível, capaz de se adaptar as diversas mudanças. Neste contexto, as escolas, segundo Gentili (1996, p.31) “devem definir estratégias competitivas para atuar em tais mercados, conquistando nichos que respondam de forma específica à diversidade existente nas demandas de consumo por educação.” A escola passa a ser vista como uma empresa educacional, eximindo o Estado de ser o mantenedor financeiro.

Segundo Gentili (1999, p.27)

o Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira a autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores.

Essa é a política educacional com características descentralizadoras, na qual se deixa a cargo do mercado o surgimento de diferentes ofertas de ensino, pois cabe ao indivíduo escolher qual deseja para si, que “mercadoria educação” ele vai adquirir como aluno-cliente.

Todavia, ela também é centralizadora, quando cria mecanismos nacionais de avaliação e controle, bem como elabora Parâmetros Nacionais para todos os níveis de ensino. Para Gentili (1999, p.26), “centralização e descentralização são as duas faces da mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais”.

Os governos neoliberais transferiram as instituições escolares da jurisdição federal para a estadual e desta para municipal, tendo assim a municipalização do ensino, propondo-se a repassar o fundo público para níveis cada vez mais micros, evitando-se, assim, a interferência do centralismo governamental, desarticulando os mecanismos de negociação e flexibilizando as formas de contratação e as retribuições salariais dos docentes. (GENTILI, 1999, p. 26).

No entanto, ao mesmo tempo, centralizou em seu poder sistemas nacionais de avaliação, reformas curriculares e formação de professores que viessem ao encontro das demais reformas realizadas nacionalmente.

Considera-se também que as políticas neoliberais vão mais além: em 1990 reuniram-se na Conferência Mundial de Educação para Todos⁴, em Jomtien, o Banco Mundial⁵, UNICEF, UNESCO, para delimitarem as diretrizes a serem seguidas para a Educação.

As diretrizes elaboradas definem, como eixo central, que a escola deve desenvolver nas pessoas a capacidade de “aprender a aprender”, ou seja, você deve estar sempre aprendendo, buscando se adaptar a esse mercado flexível. Retira-se da aprendizagem o conteúdo, reduzindo-a a meras informações, dando ênfase a um saber imediato e utilitário. Sob esta visão, as pessoas precisam se tornar flexíveis, adaptáveis e, assim, aprender em diferentes situações, sendo útil assim a qualquer mercado.

Cabe aqui um questionamento, porque um banco estaria preocupado com questões educacionais?

Para Shiroma (2002, p.74), “o diagnóstico da existência de um bilhão de pobres no mundo, levou o Banco a buscar na educação a sustentação para sua política de contenção da pobreza, um “ajuste com caridade”.” Então, na década de 90, o Banco adotou as conclusões

⁴ A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizou-se em 1990, em Jomtien (Tailândia, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial. Dela participaram governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo mundo. Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos.

⁵ Banco Mundial é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. São cinco os países que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido.

da Conferência Internacional de Educação para todos e, a partir delas elaborou suas diretrizes políticas.

Nesse contexto, considerando que o Brasil seguiu a cartilha do Banco Mundial com eficiência, e no qual observamos uma educação vista como mercadoria, como se pode situar a Educação Infantil? Ela foi influenciada? Há reflexos das idéias neoliberais nesse nível de educação? São indagações pertinentes, em relação à Educação Infantil, que não podem ser deixadas de lado, se queremos entender a educação na sua totalidade.

Pois, segundo Rosemberg (2002, p.8), “a primeira infância é vista agora como momento privilegiado para intervenção, porque as crianças pequenas são consideradas maleáveis e suscetíveis à influência externa.”

Devido a essa possibilidade que se abre na formação das crianças, torna-se de interesse do Banco Mundial oferecer a sua ajuda aos países em desenvolvimento, pois alega que suas intervenções são efetivamente necessárias para alcançar estabilidade econômica e progresso, bem como que a ação de especialistas e técnicos pode resolver os problemas globais. Segundo Rosemberg (2002, p.12), “o Banco Mundial considera-se importante promotor do debate sobre a primeira infância e, reciprocamente, é objeto de *lobby* de muitas organizações que o encaram como um protagonista central no campo.”

2.2 A Educação Infantil na Legislação e Políticas

A presença da Educação Infantil na legislação é recente, tendo em vista que na LDB de 5692/71 praticamente se ignorou a educação da criança pré-escolar. É no artigo 19, segundo Campos (2001, p.44), que de forma extremamente vaga é estabelecido que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.”

Vivia-se o momento histórico do tecnicismo e a ênfase se dava ao ensino técnico, profissionalizante e, com isso, não se teve interesse para com a educação dos pequenos, ou seja, havia uma inexistência de política educacional para esta faixa etária. Segundo Campos (2001, p.45):

O MEC criou em 1974 um grupo de trabalho para pensar sobre a Educação Infantil, também criou, extinguiu e modificou diferentes órgãos para cuidar da educação, como em 1974 foi criado o Setor de Educação Pré-escolar SEPRE, vinculado ao então Departamento de Ensino Fundamental, o SEPRE transformou-se em Coordenação CODEPRE e após passou a Coordenadoria de Educação Pré-escolar COEPRE.

Em meados dos anos 70, o governo desenvolveu o Programa de Educação Pré-Escolar, entre outros projetos que visavam atenuar as desigualdades e a pobreza gerada pela concentração de renda decorrente do modelo econômico. No entanto, segundo Shiroma (2002, p.42), esses projetos padeciam de vícios estruturais e,

Formulados de forma centralizada, em nível de governo federal, no mais das vezes os recursos alocados perdiam-se nos entraves burocráticos das muitas instâncias administrativas intermediárias. Poucos recursos alcançavam as necessitadas escolas das regiões ou localidades a que se dirigiam. Mas sua legitimação era assegurada mediante uma ideologia compensatória que pregava a “participação da comunidade”- aliás, uma recomendação do próprio Banco Mundial. O governo mantinha, todavia, o controle centralizado das fontes de financiamento e efetivava uma descentralização fatalmente clientelista na alocação de recursos.

Na área de assistência social, o governo também desenvolvia uma política que atendia o pré – escolar; conforme o MEC (2006, p.7) “na área de Assistência Social do Governo Federal outro órgão também se incumbia do atendimento ao “pré-escolar”, por intermédio de programa específico de convênio, direto com instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam crianças de 0 a 06 anos das camadas mais pobres da população.”

Esse programa do governo era desenvolvido pela já extinta Legião Brasileira de Assistência (LBA). Esta, por sua vez, desde 1977 atuava coordenando tal programa e, apesar da extinção da LBA, em 1995, prevaleceu, no entanto, o programa e dotação orçamentária para creche no âmbito da assistência social federal.

Já, em 1981, o MEC lança o Programa Nacional de Educação Pré-Escolar, integrando a Secretaria de Estado de Educação e o MOBREAL. Em 1986, a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus – SEPS, do MEC, assume com a intermediação das Delegacias do MEC, nos Estados e Territórios, a coordenação das ações pré-escolares. Em 1988, é criada a Coordenadoria de Apoio Pedagógico à Educação Pré-Escolar. Portanto, até 1989 a educação pré-escolar não ultrapassou no organograma do MEC, o nível de coordenadoria.

Para Rosenberg (2002, p.36), esses programas caracterizam um período da Educação Infantil, como nos afirma:

dois grandes programas de massa de Educação Infantil administrados por organismos federais foram criados: um na área de assistência, através da LBA, que implantou o Projeto Casulo; outro, o Programa Nacional de Educação Pré – Escolar. (...) foi um período de difusão de diversas modalidades chamadas “não formais” ou “alternativas” a baixo investimento de recursos públicos, tais como os programas “criança para criança” e creches domiciliares.

Diante do exposto se pode analisar que o próprio MEC não estava se preocupado com a Educação Infantil, pois o que havia até então eram programas desarticulados, descontínuos e também a ausência da preocupação com as creches, pois as mesmas eram associadas a uma instituição que oferece uma educação pobre e para pobres; já, a pré-escola é destinada àquelas freqüentadas pelas crianças de famílias de renda média e alta da sociedade.

Para Rosenberg (2002, p. 38), a Educação Infantil nesse período seguia o seguinte modelo: “o modelo conhecido de instituição para infância era próximo ou igual ao da escola primária, de baixa qualidade, atestada pelo alto índice de repetência, que adotava uma pedagogia centrada no professor, recorrendo à carteira fixa, ao lápis e papel ou material mimeografado. A este arsenal, acrescentou-se a sucata.”

Porém, com todas as mudanças que o mundo passou com a Revolução Industrial, o que ocasionou a ida da mulher para as fábricas, as crises econômicas, as mudanças que a família sofreu, surge a necessidade de se compartilhar essa educação, como Craidy (2001, p.15) nos afirma:

as creches e pré-escolas surgiram a partir de mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorreram na sociedade: pela incorporação das mulheres à força de trabalho assalariado, na organização familiar, num novo papel da mulher, numa nova relação entre os sexos...Mas também, por razões que se identificam com um conjunto de idéias novas sobre a infância, sobre o papel da criança na sociedade e de como torna-la, através da educação, um indivíduo produtivo e ajustado às exigências desse conjunto social.

A década de 80 foi marcada por grandes mobilizações em torno da criança e do adolescente, com significativa participação de amplos setores da sociedade civil e também com representantes de órgãos públicos e com apoio do UNICEF. É dessa mobilização então, que se tem como resultado a inclusão da Educação Infantil na Constituição Federal: há uma

luta para garantir à criança o acesso a instituições que se responsabilizem por sua educação, pois as pré-escolas oferecidas são poucas e as creches são para mães trabalhadoras e também há poucas existentes, pois conforme nos afirma Haddad (1991, p.22).

A origem da creche no século XIX acompanha a organização da família em torno da criança pequena. Ou seja, a creche surge para atender a mesma faixa etária em relação a qual a família ocupa espaço privilegiado. Portanto, sua evolução deu-se num campo que pertencia prioritariamente à família, o que gerava um antagonismo, quanto mais claramente definida a exclusividade da responsabilidade da família face aos cuidados e educação da criança pequena, menor o espaço e legitimidade para creche atuar nesse campo.

Então, a Constituição de 1988 reconhece a educação como direito das crianças pequenas, transferindo as creches do sistema de assistência social para o educacional, destacando que a educação é um direito de todos (Art. 205) e colocando a Educação Infantil como um dever do Estado.

Art 208 . O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de :

IV atendimento em creches e pré-escolas as crianças de 0 a 6 anos de idade.

Vale ressaltar que essa Constituição é fruto de um grande movimento de discussões e participação popular, intensificado com o processo de transição do regime militar para a democracia.

Após a Constituição de 1988, em 1990, foi aprovada a lei 8069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, que regulamenta o art. 227⁶ da CF, inserindo com isso a criança no mundo dos direitos. Essa lei contribuiu para a construção de uma nova forma de olhar a criança, a visão de criança como cidadã. Em contrapartida, pergunta-se como ser hoje uma criança cidadã, quando não lhe é garantido os direitos básicos como saúde, educação, moradia?

Segundo Sarmiento e Pinto (1997 apud SANTA CATARINA, 2005, p.44) há um discurso social e político sobre a questão da infância de direitos e, de outras práticas sociais

⁶ Art 227 da CF “é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito a vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

relacionadas às crianças que não garantem seus direitos fundamentais, criando assim um paradoxo.

Desse modo, segundo Rosemberg (2002, p. 45), no período da década de 80 os organismos multilaterais pouco estavam influenciando na educação infantil brasileira, e o BM ainda não estava interessado. Diante disso, após a Constituição de 1988, o MEC evidencia propostas para a Educação Infantil nas quais é possível observarmos uma mudança de concepção que pode ser observada pelas diretrizes traçadas em 1993: “equivalência de creches e pré-escolas, ambas tendo por função cuidar e educar crianças pequenas como expressão do direito a educação, e formação equivalente para o profissional de creche e pré – escola em nível secundário e superior.”

Porém estas diretrizes não se tornaram realidades, pois temos na década de 90 a implantação de políticas educacionais norteadas pelo BM sob a bênção do governo federal que priorizou o Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil.

As justificativas do Banco Mundial para investir na infância segundo Ferreira (2002, p.75) são: “pautam-se na premissa de que é necessário investir desde cedo no desenvolvimento das crianças para que, na vida adulta, elas possam inserir-se no mercado de trabalho e produzir satisfatoriamente, o que reduz gastos futuros com educação e saúde.”

As ações do Banco Mundial são através de empréstimos incentivando um pré-escolar associado ao Ensino Fundamental e com as seguintes características:

... apêndice e uma prolongação antecipada da escolarização, uma estratégia preventiva do fracasso escolar (mais do que habilitadora do êxito escolar) e, nessa medida, efetiva em termos de custos (economizando recursos, que de outro modo, seriam investidos em repetência, evasão e fracasso escolar. (TORRES, 2001, p.175).

Em 1995, o Ministério da Educação, a partir das políticas já existentes e das discussões que se realizavam em torno da elaboração da nova LDB, definiu a melhoria da qualidade no atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos como um dos principais objetivos⁷ e, para atingi-los, definiu como necessário:

- Incentivo à elaboração, implementação e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

⁷ Política de Melhoria da Qualidade da Educação: um balanço institucional. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

- 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.

Em 1996, temos então a aprovação da LDB 9394/96, que traz uma nova dimensão para a Educação Infantil, pois ela passa a fazer parte da primeira etapa da educação básica. É também o momento que surge esta nomenclatura, pois até então tínhamos creche e pré-escolas.

A partir desse reconhecimento pelo sistema educacional, a Educação Infantil passou a ser de responsabilidade das secretarias de educação e não mais da Assistência Social, o que vem ao encontro do que é garantido no artigo 11 da LDB 9394/96, a qual em seu inciso V, estabelece que os municípios incumbir-se-ão de

“oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino, apenas quando já estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.”

Diante disso, começa a se mudar a própria visão das instituições, pois agora elas passam a ser vistas como um lugar ao qual a criança tem direito de usufruir. Embora a legislação pareça clara, o que se observa na prática é que as políticas continuam determinando outras regras para o acesso a esse direito, como, por exemplo, a necessidade dos pais trabalharem para se ter direito à vaga para a criança. Sobre isso, Nascimento (apud GOULART) afirma que, na verdade,

Trata-se da prioridade de matrícula para os filhos de mães trabalhadoras, critério que associa a permanência da criança na creche à manutenção do emprego materno. Ora, além de desconsiderar que a creche também é um direito da criança, este critério não leva em conta que a perda do emprego deveria ser fator de discriminação positiva da destinação de uma vaga e não de negação do direito da criança a creche, como tende a ocorrer. (GOULART, 2001, p.104).

Acentua-se, a partir disso, a preocupação sobre a educação das crianças de tenra idade, pois durante muito tempo, este tipo de educação era apenas responsabilidade da família, não havia uma instituição responsável em compartilhar a educação das crianças pequenas.

Em 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE, a Educação Infantil, em relação à questão da competência de mantê-la, ficou assim caracterizada:

Na distribuição de competências referente à educação infantil tanto a Constituição Federal quanto a LDB são explícitas na co-responsabilidade das três esferas de governo-município, estado e União – e da família. A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. Quanto às esferas administrativas, a União e os estados atuarão subsidiariamente, porém necessariamente, em apoio técnico e financeiro aos municípios, consoante o art 30, VI, da CF. (BRASIL, 2002, p. 26).

Pelo exposto, podemos notar que para alcançar o exercício de garantir a todas as crianças o acesso à Educação Infantil, segundo a legislação, deve ocorrer uma cooperação entre União, Estados e Municípios, na qual cada um, de acordo com a sua competência⁸, busque atingir o que lhe compete.

Porém, segundo Rosemberg (2002, p.54), “a proposta do MEC para PNE deu um forte passo atrás em relação tanto à Política Nacional de Educação Infantil, quanto a LDB, pois definiu metas diferentes para creches e pré-escolas, formação diferenciada para o profissional, postulou que as creches públicas devem destinar a compensar carências de famílias pobres.”

Portanto, em relação às influências sofridas em cada período em relação às políticas para a Educação Infantil dos organismos multilaterais, destacamos o que afirma Rosemberg (2002, p.29): “essas propostas já foram incorporadas em passado recente e estão ameaçando o presente atual. A partir dos anos de 1970, essa influência proveio,

⁸ Competências da União: formulação da política nacional, coordenação e articulação com demais ministérios que tenham políticas e programas para crianças de 0 a 6 anos, estabelecimento de diretrizes gerais, assistência técnica e financeira, coleta, análise e disseminação de informações educacionais, regulamentação e normatização pelo CNE, formação universitária a professores, fomento a pesquisa.

Competências dos Estados: formulação da política estadual, coordenação e execução estadual, assistência técnica e financeira aos municípios, normatização pelo CEE, autorização, reconhecimento, credenciamento, fiscalização, supervisão dos estabelecimentos do seu sistema de ensino, formação universitária aos professores, fomento a pesquisa, formação de professores na modalidade Normal, em nível médio.

Competências dos Municípios: formação de políticas municipais, coordenação e execução de políticas municipais, normatização pelo CME, autorização, credenciamento, fiscalização, supervisão dos estabelecimentos do seu sistema de ensino, formação continuada de professores, fomento a pesquisa.

especialmente, da Unesco e do Unicef, a partir dos anos de 1990, a maior influência provém do BM.”

Então, nota-se que a Educação Infantil, ao longo da história, foi desmerecida pelos políticos no que diz respeito a uma educação com qualidade, apenas procuraram implantar programas nos quais a criança não é valorizada em sua totalidade. Por isso, corroboro com a crítica feita por Rosemberg (2002, p.57) “... as orientações do BM não promovem a equidade social, de gênero e raça, como prometem seus defensores, mas que redundam, na maioria das vezes, em atendimento incompleto e de baixa qualidade, provocando novos processos de exclusão, pois destinam-se particularmente aos segmentos populacionais mais pobres.

É nesse contexto, norteado pela Constituição Federal - CF, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que, em 1994, o MEC assume o seu papel ao propor a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil.

Assim, entre os anos de 1994 a 1998, a Coordenação Geral de Educação Infantil – COEDI publicou uma série de documentos, “Os Cadernos do COEDI”⁹, escritos de forma objetiva e clara, que atendem como público leitor o professor de creche e pré-escolas. Esses documentos foram construídos coletivamente, visando esclarecer e nortear os seguintes assuntos: formação de professores, organização do espaço, currículo, critérios de atendimento e políticas para a Educação Infantil.

Em 1996, com a promulgação da nova LDB 9393/96, fruto de todo esse breve histórico, mesmo que embora apresente apenas três artigos que tratam da Educação Infantil, de forma sucinta e genérica, na seção específica sobre a matéria, avança significativamente à medida que em primeiro lugar reafirma que a educação para as crianças de zero a seis anos é a primeira etapa da educação básica.

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

Outro ponto importante a destacar é a questão da nomenclatura que a lei usa no art. 30 - creche e pré-escola, apenas para designar a faixa etária das crianças e serem atendidas

⁹ Cadernos da COEDI: “Subsídios para Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil”(1998); “Proposta pedagógica e Currículo de Educação Infantil: um diagnóstico e a Construção de uma metodologia de análise.”(1996); “Critérios para atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança.”(1995); Educação Infantil no Brasil: Situação atual”(1994); “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. (1994)” ; “ Política de Educação Infantil”(1993).

pela Educação Infantil, sendo de 0 a 03 anos, em creches, de 04 a 06 anos, em pré-escolas. Isto deixa uma marca definitiva de que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, independente do nome da instituição na qual a criança frequenta.

Art 30: a educação infantil será oferecida em:

- I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças até três anos de idade;
- II- Pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Vale dizer que já estão ocorrendo mudanças novamente, pois devido à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a Educação Infantil sofreu alteração, conforme o Parecer CNE/CEB/nº 03/2005, que estabelece nova subdivisão para a Educação infantil – até 05 cinco anos de idade, sendo Creche até 03 anos de idade e pré-escola para 04 e 05 anos de idade.

Com isso, pelo menos na legislação, eliminam-se os preconceitos históricos de que creche é para classe pobre e a pré-escola é para ricos frequentarem. Muda também quando passa a ser Educação Infantil, não mais pré-primária, como outrora determinava a LDB 4024/61, nem pré-escolar, como afirmava a LDB 5692/71.

Outro artigo que consta na LDB/96 é sobre a avaliação, sobre o que se afirma no Art. 31: “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.” Ou seja, não se poderia fazer uso da Educação Infantil para a preparação para o Ensino Fundamental, cabendo a ela suas especificidades.

Sobre os profissionais da educação, temos um artigo que causa impacto e indignação, por não valorizar que a formação do professor de Educação Infantil seja necessária de ser realizada em universidades.

Art 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, e oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Para Cerisara (2003, p. 336), tal definição pode ser consequência do momento em que a LDB estava sendo elaborada, pois

(...) em meio a embates políticos entre dois projetos distintos: de um lado, o projeto defendido pelo movimento organizado de educadores, que entende a formação como parte da luta pela valorização e profissionalização do magistério, considera a

universidade como lugar privilegiado para essa formação; defende uma sólida formação teórica; assume a pesquisa como princípio formativo e elemento articulador entre teoria e prática e concebe o professor como intelectual; de outro o projeto defendido pelo CNE, que se submete as políticas neoliberais impostas pelos organismos internacionais com a retirada da formação das professoras das universidades propondo uma formação técnico-profissionalizante com amplas possibilidades de aligeiramento, sem espaço para reflexão profunda sobre os processos educativos, reduzindo o papel da professora a mera executora de tarefas pedagógicas e restringindo a concepção de pesquisa e de produção de conhecimento à esfera do ensino.

Diante do exposto, há que se ponderar que a Educação Infantil teve alguns avanços, em especial no que se refere a sua nomenclatura como “Educação Infantil”, pois isso elimina o caráter discriminatório que se tinha em relação às creches, quando se considerava Educação Infantil apenas o pré-escolar; a inclusão das creches no sistema educacional trouxe mais valorização a ela. E com isso, se passa a pensar numa totalidade em relação a faixa etária de 0 a 06 anos. Não que a mudança da nomenclatura possa ser a garantia de um melhor trabalho pois, como Kuhlmann (2001, p.65) nos diz “é insuficiente atribuir um nome ou expressão para caracterizar a instituição e daí extrair todas as conseqüências pedagógicas a se desenvolver em seu interior.”

Para Saviani (1998, p.200), a nova LDB 9394/96, apesar de trazer algumas mudanças consideráveis, tem um caráter minimalista, em consonância com o Estado mínimo, decorrente da política dominante no Brasil e ele acrescenta ainda que:

Levando-se em conta o significado corretamente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e as organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a LDB é de concepção neoliberal. (SAVIANI,1998, p.200).

Também concordaram com ele os participantes do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública¹⁰, que segundo Peroni (2003, p. 86), afirmam que “o FNDEP avaliou a lei

¹⁰ As entidades que participaram do Fórum foram: Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior – Sindicato Nacional, Associação Nacional de Profissionais de Administração de Educação, Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras, Federação Nacional de Supervisores Educacionais, Federação Nacional de Orientadores Educacionais, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Associação Nacional de Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Colegiado Brasileiro de Ciências do Esporte, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Sociedade Brasileira de Arte, União Brasileira de Estudantes Secundaristas, União Nacional dos Estudantes/ Conselho de Entidades Gerais, Confederação dos

9394/96, a nova LDB, como a ‘vitória de uma determinada concepção de Estado e de sociedade que pode ser denominada de neoliberal’.”

Pode-se considerar também que a sua inclusão na Educação Básica é positiva, pois com isso, ela passou a ser mais notada, pensada pelo sistema educacional, apesar de ser um dos níveis da educação para o qual menos se tem destinado verbas.

Após a LDB 9394/96, em 1998, o MEC organizou e distribuiu os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI), que são documentos para nortear a organização da Educação Infantil, que são elaborados no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que atendiam ao estabelecido no Art 26 da LDB em relação à necessidade de uma base nacional comum para os currículos.

Esses documentos fazem parte de uma política maior desenvolvida no país, visando estabelecer um currículo nacional, que conforme nos afirma um documento elaborado pelos professores da UFRGS in Gentili (1999, p.126) “parece que o estabelecimento de um currículo nacional é um elemento essencial à implantação de uma política educacional baseada na concepção neoliberal de educação e de sociedade.”

Juntamente com o RCNEI, temos elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), com caráter mandatório, segundo a Resolução nº1 de 07 de abril de 1999 no seu Art 2º. que estabelece “essas Diretrizes constituem-se na doutrina sobre princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.”

Então, em nosso país, seguindo essas idéias neoliberais, cria-se o FUNDEF¹¹, para o ensino fundamental, aspecto em que a Educação Infantil se vê desmerecida, deixada de lado, tendo em vista que o profissional que trabalhar com esse nível ganha menos que os demais, bem como não há verbas específicas destinadas, e conseqüentemente, não há como haver investimentos.

Segundo Cerisara (2003, p.33) “com relação ao financiamento para a educação infantil, a LDB é omissa”. Como ela não fez nenhuma indicação de recursos para custear essa etapa do ensino, a Educação Infantil fica marginalizada, pois sem recursos como contemplar

Trabalhadores da Agricultura, Federação Nacional dos Jornalistas, Ordem dos Advogados do Brasil, Central Única dos Trabalhadores, Departamento dos Trabalhadores da Educação, Confederação Nacional de Associação de Moradores.

¹¹ FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

as necessidades que as instituições possuem para poder realizar um atendimento de qualidade?

Em 2001, no Plano Nacional de Educação – PNE, que traz um capítulo sobre a Educação Infantil, encontramos diretrizes, objetivos e metas para dez anos e, baseando-se neles, o MEC define a sua Política Nacional de Educação Infantil.

Destacamos, a seguir, algumas diretrizes, objetivos e metas estipulados no PNE (2002. p.25-32):

DIRETRIZES:

- A educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos são de responsabilidade do setor educacional.
- A Educação Infantil deve se pautar pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação.
- É dever do Estado, direito da criança e opção da família o atendimento gratuito em instituições de Educação Infantil às crianças de 0 a 6 anos.
- O processo pedagógico deve considerar as crianças em sua totalidade, observando suas especificidades, as diferenças entre elas e sua forma privilegiada de conhecer o mundo por meio do brincar.
- As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem explicitar concepções, bem como definir diretrizes referentes à metodologia do trabalho pedagógico e ao processo de desenvolvimento/aprendizagem, prevendo a avaliação como parte do trabalho pedagógico, que envolve toda a comunidade escolar.

OBJETIVOS:

- Garantir recursos financeiros para a manutenção e o desenvolvimento da Educação Infantil.
- Expandir o atendimento educacional as crianças de 0 a 6 anos de idade, visando alcançar metas fixadas pelo Plano Nacional de Educação e pelos Estaduais e Municipais.
- Garantir espaços físicos, equipamentos, brinquedos e materiais adequados nas instituições de Educação Infantil, considerando as necessidades educacionais especiais e a diversidade cultural.

- Garantir que todas as instituições elaborem, implementem e avaliem suas propostas pedagógicas, considerando as diretrizes curriculares nacionais, bem como as necessidades educacionais especiais e as diversidades culturais.
- Assegurar que estados e municípios elaborem e/ou adéqüem seus planos de educação em consonância com a legislação vigente.

METAS:

- Integrar efetivamente, até o final de 2007, todas as instituições de Educação Infantil (públicas e privadas) aos respectivos sistemas de ensino.
- Atender, até 2010, 50% das crianças de 0 a 3 anos, ou seja, 6, 5 milhões, e 80% das de 4 a 6 anos, ou seja, 8 milhões de crianças.
- Assegurar que, em todos os municípios, além de outros recursos municipais, os 10% dos recursos de manutenção e desenvolvimento do ensino não vinculados ao FUNDEF sejam aplicados, prioritariamente, na Educação Infantil.
- Assegurar que, até o final de 2007, todas as instituições de Educação Infantil tenham formulado, com a participação dos profissionais de educação nelas envolvidos, suas propostas pedagógicas.
- Extinguir progressivamente os cargos de monitor, atendente, auxiliar, entre outros, mesmo que ocupados por profissionais concursados em outras secretarias ou na secretaria de educação e que exercem funções docentes.

Portanto, em relação às influências sofridas em cada período em relação às políticas para a Educação Infantil dos organismos multilaterais, destaco o que afirma Rosemberg (2002, p.29), que “essas propostas já foram incorporadas em passado recente e estão ameaçando o presente atual. A partir dos anos de 1970, essa influência proveio, especialmente, da Unesco e do Unicef, a partir dos anos de 1990, a maior influência provém do BM.”

Então, nota-se que a Educação Infantil, ao longo da história, foi desmerecida pelos políticos no que diz respeito a uma educação com qualidade, apenas procuraram implantar

programas nos quais a criança não é valorizada em sua totalidade. Por isso, corroboro com a crítica feita por Rosemberg (2002, p.57).

(...) as orientações do BM não promovem a equidade social, de gênero e raça, como prometem seus defensores, mas que redundam, na maioria das vezes, em atendimento incompleto e de baixa qualidade, provocando novos processos de exclusão, pois destinam-se particularmente aos segmentos populacionais mais pobres.”

2.3 A Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

A Educação Infantil não é prioridade para as políticas neoliberais, porém não é totalmente deixada de lado, percebem-se em alguns pontos os ideários neoliberais, pois seguindo os moldes das políticas para o Ensino Fundamental, nos quais criaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCNs), criam-se também os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, os RCNEIs, sem articulação com os documentos que já haviam sido produzidos pela COEDI/MEC, nos últimos anos, os quais afirmam (COEDI,1994) “que os programas emergenciais de formação para Educação Infantil deveriam ser extintos.”

Todavia, sabe-se que a própria LDB 9394/96 deixa a possibilidade de a formação acontecer em serviço, bem como em Institutos, o que reforça essa descontinuidade, bem como não leva em conta a caminhada já existente da Educação Infantil, como Cerisara (2003, p.3) nos aponta:

Desde 1994, a ex-coordenadora do COEDI/MEC, Ângela Barreto, vinha magistralmente orquestrando uma política plural para a área, com a participação dos mais diferentes segmentos da sociedade, produzindo documentos, realizando seminários, debates e contribuindo para o amadurecimento das pessoas envolvidas com a educação infantil brasileira. De repente fomos atropelados com os referenciais e com a troca da coordenação do COEDI.

A COEDI defendia que seria necessária uma formação mais integral para se trabalhar com a Educação Infantil e não um repasse aligeirado de meras técnicas. Os RCNEI, também aparecem como um desvio, como afirma Cerisara (2003, p.13) “é um desvio, pois não trata as questões sobre as condições do ambiente, a razão adulto criança, adequação de espaço físico, a formação de vínculos do educador e a rotatividade do profissional, ocasionada

uma grande parte por sua baixa remuneração e a própria formação do professor não foram abordadas”.

Os RCNEI vêm seguindo uma política educacional de se ter uma referência nacional sobre esse nível de ensino e de assegurar uma qualidade, que se relaciona aos objetivos dos PCNs conforme nos afirma documento elaborado por professores da UFRGS (1999, p.108) “os PCN são colocados, claramente como um meio para obtenção de uma oferta educacional de qualidade”. Veremos que, porém, deixa de tratar questões primordiais que afetam o cotidiano das instituições, se omite, pois são fatores que envolvem investimentos em quadro de pessoal, instalações e isso não é do interesse dos órgãos governamentais. O importante, sob esta ótica, possibilitar o acesso aos pais, para escolherem, pois na Educação Infantil também é aberto espaço para o privado e, assim, se não estiver bom, há um mercado educacional também nesse nível de ensino.

É válido lembrar que os RCNEI foram analisados por vários pareceristas, ou seja, pessoas para as quais o MEC encaminhou uma versão preliminar para ser analisada, antes da publicação dos documentos oficiais; tais analistas alertaram o governo em seus pareceres sobre essa descontinuidade observada entre as políticas do COEDI e os RCNEI, como podemos observar nas afirmações de Cerisara (2003, p 39):

Segundo os pareceristas, esta descontinuidade pôde ser observada de diferentes formas: pela ausência de referências tanto no corpo do texto quanto nas referências bibliográficas aos cadernos da COEDI, no corpo de RCNEI; pela ruptura em relação à forma de apresentação do documento, que ao contrário dos anteriores, peca pelo excesso de detalhamento, pela falta de simplicidade, objetividade e clareza; pela complexidade do documento, dificultando o acesso a ele por parte dos professores que atuam nas instituições de educação infantil, ao contrário dos cadernos da COEDI, que tinham como leitor privilegiado o professor que atua com as crianças, pela ruptura em relação à concepção do trabalho a ser realizado com crianças menores, presentes nos cadernos; pelo caráter de construção coletiva, fruto de amplas discussões dos primeiros e a elaboração realizada por um grupo fechado do RCNEI.

Então, pode-se notar que há incógnitas em relação à Educação Infantil, pois faz parte da Educação Básica, porém não é obrigatória, e ainda, se assim o fosse, o governo deveria garantir acesso a ela. Deixando-a como um nível que “se possível” é oferecido, acaba-se por apenas a quem puder ter acesso a ela, freqüenta-la. Ela é vista como um favor ofertado à população e, em relação aos outros níveis, se sobrar recursos, se investe nela.

A partir da LDB 9394/96 elabora-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, através da Câmara de Educação Básica, nas quais se encontram nos termos da Resolução CEB 1/99 e estão fundamentadas no Parecer CEB 22/98.

A Resolução instituiu oito diretrizes norteadoras da Educação Infantil, das quais destaco a primeira, que trata das propostas pedagógicas das instituições, que devem respeitar os seguintes Fundamentos Norteadores:

- Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Segundo Vasconcellos (2004, p.114), “as DCNEI representam um avanço em termos de afirmação da condição de cidadania para a pequena infância por se constituir em instrumento para a consolidação de práticas pedagógicas democráticas.”

Porém, apesar de ser um avanço, Vasconcellos (2005) também aborda que “a difusão e apropriação de tal documento pelos profissionais de Educação Infantil são inexpressivas.” Destaca ainda que seria interessante buscar refletir sobre o porquê da sua não apropriação por parte dos professores.

Como podemos notar, a sociedade brasileira teve vários avanços em relação à Educação Infantil, como nos afirma Filho (apud LEITE, 2001, p.64) “ com a promulgação da Constituição Federal e de leis, bem como com o estabelecimento de normas e diretrizes, passou-se pela primeira vez em nossa história, a ter na letra da lei e no espírito da mesma assegurados direitos para a infância.”

Os próprios Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil, publicados pelo Ministério da Educação, os RCNEI, documentos¹² estes que vêm seguindo uma política educacional do período, a partir dos quais se elaborou uma série de documentos que tem como objetivo, segundo Vasconcellos (2005, p.101)¹³: “ conjunto de referências pedagógicas que levem o ensino brasileiro a desenvolver em todos os alunos as capacidades e os conteúdos para o exercício da cidadania.”

¹² Os documentos além do RCNEI são: Parâmetros Curriculares Nacionais de 1ª. a 4ª. série, e de 5ª. a 8ª., Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos e Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.

¹³ Lâminas utilizadas por Silvia Carvalho, da equipe de coordenação do projeto de elaboração do RCNEI, em 28 de abril de 1997, no Seminário Regional para apresentação do referido documento em versão preliminar, à comunidade escolar.

Os RCNEI (BRASIL, 1998) são compostos por três volumes que são organizados da seguinte forma:

- Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da Educação Infantil e orientaram a organização dos documentos eixos de trabalho, que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

Os RCNEI sofreram e sofre várias críticas em relação ao seu conteúdo, sua forma de elaboração, a linguagem utilizada pelo mesmo, pois ele despreza a produção acadêmica da área e as discussões que estavam sendo realizadas e publicadas através dos Cadernos da COEDI¹⁴, conforme afirma Cerisara (2003, p.2):

desde 1994, a ex-coordenadora do COEDI/MEC, Ângela Barreto, vinha magistralmente orquestrando uma política plural para a área, com a participação dos mais diferentes segmentos da sociedade, produzindo documentos, realizando seminários, debates e contribuindo para o amadurecimento das pessoas envolvidas com a educação infantil brasileira. De repente fomos atropelados com os referenciais... e com a troca da coordenação do COEDI.

Os cadernos do COEDI são resultado de um estudo de contexto, pois é norteado pela Constituição Federal, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que em 1994 o MEC assume o seu papel de propor a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil.

¹⁴ COEDI: Coordenação Geral de Educação Infantil.

Então, entre os anos de 1994 a 1998, a Coordenação Geral de Educação Infantil - COEDI publicou uma série de documentos, “Os Cadernos do COEDI”¹⁵, escritos de forma objetiva e clara, que atendem como público leitor o professor de creche e pré-escolas, documentos esses construídos coletivamente, visando esclarecer e nortear os seguintes assuntos: formação de professores, organização do espaço, currículo, critérios de atendimento e políticas para a Educação Infantil.

Também Cerisara (2003, p.12) considera o RCNEI como um desvio, pois “as questões sobre as condições do ambiente, a razão adulto/criança, a adequação de espaço físico, a formação de vínculos do educador e a rotatividade do profissional da creche ocasionada em grande parte por sua baixa remuneração e a própria formação do professor não foram abordadas.”

Também para Bonetti (2004, p.91) o RCNEI apresenta ambigüidades em seus conteúdos:

Dando ênfase à criança, educar, cuidar, brincar, relações família-creche e ao mesmo tempo contradizendo-se com a forma didatizada de abordar o conhecimento de mundo (música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática) em que são apresentadas detalhadamente as forma de ser trabalhar cada área através de “objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o professor e bibliografia”

Sobre isso, Cerisara (2003, p.340) teceu críticas, pois para ela “a didatização de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, em outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, e emoção, o pensamento, a voz e o corpo da criança.”

Porém, apesar de todas as críticas, os RCNEI foram distribuídos e são um material que pode servir de subsídio para as instituições, como afirma Cerisara (2003, p.13) “a leitura do referencial é importante como subsídio para o debate nacional sobre a criança e sua educação.”

O governo, por sua vez, almejando uma apropriação por parte dos profissionais, criou um programa, o “Parâmetros em Ação”, no qual o RCNEI era o norte do trabalho, para assim

¹⁵ Cadernos da COEDI: “Subsídios para Elaboração de Diretrizes e Normas para a Educação Infantil”(1998); “Proposta pedagógica e Currículo de Educação Infantil: um diagnóstico e a Construção de uma metodologia de análise.”(1996); “Critérios para atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais da criança.”(1995); Educação Infantil no Brasil: Situação atual”(1994); “Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. (1994)” ; “ Política de Educação Infantil”(1993).

poder alcançar o objetivo de “apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação de forma articulada à implementação do RCNEI.” (MEC, 1999, p.5).

Cerisara (2003, p.26) destaca que o que mais chamou a atenção em relação a este projeto é o fato de ele ter tornado algo que era para ser “flexível, e não obrigatório” em obrigatório e único, pois para participar desse programa os municípios teriam que implementar o RCNEI em suas instituições.

2.4 O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil e as Rotinas.

Diante disso, os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil são documentos nos quais um dos aspectos abordados é a organização da rotina para as instituições. Segundo os RCNEI “a rotina na educação infantil pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer. Ela pode ser facilitadora ou cerceadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.”

Deste modo, temos no volume I dos RCNEI, que é o de Introdução, orientações aos profissionais que atuam com a Educação Infantil sobre como podem organizar a sua rotina, pois, segundo este documento(1998, p.54) “a rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças.” Também ele aborda o que deve ser levado em conta no planejamento dessa rotina, entendendo que “a rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem orientadas.”(RCNEI, 1998, p.54).

Os RCNEI criticam a rigidez na organização das rotinas, propondo que elas sejam flexíveis, considerando sempre os objetivos da instituição e respeitando a criança, pois “rotinas rígidas e inflexíveis desconsideram a criança, que precisa adaptar-se a ela e não o contrário, como deveria ser, desconsideram também o adulto, tornando o seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo” (RCNEI, 1998, p. 73).

Pode-se verificar que os RCNEI têm uma proposta de organização da rotina que defende que haja um planejamento da mesma, com o qual a criança tenha respeitada a vivência de sua infância, dentro das instituições que freqüentam, conforme é afirmado no documento:

o número de horas que a criança permanece na instituição, a amplitude dos cuidados físicos necessários ao atendimento, os ritmos e diferenças individuais e a especificidade do trabalho pedagógico demandam um planejamento constante da rotina. A organização do tempo deve prever possibilidades diversas e muitas vezes simultâneas de atividades, como atividades mais ou menos movimentadas, individuais ou em grupos, com maior ou menor grau de concentração, de repouso, alimentação e higiene, atividades referentes aos diferentes eixos de trabalho. (RCNEI 1998, p.73).

Os RCNEI também foram objeto de estudo de várias pesquisas, que enfocaram como ele abordava no decorrer de seu texto a questão do brincar¹⁶, da autonomia¹⁷, do movimento¹⁸ e sua relação com a proposta¹⁹ pedagógica das instituições.

Abordando a relação RCNEI e rotina não foram encontradas pesquisas, apenas um estudo de como os professores se apropriaram dos PCNs, que são os referenciais para o ensino fundamental, não relacionando a Educação Infantil.

Pode-se afirmar, diante do exposto, que a Educação Infantil não foge do impacto que teve toda educação no país com as implementações das políticas neoliberais: este nível também teve o seu profissional tornando-se mero prestador de serviço, e um profissional flexível, que atue com grandes grupos de crianças, dando conta de, já na Educação Infantil, iniciar esse novo modelo de aluno, uma criança torna-se um aluno-cliente.

Sobre isso Batista (1998, p.26) enfatiza:

A ocupação do tempo livre da criança é uma preocupação que se apresenta à sociedade emergente. Ela se impõe, não só como uma necessidade do desenvolvimento moral e cultural dos indivíduos, como também do desenvolvimento do progresso. Vai se instituindo, dessa forma, o tempo da criança na escola como tempo de preparação para o trabalho, que assume e legitima a luta contra o ócio. O sentido da educação estava em libertar a criança do seu estado infantil, fazendo-a experimentar desde a mais tenra idade o exercício da disciplina, da obediência, e da sujeição, para no futuro adaptar-se à sociedade da forma como ela é constituída. Confinada a instituições educativas especializadas, a infância moderna vê se obrigada a viver uma temporalidade específica, fragmentada, idealizada.

E a Educação Infantil está assim constituída, rotinas pré-determinadas são organizadas para todos. Todos devem brincar, falar, comer e dormir no mesmo tempo, para

¹⁶ Pesquisa de Terciotti, Adelci H. M. (2001) que trata do brincar, a partir dos referenciais e como está sendo efetivado pelas professoras. Sarti, Hilda. (2002), é um estudo de caso sobre como o brincar está sendo abordado nos referenciais.

¹⁷ Pesquisa de Ribeiro, Maria C. B.(2002) verifica como o conceito de autonomia esta sendo abordado nos referenciais.

¹⁸ Pesquisa de Arantes, Milna M. (2003) trata de como movimento e o jogo são abordados pelos autores nos quais os referenciais são pautados.

¹⁹ Pesquisa de Mello, Ana Maria de Araújo(1999) faz um estudo de caso de uma proposta pedagógica de uma creche comparando as orientações dos referenciais.

assim garantir uma harmonia, e um futuro aluno obediente, disciplinado, que com certeza será um funcionário exemplar para desempenhar bem suas funções na empresa, sem questionar, respeitando às ordens, sendo flexível, procurando se capacitar sempre.

Portanto, acredito que a Educação Infantil não ficou imune às políticas neoliberais que foram implementadas na educação brasileira na década de 90; ela possui sim os ideários neoliberais em seu cotidiano, afirmamos isso quando constatamos a presença dos referenciais curriculares nacionais para a Educação Infantil, seguindo as diretrizes dos outros níveis de educação. O professor que se tornou um “prestador de serviço”, da formação mínima exigida para trabalhar com esse nível, da valorização da formação em serviço, em detrimento de uma formação integral.

Na questão de investimentos, pouco recebe, pois ficou sem participar do FUNDEF²⁰, que privilegiou o Ensino Fundamental em detrimento da Educação Infantil; com isso não se consegue ampliar o número de instituições públicas, e assim surge espaço para o setor privado ampliar sua atuação.

Todavia, não podemos deixar que a Educação Infantil ignore toda a caminhada já realizada. É necessário que os profissionais da educação busquem entender, desvelar o que são estas políticas educacionais e principalmente, o que está por trás delas, ou seja, o ideário neoliberal, para, então, podermos impor resistência e não deixar que sofram as conseqüências. E ainda, para que assim tenhamos uma Educação Infantil como direito de todas as crianças, como a própria lei determina, que possamos ir além do papel e construirmos uma pedagogia da infância, que garanta a sua vivência para todas as crianças, respeitando suas especificidades e saindo do mero discurso.

²⁰ Atualmente o FUNDEF- Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental foi substituído pelo FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento para Educação Básica e com isso a Educação Infantil está recebendo também valores desse fundo.

3 REFLETINDO SOBRE AS ROTINAS NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No capítulo anterior situamos a Educação Infantil em relação às políticas educacionais, destacando o fato dela passar a fazer parte da educação básica com a nova LDB 9394/96. Dentro dessas políticas, situamos o RCNEI, que é um dos objetos desse estudo juntamente com a organização das rotinas para as crianças de 0 a 3 anos. Porém, para melhor entender esses objetos de pesquisa, RCNEI e rotinas, iremos abordar nesse capítulo alguns conceitos sobre a rotina e a sua organização.

Mas o que são rotinas? Essa nomenclatura é tão comum nas falas dos profissionais das creches, que afirmam precisar seguir a rotina, organizarem a rotina... Enfim o que significa, como se constituiu uma rotina institucional?

Craidy é uma das estudiosas que tem pesquisado esse tema, e nos afirma que rotina consiste em:

planejar atividades, fazer uma boa organização do trabalho possibilita ao educador ter uma direção das coisas que se propõe a fazer, bem como oferece segurança às crianças, permitindo-lhes desde muito pequena a compreensão de que vivemos num mundo organizado, onde as coisas acontecem numa sucessão de tempo: antes, durante, depois.” (CRAIDY 2004, p.68).

Barbosa (2000), em sua tese de doutorado, pesquisou a origem da palavra rotina e destacou que a palavra ‘rotina’ surge no francês antigo como *route*, um derivado da palavra *rupta* (rota) do latim popular, e seus primeiros registros aparecem na alta Idade Média, possivelmente no século XV. Na língua portuguesa seu registro se dá em 1844 e é a de *noção espacial*, vinculada a um caminho, direção, rumo e percurso já conhecido.

Seu uso no cotidiano aconteceu na língua francesa como *routine*, sendo nessa grafia que se torna mais utilizada nas línguas italiana e inglesa e sendo traduzida no português e espanhol para rotina. Segundo Barbosa (2000, p. 48)

Routine significa um curso ou procedimento regular, uma performance invariável de certos atos, uma seqüência ordenada de instruções e procedimentos para realizar determinada tarefa. Na língua italiana, a palavra *routine* também é usada, mas complementando as significações tradicionais. Os italianos a qualificam como entediante e a definem como uma monótona repetição de comportamentos e de modo de pensar que traz prejuízos a criatividade.

Para Barbosa (2000, p.43), as rotinas podem ser vistas como produtos culturais, produzidos e reproduzidos no dia a dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade”

De acordo com o Dicionário Aurélio (2000, p.450) a palavra rotina tem quatro significados:

S.f. 1. Caminho já percorrido e conhecido, em geral trilhado maquinalmente, rotineira. 2. Seqüência de atos ou procedimentos que se observa pela força do hábito; rotineira. 3 Fig. Uso, prática, norma geral de procedimento; ramerrão, rotineira. 4. Proc. Dados. Conjunto de instruções elaboradas e reunidas na seqüência correta para um computador desempenhar uma operação ou uma série de operações, um programa pequeno ou uma parte de um programa.

Podemos perceber que o termo rotina apresenta vários significados, porém o que fica evidente é que o uso da rotina é adquirido pela prática, pelos costumes, pois está ligada aos hábitos e a idéia de repetição, como se tivesse um caráter normatizador.

Dutoit (1995, p.74), que pesquisou em uma Creche de São Paulo sobre rotina, nos estabelece a seguinte definição: “A rotina é considerada como algo estanque, inflexível, até pela definição da própria palavra, porém ela é a espinha dorsal de uma creche e através dela são organizados o tempo, o espaço e o conjunto de atividades destinadas às crianças e aos educadores.”

É importante que o profissional que atua junto às crianças observe o seu fazer pedagógico, como ele acontece, quanto tempo dura, onde as crianças preferem ficar, o que mais as agita, e o que as deixa tranqüilas, para poder, deste modo, fazer uma organização do tempo. Esse conhecimento é fundamental, caso contrário corre-se o risco de ter uma rotina sem nenhum significado e muitas vezes até autoritária, tirando a autonomia das crianças.

Podemos considerar ainda que muitas vezes a forma de organizar a sua rotina revela a concepção de educação e de criança que se possui. E, sobre isso, Dutoit (1995, p.74) afirma que “a rotina representa a concepção que se tem de educação, homem e sociedade e, principalmente, a concepção de infância, porque traduz através dos fazeres o que se compreende da função de uma creche.”

Porém, o que se percebe no dia a dia das instituições é que o que está nos cadernos de planejamentos fica longe da prática vivida. Sobre isso, Batista (1998, p.2) afirma que “o que se percebe, no cotidiano da educação infantil, é que existe, ainda, uma grande distância entre o que se pretende e o que se realiza, o que se quer fazer e o que se pode fazer.”

Neste sentido, Craidy (2001, p.56) defende que “conseguir apurar as dimensões da vida no grupo das crianças garante que as atividades realizadas não se transformem numa notória seqüência que nada tem a ver com o grupo de crianças com o qual interagimos diariamente.”

Na organização das rotinas das creches percebemos que elas se assemelham a organização da rotina escolar, mesmo sendo a creche um lugar com especificidades diferentes, no qual temos as crianças para educar e não alunos, funcionam em tempo integral e não parcial como as escolas, a forma de se organizar se construiu a partir do modelo escolar.

Sobre isso, Batista (1998, p.113) também corrobora que “a creche construiu seu papel a partir do modelo escolar, com todas as conseqüências que isto traz para atender a especificidade que deveria ter”.

A escola segue o ritual de trabalhar com conteúdos, de vencer o tempo para repassar tudo o que o livro didático estabelece e acaba separando o tempo dos alunos em gavetas de disciplinas. Nas creches, acabamos separando o tempo das crianças em hora para lanche, para sono, para brincar, como se tudo fosse estanque sem ligação.

Sobre isso, Arroyo (2000, p.15) afirma que isso é uma lógica dicotômica pois “separa o tempo de alfabetizar e matematizar do tempo de educação física, artística, de biblioteca, de educação, da sexualidade, separa o tempo do administrativo do pedagógico, o tempo do cognitivo e o tempo cultural.”

Encontramos a sugestão de uma rotina escolar, segundo Porciúncula (2007, p.5) “chegada, calendário, fichas de nomes, rodinha, hora da atividade, lanche, relaxamento, hora da história, saída.”. Podemos perceber como há o estabelecimento de hora para tudo, uma seqüencialização para ser seguida pelas crianças. Porém, a autora dessa sugestão, destaca ser possível tornar essa rotina uma rotina pedagógica, se ela se constituir de forma flexível, planejada, respeitando as necessidades das crianças e não perder o seu caráter interativo na sala de aula.

Em relação às creches, encontramos uma rotina organizada nos moldes da rotina escolar, porém, por funcionar integral e com uma faixa etária menor, tem ainda os momentos de sono, troca de fraldas e adaptação. Segundo Barbosa (2000, p.188) a rotina se apresenta em dois grupos

aquelas práticas que se constituem em rituais de socialização e de cuidados e que utilizam parte expressiva do tempo da jornada na educação infantil que são constituídos pelos momentos da entrada, do recreio, da alimentação, do sono e outras atividades e, um outro grupo, o das atividades consideradas pedagógicas.

Sobre essa questão das atividades serem consideradas pedagógicas ou não, há uma discussão dos pesquisadores da Educação Infantil: Campos (2001) e Kuhlmann (2001), que procuram enfatizar que não seria coerente afirmar que não é pedagógica determinada atividade, pois todo ato está educando, porém para diferentes objetivos.

Segundo os pressupostos defendidos por Kuhlmann (2004, p. 182) existem dois tipos de pedagogias presentes na Educação Infantil, com diferentes objetivos, afirmando que “a pedagogia das instituições educacionais para os pobres é uma pedagogia da submissão, uma educação assistencialista marcada pela arrogância que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber”. E assim não levando a emancipação que seria o contraponto desta.

O que ocorre é a maneira como organizo a minha atividade, pois nela há uma forma de educar que pode ser para submissão, repetição, passividade, ou não, pois o educar e cuidar são indissociáveis. E também, faz-se necessário ter a visão de que as atividades de cuidado são os conteúdos que as crianças necessitam aprender ou ressignificar, e o professor irá ensinar, ou seja, como afirma Batista (2000, p.199) “os temas relacionados às rotinas são ao mesmo tempo, forma e conteúdo da educação infantil.”

Também devemos ter o cuidado de não tornar o planejamento do adulto algo opressor, que tire a autonomia da criança, como nos diz Kuhlmann (2004, p.56) “o adulto constata seu poder de convencimento e comando sobre a criança e passa a usá-lo para controlar o acesso aos materiais e o seu uso, para tentar dirigir cada momento da vida da criança na instituição, mesmo as chamadas atividades livres.” O educador, ao organizar o seu cotidiano, deve ter claro que a organização que ele fizer irá refletir na leitura que ele faz do seu grupo de crianças e das necessidades que elas possuem. É preciso ter clareza sobre isso, pois segundo Craidy (2004, p.19).

rotina é o estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias, onde podemos prever os horários de funcionamento da instituição e que propostas serão interessantes fazer às crianças, pensando em como elas são, o que preferem fazer, o que é possível planejar no espaço que dispomos dentro e fora da sala de aula, que materiais temos a nossa disposição.

Se pensarmos assim, as situações que devemos organizar devem permitir às crianças terem vivências que as tornem mais independentes do adulto e torne o seu desenvolvimento melhor. É importante destacar que não é o fato de se estabelecer rotinas, que agora se deva seguir tudo “a risca”, porque assim foi planejado, e fazer tudo igual sem variar as atividades. Segundo Craidy (2004, p. 20) “a variedade de atividades e sua organização no tempo deverão permitir ao professor interagir com as crianças, ao mesmo tempo que poderão servir também para que estas brinquem umas com as outras, realizando também com seus companheiros muitas aprendizagens.”

Todavia, isso será difícil de acontecer se mantivermos os tempos organizados de forma homogênea, para vivências únicas, nas quais todos devem: comer, dormir, descansar, fazer atividades, brincar, na mesma hora, pois ser diferente interfere na harmonia geral da instituição. Sobre isso, Nunes (1995, p.127) afirma que:

(...) a rotina escolar deve favorecer o conhecimento de si nas dimensões física, afetiva e cognitiva, sendo necessário que cada criança possa se perceber como personalidade diferenciada. Não basta colocar o conhecimento do EU como conteúdo programático: é preciso que seja respeitada a individualidade de cada criança. Fazer com que todos alunos realizem as mesmas ações, durante todo o tempo, não é o melhor caminho para isto. É preciso que cada um deles tenha a possibilidade de se opor, de se negar a fazer e de escolher o que fazer, não devendo ser sempre forçado a se conformar com as exigências que lhe são feitas.

E, sobre isso, Batista (1998, p.36) afirma que:

o tempo da creche parece ser recortado minuciosamente: há um tempo pré-determinado para “todos” comer na mesma hora, banhar na mesma hora, dormir na mesma hora, brincar e aprender. Parece ser possível dizer que esta organização, antes de estar centrada nas necessidades das crianças, obedece a uma lógica temporal regida basicamente pela seqüenciação, hierárquica e burocrática da rotina.

A organização do tempo pelo educador é importante para que ele possa verificar se não esta privilegiando alguma atividade do dia mais do que outra ou se não está valorizando apenas atividades que envolvam materiais, e deixando de lado ou dando menor importância as que envolvem o cuidar. Sobre isso, Serrão (2003, p.29) afirma:

O tempo destinado aos jogos e às brincadeiras é bastante restrito ou inexistente na rotina diária, a qual favorece atividades tidas como “mais nobres” e “mais adequadas” a uma instituição escolar. Da mesma forma, qual espaço destinado às histórias, às artes visuais, ao movimento e à música? Afirmamos reconhecer a criança nas suas múltiplas dimensões, mas ao organizar e estruturar a rotina diária, por vezes, privilegiamos as dimensões sobre as quais exercemos maior domínio e/ou com as quais nos identificamos.

A respeito disso, Batista (1998, p.35) em pesquisa desenvolvida sobre a rotina em uma creche municipal da cidade de Florianópolis, onde procurou verificar como era a relação entre o que era proposto de rotina e o que era vivido pelas crianças dessa creche, nos diz: “a lógica da rotina da creche também parece ser fragmentada, pois separa o tempo de educar, do tempo de cuidar, do tempo do brincar, do tempo de aprender, do tempo de ensinar, entre outras.”

O professor na Educação Infantil precisa estar atento a isso, pois quem tem a concepção de que o educar e cuidar são indissociáveis, participa da elaboração de uma proposta pedagógica que efetivará o seu plano de trabalho e nele existir a preocupação com a organização que dará ao espaço/tempo, efetivará o seu planejamento, procurando sempre privilegiar o que é melhor para a criança. Sobre isso, Edwards (1999, p.157) afirma que, “o ambiente é visto como algo que educa a criança, na verdade ele é considerado o “terceiro educador”, juntamente com os demais educadores.”

Esse tempo e espaço que pode funcionar como um educador precisa ser flexível, deve passar por uma modificação freqüente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível a suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento.

É necessário que o tempo pertença ao educador e a criança, eles são os protagonistas, para, assim, termos uma creche que respeite a criança como um sujeito de direitos, permitindo a ela a vivência de sua cidadania e não ser aquela creche opressora, limitadora, homogeneizadora. Sobre isso, Batista (1998, p.4) nos diz que “a creche com sua rotina rígida, uniforme e homogeneizadora parece dificultar a vivência dos direitos das crianças atualmente proclamados.”

Vale dizer que ocorre uma relação entre o espaço, onde são propostas as diversas atividades para as crianças realizarem, e a rotina, pois ele influencia na forma como a mesma irá acontecer: se esse espaço é arejado, amplo, dispõe de móveis, brinquedos, ou apenas é um espaço simples. O educador acaba por utilizar o espaço de acordo com a rotina, muitas vezes

não questionando se aquele espaço não estaria interferindo na realização da rotina, ou às vezes, se não utiliza o espaço devido a organização da rotina não prever.

Sobre a relação existente entre o ambiente e a rotina, Barbosa (2000, p.154) afirma que “os ambientes disponíveis criam variações nas rotinas, e as rotinas também marcam momentos de deslocamentos espaciais, isto é, da passagem de um ambiente para o outro, da adaptação ao novo ambiente e da sua organização após o uso.”

Segundo a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina/ Educação Infantil (2006, p. 63): a necessidade da rotina privilegiará experiência com o conhecimento científico e a arte, buscando favorecer às crianças uma exploração prazerosa desse conhecimento, da descoberta do mundo.”

Por isso, há a necessidade de se oferecer uma diversidade de materiais para que, interagindo com eles, as crianças possam estar ampliando o seu mundo de significados, e assim, pode o educador variar também a sua rotina, não deixando que ocorra uma mesmice e estagnação por parte das crianças, que se vêm sem desafios para aguçar a sua curiosidade, que pode levar a um melhor desenvolvimento e aprendizagem.

Para Barbosa (2000, p.188) “de acordo com os materiais oferecidos às crianças, pode-se construir diferentes tipos de rotina. A seleção, a construção e a oferta de materiais são elementos de uma educação indireta.”

Neste sentido, existe uma lógica na organização do tempo e o professor precisa estar atento, pois o tempo escolar acaba por ser organizado, seguindo uma visão da sociedade, para a qual dependendo a atividade que se está realizando, você está “perdendo tempo”; tudo precisa ser produzido, temos que ficar em movimento, produzindo o tempo todo, e com isso se acaba organizando o tempo com vistas apenas para cumprimento de horários. Sobre isso, Serrão (2003, p 26) afirma:

o tempo na sociedade industrial é diferente no tempo pensado nas sociedades artesanais, uma vez que a lógica do capital adequou a vida humana à produção das máquinas. Assim, a vida das pessoas passou a depender exclusivamente da exigência da produção, criando-se uma ditadura do relógio que muitas vezes nos impossibilita vivenciar outras coisas fora do contexto do trabalho. Dessa forma, a reificação aflora e ocorre o massacre do cotidiano. Já não somos donos da nossa vida, do nosso tempo, pois acreditamos que fora do processo de produção tudo que fazemos é “perder tempo”, é realizar atividades improdutivas, como se a vida se resumisse apenas na lógica estabelecida pela sociedade.

De acordo com o exposto Sant'ana (2004, p.8) também afirma que “as crianças vivem a experiência de ter de postergar de seu desejo de brincar em nome dessas atividades, julgadas importantes para a sua vida social.”

Isso também foi constatado na pesquisa de Batista (1998), a partir da qual ela nos diz que as crianças precisam deixar de lado o brincar para poder ir fazer a hora do sono, a alimentação, tudo de forma estanque, ritualizada.

Podemos, ainda, notar que os horários das creches assemelham-se aos da rotina escolar, sendo que esses, por sua vez, advêm de uma forma de organização pautada na formação do homem para o trabalho, para o cumprimento de tarefas, aos moldes do que se precisava durante o período de industrialização.

Sobre isso Batista (1998, p.25) nos diz que

A partir do desenvolvimento da indústria, o tempo medido para executar as tarefas passa a ser o capataz ao qual os sujeitos tem se submeter. O tempo passa a valer dinheiro, significar progresso e valer ouro. O desperdício do tempo é sinônimo de preguiça e prejuízo. O relógio passa a ser o instrumento por excelência de controle e sincronização do tempo do trabalho, garantindo uma precisão de uma rotina rigorosa que o desenvolvimento econômico passa a exigir.

Ocorre uma mudança na sociedade o homem que realizava seu trabalho de forma artesanal, sem preocupação com o tempo, sendo a sua atividade a determinadora do tempo, agora passa a ser regido pela máquina, sendo necessário um trabalho sincronizado, regular e com isso o tempo passa regular a execução das atividades. O tempo é dinheiro e não pode o trabalhador ficar ocioso.

As crianças também se tornaram objetos de preocupação para essa sociedade do trabalho; a ocupação do seu tempo livre era necessário, e a elas cabia ensinar-lhes a pontualidade, a obediência, a docilidade, a disciplina, as que eram requisitos para a formação dos trabalhadores industriais.

Sobre isso, Thompson (1991, p.83) afirma:

O puritanismo, com o seu casamento de conveniência com o capitalismo industrial, foi o grande agente que converteu os homens em novas unidades de tempo, que ensinou as crianças, mesmo as mais pequenas, a produzirem mais em cada hora do dia, e que saturou a cabeça dos homens de que tempo é dinheiro.

Percebemos, então, que a infância moderna se faz no meio de uma temporalidade específica, fragmentada, voltada para a formação do sujeito que virá a ser, no futuro um trabalhador para a indústria.

Nas indústrias encontramos uma rotinização na execução das tarefas, pois esta facilita o trabalho a ser realizado, tudo era feito da mesma forma, nos mesmos horários, com operações simples, nas quais se dispensa um conhecimento maior, podendo ser realizado de forma mecânica.

Os modos de organização das indústrias foram adentrando outros setores da sociedade, como comércio, saúde, educação, fazendo com que essas passassem a se organizar como se fossem uma fábrica. Sobre isso, Batista (2000, p. 73) nos diz que:

Tais modos de organização do trabalho, que surgiram para dar conta das demandas do setor fabril privado, aos poucos se tornam o modo de funcionamento hegemônico de todas as organizações sociais ocidentais, e sua aplicação desliza do setor privado para o público e percorre o caminho que vai das instituições industriais para as de serviço, como os hospitais, as escolas, e as creches, estabelecendo-se em todo o modo de pensar e de realizar as atividades cotidianas.

E nas creches, as crianças já aprendem, através da forma de organização do trabalho, que com elas realizam o que é mais valorizado nesse mundo moderno, sendo que nesse contexto o brincar fica em segundo plano e o que possui valor é o trabalho. Nesta perspectiva Sacristán (2005, p.229) nos afirma que

As crianças aprendem a noção de trabalho separada da de brinquedo na escola usando diferentes objetos em modelos diferenciados de conduta, categorias comunicadas pelos professores que são quem diferenciam, às vezes, seu uso como material de brinquedo e outras como instrumento de trabalho. Serão materiais de trabalho aqueles que os alunos usam, de acordo com as normas proporcionadas pelo professor, dentro de tarefas tipicamente escolares: livros, papéis, lápis, etc... atividades seguidamente obrigatórias, desenvolvidas individualmente, mas por todos ao mesmo tempo, produzindo em todos os alunos resultados parecidos. Essas tarefas 'sérias' se vêem submetidas a padrões de valorização pelo professor. Pelo contrário, é brinquedo toda aquela atividade realizada em situações nas quais se interage livremente com o material.

No que se refere ao papel do professor nessa organização, Formosinho (1998, p.159) defende que:

Há princípios de ação que não variam de um dia para o outro, em virtude de um estado de espírito, mas que se apóiam em princípios científicos. Estabelece-se, assim, um fluxo do tempo diário que, embora seja flexível conforme as necessidades, é estável, o que permite que a criança se aproprie dele, (...) criando (...) condições estruturais para que a criança seja independente, ativa, autônoma, facilitando, assim, a utilização cooperativa do poder pelo educador(a).

Através da história da infância (ARIÉS, 1978; KULHMANN, 2001; FREITAS, 2002) percebemos que havia um interesse dos médicos higienistas em relação às crianças; eles eram considerados os aptos a orientar as mulheres e instituições sobre como tratar o corpo das crianças; havia um discurso médico que acaba por se tornar também um discurso político de limpeza em relação aos espaços da cidade.

Isso também tem influência em relação às rotinas, pois corrobora com o surgimento, no século XIX, de um campo do saber e da ciência ligado a Educação Infantil: a Puericultura, que segundo Barbosa (2000, p. 67):

Seu campo de estudo e ação abrange temas que vão desde a vida intra-uterina passando pela gravidez, o recém-nascido, a relação com a família, os manejos adequados para a alimentação e o sono, o calendário de vacina, o de aleitamento materno, o padrão do surgimento da dentição, as regras de higiene que regulam os comportamentos desde os primeiros anos de vida das crianças até sua adolescência, constituindo-se em um arsenal de normatividade sobre o cuidado e a educação das crianças. Essa área exerceu imensa influência na formação dos educadores e das propostas de atendimento institucional as crianças pequenas.

Porém, seus ensinamentos eram seguidos de diferentes formas, dependendo da classe social a que pertencia às crianças, pois as camadas populares fizeram adaptações, e tiveram algumas resistências, às regras que lhes eram colocadas para serem seguidas. Enquanto que a classe média alta fazia as regras que lhe convinha para facilitar a formação de mão de obra para a indústria.

Sobre isso, Barbosa (2000, p. 6) afirma que:

a ordem médica vai introduzir e levar adiante as lutas pelo apoio e pela proteção legal a primeira infância, as necessidades das creches nos locais de trabalho, de horários de trabalhos adequados para a mãe que amamenta e, ao mesmo tempo produzir uma norma familiar capaz de formar cidadãos individualizados, domesticados e colocados a disposição do trabalho.

Essa forma de organizar as rotinas de forma rígidas, pensando na disciplina em primeiro lugar tem influência também da Igreja, com a sua forma de querer catequizar as

peçoas, discipliná-las para o seu melhor controle. Segundo Barbosa, as religiões cristãs fundamentaram as rotinas utilizadas nas creches através de dois processos:

Em primeiro lugar, através da secularização das rotinas pessoais e institucionais que haviam sido constituídas nos mostérios e foram transferidas para as instituições modernas em geral, inclusive as educacionais, e, segundo lugar, pelo fato de que a mão de obra disponível para trabalhar nos asilos, nos orfanatos, nas escolas e nas creches, desde sua criação até nossos dias, é em grande parte formada por irmãs de caridade, pastores e voluntários religiosos que trazem sua experiência pessoal e institucional da prática religiosa para a prática pedagógica. (BARBOSA, 2000, p. 59).

Vemos nas organizações atuais da rotina que ela pode servir de controle social, pois dentro da instituição todos sabem o horário para se fazer tudo, ficando fácil de saber se alguém está realizando algo fora da padronização estabelecida, se determinado for para ir ao parque, porque está fazendo leitura, ou vice versa.

E também a organização do tempo/rotina deve ser coerente com a proposta pedagógica da instituição, para que possa facilitar a realização dos projetos de trabalho e estar sendo avaliada, reestruturada se necessário constantemente, pois como Barbosa (2000, p.40) afirma

as rotinas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. A rotina é usada, muitas vezes, como o cartão de visitas da instituição, quando da apresentação desta aos pais ou à comunidade, ou um dos pontos centrais de avaliação da programação educacional.

Para Freire (1998, p.46), “segundo a concepção de educação em que se acredite, a rotina poderá ser instrumento de libertação, autonomia, ou de heteronomia, dependência. Mas sempre será constitutiva e mantenedora do processo educativo.” Destacamos, com isso, a importância da rotina ser refletida por todos os profissionais que atuam com crianças, pois podemos estar impedindo a vivência da infância através da forma como a organizamos.

Organizar as rotinas é fazer uma leitura das necessidades que as crianças possuem e que você pode proporcionar nesse período que ela permanece na instituição aos seus cuidados. Segundo Formosinho (1998, p.158) organizar uma rotina é:

Fazer com que o tempo seja um tempo de experiências ricas e interações positivas. O desenvolvimento é lento, requer tempo, mas o tempo por si mesmo, pelo simples fato de passar no relógio, não produz desenvolvimento. A aprendizagem e o desenvolvimento são construídos, ou não, na riqueza da experiência que o tempo possibilita, ou não.

De acordo com Oliveira

O estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias, a rotina, é útil para orientar a criança a perceber a relação espaço-tempo, podendo aos poucos prever o funcionamento dos horários da creche. Contudo, o acontecer de coisas novas, inesperadas, é fundamental para a ampliação das experiências infantis, planejar atividades não se refere propriamente à previsão de uma seqüência de fatos que serão obrigatoriamente cumpridos, cabendo ao educador controlar para que as crianças participem obediente da mesma.”(OLIVEIRA, 2001, p.66).

Sobre essa relação da rotina, poder estabelecer relações espaço e tempo com maior facilidade para a criança, é possível ampliar essa discussão através do estudo de Ramos (1998), que desenvolveu uma pesquisa sobre a interferência da rotina no processo de construção da noção operatória de tempo subjetivo pela criança. Ela destaca que a rotina é cumprida de maneira estrita por todos os adultos, crianças e educadores, sendo que a aprendizagem ocorre quando todos já sabem prever quais são as próximas ações a desenvolver.

Todavia, ainda em Ramos (1998, p.78) encontramos que não seria necessário existir uma rotina tão rígida, pois se poderia se criar mecanismos mais flexíveis para a construção da noção de tempo. Como afirma a autora “maneiras mais flexíveis de organizar o tempo escolar fazem-se cada vez mais imprescindíveis.

Também segundo Proença (2004, p.15), faz-se necessário realizar uma distinção entre as formas de se organizar as rotinas podendo elas se tornarem rotinas estruturantes ou rotinas mecânicas.

A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido do grupo. (...) a associação da palavra âncora ao conceito de rotina pretende representar a base sobre a qual o professor alicerça-se para poder prosseguir com o trabalho pedagógico. (PROENÇA, 2004, p.15).

A rotina estruturante diferencia-se da mecânica por ser planejada, por pertencer à proposta pedagógica da instituição, por respeitar a criança e seus ritmos. Ela também dá mais liberdade ao professor para lidar com o inesperado, sem cair no espontaneísmo pedagógico; há uma intencionalidade na ação, tornado-se o professor um mediador de situações significativas que auxiliam no desenvolvimento das crianças.

A rotina mecânica acontece seguindo o ritmo do cumprir os horários pré-estabelecidos, sem serem questionados os porquês, de forma autômata e, com isso, passa a determinar o planejamento do professor, ao invés de fazer parte dele. Sobre isso, Thompson (1991, p.78), nos diz que “não é mais a atividade que determina o tempo, mas, o tempo de forma imperiosa e decisiva quem determina a atividade dos alunos.”

Pode-se notar que na rotina mecânica não ocorre uma reflexão sobre a mesma, o que é essencial quando queremos uma rotina que venha a nos ajudar, orientar o trabalho pedagógico, e para Dewey (1959, p.13) “o pensar reflexivo é a única saída par não cairmos em um projeto de educação rotineiro.”

As rotinas, quando bem organizadas, podem estruturar o trabalho para os professores poderem realizar o seu planejamento de acordo com a intencionalidade a que estão se propondo, sem tornar o seu trabalho alienante, pois, segundo Barbosa (2000, p. 45),

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma seqüência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício a alienação.

Em relação à questão da rotina servir como forma de ajudar na organização do trabalho Warschauer (1993, p.66) afirma que “uma rotina de trabalho é importante para a estruturação de um grupo de crianças (e também de adultos)”.

Com está idéia, Fantin (1996, p.144) também corrobora quando afirma que “sabemos que o estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias é importante para orientar a criança na percepção da relação espaço e tempo”.

Podemos perceber que autores como Warschauer e Fantin defendem a existência de uma rotina, mas também a questionam, propondo que seja feita de forma flexível, para não incorrer no erro de torná-la mecânica. Para eles, a rotina envolve a disciplina, a sistematização, a organização, e será através do seu uso que a criança irá estruturar como tempo e espaço se organizam.

Em relação à organização da rotina, Andrade (2002) abordou em seus estudos a espera e a ociosidade que havia na rotina de uma creche comunitária de Fortaleza (CE), procurando também colaborar com os estudos referentes à forma de melhor organizar as rotinas na Educação Infantil.

Portanto, pode-se afirmar que a organização dos tempos está sendo objeto de estudos da área, visando poder colaborar por uma Pedagogia da Infância, o que, segundo Rocha (1999, p.78):

Diferem-se das do ensino fundamental porque estas se baseiam principalmente no ensino, e tem como objetivo central à transmissão do conhecimento, e como lócus privilegiado a sala de aula, vendo a criança como um aluno. Já a educação infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos através da expressão, do afeto, da sexualidade, dos jogos, das brincadeiras, das linguagens, do movimento corporal, da fantasia, da nutrição, dos cuidados, dos projetos de estudos em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares.

A respeito disso Barbosa (2000), abordou o que são as rotinas na pedagogia da Educação Infantil, e verificou como essa prática vincula-se aos dois pólos: da regulação e emancipação ou da dominação e resistência, bem como as rotinas chegam ao campo educacional e tornam-se uma categoria pedagógica central.

Essa categorização da rotina se faz pois, apesar de ocorrer a presença de diferentes concepções pedagógicas, existem elementos que não variam e que foram verificados através de sua tese (BARBOSA, 2000), que acabam permanecendo nas mais diferentes formas de organização das rotinas nas diferentes instituições de Educação Infantil.

Sobre tal aspecto, Barbosa (2000, p.132) afirma que:

Mesmo quando representam ou indicam concepções políticas e pedagógicas diversas, existem alguns elementos constitutivos das rotinas que são invariáveis como situação podendo ser variáveis em seu conteúdo de acordo com as diferentes pedagogias. As regularidades das rotinas são aquelas seqüências de atividades que a educadora ou a instituição, define, como sendo os aspectos mais importantes para serem efetivados no dia a dia.

Também relata (BARBOSA, 2000, p.41) que encontrou nos livros sobre creches a presença de rotinas, porém tudo aparecia como modelos e sugestões para organização do trabalho pedagógico do professor, porém não eram teorizadas, e em relação às pesquisas²¹ que conceituam e problematizam a rotina, foram poucas as encontradas. Acrescento a essa relação de pesquisas por ela desenvolvida, o estudo²² realizado após a apresentação de sua tese²³.

²¹ Pesquisas: Kátia Regina A da S. Ramos (1998) “Um estudo sobre a interferência da rotina da educação infantil no processo e construção da noção operatória de tempo subjetivo pela criança”.

Rosa Batista(1998). “Entre o proposto e o vivido”.

²² Rosimiere C de Andrade(2002). “A espera e a ociosidade na rotina da Creche Comunitária de Fortaleza.

²³ Tese de BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Por amor & Por força , 2000

4 A GÊNESE DAS CRECHES E SUA CARACTERIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA

4.1. HISTÓRICO DAS CRECHES

As creches têm sua origem muito ligada à história da família, pois é com as mudanças que as famílias vão sofrendo que ela passa a se tornar uma instituição necessária. Sobre isso, Ariés (1978, p. 32) considera que “o ‘sentimento de infância’ e o ‘sentimento de família’ são fenômenos relativamente recentes na história da humanidade, determinados por diferentes interesses políticos, sociais, e econômicos.” Inicialmente, a família não ocupava lugar privilegiado na educação das crianças pequenas, não controlava a transmissão de valores, tendo em vista que elas viviam no meio de todos os adultos, homens, mulheres, vizinhos, amas, criados, tendo com isso a família um papel secundário.

Pode-se afirmar que o olhar sobre a infância não foi sempre o mesmo, variou dependendo da forma de organização das sociedades. Sobre este aspecto Kramer (1984, p.18) argumenta que:

A idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrario, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto), assim que ultrapassa o período da alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para a atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade.

Já no século XVIII, com o surgimento da modernidade, a família moderna modificou, tendo novas formas de relações entre pais e filhos: surge sentimento de perda, amor, culpa, apego, bem como uma responsabilidade pelo seu educar. No século XIX, ela acompanhou a organização da família em torno da criança pequena, e a mulher assumiu encargos junto ao lar e filhos que redefiniram seus papéis.

Também, na época do aparecimento das creches, segundo Haddad (1991, p.24) “evolui a preocupação com as questões sociais, o que, aliado a outros determinantes, conduziu ao desenvolvimento de profissões como: o serviço social, a medicina higienista, a pedagogia e a psicologia”.

Estabelece-se uma relação entre a família e essas profissões, pois é com elas que é buscado o amparo, e com isso, passam a atuar no âmbito institucional das creches. Devido a isso é que Haddad (1991, p.25), enfatiza que “cada profissão propôs um modelo de funcionamento, de acordo com os padrões de família e de maternidade considerados ideais, conforme o lugar e o tempo histórico”.

Na Itália, para atender as crianças das mães que trabalhavam fora, criou-se as Salas de Custódia, com o objetivo de recolher, custodiar, educar e alimentar as crianças de dois a seis anos, que teriam um lugar seguro para passar o dia.

Nos países norte americanos elas surgiram no século XIX, segundo Spodek e Saracho (1998, p.54) “A primeira creche americana foi criada em Nova York no ano de 1854, e seu objetivo era o de deixar as crianças seguras, alimentadas e limpas enquanto as mães trabalhavam.” No Brasil, porém, a creche apareceu no século XX, com a industrialização, com a estruturação do capitalismo, com a urbanização.

As creches tinham, inicialmente, a função de atender os filhos das mães trabalhadoras, porém junto ao seu surgimento havia um movimento de responsabilização da mulher pelos cuidados apropriados a seus filhos e acreditava-se que, nas famílias pobres com a ausência da mãe, os filhos ficavam carentes de um atendimento e a família também precisaria um apoio. E segundo Haddad (1991, p.119), a creche:

É um dos únicos serviços públicos destinados à população de baixa renda, que responde de uma forma diferenciada a vários itens de necessidades básicas das crianças, (como cuidar, educar, alimentar), além de liberar a mulher para o trabalho e diminuir seus encargos no lar.

Surgem as creches de iniciativa privada, filantrópica, nas quais as mulheres de maior posição social instruíam as mulheres das camadas populares e, é devido a isso que Haddad (1991, p. 26) afirma que “a existência de creche só se justificava para atender a necessidade de mulheres viúvas, abandonadas, que tinham que trabalhar por não terem outra alternativa ou atendiam os filhos de mães julgadas mães incompetentes.” A creche, não legitimava a condição de mulher trabalhadora.

Constatou-se que a creche, inicialmente, vinculou-se à questão da pobreza, como um paliativo a uma determinada situação e não como uma instituição legítima, permanente, que deve ser mantida pelo poder público.

Com isso, várias pessoas podiam opinar em sua organização, assim as profissões: médico, psicólogo, assistente social, acabavam por determinar as formas de trabalho, tentando resolver os problemas que detectavam como carências alimentares, afetivas, culturais e cognitivas, bem como a forma de organizar matérias, quadro de pessoal, regras de limpeza, distribuição de espaços, relação de crianças e programas destinados às famílias.

Neste sentido, Haddad (1991, p.28) afirma que “ocorreu um enrijecimento dos horários de alimentação, sono, treino de toalete e uma ruptura ainda maior com as famílias atendidas, como reflexos da propagação dos princípios higienistas, a partir da revolução pasteuriana no final do século XX”.

No período pós-guerra, são os discursos da psicologia que determinam o trabalho nas creches, refletindo um movimento psicanalista, que defendia a relação da criança com sua mãe, vendo-a como fonte subjacente de seu desenvolvimento emocional. Com isso, as creches passam a ser vistas como prejudiciais à criança, pois, freqüentando-a ela seria privada dos cuidados maternos essenciais, e com isso teria prejuízos no seu desenvolvimento mental, físico e social.

Com essa ênfase na relação mãe – criança, as instituições que enfatizavam a importância do seu trabalho se viam deixadas de lado, eram desvalorizadas, pois o contato das crianças com outras, o que hoje definimos como socialização, não era vista como positiva.

Devido a isso, começou a se construir um modelo de creche no qual o trabalho das profissionais visava substituir o papel das mães que por muitas vezes se sentiam culpadas por não poderem criar seus filhos. Sobre isso, Haddad (1991, p.28) afirma que “trata-se de um modelo de creche substituta materna, que não reconhece e desvaloriza o trabalho do pessoal, pois coloca a creche como um mal menor e não como um local específico tendo um valor próprio.”

Na década de 60, outra teoria começa a ter força no contexto das creches, a dos discursos pedagógicos baseados nas teorias de privação cultural. A creche passa a ser vista como um local privilegiado para compensar as deficiências biopsicoculturais apresentadas no desenvolvimento da criança. São reorganizados os espaços, os profissionais, e ocorre uma ênfase na sua autonomia e independência.

É nos Estados Unidos que se desencadeia um movimento feminista contrário a essa idéia da creche como um mal, um paliativo para as mães trabalhadoras e pobres. As feministas mudaram o enfoque e passaram a defender a existência de uma creche, a qual

deveria oportunizar a todas as mães esse direito, independente de sua necessidade de trabalho ou condição econômica.

Essa mesma idéia ganha ênfase no Brasil na década de 70, quando surge o Movimento de Luta por Creches, reivindicando a participação do Estado na criação de creches públicas. O município de São Paulo atende a esse direito e cria, através da Coordenadoria do Bem-Estar Social, creches municipais, porém legitimando a creche como guarda e assistência às crianças pobres, pois estabeleceu critérios, dentre os quais se priorizava a renda familiar baixa.

Contudo, segundo Haddad (1991, p.31), “apesar do início equivocado, a rede de creches municipais foi avançando à medida que os profissionais questionavam sua prática, buscando novos caminhos e experimentando modelos inovadores, preocupados com a questão educacional.”

Na década de 80, a questão da creche, como direito a todas as crianças, independente da camada social, passa a ser defendida por vários setores da sociedade, tais como: grupos ligados, aos movimentos populares, representantes de conselho de condição feminina, a comunidade acadêmica.

Segundo Cataldi (apud GAYOTTO, 1992, p.25),

os movimentos populares que surgiram no final dos anos 70, e início de 80, como o movimento contra a carestia, o movimento de saúde, o movimento de creche, e o movimento de habitação, apareceram como forma de pressionar o setor público para o provimento de suas necessidades básicas. O movimento por creche é uma reivindicação decorrente do movimento contra a carestia, que apareceu mais especificamente a partir de 1975.

Assim, temos atualmente, as creches pertencendo às Secretarias de Educação, isso fez com que elas tivessem mudanças em relação a profissionais, organização de espaços físicos, mobiliários, concepções. Pois, como afirma Haddad (1991, p.32) “a inclusão da creche no sistema educativo abriu perspectivas ao avanço de propostas que reconheçam as necessidades específicas das crianças nos programas destinados a faixa etária de 0 a 6 anos.”

Devido ao exposto, a inclusão da creche no sistema educacional é vista como uma superação da história do surgimento da própria creche. Conforme Gayotto (1992, p.23) “o surgimento de creches com um caráter assistencialista, provisório, e substituto da família, é a marca das contradições que até hoje afetam a compreensão do que é a creche como instituição educativa, e qual o papel dos educadores de creche”.

A creche deve atender aos direitos da criança como ser humano. Isso vai além do assistencialismo, de ser vista como depósito de crianças, de um local para apenas alimentar, ou simplesmente deixar os filhos até que as mães estão no trabalho.

Podemos considerar isso um avanço pois, segundo Kuhlmann (2003, p.204) “se a creche passa a fazer parte do sistema educacional do país, ela deixa de ser apresentada como alternativa para pobre incapaz, para ser posta, como complementar à ação da família, tornando-se uma instituição legítima e não um simples paliativo.”

Ainda para Gayotto (1992, p.28), “a creche tem uma obrigação, uma função, deve criar condições para que as crianças adquiram uma qualidade humana, traduzida na construção interna de um psiquismo que permita viverem com e para a liberdade, adquirindo elementos para uma visão crítica dessa realidade”.

Sendo assim, a creche deveria ser reconhecida como uma instituição na qual as famílias podem dividir a responsabilidade do cuidado e da educação de seus filhos, como um espaço social destinado a suprir as necessidades infantis, e sendo voltado para uma ação educativa.

Um espaço que colaborasse com a possibilidade da vivência de uma infância feliz, independente da criança que nela frequentasse, pois, segundo a Proposta Curricular Educação Infantil de Santa Catarina:

Nesta disparidade, encontramos crianças diante de sofisticados computadores, grupos de meninos e meninas reunidos em salas escuras às voltas com jogos eletrônicos e garotos descalços que puxam carrinhos de papel com a força de homens. Nas casas-ilhas, nas ruas sem calçamento, com pés na lama, sob as marquises do centro da cidade, nos faróis, são muitos, são diferentes, são crianças. São sujeitos de infância díspar, infância múltipla, pós-moderna, contextos que diferem, discursos que se contrapõem. (SANTA CATARINA, 2006, p.50).

Tendo clareza dessa diversidade que podemos encontrar no espaço creche, percebe-se que isso nos possibilita uma reflexão: nem todas as crianças vivem as mesmas experiências, e da mesma forma, porém pode-se, através da organização de uma prática desafiadora, ter um cotidiano na creche rico em brincadeiras que possam possibilitar experiências felizes aos que nela frequentar.

4.2 Caracterização e dados estatísticos da Educação Infantil no Município de Concórdia²⁴

A Educação Infantil, no município de Concórdia, atendendo a legislação vigente, está vinculada ao Sistema Municipal de Ensino. Assim, desde o ano de 1998, verificamos a inserção das Creches Comunitárias Municipais no Sistema Educacional, decorrente da necessidade de atender a uma exigência da legislação. No entanto, é através da elaboração da Resolução 10, do Conselho Municipal de Educação de Concórdia, aprovada no ano 2000, que as instituições, tanto públicas como privadas, passam a seguir os mesmos parâmetros e estarem em consonância com o proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96, e de responsabilidade dos municípios.

Com as mudanças da legislação promovidas pela LDB nº 9394/96, as creches, passaram a ser sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, em 1998, surgindo assim os denominados “Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI”. No entanto, as idéias do consenso acerca de seu trabalho e de suas funções precisam ser desenvolvidas gradualmente, pois implica em mudanças de concepções.

Neste âmbito, no Município de Concórdia, há treze Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIS, os quais estão localizados em diferentes pontos da cidade. Destes, dez unidades foram originadas das antigas creches comunitárias.

No ano de 1988, surgidas de uma necessidade da comunidade, o Município de Concórdia, através da Secretaria da Saúde e do Bem-estar Social, inaugura as primeiras unidades, localizadas nos bairros mais distantes do Centro da cidade na época, bem como os que tinham maior número de mães operárias. Surgem as Creches Comunitárias Municipais:

A Creche Comunitária José Garghetti: foi a primeira creche municipal criada em 1987, no bairro Santa Cruz e inaugurada em 12 de outubro do mesmo ano. Iniciou seus trabalhos em uma casa alugada pela secretária da Habitação e Ação Social, e sua sede própria foi inaugurada em 26 de julho de 1989. Passou a se denominar Centro Municipal de Educação Infantil José Garghetti em 1999, sob o decreto nº 4.158 de 01.10.99.

Creche Comunitária do Bairro Itaíba: inicialmente funcionando nas dependências do Centro de Bem Estar Social (CEBES), não foi encontrado registros da data certa de sua fundação. Do Centro de Bem Estar Social (CEBES), transferiu-se para o CAIC, local de múltiplo uso, construído pelo governo federal, em 1994, passando a se localizar no Bairro

²⁴ Os dados aqui apresentados foram obtidos através da entrevista semi-estruturada realizada com a responsável pela Educação Infantil do Município de Concórdia.

Industriários, que fica ao lado do Itaíba, com isso mudou sua denominação usual para Creche CAIC e, posteriormente para CMEI Lua de Cristal, igualmente de acordo com o decreto nº 4.158 de 01.10.99.

Creche comunitária do Bairro Vista Alegre, atualmente CMEI Maria Fracasso, de acordo com o decreto nº 4158 de 01.10.99. Creche comunitária Itália Chiuchetta localizada no Bairro Guilherme Reich, atualmente CMEI Itália Chiuchetta de acordo com o decreto nº 4.158 de 01.10.99.

Assim, desde a criação das primeiras Creches Comunitárias a Administração Municipal percebeu uma crescente demanda de vagas e a necessidade de atendimento em outros pontos da cidade. Assim, no ano de 1994, atendendo a exigências da comunidade, criaram-se as Creches Comunitárias: Regina Piola, localizada no Bairro São Cristóvão, atualmente Centro Municipal de Educação Infantil Regina Piola, sob o decreto nº 4158 de 01.10.99, Zilda Silveira Neves localizada no Centro, atualmente CMEI Zilda Silveira Neves sob o decreto nº 4158 de 01.10.99, do Bairro das Nações, localizada no bairro Nações, atualmente CMEI Pequeno Príncipe sob o decreto nº 4158 de 01.10.99, do Bairro dos Estados, localizado no bairro dos Estados, atualmente CMEI Primeiros Passos de acordo com o decreto nº 4158 de 01.10.99, do Bairro Santa Rita, atualmente CMEI Santa Rita de acordo com o decreto nº 4158 de 01.10.99.

As Creches do Bairro São Cristóvão, Nações e Estados, foram construídas seguindo um mesmo projeto arquitetônico que vislumbrava facilitar o atendimento às crianças, com algumas adaptações para as crianças de 0 a 5 anos.

A Creche do Centro como é conhecido o CMEI Zilda Silveira Neves²⁵, iniciou suas atividades através da adaptação de uma casa, situada nas proximidades do centro da cidade e para atender a filhos dos funcionários da Prefeitura Municipal e Hospital São Francisco, preferencialmente, mediante convênio com a Municipalidade. Funcionou durante um tempo em uma casa alugada pela prefeitura, visando manter o atendimento, enquanto encontra-se em construção sua nova sede, com vistas à ampliação de vagas. Foi inaugurada em agosto do ano passado sua nova sede.

A Creche do Bairro Santa Rita, desenvolve atividades desde a época, em salas cedidas na escola Municipal existentes neste Bairro. O número de salas porém foi ampliado, quando da cedência das salas do Posto de Saúde existente ao lado da Escola, o que com isso após reforma tornou o espaço do CMEI maior.

²⁵ Atualmente esse CMEI ganhou edificação nova, sendo conhecido agora como Edifício das Crianças.

Também houve a regulamentação e a transferência da Creche que funcionava no Colégio Olavo Rigon, para a Municipalidade, através de convênio firmado com a Associação de Pais e professores – APP, da referida unidade escolar. Ressalta-se que esta, inicialmente atendia apenas filhos de funcionários da escola e, após firmada parceria, passou a atender a comunidade em geral também. E passou a se denominar Centro de Educação Infantil Acalanto, sob o decreto nº 4158 de 01.10.99. Atualmente, seu funcionamento acontece em uma casa alugada no centro, visando atender a procura pela Educação Infantil pública no centro da cidade. E segundo a Chefe do Departamento de Educação do Município este espaço sofreu adaptações para melhor receber as crianças, “*nesse CMEI “a gente fez a adaptação da estrutura para transformar ele, para chegar mais perto do ideal a ser atendido por crianças de 0 a 5 anos.”*”

Mediante concurso público, a partir de julho de 2000, inseriram-se professores junto ao quadro funcional já existente, composto por coordenadoras, auxiliares de creche, auxiliares operacionais (zeladoras e cozinheiras) e estagiárias. Estas professoras, em sua maioria, provindas da escola regular passaram por um período de adaptação às rotinas e atividades desenvolvidas, o que se diferenciava da rotina escolar.

Após a construção do Conjunto Habitacional Natureza, em um bairro distante do centro da cidade, no ano 2000, originou-se a décima primeira unidade, o CMEI do Bairro Natureza, sob o decreto nº 4.297 de 17.04.01. Em espaço amplo, conhecido como “Centro de múltiplo uso”, pois a intenção inicial era de que fosse utilizado para outros fins também pela comunidade, mas seu funcionamento aconteceu sempre apenas como CMEI.

No ano de 2001, inaugura-se o CMEI Imigrantes, sob o decreto nº 4.334 de 28.08.01, em espaço anexo à escola da comunidade, localizado no Bairro Imigrantes. Já no ano de 2002, através de uma parceria com a empresa Sadia, na cedência e reforma dos espaços físicos do antigo ambulatório da Empresa, inaugura-se o CMEI Dr. Zoé Silveira d’ Avila, sob o decreto nº 4.484 de 20.08.02, localizado no Centro, próximo à sede da referida empresa, com atendimento preferencial aos filhos de seus funcionários.

Atualmente, o CMEI Itália Chiuchetta mudou de localização, permanecendo no mesmo bairro, porém em uma construção nova, com maior número de salas, possibilitando ampliação do atendimento às crianças.

Quanto ao espaço físico dos demais CMEIs, todos já passaram por reformas, com ampliação de salas, pinturas, construção de refeitórios, bibliotecas, sala para professores,

parques infantis, visando proporcionar uma melhor Educação Infantil as crianças, segundo a responsável pela Educação Infantil do município.

Diante do exposto, hoje o município possui treze Centros de Educação Infantil no Município de Concórdia, os quais objetivam atender²⁶ a crianças de zero a cinco anos permeando ações de educar/cuidar, que buscam desenvolver a identidade e a autonomia do educando. Segundo dados estatísticos da Secretaria Municipal de Educação, atualmente freqüentam os CMEIs mil cento e quinze (1.115) crianças, como é possível ser verificado no Quadro 01, a seguir:

CMEI	Bairro	Período de atendimento				Total de Crianças /CMEI	Crianças em Lista de Espera
		INTEGRAL	MAT	VESP	NOT		
Acalanto	Centro	83	5	27	0	114	189
Dr. Zoé Silveira d'Ávila	Centro	75	4	16	0	95	123
Imigrantes	Imigrantes	78	1	24	0	103	13
Itália Chiuchetta	Guilherme Reich	82	10	29	0	121	59
José Garghetti	Santa Cruz	55	15	16	0	86	22
Lua de Cristal	Industriários	99	1	5	0	105	128
Maria Fracasso	Vista Alegre	65	15	23	0	103	51
Natureza	Natureza	42	5	14	0	61	0
Pequeno Príncipe	Nações	67	4	19	0	90	37
Primeiros Passos	Estados	40	1	10	0	51	0
Regina Piola	São Cristovão	47	4	17	0	68	16
Santa Rita	Santa Rita	41	0	0	0	41	14
Zilda Silveira Neves	Floresta	43	3	19	0	65	72
Projeto Atelier Pedagógico	CAIC/Irmão Miguel				12	12	0
TOTAL		817	68	219	12	1115	724

Quadro 02: Atendimento / nº vagas Centros Municipais de Educação Infantil de Concórdia. Junho /2006.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

²⁶O número de matrícula nos CMEIs é variável. Estes dados foram extraídos dos relatórios apresentados à Secretaria Municipal de Educação no mês de junho de 2006. Dependendo o número de crianças em adaptação, bem como da procura e da disponibilidade de vagas integrais e parciais, estes números podem variar.

Como podemos observar no Quadro 1, o número de crianças varia em cada CMEI, alterando de acordo com a clientela atendida, demanda de vagas, localização, e espaço físico disponível. Também observamos que há instituições que atendem no período noturno, tendo em vista a necessidade de pais trabalhadores e estudantes da Escola Acelerada NEF, aos quais é prestado atendimento a seus filhos enquanto permanecem nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos.

A partir da análise do quadro, é coerente afirmar que ainda há um número considerável de crianças na lista de espera, o que pressupõe que ainda temos uma demanda de vagas significativa. Isto se evidencia decorrente da necessidade dos pais trabalhadores, bem como do reconhecimento, por parte da comunidade, do trabalho que hoje está sendo desenvolvido nestas instituições. Segundo a fala da responsável pelo departamento de educação infantil *“o objetivo é zerar a demanda, a gente sabe que a procura está cada vez maior, até pela qualidade de atendimento, muitos que teriam condições de pagar uma educação infantil na particular, acaba procurando a do município, aí a demanda cresce cada vez mais.”*

Podemos notar através dessa fala que a vaga é dada levando em conta a criança e não a condição salarial dos pais, o que evidencia a Educação Infantil como direito da criança. Isso ficou claro também com a seguinte afirmação feita pela responsável do departamento de Educação Infantil: *“como é um direito da criança, e não pode ir contra o ECA, não podemos barrar a entrada de crianças de pais que recebem um determinado x de salário, pode ou não pode ser atendido, todos tem direito.”*

Sob este aspecto apresentamos, para esta análise o Quadro 2, no qual enfatizamos o número de crianças atendidas mensalmente e o número de funcionários nos anos de 2004 e 2005 e 2006, comparando ao final com dados referentes a 2000, demonstrando a expansão do número de vagas, bem como a ampliação do atendimento destas instituições, específicas em Educação Infantil.

CMEI	Ano	Cças Atendidas	Coordenadoras	Professoras	Auxiliares	Estagiárias	Cozinheiras	Zeladoras	Total
Acalanto	2004	102	1	3	7	5	1	1	18
	2005	112	1	7	7 e meio ²⁷	5	2	2	24 ½
	2006	114	1	7	7 e meio	4	2	2	23 ½
Dr Zoé Silveira d'Avila	2004	93	1	4	4	5	1	1	16
	2005	98	1	5	5	5	1	2	19
	2006	95	1	6	3	7	1	2	20
Imigrantes	2004	75	1	3	5	4	1	1	15
	2005	107	1	4	4	5	1	2	17
	2006	103	1	4	4	5	1	2	17
Itália Chiuchetta	2004	114	1	5	9	6	2	2	25
	2005	133	1	6	9	5	2	3	26
	2006	121	1	5	8	4	2	3	23
José Garghetti	2004	77	1	3	4	4	1	1	14
	2005	96	1	4	5	4	1	1	16
	2006	86	1	4	5	4	1	1	16
Lua de Cristal	2004	107	1	4	6	5	2	2	20
	2005	115 (15 not)	1	3	6	6	1	3	20
	2006	105	1	5	4	6	1	3	20
Maria Fracasso	2004	112	1	4	4	5	1	1	16
	2005	120	1	4	4	5	2	1	17
	2006	103	1	4	4	5	1	1	16
Natureza	2004	43	1	3	2	4	2	2	13
	2005	63	1	3	3	3	1	2	13
	2006	61	1	3	3	3	1	2	13
Pequeno Príncipe	2004	73	1	2	5	3	2	1	14
	2005	93	1	2	5	4	1	2	15
	2006	90	1	2	5	4	1	2	15
Primeiros Passos	2004	51	1	3	3	3	1	2	13
	2005	60	1	3	3	4	1	2	14
	2006	51	1	3	3	3	1	2	13
Regina Piola	2004	45	1	2	3	3	1	1	11
	2005	66	1	3	4	3	1	1	13
	2006	68	1	3	4	3	1	1	13
Santa Rita	2004	23	1	1	2	2	1	1	8
	2005	34	1	1	2	2	1	1	8
	2006	41	1	1	2	3	1	1	9
Zilda Silveira Neves	2004	47	1	2	5	3	1	1	13
	2005	63	1	2	5	3	1	1	13
	2006	64	1	2	5	3	1	1	13
TOTAL	2000	634	11	27	56	34	15	13	157
	2004	946	13	39	59	52	17	17	197
	2005	1175	13	47	62	54	14	23	213
	2006	1102	13	49	57	54	15	23	213

Quadro 03: RELAÇÃO CRIANÇAS/FUNCIÓNÁRIOS DOS ANOS 2004/2005 e 2006/julho

Fonte: SEMED

²⁷ Meio auxiliar significa que a auxiliar trabalhar meio período em cada lugar.

Ressaltamos que este atendimento é feito exclusivamente para a faixa etária de 0 a 5 anos, tendo em vista que, concomitantemente, as pré-escolas, também pertencentes a modalidade de Educação Infantil segundo a legislação, ainda desenvolvem suas atividades junto às escolas básicas, atendendo em meio período, em turmas com alunos de 4 a 6 anos (Pré I e II).

No Quadro 3, podemos ter uma visão geral da questão da oferta e demanda de vagas de 0 a 3 anos, bem como de 4 a 5.

CMEIs	Número de crianças atendidas 0 a 5 anos	Número de crianças atendidas 0 a 3 anos	Demanda de procura por vagas 4 e 5 anos	Demanda de procura por vagas de 0 a 3 anos
Acalanto	114	52	37	152
Imigrantes	103	60		13
Itália Chiuchetta	121	56	25	34
José Garghetti	86	45	03	19
Lua de Cristal	105	53	51	77
Maria Fracasso	103	48	08	43
Natureza	61	39		
Pequeno Príncipe	90	40	08	29
Primeiros Passos	51	29		
Regina Piola	68	31	05	11
Santa Rita	41	22	04	10
Zilda Neves	64	31	09	63
Zoé	95	53	25	98
TOTAIS		559	175	549

Quadro 04: Total de crianças atendidas e demanda por vagas.

Fonte: Pesquisa realizada por Rosane Cavasin na elaboração de dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação pela UNOESC – Joaçaba, 2008.

Podemos identificar que a procura por vagas de 0 a 3 anos é bem ampla, comparado-a com a de 4 e 5 anos, que em alguns espaços nem apresenta procura. O que evidencia a necessidade da ampliação de vagas para essa faixa etária, pois para a de 4 e 5 os pais possuem a alternativa de matrícula na pré – escola que funciona junto às escolas.

Sob este ponto de vista, defendemos a perspectiva de que os CMEIs precisam ser espaços em que aconteça a democratização das vagas ao atendimento, bem como que, para isto, não sejam utilizados critérios excludentes, pois a Educação Infantil não é apenas um direito da mãe trabalhadora, mas da criança, que tem direito à socialização e à interação com outras crianças e outras pessoas que não de seu ambiente familiar. Como funcionam em

período integral, visam oferecer à criança tudo o que lhe é necessário em termos de alimentação, higiene e educação.

Partindo da Proposta de Educação Democrática que a SEMED possui os CMEIs, por serem parte integrante do Sistema Municipal de Ensino de Concórdia, atendem aos objetivos da referida proposta, sendo eles:

- Acesso de todos os alunos na escola – acesso universal de ensino;
- Permanência do educando na escola e a conseqüente terminalidade;
- Escola como espaço para a promoção da construção do conhecimento sistematizado – razão de ser da escola;
- Apropriação do conhecimento sistematizado (ciência);
- Construção da cidadania – participação na construção de uma sociedade menos desigual;
- Aluno como sujeito histórico do processo – inserção crítica do aluno na sociedade em que vive.

Decorrente desta premissa, a da “Educação Democrática”, acreditam que no trabalho dos CMEIs, as ações pedagógicas e administrativas devem estar dialeticamente relacionadas, tendo em vista que o trabalho coletivo na construção dos planos políticos pedagógicos é algo que precisa estar cada vez mais presente, propiciando à equipe de trabalho uma reflexão sobre suas ações.

Essa dinâmica almeja um replanejar destas, objetivando alcançar uma educação mais democrática, na qual se propicie a apropriação do conhecimento como também o respeito a suas necessidades.

Assim, acreditamos que a Educação Infantil, em especial nesses CMEIs, também precisa estar comprometida com a educação democrática, pois a esse período atribui-se uma grande importância para a formação do caráter das crianças, as quais serão também participantes na sociedade atual. Outrossim, é preciso comprometer-se em proporcionar-lhes condições de acesso e gratuidade a Educação Infantil, não como mera assistência, mas como direito ao seu desenvolvimento pessoal e social bem como meio de ampliação do conhecimento de mundo que já possui.

4.3 A passagem das creches da Secretaria de Habitação e Ação Social para a Secretaria de Educação

4.3.1 Aspectos dessa trajetória: 1998 a 2006.

No ano de 1998, as Creches trocaram o seu comando, da Secretaria da Habitação e Ação Social para a Secretaria da Educação²⁸, pela obrigatoriedade de cumprir a LDB 9394/96, a qual determinava que as creches deveriam integrar-se aos sistemas de ensino no prazo de três anos. Conforme estabelece no seu Artigo 89 “que as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.”.

Ao fazer parte da SEMED, as creches passaram a ser denominadas Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs). Sendo que, a cada Creche foi solicitado que fosse escolhido um nome. Segundo fala da responsável pela Educação Infantil, as auxiliares que atuava na época realizaram o seguinte procedimento: *“foi conversado entre os funcionários, cada um sugeriu um nome e aquele que foi mais votado ficou sendo o novo nome.”*

Com isso as creches deixaram de se chamar creches comunitárias e passaram a ser Centros Municipais de Educação Infantil e mais o complemento do nome escolhido pelos espaços, exemplo CMEI Pequeno Príncipe, CMEI José Garguetti, CMEI Itália Chiuchetta.

Durante o período da transição, à Prefeitura Municipal era governada pela coligação PMDB/PSDB, e na SEMED havia uma técnica com a função de chefe do departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental, que ficou encarregada de coordenar as creches. Já em 2001, assumiu outra coligação PT/PTB e com isso passou-se a ter uma pessoa específica como responsável pela Educação Infantil e outra para o Ensino Fundamental. Em 2005, novamente permaneceu a mesma coligação na Prefeitura, porém houve troca da pessoa responsável pela Educação Infantil do município.

Enquanto as creches estavam sob o comando da Ação Social, existiam dez instituições, as mesmas passaram a SEMED e foram construídas mais três unidades durante o período de 1998 a 2006, que totalizam as treze que possuímos atualmente. Ressalta-se que

²⁸ O texto referente à trajetória das creches da Secretaria de Habitação e Ação Social para a Secretaria da Educação foi construído com base na entrevista com a chefe do departamento de Educação Infantil na SEMED de Concórdia/SC e através dos dados e tabelas por ela fornecidos e conversa com uma auxiliar que atuava nesse período nas creches.

não houve construção de mais novos, pois os demais passaram por reformas, nas quais se ampliou o espaço físico, possibilitando assim o aumento do atendimento das crianças.²⁹

Quanto aos funcionários daquele período, todos que atuavam diretamente com as crianças foram incorporados à SEMED, apenas a enfermeira, a assistente social e a pedagoga deixaram de fazer parte do quadro que dava suporte técnico, devido à nova forma de organização do trabalho.

As creches, nesse período, não se diferenciavam muito de uma creche para outra quanto às rotinas e atividades dirigidas, visto que os planejamentos eram feitos coletivamente entre os professores de cada grupo de crianças das diferentes unidades, por faixa etária. Portanto, em cada dia da semana, as crianças de todas as creches executavam a mesma atividade. Conforme a fala de uma auxiliar que atuava na época *“a gente se reunia, cada grupo trazia um planejamento, nós copiávamos umas das outras, e tinha coisa para um bom tempo”*. E isso era uma prática normal para o momento vivido, segundo a mesma auxiliar *“eu não via nada de mal nisso, todos faziam assim”*.

Faltava às profissionais das creches conhecimentos específicos do Magistério: linguagem, vocabulário e conceitos que são comuns entre as professoras, pois a formação exigida não era o magistério, e também o planejamento ficara apenas uma lista de atividades, segundo a fala da auxiliar: *“cada uma sugeria uma atividade que podia ser feito com as crianças, juntava-se tudo e tava pronto”*.

Segundo a SEMED, foram realizados vários encaminhamentos nesse período desde palestras com fisioterapeuta, fonoaudiólogo, nutricionista, para com isso ter uma orientação na realização do trabalho pedagógico.

Também foi elaborado um cardápio para os CMEIs, através de pesquisa sobre as preferências das crianças, o cardápio apresentava as refeições para todo o mês, com mudanças na alimentação em cada semana. O cardápio previa 4 refeições diárias às crianças: café, almoço, e dois lanches no período da tarde. Este cardápio, nesta disposição, ainda permanece atualmente, sendo sempre revisto pela nutricionista, junto com a coordenação e cozinheiras.

Além da elaboração do cardápio, na época, a nutricionista realizou palestras com pais, professores, coordenadoras e cozinheiras sobre a alimentação das crianças. A SEMED contratou também uma psicóloga, que orientava professoras, crianças e pais de todos os CMEIs. Atualmente atuam junto a SEMED uma nutricionista e uma fonoaudióloga, sendo

²⁹ Dados obtidos a partir da fala da responsável pela educação infantil na SEMED.

que o cardápio continua sendo sempre reorganizado de acordo com a preferência das crianças sob a orientação da nutricionista. E a fonoaudióloga atende aos casos que lhe são encaminhados, tanto dos CMEIs como das escolas.

Outro encaminhamento que se teve quando as creches passaram a fazer parte da Secretaria Municipal de Educação e se tornaram CMEI foi a elaboração de um *Guia dos Centros Municipais de Educação Infantil*, que passou a orientar o funcionamento dos CMEIs.

Esse guia era disponibilizado aos pais durante a realização da matrícula e foi distribuído até o ano de 2005, atualmente esse guia foi reformulado, após ser analisado pela atual equipe da SEMED, decidiu-se construí-lo novamente, porém, em conjunto com os profissionais que trabalham diretamente com as crianças. Então, iniciaram-se discussões sobre o que deveria constar nesse novo guia, respeitando o ECA, a resolução 02/05 do Conselho Municipal de Educação que regulamenta a Educação Infantil no município e principalmente o direito das crianças e da sua família.

Conforme informações obtidas no guia, o atendimento nos CMEIs é oferecido às crianças de 45 dias a 5 anos de idade, e na pré-escola para as crianças de 4 à 6 anos. As crianças podem ser matriculadas em período integral, das 6h30 até às 18h30 ou em período parcial, das 6h30 até às 12 horas, ou das 12h30 até às 18h30, conforme o horário de trabalho dos pais.

Porém, há crianças que os pais não trabalham e que, portanto, é determinado o horário de acordo com conversa com a coordenadora do CMEI, que é a responsável pela realização da entrevista; assim, responsáveis e coordenação acertam as questões referentes à frequência da criança e tudo o que envolve o atendimento. Isso, caso haja vaga em algum CMEI, pois a preferência é a criança de pais e mães trabalhadoras, apesar de ser direito da criança.

Tal medida acontece devido ao grande número de procura que há nos CMEIs, necessitando que se organize uma forma de atendimento que busque conciliar direito e necessidade. Também se os pais ou responsáveis apresentam problemas graves de saúde, a criança também pode ser atendida, desde que comprovada a doença e, ainda, às crianças em situação de risco e encaminhadas pelo Conselho Tutelar, também é concedida vaga no CMEI.

Atualmente, segundo a responsável pelo Departamento de Educação Infantil, o critério adotado e o seguinte: *“os pais preenchem uma lista de espera em quantos CMEIs quiser, não há limitação, que quando surge a vaga então ele é chamado para preencher a inscrição,*

sendo que assim independente da situação financeira, ou trabalhista, quando chegar a sua vez, a criança terá a vaga, podendo entrar em qualquer época do ano.”

Nesse período de transição, a maior parte das profissionais que atuavam nas creches eram leigas. Enquanto que na Pré-Escola a formação em nível de magistério era maior. Podemos observar no Quadro 04 a seguir:

Profissionais efetivos/ contratados	Ens. fundamental completo/ Ensino Médio	Magistério	Pedagogia	Cursando Pedagogia	Outras licenciaturas	Pos- Gradua- ção
Total CRECHES	26	21	01	08	01	-
Total ESCOLAS pre- escolas	-	21	03	07	06	06

Quadro 05: Número de profissionais que atuavam em creches e pré-escolas e sua formação.

Fonte: SEMED.

A partir da inclusão das creches na SEMED, ocorreram o acréscimo de outros profissionais à Rede Municipal de Ensino:

	AÇÃO SOCIAL	TRANSIÇÃO	SEMED
Coordenadoras	Concursadas com ensino médio. Indicadas pela Secretária de Educação. Possuía uma carga horária semanal de 40 horas.	Concursadas Professoras indicadas pela SEMED. Com formação de magistério ou Pedagogia. Possuía uma carga horária semanal de 40 horas.	Concursadas. Auxiliares efetivas na rede, indicadas pela SEMED, com magistério ou graduação em Pedagogia . Possui uma carga horária semanal de 40 horas.
Professoras	Não existia	Professor com magistério Carga horária 20h ou 40h.	Professor com Pedagogia Carga horária 20h ou 40h.
Auxiliares	Com ensino médio 40 horas semanais	Com magistério 40 horas semanais	Com magistério 40 horas semanais
Estagiárias	Com ensino médio ou magistério 35 horas semanais	Com ensino médio ou magistério 35 horas semanais	Com ensino médio ou magistério 30 horas semanais
Zeladoras	Ensino fundamental 44 horas semanal	Ensino fundamental 44 horas semanal	Ensino fundamental 44 horas semanal
Merendeiras	Ensino fundamental 44 horas semanal	Ensino fundamental 44 horas semanal	Ensino fundamental 44 horas semanal
Nutricionista	Nutrição 40 horas semanais	Nutrição 40 horas semanais	Nutrição 40 horas semanais
Fonoaudióloga	Fonoaudiologia 40 horas semanais Atuava junto a Ação Social 01 para todos os CMEIs	Fonoaudiologia 40 horas semanais Atuava junto a SEMED 01 para todos os CMEIs	Fonoaudiologia 40 horas semanais Atua junto SEMED 01 para todos os CMEIs
Pedagoga	Pedagogia 40 horas semanais 01 atuava junto a Ação Social e fazia visitas as Creches	Não existiu mais	Não existiu mais

Quadro 06: Comparativo dos profissionais existentes no período de pertencimento das Creches a Ação Social, transição, e SEMED.

Fonte: SEMED

Atualmente, a formação dos profissionais que atuam junto a Educação Infantil municipal sofreu várias mudanças, devido a essas mudanças apresentadas anteriormente no quadro funcional, e a exigência de graduação nos concursos públicos para professores e magistério para o cargo de auxiliar de CMEI. No quadro nº 5 abaixo, evidenciamos apenas a formação referente aos profissionais que atuam de 0 a 3 anos que são os sujeitos dessa pesquisa.

Escolarização	Total Profissionais efetivos/ contratados que atuam com crianças de 0 a 3 anos
Cursando Ensino Médio	32
Magistério	35
Cursando Magistério	06
Pedagogia	10
Cursando Pedagogia	03
Outras licenciaturas concluídas	01
Outras licenciaturas cursando	06
Pos-Graduação	05

Quadro 07: Número de profissionais que atuavam em creches e sua formação.

Fonte SEMED.

No concurso público, realizado pela Prefeitura Municipal do município de Concórdia, no ano de 1999, foi exigida formação em nível de magistério apenas, para o cargo de professor, e não abriu vagas para o cargo de auxiliar. Depois em 2001 e 2002 foi novamente realizado concurso público, nos quais foram abertas vagas para professor de CMEI, porém a formação exigida foi graduação em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil, enquanto que o magistério habilitou para o cargo de auxiliar, para o qual voltou a ser aberto vagas. Em 2005, novo concurso, do qual mais professores e auxiliares foram efetivados com as habilitações já citadas. Em 2006 ocorreu novo concurso, porém apenas abriu vaga para auxiliares de CMEI, com formação exigida magistério.

Pode-se perceber que desde a mudança para a SEMED a cada concurso foi sendo aumentado o número de professores que atuam junto aos CMEIs, porém, notamos que ainda é pouco, sendo que o trabalho acaba sendo realizado pelos auxiliares e estagiários. Por isso faz-se ainda a contratação de um bom número de professores para atuar com as crianças de 0 a 3 anos. Conforme podemos evidenciar através do Quadro 06.

CMEIs	Crianças	Professores				Auxiliares				Estagiárias								
		G1	G2	G3		G1	G2	G3		G1	G2	G3						
Acalanto	56		1	1	total professores	1	1	2	total auxiliares	1	1	2	total estagiárias	total profissionais atuando com as crianças				
Imigrantes	59	1		1		1	1	1		2	2							
Itália Chiuchetta	52		1	1		2	1	2		1	1	1						
José Garghetti	43					2	1	1		1	1	1						
Lua de Cristal	60					1	2	1		1	3	1			1			
Maria Fracasso	59			1		2	1	1		1	2	1			1			
Natureza	26					1	1	1		1	1	1			1			
Pequeno Príncipe	44					1	1	1		1	1	1			1			
Primeiros Passos	26					1	1	1		1	1	1			2			
Regina Piola	26	1				1		1		1	1				1			
Santa Rita	26					1		1		1	1				1			
Zilda Neves	30					1	1	1		1	1	1			1			
Zoé	52	2	1			1	2	1		1	1	1			1			
totais	559	4	3	4		11	16	13		15	44	17			12	14	43	98

Quadro 08: Profissionais que atuam de com as crianças de 0 a 3 anos.

Fonte: SEMED



Gráfico nº 1 dos Profissionais que atuam de com as crianças de 0 a 3 anos referente ao dados do Quadro 6.

Fonte: SEMED

Evidencia-se, com os dados apontados nos quadros, que existem três profissionais que atuam com as crianças que possuem a mesma função, ou seja, a de educar e cuidar as crianças de 0 a 6 anos. A auxiliar de creche, apesar de o nome indicar a função de auxiliar, possui na verdade a função de professora, e muitas vezes é a única responsável por uma turma de crianças.

O quadro 07 a seguir nos mostra as diferenças entre essas três profissionais, em relação à contratação, salário, função, carga horária.

	Professoras	Auxiliares	Estagiárias
Ingresso	Concurso público ou contrato CLT	Concurso público	Processo Seletivo
Salário	R\$ 608,21	R\$ 513, 91	R\$ 385,20
Carga horária	40h ou 20h semanais	40 horas semanais	30 horas semanais
Função	Educar-cuidar, planejar, participar de reuniões.	Educar-cuidar, auxiliar no planejamento, participar de reuniões.	Educar-cuidar, participar de reuniões.
Formação	Pedagogia	Magistério	Cursando Ensino médio, magistério, outras licenciaturas.

Quadro nº 09: Diferenciação entre as diferentes profissionais que atuam nos CMEIs.

Fonte:SEMED

O salário do professor sofre alterações no decorrer da carreira: caso possua pós-graduação, recebe um acréscimo de 6% e, de 10%, para o caso de ter mestrado na área, segundo o Plano de Carreira Municipal.

Já as auxiliares não fazem parte do Plano de Carreira do magistério e sim pertencem ao quadro do administrativo, portanto não recebem alteram nenhuma no salário caso venham a se formar em Pedagogia ou fazer alguma Pós Graduação.

Outro desafio vivenciado pela SEMED, durante essa transição foi a reorganização dos espaços físicos, que estavam ou vazios ou cheios de berços, as estantes eram altas, com portas fechadas, os materiais e brinquedos estavam guardados fora do alcance das crianças.

Revelavam uma concepção de trabalho centrada no adulto e uma criança passiva, dependente para tudo, não incentivavam a autonomia, conforme nos afirma Horn (2004, p.15) “ o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica.”

Fazia-se necessário realizar um trabalho junto aos profissionais sobre a questão da organização dos espaços e móveis, pois havia profissionais que trabalhavam sempre daquela

forma e novos profissionais chegando, porém sem nunca ter atuado em creches. Era a primeira vez que as creches teriam professores.

Quanto ao trabalho, mudou-se também a forma de organização das turmas. As turmas deixaram de ser denominados Berçários I, II e III, maternal I e II e passaram a ser organizadas em grupos, denominados da seguinte forma: grupo 1 (crianças de 45 dias ou menos, até as que começam a caminhar); grupo 2 (crianças de 1 a 2 anos aproximadamente, quando estão deixando de usar as fraldas); grupo 3 (crianças de 2 a 3 anos); grupos 4 (crianças de 3 a 4 anos), grupo 5 (crianças de 4 a 5 anos). Essa organização ainda permanece nas instituições de Educação Infantil do município, porém não são seguidas a risca, variam, dependendo do espaço e da procura por vagas.

E, juntamente com todas essas mudanças, havia a problemática de que as APFs (Associação de Pais, Funcionários e Amigos das Creches), que auxiliava na manutenção das creches, tinham a concepção de que quando alguma coisa era comprada para uma creche, deveria ser comprado para todas, o que não vinha mais ao encontro com o novo pensar sobre as creches.

A forma de atuar das APFs era a de não se fazer uma análise do que realmente cada creche em especial necessitava. Essa forma de comprar as coisas poderia estar prejudicando a nova reorganização, apenas comprava-se, isso poderia estar interferir nas mudanças que seriam necessárias realizar.

Então, decidiu-se, em 1998, pela criação de APF (Associação de Pais e Funcionários) em cada instituição, com estatuto próprio e autonomia para administrar a instituição de acordo com a necessidade de cada CMEI. A equipe da SEMED ajudou a cada Centro.

Também a cada início de ano os pais eram chamados para um planejamento coletivo, no qual podiam dar suas sugestões para a organização do trabalho, esse planejamento continua sendo feito junto aos pais, para que eles possam se sentir seguros em relação ao trabalho desenvolvido pelo espaço e repassar isso à criança.

Junto com essa iniciativa, foi desenvolvido pela equipe da SEMED, logo após a integração das creches à Educação a criação do projeto *Conversando com os Pais*, um modo de aproximar os CMEI e seus funcionários dos pais e possibilitar uma comunicação sistemática.

Uma das ações do projeto foi à distribuição, para cada família, de uma pasta contendo orientações sobre os direitos da criança, o desenvolvimento infantil, o calendário do CMEI, o

cardápio. Todo o material de ótima qualidade, atrativo, para que realmente fosse lido pelos pais. Alguns CMEIs possuem o material até hoje em suas bibliotecas.

O objetivo das publicações era de:

[...] oferecer informações úteis, atividades e idéias para que os pais [pudessem] utilizar como auxílio no desenvolvimento da linguagem, da afetividade e da auto-estima, garantindo assim qualidade de vida para seus filhos. A família é o primeiro professor de seus filhos e uma criança bem formada e com saúde é um cidadão do futuro. (SEMED, Projeto Conversando com os Pais, 1998).

A forma de organização da pasta era: vários textos gradativamente eram anexados à pasta, junto também com recados aos pais, e encaminhado às famílias a cada duas semanas ou a cada mês, dependendo da instituição.

Em relação aos recursos, os CMEIs eram e ainda são mantidos com recursos da Secretaria da Habitação e Ação Social, advindos da mesma fonte da extinta LBA, denominada hoje “Serviço Ação Continuada”. Esse recurso é recebido pela Secretaria da Habitação e Ação Social mensalmente ou bimensalmente e repassado para a Secretaria da Educação. A Secretaria Municipal de Educação administra o uso desse recurso com base nas solicitações de cada CMEI e distribui os produtos conforme a necessidade, porém quem responde pela prestação de contas do uso desse recurso é o Secretário da Habitação e Ação Social, pois é um recurso específico da Assistência Social, segundo a Chefe de Departamento Infantil da SEMED.

O dinheiro recebido só poderia ser utilizado na compra de gêneros alimentícios (carnes, frutas e verduras), materiais didáticos, materiais para educação física, livros de literatura infantil, roupas, material para higiene e limpeza, ou seja, material de consumo. Ele não pode ser gasto na compra de móveis, aparelhos, veículos, linhas telefônicas, enfim, em bens permanentes. Para a compra de bens permanentes, utilizam-se os recursos financeiros da Secretaria Municipal de Educação ou da APF.

Outro recurso utilizado na manutenção dos CMEI era a contribuição espontânea recolhida pela Associação de Pais e Funcionários (APF) de cada CMEI, cujo valor, segundo a técnica da SEMED, era decidido em Assembléia realizada no início do ano e variava conforme a instituição, mas girava em torno de R\$ 15,00 para as crianças que permaneciam no CMEI em período integral.

O que iria ser comprado era decidido coletivamente pela APF e coordenadora, bem como pelos funcionários que traziam sugestões do que era necessário. Porém, a partir de 2004, decidiu-se que não seria mais cobrada essa contribuição, pois sendo o CMEI um direito da criança e da família e mantido pelo poder público, não seria adequado. Ficou somente a critério dos pais se quisessem dar alguma contribuição durante o ano ou não. Alguns pais continuam contribuindo, com determinados valores, os quais são administrados pela coordenação do Centro.

A Secretaria Municipal também firmou um convênio com a empresa SADIA³⁰, que paga R\$60,80 para cada criança de até um ano que frequenta o CMEI e é filha (o) de funcionários (as) da empresa. Esse recurso é recolhido pela Secretaria de Finanças e repassado para a Secretaria de Educação. Nesse caso, a empresa SADIA possui 50 vagas nos CMEI para crianças de até um ano de idade, filha (o) de funcionário (a).

O convênio foi firmado tendo em vista a lei que obriga as empresas em que trabalham pelo menos 30 mulheres com mais de 16 anos de idade³¹ a terem um local apropriado onde seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência os seus filhos no período de amamentação.

Outro convênio que existe semelhante ao da empresa SADIA, é com o Hospital São Francisco, sendo que os funcionários têm 10 vagas garantidas no CMEI Zilda Neves, e é repassado um valor de R\$ 59,82 por criança. Também conforme acordo sindical do servidores públicos municipais, todo servidor tem direito a garantia de vaga nas instituições municipais de Educação Infantil.

Com todas essas mudanças ocorrendo, fez-se necessário realizar várias formações junto aos profissionais. Durante a transição da Ação Social para a SEMED foi oportunizado então o curso PDPC/PA-EI Programa de desenvolvimento profissional continuado/Parâmetros em ação - Educação Infantil, que foi elaborado pela Secretária de Educação Fundamental do MEC. Com o objetivo de orientar o estudo do RCNEI, tinha por objetivo:

³⁰ Convênio reafirmado em 2001, sob o nº 04/2001, PROC. nº 3485/91.

³¹ Decreto-Lei n. 5.452 de 01/05/43, Decreto-Lei n. 229 de 28/02/67 e Portaria n. 1 de 15/01/69. Para o aprofundamento do tema consultar Raupp (2002)

apoiar as ações de formação continuada, denominado Parâmetros em Ação para educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. [...] Contém diversas estratégias de formação organizadas em módulos com seqüências de atividades a serem desenvolvidas pelos professores, oferecendo um contexto para a leitura e compreensão dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos .(BRASIL, MEC, 1999).

O município de Concórdia foi um dos pólos onde se realizou esta formação que teve início no dia 13 de setembro de 1999 e foi concluído no dia 24 de novembro de 2000. Dessa formação participaram representantes de vários municípios pertencentes à região da AMAUC.³²

Também durante o ano de 1999 realizou-se uma formação continuada com os profissionais da Educação Infantil, CMEI e pré – escola juntos, durante o período de 04 de fevereiro à 29 de junho, sendo que durante a realização do mesmo a coordenadora do COEDI, Gisela Wasjkop, devido a sua estreita relação com a equipe da SEMED, veio até o município onde participou de um encontro e também entregou os três volumes do RCNEI aos profissionais da Educação Infantil e realizou discussões sobre o mesmo. (tabela com temas abordados em anexo)

No ano de 2001, houve troca da administração da Prefeitura Municipal e com isso as pessoas que atuavam junto a SEMED, passaram a organizar a formação na seguinte perspectiva: ocorreu uma “Capacitação de Professores de Pré-Escolar” no período de 04 de agosto de 2001 à 20 de outubro de 2001 com duração de 86 horas-aula onde os temas abordados foram Corpo e Movimento, Arte e Música, Linguagem Oral e Escrita, com base no RCNEI. Participaram dessa formação os professores da pré-escola e os professores que atuam nos CMEIs. Não podendo participar os auxiliares e nem estagiárias dos Centros.

Em 2002, ocorreu novamente formação para esse mesmo grupo de profissionais. Aconteceu de 08 de abril a 11 de julho de 2002 e assim denominou-se “Curso de Capacitação para Professores de Pré-escolar, com duração de 120 horas aula, e abordou os temas:

³² A Associação dos Municípios do Alto Uruguai Catarinense (AMAUC) foi fundada em 07 de maio de 1976, visando à integração administrativa, econômica e social, o desenvolvimento político-administrativo através do planejamento microrregional e prestação de assistência técnica e serviços nas diversas áreas de ação das administrações municipais. Atualmente são 16 municípios associados: Alto Bela Vista, Arabutã, Arvoredo, Concórdia, Ipira, Ipumirim, Irani, Ita, Jaborá, Lindóia do Sul, Paial, Peritiba, Piratuba, Presidente Castello Branco, Seara e Xavantina. Sua sede localiza-se no Município de Concórdia. A administração da Associação se dá através da Secretaria Executiva, que coordena as atividades desenvolvidas na associação e executa as ações determinadas pela Assembléia Geral, Diretoria Executiva e Presidência. Os municípios contribuem financeiramente com a associação, através de uma mensalidade cujo valor é definido em Assembléia Geral, sendo proporcional ao valor que cada município recebe de retorno de impostos do Governo Federal. A AMAUC é uma entidade reconhecida em âmbito regional e estadual como um canal para o fortalecimento de políticas de desenvolvimento municipal e regional. Atua em parceria com diversas entidades e participa de forma ativa nos diversos fóruns e conselhos instalados na região e no estado de Santa Catarina. Pesquisado em <http://www.amauc.org.br> em 08/07/2006.

Formação pessoal e social: as contribuições da pesquisa enquanto procedimento didático, Conhecimento de mundo, e Identidade e Autonomia.

Em 2003, ocorreu um diferencial em relação às formações, pois deixam de ser destinadas apenas aos profissionais que atuam nas pré-escolas e passam a contemplar todos os que atuam com a Educação Infantil, ou seja, todos os profissionais que trabalham nos CMEIs, (professores, auxiliares, estagiários) podem estar agora participando junto com os de pré-escola.

Aconteceu, nesse ano, então dentro do “Programa de Formação por Área – Educação Infantil: uma formação de 20 horas-aula, na qual os temas abordados foram: relatos de experiências pedagógicas, concepção de infância, especificidades da criança. E dentro do Programa de Formação Continuada – Educação Infantil, realizou-se no período de 31 de março a 26 de dezembro de 2003, um curso com 140 horas-aula, no qual o RCNEI também foi base de referência nas discussões.

Em 2004, dentro da programação da SEMED em relação às formações, ocorreu a continuação do “Programa de Formação por Área – Educação Infantil”, teve duração de 24 horas-aula, ocorreu no período de 10 de maio a 27 de julho, e abordou várias temáticas³³ envolvendo a Educação Infantil.

No ano de 2004, aconteceram eleições municipais, e para o ano de 2005 apesar de ficar o mesmo partido na prefeitura, mudou-se a forma de organizar as formações. Elas passam a acontecer nos espaços educativos, escola e CMEIs, e não mais em forma de cursos.

Segundo a responsável pela formação junto a SEMED essa nova forma tem por objetivo, “*discutir a realidade mais de perto, junto com todos os envolvidos e não mais de forma geral, duas a três vezes no ano. Buscando assim um avanço as práticas existentes nos espaços.*” Então as escolas e CMEIs passaram a ter uma vez por mês um encontro com uma equipe de profissionais da SEMED, que atuam com essa formação, para juntos refletir sobre uma reestruturação curricular para toda a rede municipal de ensino.

No decorrer de 2006, essa forma de formação continuada permaneceu, porém sentiu-se necessidade de voltar a ter encontros por área, para discutir temas específicos de cada uma, junto aos seus profissionais. Assim, está sendo oferecidas a todos os profissionais de educação essas duas formas, ou seja, os encontros nos espaços e também os cursos denominados “Encontros por Área”, nos quais a área de Educação Infantil aprofunda vários temas de acordo com a necessidade do momento.

³³ “As temáticas abordadas foram coletadas através da fala da responsável pela educação infantil.”

Portanto, pode-se dizer que ocorreu em relação à Educação Infantil, CMEIs, um avanço, pois inicialmente o que se constata é que apenas os profissionais que atuavam junto a pré escola é que tinham acesso a cursos. Com a mudança para todos poderem participar, os profissionais dos CMEIs tornaram-se valorizados e podem assim discutir e ampliar suas reflexões sobre o seu trabalho, e é importante destacar a possibilidade do estagiário e da auxiliar de participar, pois como já vimos em quadros anteriormente apresentados, elas são responsáveis por , cerca de 87% do trabalho da instituição.

Isso denota o quanto era necessário que essa mudança ocorresse, pois caso contrário, estariam deixando de lado do processo quem realmente realiza o trabalho. O que é comum em muitos casos no processo educacional.

Ressaltamos à diversidade de temas que foi sempre abordado a cada formação, e também como o RCNEI foi durante vários anos uma referência para a rede municipal de ensino organizar o trabalho pedagógico. Foi somente após 2004 que ele deixou de ser a principal referência conforme a fala da responsável pela Educação Infantil junto a SEMED *“Ele já foi usado em formação anteriores porém nos últimos dois anos ele não é usado como referencia na Educação Infantil.”*

Durante o próximo capítulo, analisaremos como são organizadas as rotinas realizadas com crianças de 0 a 3 anos nos Centros de Educação Infantil, verificando se o que pauta a organização do trabalho são os RCNEI, ou que outras referências estão utilizando para organizar a rotinas das crianças.

5 - OS CAMINHOS DA PESQUISA

A temática selecionada para essa investigação representa motivo de angústia no cotidiano das instituições, lembramos do quanto difícil era organizar a rotina das crianças quando trabalhávamos com duas turmas de Educação Infantil pertencentes à Rede Municipal. Há uma forma de funcionamento da instituição na qual se tem crianças chegando na turma para ficar em tempo integral, outras apenas parcial e, algumas ainda, apenas algumas horas. Diante disso a intenção de realizar um trabalho que pudesse contemplar a todas ficava, por vezes, difícil de acontecer, pois se fazia necessário pensar na totalidade que o mesmo envolve. Por isso, não se podia pensar apenas na “minha turma” isolada nesse espaço, tendo em vista que são várias turmas que também querem usufruir de parque, que precisam do refeitório, que compartilham os brinquedos diversos da instituição.

Ao ingressar no curso de mestrado, as leituras realizadas foram nos auxiliando a realizar uma análise daquele contexto e decidimos por tornar, a organização de rotinas, nosso objeto de estudo, procurando estabelecer as possíveis relações com o RCNEI, o qual pautou as formações do município pesquisado por alguns anos.

Passaremos, a seguir, a explicar o caminho que perseguimos para estruturar essa investigação.

5.1. Tipo de Pesquisa: o estudo realizado caracterizou-se como um estudo exploratório de natureza qualitativa e teve como foco a organização das rotinas pelos profissionais que são vinculados aos CMEIs de Concórdia, ou seja, os auxiliares de creche e professores que estão atuando junto às crianças de 0 a 03 anos.

5.2. Amostra: Envolveu professores que atuam em quatro Centros Municipais de Educação Infantil do Município de Concórdia, sendo que os mesmos atendem crianças de 45 dias a 05 anos. Vale considerar que o Município possui 13 CMEIS³⁴, porém não pesquisamos nos treze, pois delimitamos o *corpus* da pesquisa seguindo uma divisão que a responsável pela Educação Infantil da Secretaria de Educação – SEMED utiliza para a distribuição dos profissionais, diferenciando os centros em quatro grupos, sendo: o primeiro grupo: CMEIs que possuem até 40 crianças, (um), CMEIs que possuem de 50 a 80 crianças, (quatro),

³⁴ Atualmente já existem 14 CMEIS, pois os dados da pesquisa foram coletados em 2006, porém devido a problemas de saúde essa dissertação esta sendo concluída apenas em 2008.

CMEIs com 80 a 100 crianças, (quatro) e, por fim, CMEIs que possuem acima de 100 crianças atendidas, (quatro).

Apresentamos em seguida um quadro com a caracterização da amostra:

Professor	Formação	Tempo de serviço	Função no CMEI
01	Pedagogia	13 anos sendo 04 com o crianças de 0 a 1 ano	Auxiliar de creche
02	Letras Português/Espanhol e Pós em Português	5 ano sendo 01 com crianças de 0 a 2 anos	Auxiliar de creche
03	Pedagogia	11 anos sendo 02 anos com crianças de 2 a 3 anos	Auxiliar de creche
04	Magistério	10 anos sendo os 10 com crianças de 0 a 1 ano.	Auxiliar de creche
05	Magistério	10 meses sendo os 10 com crianças de 1 a 2 anos	Auxiliar de creche
06	Pedagogia	5 anos sendo 3 com crianças de 2 a 3 anos.	Auxiliar de creche
07	Magistério	2 anos sendo os 2 com criança de 0 a 1 ano.	Auxiliar de creche
08	Magistério	2 meses sendo os 2 com crianças de 1 a 2 anos.	Auxiliar de creche
09	Pedagogia e Pós Graduação.	6 anos sendo 1 ano com crianças de 2 a 3 anos.	Professora
10	Magistério	1 e meio sendo esse período com crianças de 0 a 1 ano.	Auxiliar de creche
11	Pedagogia e Pós Graduação	7 anos sendo 4 meses com crianças de 2 a 3 anos.	Professora

Quadro 10: Caracterização da amostra

Fonte: Pesquisa realizada por Rosane Cavasin na elaboração de dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação pela UNOESC – Joaçaba, 2008.

Esses professores que compõe o quadro da amostra foram nomeados de Prof 1, Prof 2 e assim sucessivamente até o Prof 11. Eles atuavam em um dos CMEIS que pertencem aos agrupamentos realizados pela SEMED. É importante ressaltar que as instituições e os profissionais que participaram dessa investigação aparecem em destaque, conforme quadro a seguir:

CMEIS	PROFESSORES
CMEI com 30 a 40 crianças	
SANTA RITA	02 professores
CMEI com 50 a 80 crianças	
Natureza	
Primeiros Passos	
REGINA PIOLA	03 professores
Zilda Neves	
CMEIS com 85 a 100 crianças	
Pequeno Príncipe	
JOSÉ GARGHETTI	03 professores
Imigrantes	
CMEIS com 100 a 130 crianças	
ACALANTO	03 professores
Dr Zoé Silveira	
Itália Chiuchetta	
Lua de Cristal	
Maria Fracasso	

Quadro 11: Relação CMEI pesquisados e número de professores participantes.

Fonte: Pesquisa realizada por Rosane Cavasin na elaboração de dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação pela UNOESC – Joaçaba, 2008.

5.3 Procedimentos de coleta de dados: escolhemos como corpus da pesquisa um CMEI de cada grupo, nossa intenção inicial seria a coleta de dados por meio de entrevista semi-estruturada com as profissionais que participaram da formação continuada, “Parâmetros em Ação”, oferecida pela Prefeitura Municipal, que abordava os RCNEI.

No entanto, constatou-se que poucas atuavam com as crianças de 0 a 03 anos. As professoras que participaram das formações estavam atuando nas turmas de 4 e 5 anos. Deste modo, entrevistaram-se os profissionais que estavam atuando junto às crianças até 3 anos, independente destes terem participado da formação, tendo em vista ser essa faixa etária o foco da pesquisa e também, independente de ser professor ou auxiliar de creche. O principal critério considerado foi se o CMEI o considerava como responsável pela turma, pois encontramos nos CMEIS um número de reduzido de professoras e, devido a isso, muitas vezes a pessoa que tem responsabilidade pela turma ficava é a auxiliar de creche.

Com isso realizaram-se 03 (três) entrevistas em cada CMEI, com os profissionais que atuam nas turmas, pois em cada centro as turmas dividiam-se por idade, do seguinte modo: 0 a 1 ano, fica uma responsável, 1 a 2 anos, possui outra, e 2 a 3 anos outra. Vale

considerar que somente no que possuía até 40 crianças havia turmas juntas, sendo uma mesma pessoa responsável pelas duas faixas etárias. Tal amostra resultou em um total de 11 entrevistas.

Não entrevistamos as estagiárias que, junto às turmas, auxiliavam no trabalho, pois segundo a organização dos CMEIS as responsáveis por essa organização das rotinas são as professoras e auxiliares, que após repassam as mesmas.

Entrevistamos também a responsável pela Educação Infantil no Município junto a SEMED, através de entrevista semi-estruturada, a qual serviu de base para conhecermos como acontece a organização desses CMEIS, sua história, quem são os profissionais que atuam neles, que formação eles recebem, para podermos realizar uma melhor análise dos dados.

A entrevista semi estruturada realizada com as professoras e que serviu de roteiro para a coleta do corpus do estudo, foi organizada da seguinte maneira:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Dados pessoais: nome, com que turma trabalha, há quanto tempo, que formação possui, qual função exerce, divide seu trabalho com outra profissional (professora/auxiliar/estagiária)? Como é feita essa divisão? Qual a formação da outra profissional?

Dados da instituição: nome, a que sistema pertence, há quanto tempo foi criado, quantas crianças atende, endereço, quantos profissionais possui, como as crianças são divididas, quem coordena a questão pedagógica e administrativa?

BLOCO I - CONCEPÇÕES SOBRE ROTINA

- No seu entendimento, o que é rotina em uma creche?
- Qual a função da rotina?
- Como deve ser organizada uma rotina?
- Na organização da rotina, acha que a mesma deve ser de acordo com as idades/período? Por quê?
- Que aspectos devem ser observados em cada idade/período?
- Acha importante a rotina com crianças pequenas (0 – 3 anos) ? Por quê?
- Conhece as críticas feitas a questão da rotina na Educação Infantil? Qual sua opinião sobre as mesmas?

BLOCO II - CONHECIMENTOS SOBRE RCNEI E OUTROS MATERIAIS

- Já leu ou estudou algo sobre as rotinas na EI ? O que leu?
- Conhece os RCNEI? Como teve acesso aos mesmos?
- Se o conhece, qual sua opinião sobre o mesmo?
- Você ou sua instituição possui o RCNEI?
- Como o RCNEI é utilizado em sua instituição?

- Você utiliza o RCNEI para organizar o seu trabalho? Como o utiliza?
- Você conhece o que diz o RCNEI sobre rotina? Qual sua opinião sobre a mesma?
- Você já participou de alguma formação, curso, que abordou a forma de organizar as rotinas?
- Participou de cursos sobre o RCNEI? Você acha que esses cursos auxiliaram a organização de seu trabalho? Em que aspectos?
- Se esses cursos não a auxiliaram, a que atribui esse fato?

BLOCO III - DESCRIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DA ROTINA NA CRECHE

- Como é organizada a rotina com o grupo que você trabalha? Descreva um dia de trabalho.
- Qual sua opinião sobre a organização da mesma? Concorda? Discorda? Por quê?
- Mudaria alguma coisa na rotina?
- Considera-a importante para seu trabalho? Por quê?
- Considera-a importante para as crianças? Por quê?
- Você divide a rotina com mais alguma pessoa? Como é feita essa divisão?
- Quais as dificuldades encontradas em seu trabalho, nesse âmbito?
- A rotina faz parte do planejamento da instituição?
- Como os pais interagem com a questão da rotina? Fazem alguma sugestão /comentário?

Com esses blocos de perguntas foi possível obter um *corpus* de pesquisa considerável, o que possibilitou, inclusive, a construção de um capítulo, abordando a história das creches no município pesquisado. Com a responsável pela Educação Infantil do município, utilizou-se também esse procedimento de entrevista semi – estruturada, composto pelas seguintes perguntas.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- 1- Nome:
- 2- Qual sua formação?
- 3- Há quanto tempo trabalha na rede municipal de ensino de Concórdia?
- 4- Qual sua função na SEMED?

CARACTERIZAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

- 5- Como é organizada a Educação Infantil no município?
- 6- Possuem instalações próprias? Equipamentos e materiais em número suficientes?
- 7- Que recursos à educação infantil recebe? Como é administrado?
- 8- O município tem convênios com empresas em relação à Educação Infantil? Como são organizados? (xerox documentos)

- 9- A demanda por Educação Infantil no município está contemplada? Existe um planejamento em relação a essa demanda?
- 10- Quais critérios são adotados para o ingresso das crianças nas instituições?
- 11- Como é organizada a parte administrativa específica dos CMEIs? É a parte pedagógica?
- 12- Há documentos que norteiam a organização? Quais? Como foram construídos?
- 13- Os CMEIs possuem algum tipo de organização que auxilia na administração da instituição? Como funciona? Que poderes possui?
- 14- Há algum tipo de acompanhamento, por parte da SEMED, do trabalho desenvolvido nas instituições de Educação Infantil?
- 15- Qual é a linha teórica que norteia a organização do trabalho pedagógico das instituições?
- 16- Existe alguma indicação por parte da SEMED em relação à organização das rotinas dos CMEIs?
- 17- Para você qual a importância da organização das rotinas para os CMEIs?

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- 18- Quem são os profissionais que atuam? Que formação possuem?
- 19- Quais funções desenvolvem? Qual a forma de ingresso nas instituições?
- 20- Qual o salário recebido?
- 21- Qual o número de horas trabalhadas?
- 22- Participam do plano de cargos e salários do magistério público municipal?

PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO, OFERECIDOS PELA SEMED

- 23- Que tipo de formação continuada é ofertada pela SEMED para as profissionais de Educação Infantil? Como acontecem? Quem participa?
- 24- Qual a base teórica das formações realizadas?
- 25- A formação continuada trouxe contribuições para a prática pedagógica dos docentes? Quais? Como foi percebida?
- 26- Quais temas são tratados? Como são escolhidos?

CONCEPÇÕES SOBRE O RCNEI

- 27- Você conhece o RCNEI? Já estudou ele?

- 28- Qual seu parecer sobre o RCNEI?
- 29- O RCNEI é referência nas formações que acontecem atualmente?
- 30- E em formações anteriores, ele foi referência?
- 31- Os CMEIs possuem os RCNEI, eles são estudados?
- 32- Você acredita que o RCNEI trouxe alguma contribuição sobre a educação de crianças de 0 a 6 anos?

DADOS HISTÓRICOS

- 33- Quando as creches passaram a fazer parte da SEMED, quais os desafios encontrados diante desta mudança? Quem eram as profissionais que nela atuavam? Que formação possuíam?
- 34- Existe algum documento registrando a passagem das creches para CMEIs?
- 35- Existiam convênios com empresas? Como aconteciam?
- 36- Houve algum programa de formação continuada para docentes da Educação Infantil, planejados e executados após a inclusão das creches ao Sistema Municipal de Ensino?
- 37- A formação continuada trouxe contribuições para a prática pedagógica dos docentes? Quais? Como foi percebida?
- 38- Sabe-se que a SEMED contou com o apoio do MEC para a formação em serviço dos docentes da Educação Infantil, no ano de 1999 e 2000? Como foi esta parceria? Quando iniciou e quem tomou a iniciativa?
- 39- Sobre o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação/Educação Infantil que foi realizado no município: como aconteceu? Quem foram os docentes? Qual a carga horária? Onde aconteceu?
- 40- Quem participou do Curso Parâmetros em Ação? Que assuntos foram abordados?

5.4. Procedimentos de análise dos dados: foi realizada através de análise de conteúdo das respostas coletadas através das entrevistas, sendo que, para realizar essa análise foram verificados os argumentos utilizados por esses profissionais para se posicionarem a respeito dos elementos-chave do estudo realizado, ou seja, concepção de rotina, conhecimento dos professores sobre o RCNEI, organização das rotinas das crianças nos CMEIS.

Devido à estrutura do instrumento de coleta, composto por vários grupos de perguntas, optamos por agrupar algumas respostas em quadros síntese (em anexo), em virtude

de que, para esse momento, estas questões permitiriam a aproximação da compreensão dos profissionais entrevistados sobre os elementos-chave dessa investigação.

A partir desses quadros com as respostas das profissionais dos diferentes CMEIS a respeito da mesma questão, realizamos as análises que serão apresentadas e discutidas no capítulo 6.

6 O PENSAR DAS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM RELAÇÃO A ROTINAS E RCNEI

Nesse capítulo, iremos nos deter na análise dos dados das entrevistas realizadas com os profissionais que atuam com as crianças de 0 a 3 anos nos CMEIS, pois os dados obtidos com a entrevista semi-estruturada, realizada com responsável pela Educação Infantil do Município de Concórdia foram utilizados na composição do capítulo anterior, no qual descrevemos como o município organizou a Educação Infantil. Apresentamos diversos quadros com suas respectivas análises, situando o funcionamento dos CMEIS, quem são os profissionais que atuam neles, quais formações possuem, demanda de vagas, número de profissionais, recursos que aplicam, convênios, enfim uma caracterização geral.

Apresentaremos algumas análises sobre a concepção que possuem sobre o RCNEI, relacionando com o uso ou não dele na sua prática diária, bem como a forma de organização das rotinas e a importância atribuída a estas.

6.1. Conhecimentos sobre os RCNEI presentes nas respostas das professoras.

Analisando os conhecimentos que os professores possuíam sobre os RCNEI, foi possível realizar o Quadro 10, o qual apresenta a posição dos professores sobre o referencial e uso dos mesmos no cotidiano da instituição em que atuam.

Conceito	CMEI 1			CMEI 2			CMEI 3			CMEI 4		Nº de ocorrências
	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Prof 4	Prof 5	Prof 6	Prof 7	Prof 8	Prof 9	Prof 10	Prof 11	
Conhece e transpõe para a prática	X		X				X		X		X	05
Ouviu falar, leu, mas não utiliza		X		X		X		X		X		05
Não conhece, não utiliza.					X							01

Quadro 12: Conceitos sobre o RCNEI.

Fonte: Pesquisa realizada por Rosane Cavinha na elaboração de dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação pela UNOESC – Joaçaba, 2008.

Destacamos que é possível evidenciar pelos dados que o RCNEI é conhecido pelos profissionais, pois do total da amostra (11 professoras), apenas 01 não o conhecia. Porém, apesar de conhecido por elas, o mesmo não é utilizado nas suas práticas diárias, pois metade da amostra apenas ouviu, ou leu algo a respeito, durante o magistério ou faculdade, como podemos perceber pela seguinte fala: “*no magistério eu li o RCNEI, foi bom, nós trabalhamos bastante sobre a criança na educação infantil. Ajudou a fazer os relatórios*”(Professor 10).

Verificamos nas respostas de outros professores que alguns profissionais transpõem para a prática os conhecimentos adquiridos ao longo do curso do magistério, ou universidade, enquanto outros apenas estudam para o momento, não utilizando os referenciais como norteadores de sua prática no momento do exercício da profissão, não fazem uso da teoria estudada na organização de sua prática.

É possível, também, verificar a partir do quadro que, dos quatro CMEIS pesquisados, o CMEI 1 e o CMEI 3 conhecem e transpõem para a prática os conceitos do RCNEI, enquanto que os profissionais do CMEI 2 só ouviram ou leram algo; já, no CMEI 4, apenas um profissional conhece e transpõe, e outro apenas leu algo. Contudo, é possível afirmar que os quatro CMEIS que participaram da pesquisa possuem algum conhecimento do RCNEI.

Outra constatação é que os que transpõem para a prática são os que possuem um nível de escolaridade maior, ou seja, nos quais os profissionais possuem Pedagogia, independente de estar atuando como auxiliar ou professor. Tal constatação é possível de ser verificada quando comparamos o quadro de caracterização da amostra presente no capítulo anterior, que consta a formação de cada um.

Para um melhor entendimento, destacamos no quadro a seguir a formação e função dos profissionais que transpõem o RCNEI para a prática.

Professores	Função	Formação	Conhece e transpõe para a prática
Prof 1	Auxiliar	Pedagogia	X
Prof 3	Auxiliar	Pedagogia	X
Prof 7	Auxiliar	Pedagogia	X
Prof 9	Professor	Pedagogia	X
Prof 11	Professor	Pedagogia	X

Quadro 13: Caracterização dos profissionais que transpõe o RCNEI para a sua prática.

Fonte: Pesquisa realizada por Rosane Cavasin na elaboração de dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação pela UNOESC – Joaçaba, 2008.

Essa constatação vem ao encontro com o que defendemos no capítulo 2, em relação ao nível de formação: o profissional para atuar com a Educação Infantil deveria possuir uma formação universitária que lhe possibilitasse realizar uma boa práxis, bem como que a mesma poderia ser realizada pelas Universidades e não em cursos rápidos, com formações aligeiradas. Também, aceitar apenas o magistério para trabalhar com os pequenos é uma forma de desvalorização por parte do governo, que através das LDB 9394/96 exigiu apenas para os níveis do Ensino Fundamental (Séries Finais) e Ensino Médio, a obrigatoriedade de graduação em nível superior.

Acreditamos que um professor, para atuar na Educação Infantil, precisa de uma boa formação universitária, pois ela pode fornecer subsídios para termos

Um trabalhador para a primeira infância como um profissional que reflete sobre sua prática, um pesquisador um co-construtor do conhecimento, tanto do conhecimento das crianças como dele próprio, sustentando as relações e a cultura da criança, criando ambientes e situações desafiadoras, questionando constantemente suas próprias imagens de criança e seu entendimento de aprendizagem infantil e outras atividades, apoiando a aprendizagem de cada criança, mas também aprendendo com ela. (MOSS, 2002, p. 246).

Destacamos que essa não transposição para prática pode ser devido ao fato de serem concursadas como auxiliares de creche e, por isso, apenas tiveram um maior contato com o RCNEI no magistério. Tal fato ocorre porque, durante os cursos oferecidos pela SEMED e que abordavam o Referencial, elas não puderam participar, como já destacamos em capítulo anterior, pois as formações eram inicialmente oferecidas apenas aos professores, segundo informação da responsável pela Educação Infantil no município.

Devido a isso, esses profissionais que estão atuando de 0 a 3 anos ficaram sem discutir o RCNEI nos cursos. Isso evidencia que apesar de trabalharem na mesma instituição com outros profissionais que participaram dos cursos, não ocorreu a socialização desse conhecimento para que os mesmos, apesar de não participarem diretamente, tivessem a oportunidade de conhecer um pouco mais e assim poder fazer uso, transpô-los em sua prática.

Constatamos que o que prevalece no atendimento dessa faixa etária nos CMEIS do município é a realização do trabalho por parte de auxiliares. Na amostra realizada, encontramos apenas 02 professoras, dos quatro centros pesquisados, atuando diretamente com essas crianças. Vale considerar ainda que existem professoras nos CMEIS, mas estas atuam com grupos maiores, que possuem 4 e 5 anos respectivamente.

6.2. Conceito de Rotinas na Educação de 0 – 3 anos

Em relação às rotinas, ao questionarmos os professores sobre o que pensavam a respeito dela, obtivemos diferentes conceitos. O Quadro 10 apresenta a sistematização dos argumentos utilizados pelos professores pesquisados para se referirem ao conceito de rotina.

Argumentos conceito de rotina	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Prof 4	Prof 5	Prof 6	Prof 7	Prof 8	Prof 9	Prof 10	Prof 11	Nº de ocorrências
Café, almoço, lanche, sono	X	X								X	X	04
Hora para fazer as coisas			X		X							02
Períodos						X						01
Divisão do tempo									X			01
O que tem que fazer todos os dias				X								01
É próprio do dia deles.							X					01
Repetir sempre a mesma coisa								X				01

Quadro 14: Conceito de Rotina

Fonte: Pesquisa realizada por Rosane Cavasin na elaboração de dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação pela UNOESC – Joaçaba, 2008.

Podemos perceber que o conceito de rotina é bem variado, apenas o que predomina é a questão de organizar as atividades básicas de alimentação das crianças. Girando em torno disso: café, almoço, lanche, como verificamos na fala de uma das professoras: *“Bom na rotina que eu vou te dizer que para começar eu abro o CMEI, 6h30min, então à rotina começa aí, até 07h15min, recebo todos os grupos, 07h30min vou para minha sala, começo as trocas, troca é rotina, a gente troca 5 vezes por dia, então as trocas, depois vem o café, o almoço e os lanches são rotinas...”* (Prof. 1)

Esse conceito vem ao encontro dos conceitos encontrados nos referenciais teóricos pesquisados por Barbosa (2000) que abordavam que as rotinas se estruturavam dessa forma, envolvendo os cuidados com alimentação, higiene, descanso na maioria das vezes, não se detendo apenas em uma determinada ação.

Essa grande variação do conceito de rotina para as profissionais demonstra que elas não têm uma mesma opinião e, apesar de trabalharem no mesmo espaço, cada uma a

define de forma diferente, não existindo um conceito de rotina único para a instituição, algumas ficam em torno de práticas higienistas, outras em cumprir o relógio.

Analisando o conjunto das respostas obtidas através das entrevistas sobre o que pensavam as professoras acerca da rotina, foi possível organizar um quadro com o seguinte agrupamento.

	CMEI 1			CMEI 2			CMEI 3			CMEI 4		Nº de ocorrências
Compreensão das rotinas	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Prof 4	Prof 5	Prof 6	Prof 7	Prof 8	Prof 9	Prof 10	Prof 11	
Enquanto finalidade pedagógica.	X		X				X	X		X		05
Enquanto exercício/cumprimento de atividades.				X	X	X						03
Enquanto cobrança institucional		X							X		X	03

Quadro 15: Compreensão das rotinas.

Fonte: Pesquisa realizada por Rosane Cavasin na elaboração de dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação pela UNOESC – Joaçaba, 2008.

Evidenciamos no quadro 10, que há um grupo de professores que compreendem a rotina apenas como algo a ser realizado porque está posto, inerente ao trabalho no CMEI; enquanto que outro grupo segue um ativismo no seu pensar em relação às rotinas; restando um grupo que tem a compreensão da rotina como algo educativo, que precisa ser planejado.

Todavia esse quadro nos possibilita constatar que ocorre uma sintonia nas respostas dos professores de um mesmo CMEI, ocorre um predomínio de uma determinada compreensão, se observarmos os professores que compõe o CMEI 1 ocorre um predomínio do pensar a rotina como finalidade pedagógica, o mesmo ocorre com o CMEI 3, no qual este argumento também predomina. No entanto, no CMEI 2, o que evidencia é o cumprimento de atividades, e o CMEI 4, cada um dos professores possui uma compreensão diferente, finalidade pedagógica e cobrança da instituição.

Destacamos também a questão da função que consideram que a rotina possui na organização do trabalho dessas profissionais, no Quadro 12, a seguir:

Função rotinas	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Prof 4	Prof 5	Prof 6	Prof 7	Prof 8	Prof 9	Prof 10	Prof 11	Ocorrência dos argumentos
Educar	X									X		02
Melhor andamento do CMEI		X									X	02
Para o dia a dia dela/casa/escola					X	X						02
Para a criança se situar			X									01
Necessidade				X								01
Trabalhar tudo							X					01
Para o bem estar da criança									X			01

Quadro 16: Função da rotina.

Fonte: Pesquisa realizada por Rosane Cavasin na elaboração de dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação pela UNOESC – Joaçaba, 2008.

Percebemos que, através da rotina, esses profissionais acreditam que as crianças vão se organizar melhor, se sentir melhor e vão aproveitar isso na vida fora do espaço da instituição, ou seja, na escola ou em casa. Também definem que a rotina facilita a organização do seu trabalho, bem como é uma forma de educar as crianças.

A rotina é vista como uma necessidade para a criança, bem como para o professor, como destaca a fala da prof 11: *“Eu acredito assim que deve ser organizada, de maneira coletiva, né, assim visando um melhor andamento das atividades, bem como uma melhor, uma melhor socialização, entre as crianças para começar desencadear uma outra atividade a partir dessas atividades de rotina.”*

Demonstra-se um predomínio da rotina vista como algo educativo para as crianças, que a existência dela permite uma melhor educação. Essa visão de rotina como sendo educativa, é a defendida pelos RCNEI, que defendem que desde que exista uma flexibilidade na sua forma de acontecer, ela precisa se fazer presente no cotidiano infantil das instituições, servindo assim para estruturar o trabalho realizado.

A rotina apresenta, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem orientadas. (RCNEI, p.54, 1998.).

Escolhemos destacar a forma como é organizada a rotina de um grupo de 0 a 1 ano, outra de 1 a 2 e outra de 2 a 3, sendo uma de cada CMEI, para podermos analisar melhor sua organização, tendo em vista que a pesquisa realizou-se com essas turmas nas quatro instituições.

Adotamos como critério, analisar um de cada CMEI para abranger todos os envolvidos e para podermos verificar se ocorre uma mesma forma de organizar as rotinas entre os CMEIS envolvidos. Optamos em relatar toda a fala das professoras, pela riqueza de detalhes contidos nos argumentos da Prof 4 e a Prof 2, bem como o relato da Prof 9, pelo fato desta trabalhar apenas um período com a turma e também para podermos evidenciar o quanto elas se guiam pelo relógio, pela preocupação em cumprir as tarefas, vendo assim a rotina como uma lista de horários a ser seguida.

Rotina das crianças da turma de faixa etária 0 a 1 do CMEI 2, conforme fala da Prof 4.

Um dia de trabalho, pela manhã o horário que eu começo, quando chego eles estão na minha sala, do grupo 1, ou na do grupo 2, depende de qual foi limpada no final da tarde primeiramente, junto com a prof do grupo 2 ou 1 estagiária, se a prof não poder estar no início as **8:00**. Nesse tempo eles ficam brincando com o que tem na sala, sempre tem muitos brinquedos há disposição deles, então geralmente quando chego, esta o grupo 1 e 2 juntos, está tudo no chão, então eles estão brincando, com tudo, ou jogando tudo no chão, aí eu chego as **07h50min, vou à cozinha pego o café da manhã** que geralmente é fruta para os maiorzinhos e para os bebezinhos é uma mamadeira, aí eles quem come fruta come, quem mama, mama, aí a gente **começa olhar as fraldas**, daí às vezes se tá muito agitado o grupo ou depois que todos mamaram ou que eu preciso de ajuda e que outra profe não precise de ajuda, a gente já se separa nesse horário, depois do café da manhã, daí eles, a gente começa olhar eles, as fraldas, medicar os que precisa, e até que olha todas as fraldas, é umas **9:00, 9:00 e pouco, aí a gente senta, eu sento e brinco sempre estimulando**, se tem um para caminhar, as vezes e mais engatinhar, canta, brinca, porque eu assim não tenho uma atividade dirigida, no meu planejamento eu coloco mais itens, porque eu, uma vez eu fazia por dia, mas as vezes naquele dia não dava então hoje eles estão mais calmos então eu posso fazer uma atividade lá do meu planejamento, mas que venha mais, queira mais tempo, ou que não precise de tanto, ou se eles mais doente, mais agitado, choram, então a gente faz outra, mas sempre nesse horário, **entre 9:00 e 10:00**, eu fico sentada no chão **brincando estimulando**, aquele ou a criança a caminhar, a engatinhar, assim as 10:00 ou nesse horário também sempre acaba alguém faz coco acaba tendo que **trocar**, você não vai deixar cocozado, cheio de xixi, aí as **10:00 a gente serve o almoço**, aí começa o choral, um que , outro quer, outro quer a gente vai servindo um a um, nesse horário nos últimos dois meses no período da manhã eu estou ficando sozinha, no horário do almoço vem uma estagiaria para ajudar, depois, escovo os dentes, limpo a boca, faz a higiene bucal, dos bebes, e dos maiorzinhos, daí a gente troca as fraldas, e vai colocando para dormir, tipo quem dorme no carrinho, quem dorme no chão, tudo vai até **11h15min até** que alguns não **dormem**, porque dormiram de manhã, bebezinhos não tem horário, aí a gente fica com os que não dormem e os outros nesse horário. Das **11h15min até 11h30min** ficam juntos todos os que estiverem acordados numa **outra sala** e os que estão dormindo ficam dormindo e os outros ficam brincando ou eu, ou outra funcionaria que no momento esteja na outra sala, com todos os que não vão embora, não dormem, ficam lá na sala brincando, os bebezinhos com brinquedos mais da idade, os outros com outros brinquedos, aí eles começam **acordar** por volta do **meio dia, meio dia e pouco e vão** indo para outra sala dependendo do

número que acorda né, se acordar muitos bebês juntos, e tiver duas funcionárias, a gente já separa o 1 e o 2 vão pra cá e o restante fica para lá, em outra sala, nesse tempo até as **13h00min, 13h30min** depois do tempo que eles acordam o grupo 1 e 2 ficam juntos, por falta de funcionários, das **12h30min brincam com objetos** que estão na sala, sempre brinquedos sonoros, bolas, tem diversos tipos de brinquedos, nesse tempo, 1 hora por volta das **13h00min normalmente tem mamadeira** para todos do 1 e 2 ou em pote que esta com alguma dieta alimentar come fruta ou outro alimento, daí as **13h45min** a gente vai para outra sala, separa o 1 e 2 aí a gente **olha as fraldas** de novo, de todos, alguns que não dormiram, acabam dormindo, aí a gente volta a brincar, a fazer a atividade, que se diz brincar, porque todo dia a gente brinca, então sempre buscando o que é necessidade da turma se é estimular isso ou aquilo, ou às vezes a gente vai passear, quando isso é possível, por volta até das **15:00. As 15h00min começa o lanchinho da tarde**, daí até umas 15h30min ou 15h45min depende o número de crianças e se tem gente para ajudar, aí a gente, o lanche isso tudo depende o horário de terminar, e você volta a brincar, a desenvolver tua atividade, tudo depende do número de crianças e se tem alguém para te ajudar, muitas vezes quando você tá sozinha, você demora muito mais, se tiver alguém demora menos, então os horários não é que não sejam esses, depende de como esteja o andamento do CMEI, se estiver todas as crianças, se você estiver sozinha, com ajuda, se as crianças estiverem agitadas, mais doentes, é bem complicado a gente dizer assim como é que é porque 1 dia é diferente de outro, a rotina pode até ser a mesma, um é diferente do outro porque aí depois desse lanche, vamos dizer que **15:45 a gente volta a brincar** até as 16:30 aí depois a **gente junta** o 1 e o 2 de novo, as **16:30, 16:45** porque a gente chegou num acordo que uma vez a gente não fazei isso aí de manhã tava dando muito problema, uma pessoa vieram questionar, os pais, porque tava ficando muitas crianças juntas, até as 7:30, 7:45, aí a gente pensou todo mundo junto, numa maneira de não se ficar mais, e a única maneira era juntar o 1 e o 2 de tarde para a zeladora conseguir limpar uma das salas a tarde, para de manhã essa turma ficar lá, até a outra funcionária chegar e a zeladora limpar a outra sala, então por isso que nesse horário eles ficam juntos, até porque 16:50 sai funcionária, e diminui o quadro de funcionários também e tem que ficar juntando turma, para estar agilizando o trabalho, basicamente é essa rotina, e dentro dessa rotina, sempre trocas de fraldas ou alimentar uma ou outra criança, uma que não comeu no horário, vai comer em outro, porque bebe não tem horário fixo, então às vezes ele mama em casa as 7:00 ele come de 2 em 2 horas então as 9:00 ele vai querer então a gente vai estar dando, então no meio desse todo horário rotinas que a gente diz sempre tem alguma coisa que acontece diferente, é feito diferente, mas basicamente é assim.

Rotina das crianças da turma de faixa etária 1 a 2 do CMEI1 conforme fala da Prof 2

Na manhã então eu e minha estagiária **começamos a trabalhar 08h00min**, mas o CMEI já começa **receber as crianças as 06h30min** então das **06h30min as 07h30min** eles ficam com a profe do grupo 1, que fica com todos até 07h30min, depois das **07h30min eles** vão para **sala** com uma estagiária também não é da minha turma mas ela atende eles até as 08h00min, que é quando eu e a estagiária entramos. Nós vamos dar o café da manhã então das **08h00min as 08h30min eles tem o café da manhã** depois faz a **higiene, troca**, até mais ou menos **09h00min da manhã, depois nós temos o nosso momento de brincadeiras**, mas o pedagógico em si até as **09h45min, depois começa as trocas, o almoço é 10h15min, até 10h30min, depois eles tem o soninho**, que daí eu trabalho até 11h30min que eu deixo todos eles dormindo, descansando, a estagiária já sai as **11h00min, as 13h00min** quando eu volto eu acordo quem ainda não está acordado, os que estão acordado a gente faz a troca, novamente, que eles estão todos praticamente com xixi, coco, a gente faz a **troca de novo** e as **14h00min**

têm o lanche da tarde o primeiro lanche as 14h00min, depois voltamos para a sala, fazemos a higiene, né, lavamos a mãozinha, a boca e tal e depois o **momento pedagógico**, o momento em que a gente faz as brincadeiras, conta histórias e as **16h00min a gente faz o lanche de novo**. Antes do lanche ainda tem troca, **15h00min, 03h40min é o lanche** então entre 3:03h40min a gente troca todo mundo novamente, traz o lanche, 03h40min então voltamos para a sala aí a gente brinca mais meia hora, **1 hora e eles vão para o sono, porque as 16h30min sai a estagiária, eu as 17h00min** e eles ficam **descansando, daí até, das 17h30min até 18h30min** eles ficam com a prof do grupo 1 de novo. E vão para casa, coitadinhos.

. Rotina das crianças da turma de faixa etária 2 a 3 do CMEI 3 conforme fala da Prof 9.

Como eu trabalho à tarde e de manhã, eles chegam são recebidos, recepcionados pelos auxiliares, que nem sempre é a mesma da turma, porque sempre varia, porque funciona 12 horas e ninguém trabalha 12 no CMEI, uma pessoa. Acredito que aí eles vão para sala fazer atividade, aí eles brincam, aí em seguida eles vão fazer o café da manhã, depois eles retornam com as outras atividades, brincadeiras, e **as 10h00min ou 10h15min é o almoço**, em seguida eles fazem higiene, escovam os dentes, depois fazem um soninho e por volta de **13h00min eles, vão acordando, vai trocando, organizando algumas atividade, cantinhos**, músicas e em seguida eles fazem o primeiro **lanche** da tarde que é quando eu chego e a gente vai cantando umas músicas, vai trocando quem precisa, faz higiene, lava as mãos, vão para a sala, **fazem atividades**, da proposta, ou vamos fazer brincadeiras, passeios, sempre diversificados, em seguida eles tem o segundo **lanche** que é 15h15min varia conforme o dia, e depende a atividade depois vão para o parque, vão brincar, v ao fazer outras atividades, da proposta, e assim até o final do dia, **eles vão para casa**, mas sempre com varias atividades, tipo vão cantar uma musiquinha, vão brincar, às vezes querem mudar, bem diversificado

A partir dessas descrições podemos verificar que a forma de organizar a rotinas nesses Centros de Educação Infantil do Município de Concórdia seguem praticamente a seguinte trajetória de execução de ações: recepção das crianças, troca de fraldas, café, atividades diversas, almoço, hora do sono, troca de fralda, lanche, atividade diversas, lanche, saída das crianças. O que varia é a questão de trocas de fraldas que alguns fazem mais vezes e com a faixa etária de 2 a 3 anos, não realizam, pois descrevem que nessa turma já houve a realização da retirada das fraldas na turma anterior.

Constatamos então que essa forma de organização vem ao encontro com o que afirma Barbosa (2006, p.194):

Ainda hoje há, como vimos anteriormente, uma coluna vertebral das rotinas pedagógicas da educação infantil que é feita por algumas atividades fixas e que constituem o eixo no qual todas as demais atividades circulam. Basicamente, são elas, a Hora da entrada, Jogo livre, Rodinha, Hora do banheiro, Hora da merenda, Hora do pátio, Atividade Dirigida, Hora do almoço, Hora da higiene, Hora do descanso, Atividades diversificadas.

Percebemos que essa organização acaba determinando o trabalho realizado nas instituições, pois possuem horas determinadas para tudo, e seguem a risca, poucas vezes alterando alguma coisa, apenas se adaptam como podemos perceber na fala da Prof 3 *“Muito importante, porque nós, pra ti pensar a tua atividade tem que pensar na rotina, pra ti encaixar a tua atividade dentro da rotina, é extremamente importante.”*

Com isso, corre-se o risco de tornar a rotina algo mecânico, não sendo utilizada como uma “atividade pedagógica”. Pedagógica no sentido que Kramer (2003, p.60) utiliza: “o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o cinema a produção artística e cultural que se encontra nos museus a arte.”

Constatamos que essa forma de organizar a rotina usa o termo pedagógico no sentido escolar, apenas para atividades que irão realizar entre os horários determinados que possuem, sendo considerado algo que se sobrar tempo desenvolve, caso contrário ficam apenas no cumprimento de horários de refeições, que pela preocupação com o cumprimento dos mesmos, parece-nos que não se deve ter tempo de tornar esses momentos mais educativos.

Faz-se necessário uma reflexão em torno do que é pedagógico, pois como nos afirma Osteto (2002, p. 192),

O pedagógico, então, não está relacionado somente aquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, envolvendo materiais específicos, em regra papel, lápis, caneta e que resultam em um produto observável. O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas efetivas, em todos os momentos do cotidiano das crianças; perpassa todas as ações: limpar, lavar, trocar, alimentar, dormir.

Destacamos que não é a mera execução dessas tarefas que vai torná-las pedagógicas, ou ainda, escrevê-la em um caderno de planejamento, o caráter pedagógico das atividades envolve a postura do educador na realização da mesma como se envolve com ela, participa. Sobre isso, Machado (2002, p.8) afirma que “o pedagógico não está na atividade em si, mas na postura do educador, uma vez que não é a atividade em si que ensina, mas a possibilidade de interagir, de trocar experiências, e partilhar significados é que possibilita às crianças o acesso a novos conhecimentos.

Essa homogeneização da forma de organizar as rotinas dos CMEIS do município, não vem ao encontro com a fala da responsável pela Educação Infantil que afirmou que *“cada*

centro tem a sua forma de se organizar, é dada liberdade, não é dito para eles vocês devem fazer assim, pois cada um tem a sua realidade.”

O que podemos notar, deste modo, é que apesar da SEMED dar uma liberdade de organização para os CMEIS, os mesmos acabam se organizando igual, independente dos fatores de localização (centro, bairro), número de crianças, número de profissionais. Isso pode ocorrer devido à ausência, no planejamento, da questão das rotinas, como foi evidenciado através das entrevistas.

Essa padronização é constatada através do quadro 12 que nos possibilita visualizar como todos os CMEIS envolvidos na pesquisa realizam as mesmas atividades nos mesmos horários, de acordo com o relato das profissionais sobre como é um dia de trabalho no CMEI.

Horários	Atividades	CMEI 1	CMEI 2	CMEI 3	CMEI 4
6:30	Receber as crianças ficam vários grupos juntos.	X	X	X	X
7:30/8:00	Separação de grupos, chegada de outros profissionais	X	X	X	X
8:30	Café da manhã	X	X	X	X
9:00	Troca de fraldas Início de hora da atividade	X	X	X	X
9:30	Atividades diversificadas	X	X	X	X
10:00	Almoço para os bebês	X	X	X	X
10:30	Almoço grupos maiores, sono dos bebês	X	X	X	X
11:00	Alguns dormem e outros brincam		X		
11:30	Todos dormem	X		X	X
12:00	Hora do soninho	X	X	X	X
12:30	Chegada das crianças período da tarde	X	X	X	X
13:00	Alguns bebês acordam/ trocas de fraldas	X			
13:30	Fazem o lanche		X	X	
14:00	Fazem o lanche	X			X
14:30	Atividades diversas nas suas salas ou passeios.	X	X	X	X
15:00	Lanche		X	X	
15:30	Atividades diversas		X	X	
16:00	Lanche	X			X
16:30	Alguns dormem	X	X	X	X
17:00	Alguns agrupamentos de turmas, brincadeiras diversas	X	X	X	X
17:30	Agrupamentos de turmas	X	X	X	X
18:30	Saída das crianças	X	X	X	X

Quadro 17: Organização da rotina.

Fonte: Pesquisa realizada por Rosane Cavasin na elaboração de dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação pela UNOESC – Joaçaba, 2008.

Através deste quadro, evidenciamos que a padronização ocorre de uma forma como se fosse imposta por alguém essa organização, o que não ocorre como já anteriormente falamos, pois a SEMED não orienta para que sejam todos iguais. O que podemos destacar também é o fato do CMEI 1, possuir em torno de 94 crianças, o CMEI 2 possuir 70 crianças, CMEI 3 possuir 114 crianças e o CMEI 4, 45 crianças.

Assim, apesar de possuírem diferentes números de crianças e estarem localizados em diferentes bairros, sendo o CMEI 3, no centro da cidade, as rotinas não se alteram, são realizadas igualmente. Isso é um fato questionável, quanto ao fazer pedagógico que se quer que as rotinas apresentem, pois organizar um almoço, uma troca de fraldas, para 10 crianças é diferente de organizar para 20 crianças.

Percebemos que ocorre ausência de um maior planejamento, enquanto o conceito de rotina vista como elemento pedagógico, se observarmos o quadro após o horário das 17h, pelas falas das professoras evidenciou que aguardam pela espera dos pais e dependendo o dia realizam determinada atividade, sem ter previsto o que farão neste horário, e deste modo, permanece o ativismo.

aí depois as 14h00min tem o primeiro lanche, aí seria à hora da atividade diversificada, as 16h00min, horas tem outro lanche, entre eles tem troca, as 16h00min tem lanche, depois o repouso, e aí os pais vem pegar, depois desse horário. (PROF 1)

lanche das 16h00min, né, e depois eles tem outras atividades da tarde, porque eles não se prendem em uma atividade só, eles não ficam assim faturados numa atividade por um longo tempo, é pouquinho tempo que eles se interessam na atividade, daí você tem que partir já para outra, né porque, eles não se prendem, é assim, eles vão indo embora, quando é 18:00 não tem mais ninguém do grupo 3. (PROF 6)

segundo lanche que é 15h15min varia conforme o dia, e depende a atividade depois vão para o parque, vão brincar, v ao fazer outras atividades, da proposta, e assim até o final do dia, eles vão para casa, mas sempre com varias atividades, tipo vão cantar uma musiquinha, vão brincar, às vezes querem mudar, bem diversificado. (PROF 9)

Também pelas respostas das entrevistas em relação à caracterização das rotinas, pode-se perceber a presença dos elementos constitutivos da rotina que, segundo Barbosa (2000, p.134) são: “a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e as propostas de atividades, a seleção e a oferta de materiais.”

Sobre a organização do ambiente, em nenhum momento verificou-se a preocupação com a questão do espaço, sempre vão fazendo uma ação após a outra, como se o espaço não tivesse influência na questão da rotina. E isso é preocupante pois, o espaço pode vir a ser um terceiro educador como nos afirma Edwards (1999, p.42) “o espaço é o terceiro educador”. Isso quando ele é planejado, pensado, para poder melhor desenvolver as crianças, criando em ambiente de aprendizagem, de interação.

O espaço influencia na organização da rotina, pois dependendo de como ele é organizado eu posso ter dificuldade para realizar qualquer atividade. Dependendo como for, pequeno ou amplo, arejado, fechado as crianças poderão ter comportamentos diferentes e isto influenciará na rotina. Posso vir a ter diferentes formas de realizar o almoço, dependendo de como é o espaço onde realizo as refeições, posso tornar o espaço educativo, um aliado da minha prática ou um empecilho.

Em relação ao espaço ressaltamos que

a construção do espaço é eminentemente social e entrelaça-se com o tempo de forma indissociável, congregando simultaneamente diferentes influências mediatas e imediatas advindas da cultura e do meio em que estão inseridos seus atores. (BARBOSA, 2008, p.48).

Em relação ao uso do tempo, é o que determina o trabalho dos CMEIS, é o que dá a segurança para a realização das atividades, como podemos perceber através da seguinte fala

“importante, não sei, acho que necessária, não é que é importante, mas também é importante, porque como é que eu vou chegar de manhã e hã o que eu vou fazer hoje, ou vou começar por onde entende, eu acho que eu tenho que ter uma coisa em mente, vou chegar lá na sala , eles vão tar com fome, então eu vou alimentar, depois eu vou ver se tem fralda para ser trocada, ou alguém que quer dormir, eu chegar aqui vou pegar um nenê que esteja com fome e vou fazer, vou fazer dormir, então acho que é importante, sim” (PROF 4).

Existe uma preocupação com o *tempo do relógio para poder realizar as tarefas* das instituições, porém, não se percebe pelas falas uma preocupação com a aquisição da noção temporal, que são noções adquiridas na infância que podem ser exploradas pelas professoras. Não se percebe também uma preocupação com o tempo individual de cada um, pois existe um tempo biológico, interior, que deveria ser respeitado.

Nas respostas não evidenciou uma preocupação em dispor espaços para um descansar separado, um alimento fora de um determinado horário, apenas em fazer todos

realizarem as mesmas coisas juntos independente de sentir vontade ou não, e a hora de acontecer determinada pela professora ou pela instituição.

Com isso não se quer dizer que se pode liberar tudo, comer, dormir, brincar a hora que todos bem entenderem, porém com um planejamento das rotinas amplia-se a possibilidade de não cairmos nessa robotização.

O tempo na nossa sociedade capitalista é visto de forma mecânica, rígida, e corremos o risco de adentrar essa mesma forma nas instituições de Educação Infantil, pois não somos isolados fazemos parte dessa sociedade e, por isso, nas práticas desenvolvidas, faz-se necessário a preocupação com a organização do espaço e tempo que segundo Harvey (1992, p.218),

As práticas temporais e espaciais nunca são neutras nos assuntos sociais, elas sempre exprimem tipos de conteúdos de classe ou outro conteúdo social, sendo muitas vezes o foco de uma intensa luta social. Isso se torna duplamente óbvio quando consideramos os modos pelos quais os espaços e o tempo se vinculam com o dinheiro e a maneira como esse vínculo se organiza de modo ainda mais estreito com o desenvolvimento do capitalismo.

Outra constatação possível, a partir da grande influência do relógio na organização das rotinas das instituições é a de que elas se estruturam também em rotinas de turno, ora apresentam-se período parcial, hora meio período e hora integral. Pelas falas das professoras elas organizam de forma a que todos tenham acesso a tudo o que compõe a rotina diária do CMEI, ou seja, é feito a mesma ordem pelo período da manhã e repete-se no período da tarde: recepção, lanche, atividades diversas, lanche, atividades diversas, saída.

Destacamos que a questão da rigidez das rotinas é percebida de forma reduzida, pois algumas falas denotam que acabam cedendo à rotina e deixando que o ritmo individual da criança vença, como exemplo: deixar dormir quando não é horário, comer se não está no horário dos lanches, entre outras. Isso vem ao encontro do que Barbosa (2000, p.170) constatou para essa faixa etária 0 a 3 anos, que foi “os ritmos biológicos que, em geral, são atendidos nas rotinas dos primeiros anos, as crianças dormem quando desejam, comem com os colegas, mas também podem comer fora do horário.”

Pertence à função temporal a questão da seriação, presente nas escolas e, nas instituições de Educação Infantil não ficou de lado, pois também se distribuiu as crianças por idade, sendo que na rede municipal pesquisada, essa distribuição é feita por agrupamentos: grupo 1, crianças com até 1 ano; grupo 2, crianças de 1 a 2 anos e grupo 3, crianças até 3

anos. O que predomina nas rotinas deles acaba sendo a questão dos cuidados que envolvem cada faixa etária e, “se der tempo”, trabalham uma atividade considerada pedagógica.

A questão do cuidado evidenciou-se também na seleção e propostas de atividades. Constatando que o que predominou nessa faixa etária foi à questão do cuidado, a rotina toda gira em torno da alimentação, sono, troca, algumas vezes uma atividade dirigida (a qual considera pedagógica), e ainda, se der tempo, alguns momentos para brincadeiras.

Na questão de oferta de materiais o que mostra é que durante o tempo das brincadeiras é dado o acesso a diferentes materiais, porém, como esse tempo é pequeno, a variedade de materiais acaba sendo limitada. E também os materiais são dados em alguns momentos como forma de controle entre a realização de uma rotina e outra. Porém, não se verificou uma preocupação na fala das entrevistadas em relação à questão do acesso dos diferentes materiais e à organização das rotinas.

Acreditamos que todas essas questões, acima apresentadas, sobre os elementos que constituem a rotina poderiam ser diferentes se houvessem uma maior preocupação com o planejamento das mesmas. Em seguida, apresentaremos o Quadro nº 13 no qual podemos perceber que a organização das rotinas na educação infantil não está fazendo parte dos planejamentos da instituição, apenas de alguns profissionais isolados. Há um desejo de incluir a rotina no planejamento, porém, na prática ela apenas acontece, sendo privilegiadas, no planejamento, as ditas atividades dirigidas.

Planejamento das rotinas	Prof 1	Prof 2	Prof 3	Prof 4	Prof 5	Prof 6	Prof 7	Prof 8	Prof 9	Prof 10	Prof 11	Ocorrência dos argumentos
Deveria ser planejada		X	X		X						X	04
Planeja a rotina						X			X	X		03
Não Planeja				X				X				02
Planeja um pouco	X						X					02

Quadro nº18: Planejamento das rotinas.

Fonte: Pesquisa realizada por Rosane Cavasin na elaboração de dissertação para obtenção do título de Mestre em Educação pela UNOESC – Joaçaba, 2008.

O que prevalece em relação ao planejamento das rotinas é a questão do não pertencer ao planejamento, de ela acontecer da mesma forma, pois se segue aos horários pré-determinados e não se ousa em fazer algo diferente. Poucas variações de rotina foram

encontradas nos relatos. O que prevalece é a questão de uma mesma rotina para todos os CMEIs, inclusive, todos os grupos pesquisados (grupos 1, 2 3) têm a mesma rotina, independente de qual instituição frequente a criança, bem como da sua idade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizarmos essa tentativa de diálogo com os autores que investigam a temática da rotina e RCNEI e a sua interferência no desenvolvimento da criança, relacionando com as falas das profissionais entrevistadas, que possuem o seu fazer cotidiano nos Centros de Educação Infantil, procuramos retomar um pouco o percurso deste trabalho.

Primeiramente, ele seria realizado com as profissionais que tiveram a formação continuada dos Parâmetros em Ação que abordavam o RCNEI. No entanto, constatou-se que os que estavam atuando na faixa etária 0 a 3 anos que é o enfoque da nossa pesquisa não haviam participado dessas formações. Pois quem atua nos CMEIS com essa faixa etária, em sua grande maioria, são os auxiliares de creche, e os mesmos não participavam dos programas de formação continuada antes do ano de 2003.

Deste modo, resolvemos entrevistar os profissionais que atuam com as turmas das crianças de 0 a 3 anos, independente destes serem auxiliar de creche ou professores, e mantivemos o nosso objetivo, ou seja, ver se a organização das rotinas através do referencial acontecia, pois existe professores nos centros que participaram das formações realizadas que tinham o RCNEI como base, observando também se ocorreu uma socialização dessas idéias nos espaços através delas.

Pesquisamos 04 CMEIS, dos 13 existentes no município, adotamos para critério de escolha uma tabela fornecida pela responsável pela Educação Infantil junto à SEMED, que estabelecia por número de crianças atendidas, quatro agrupamentos³⁵, escolhemos um de cada.

Definido então a nossa amostra, realizamos as entrevistas, os dados coletados nos possibilitou organizar um capítulo contendo a trajetória das creches no município pesquisado, desde a criação, funcionamento, formações que tiveram como foram se estruturando e estabelecer um comparativo de como eram ao pertencer a Ação Social, depois um período de transição, e ao pertencer a SEMED.

Destacamos que a cada ano ocorreram vários avanços, em especial após o pertencimento das Creches a Secretaria de Educação, tanto de estrutura física, como também

³⁵ Agrupamentos: CMEI que tinham até 40 crianças (01), CMEI que tinha de 50 a 80 crianças (04), CMEI que tinha 80 a 100 crianças (04), e CMEI com mais de 100 crianças (04).

de profissionais, com a entrada de professores, mesmo que em número reduzido na faixa etária pesquisada (0 a 3 anos), formação para todos os profissionais, o que não acontecia anteriormente.

Ampliação do número de vagas oferecidas, a ausência de custo aos pais, o acesso sendo garantido, mesmo que reduzido, para crianças que os pais não trabalham. O que vem ao encontro com o que a LDB 9394/96 prevê que é o acesso a todas as crianças à Educação Infantil, ou seja, como um direito das crianças e não mais das mães trabalhadoras.

Contudo, encontramos uma ausência de professores atuando nos Centros com essa faixa etária, sendo que o trabalho é realizado por auxiliares, que possuem magistério, mas são concursadas nessa função. Existe também a presença de estagiárias que ajudam a auxiliar no trabalho que possuem habilitações diversas (cursando educação geral, cursando magistério, cursando cursos técnicos). E ocorre uma diferenciação salarial entre as três funções, o que acaba sendo uma forma de desvalorização do trabalho da auxiliar que acaba por desenvolver a função que seria de uma professora, mas não recebe por ela.

Acreditamos que por todos os avanços que foram apresentados no capítulo III que historiciza as creches do município, essas situações são possíveis também de se obter novos encaminhamentos, que venham mais ao encontro das políticas praticadas pela SEMED do município.

Em relação às questões de pesquisa que nortearam a organização do instrumento de coleta de dados, verificamos que em relação às concepções de rotinas as respostas evidenciaram: rotinas servindo para organizar o atendimento da criança, organizar a própria vida das crianças, porém, há um predomínio do condicionamento da prática/realização de algumas atividades, pois as professoras vêem a rotina como algo que precisa ser cumprido, acontecer segundo a hora programada para isso, ou seja, uma determinação de tempo e execução de uma atividade.

Assim, percebe-se que há uma preocupação constatada em todas as turmas, independente da idade, tendo em vista que se organizam a partir das horas para realizar as diferentes atividades que envolvem o cotidiano das crianças nas instituições. Isso pode tornar a realização das rotinas algo mecânico, um cumprir as atividades estabelecidas, sem um planejamento prévio, deixando acontecer, tendo uma prática espontaneísta.

Em relação ao planejamento, ocorre uma ausência dele na questão das rotinas. Evidenciou-se nas respostas obtidas, que até acham importante, porém não o fazem. A rotina

é vista como algo natural, posto que ela vá acontecer todo dia, e por isso, se for da mesma forma, não importa, o importante é cumpri-la.

É visto como rotina por todos os CMEIS pesquisados, a seguinte organização, ou seja, aconteceu uma homogeneização das rotinas que vem a ser da seguinte forma: café, trocas de fraldas no caso de bebês, almoço, lanches, recepção, hora do sono, hora da atividade diversificada e a saída.

Essa forma de organizar é a que permeia toda a literatura pesquisada, o que é importante destacar é que seja realizada de forma flexível, que ela possa ser vista como uma rotina estruturante, que irá orientar a realização do trabalho, mas não irá determiná-lo.

O professor é o que determinará o que será feito a partir do seu planejamento e objetivos seus e da instituição, o que impedirá que a rotina acabe por determinar o andamento do trabalho, tornando o professor e a crianças meros expectadores.

E que todos esses componentes que envolvem a rotina sejam vistos como atividades pedagógicas e dado o mesmo valor, para não cair nos extremos de só valorizar e planejar os momentos das atividades diversificadas e o restante deixar acontecer, como se pudéssemos ter atitudes neutras na educação. Todo ato do professor em todos esses momentos está educando, o que precisa ter claro é que tipo de educação está sendo privilegiada.

Com isso, queremos dizer que ter essa forma de padronização nos CMEI não seria uma questão a ser preocupante, se o professor estiver determinando essa forma de acontecer. Porém, se a sua prática está sendo determinada por essa forma de pensar a rotina, ou seja, se ele tem no seu planejamento apenas a preocupação em buscar o que fazer no momento da atividade dita pedagógica e o restante acontece de qualquer forma. A que se preocupar e verificar se sua prática não está sendo um mero ativismo e não está conseguindo ter uma verdadeira práxis, como nos afirma “prática sem reflexão é um mero ativismo.” (FREIRE 2005, p. 32)

Em relação à especificidade da idade das crianças (0 a 3 anos), o horário que varia entre 8 a 12 horas de permanência nessas instituições, deve ser levado em conta na hora de pensar que rotina será adotada, como contemplar todos os aspectos do desenvolvimento infantil, sem tornar essa vivência da infância um ato mecânico.

Observamos que, apesar da liberdade de organização que a SEMED permite aos CMEIS, os mesmos não fazem uso dessa flexibilidade, acabam por organizar todos, seguindo os mesmos horários, nas falas evidenciou que praticamente todos têm o mesmo horário para dormir, comer, brincar, independente da faixa etária e do número de crianças que cada CMEI

possui. É como se fugir desse ritual fosse algo muito difícil de conseguir, ou mesmo, que tal fato tiraria a confiança/segurança que possuem para executar o trabalho.

É como se houvesse uma ausência de ousadia, de tentar fazer com que essas atividades que são necessárias de acontecer todos os dias na instituição, não pudessem ser modificadas. As crianças necessitam comer, trocar, dormir, brincar, mas que isso possa ter um encantamento de, ao menos de vez em quando, variar, ser colocado algo a mais, para despertar o lado imaginário, que as crianças tanto possuem nessa faixa etária. Um sono feito sempre da mesma forma é simplesmente um sono, todavia se ele tiver ora uma música, ora uma história, ora um local diferenciado, pode tornar algo mais prazeroso.

O mesmo pode ser considerado quanto à alimentação, a recepção, algo novo que for planejado pode tornar uma simples refeição, algo a mais, pode ser um cartaz no refeitório, um cantar pensado, até chegar o almoço, um horário diferente.

Evidenciamos que algumas profissionais pesquisadas possuem um conceito de rotina como algo educativo, porém, na hora de planejar não realizam, deixando a prática virar um ativismo, alguns argumentos utilizados nas suas respostas que podem justificar essa distância entre teoria e prática é a questão do tempo para planejamento que possuem que é restrito. Podemos constatar pela fala da Prof 4 *“eu não porque sentar e organizar, nós nunca sentamos para organizar juntos, nem eu, nem as estagiárias, não sei se é uma falta, até a gente tem uma hora de planejamento por semana, mas daí eu saio e minha estagiária fica...”*

Pela padronização constatada podemos dizer que há uma contradição entre o pensar que realizam, a rotina como algo pedagógico e a execução propriamente dita das mesmas, pois não há uma clareza sobre a finalidade das rotinas para essa faixa etária com a qual trabalham o que podem estar desenvolvendo em termos de conceitos sobre o tempo, principalmente quando suas práticas viram um ativismo sem reflexão.

Constatamos que o RCNEI não é utilizado no planejamento das rotinas pelos professores e auxiliares, eles conhecem o material, tem na instituição, mas não o utilizam como subsídio para a sua prática. Os professores não planejam a rotina e em suas respostas não apresentam uma base teórica de organização da mesma, apenas fazem assim porque assim era quando começaram a trabalhar naquele espaço educativo.

Ocorre uma ausência de questionamentos sobre porque organizam dessa forma e não de outra, porque se preocupar tanto com o relógio, com o desenvolver de uma seqüência de ações.

Os CMEIS possuem propostas pedagógicas, os Planos Políticos Pedagógicos, que poderiam estar servindo de base para organizar as rotinas de forma a estruturar o trabalho do espaço, ter um tempo para discussão em reuniões pedagógicas, das diferentes formas, local onde realizam as rotinas de café, sono, almoço podem ser organizados e o tempo que será necessário, fazer parte dos temas de discussões em reuniões de pais.

Sobre isso corroboramos com Barbosa:

é de extrema relevância apontarmos aqui que não é somente o espaço limitado da sala de aula ou das atividades propriamente ditas que devemos considerar e ou tão somente os modos de organizá-los. Todos os espaços das instituições de educação infantil são “educadores” e promovem aprendizagens (hall de entrada, biblioteca, banheiros, cozinha, corredores, pátio, etc.) na medida em que, devido às suas peculiaridades, promovem o desenvolvimento das múltiplas linguagens infantis. (BARBOSA, 2008, p. 50).

Os professores avaliaram que o Referencial é bom, tem diversas informações, já leram algo nele, mas não o usam. A responsável junto a SEMED corrobora com os professores, pois acredita que o RCNEI é bom, mas como a proposta da secretaria é outra, não se baseia nos Referenciais, então não se faz uso e deixa os CMEIS com liberdade para usar se assim o desejarem.

Todavia se compararmos as respostas das entrevistas realizadas, elas apontaram para a não utilização dos RCNEIs no cotidiano da instituição, porém a forma de organização que a rotina esta sendo executada, recepção, café, atividades de higiene, atividades dirigidas, almoço, sono, atividades dirigidas, saída, corrobora com a que os referenciais apontam, conforme RCNEI (1998, p.54) “a rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras, e as situações de aprendizagens orientadas”. Ou seja, há uma relação entre as formas de se organizar que pode advir dos RCNEI, mas as professoras entrevistadas não tinham clareza sobre essa possível relação.

Nesse sentido, acreditamos que o referencial pode ser um instrumento de consulta para organização das rotinas pelas instituições, além dos diversos autores que pesquisam sobre a rotina, entre eles os citados e comentados durante a investigação realizada (BARBOSA, 2006; KUHLMANN, 2004; OLIVEIRA, 2005), pois a ausência de referenciais para o refletir sobre as rotinas acaba sendo um fator de preocupação para as instituições de

Educação Infantil, faz-se necessário ter uma base teórica sobre o assunto, para poder ter uma verdadeira práxis.

Percebemos que o RCNEI foi um documento que, apesar de ser amplamente divulgado e encaminhado pelo governo às Secretárias e aos profissionais, o mesmo não se tornou objeto de uso, um referencial, como foi um dos objetivos quando de sua criação. No município pesquisado, ele acabou tornando apenas um livro pertencente ao acervo da biblioteca de cada CMEI e não algo que oriente o professor no seu fazer diário.

Isso demonstra que nem sempre as políticas que os governos querem implementar no país são de fato concretizadas e, nesse caso, os RCNEI sofreram várias críticas (CERISARA, 1999) que podem ter influenciado para que os mesmos não tivessem uma maior adoção no fazer dos professores.

Acreditamos que uma rotina planejada, com objetivo de emancipação, pensando nas crianças que temos nas instituições atualmente, pode ser educativa e ajudar na realização do trabalho, mas precisa ser flexível, pensada coletivamente, desafiadora, criativa e, principalmente, ser vivenciada de forma prazerosa por ambos envolvidos nesse cotidiano.

A organização da rotina, além de fazer parte do plano político pedagógico das instituições, pode ser tema para estudo e formação por parte da SEMED junto às instituições, para assim ser discutida, elaborada por todos os profissionais que nela estão envolvidos, pois não é só o professor que atua diretamente com a turma de crianças que deve planejar a rotina: ela envolve, na sua execução, a responsável pela alimentação, pela limpeza, para que, juntas encontrem uma forma de realizá-la que não prejudique ninguém do grupo de trabalho, realizando um bom trabalho coletivo.

Portanto, que possamos ter uma rotina planejada, resultado de uma reflexão e que esta possa estar contribuindo para que as instituições de Educação Infantil possam ser lugares que, conforme Barbosa (2008, p.89) nos afirma: “há que criar homens e mulheres que saibam pensar, falar, criticar e construir relações de ajuda, apoio, confiança, colaboração e alternativas fraternas de vida, pois certos conhecimentos são necessários para que se possa adquirir a cidadania e não perder a liberdade.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.
- ANDRADE, Rosimiere C. **A espera e a ociosidade na rotina da Creche Comunitária de Fortaleza**. Dissertação de Mestrado. 2002.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre**. Imagens e auto imagem. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal de Santa Catarina-UFS- Florianópolis, 1998.
- BARBOSA. Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- _____. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Tese de Doutorado. UNICAMP- Campinas, 2000.
- _____, Dorneles, Leni. As instituições de atendimento de educação infantil e a comunidade. In: Craidy, Carmem M. **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- _____. e HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artemed, 2008.
- BONNETI, Nilva. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9394/96**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC- Florianópolis, 2004.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394/96 de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Diário Oficial: MEC, 1996.
- _____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2002.
- _____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.
- _____. MEC/SEF/COEDI. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: 1994.
- _____. CNE/CEB. **Resolução nº 1: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação para Todos.** 1993-2003, Brasília, 1993.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento da Política de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Critérios para o atendimento em Creches e Pré-Escolas que respeite os Direitos Fundamentais das Crianças.** Brasília: MEC/SEG/DPEF/COEDI/1995.

_____. MEC/SEB. **Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** Brasília.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 1v.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 2v.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

CAMPOS, Maria Malta, ROSEMBERG, Fulvia, FERREIRA, Isabel. **Creches e Pré-escolas no Brasil.** 3^a. ed. São Paulo: Cortez. Fundação Carlos Chagas, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. **A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações.** In: FARIA & PALHARES (orgs). Educação Infantil pós –LDB: Rumos e desafios. Campinas: Autores Associados/ Unicamp/UFSCAR/UFSC, 2003.

_____. **O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas.** Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 329-348.

CHAUI, Marilena. **Os Sentidos da Democracia.** In: OLIVEIRA, Francisco de. PAOLI, Maria Célia. . Ed Vozes. Petrópolis, 1999.

CRAIDY, Carmem Maria.(orgs). **Convivendo com crianças de 0 a 6 anos.** Porto Alegre: 4. ed. Mediação: 2004.

_____, **Educação Infantil, Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001

DEBREY, Carlos. **A lógica do Capital na Educação brasileira.** Goiânia. Editora da UCG, 2003.

DEWEY, John. **Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DUTOIT, R. A. **A formação do educador de creches na dinâmica da construção do projeto educacional.** São Paulo: FEUSP, 1995. Dissertação de Mestrado.

EDWARDS, Carolyn, GANDINI Lella e FORMAN George. Trad. Dayse Batista. **As Cem Linguagens: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da 1ª infância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FANTIN, Mônica. **Jogo, brincadeira e cultura na educação infantil.** Florianópolis: FE/UFSC, 1996.

FERREIRA, Aurélio B. H. **Novo dicionário Aurélio.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1977.

FERREIRA, Maria Clotilde Rossetti. **Políticas de atendimento à criança pequena nos países em desenvolvimento.** Cadernos de Pesquisa. N.115, p. 65-100, março/2002.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro.** In: GENTILLI, P. *Pedagogia da Exclusão.* Petrópolis: Vozes, 1995.

FORMOSINHO, Júlia. **“Contextualização do modelo curricular High/Scope no âmbito do “projeto infância”** In: ZABALZA, Miguel. *Qualidade em educação infantil.* Trad. de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, Madalena. **Rotina: Construção do tempo na relação pedagógica.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, H. C. L. **A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores.** *Educação e Sociedade, Campinas*, v. 20, n. 69, p. 17-44, 1999.

FREITAS, Marcos Cezar de e KUHLMANN JR, Moysés. **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Editora Cortez, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional.** In: GENTILLI, P. (org). *Pedagogia da exclusão.* Petrópolis: Vozes, 1995.

GAYOTTO, Maria Leonor Cunha. **Creches: desafios e contradições da criação da criança pequena.** São Paulo: Ícone, 1992.

GENTILI, P. **Pedagogia da Exclusão.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GENTILI, Pablo. e SILVA, Tomaz Tadeu.(orgs) **Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** 2ª. ed. Brasília, : CNTE, 1999.

GOULART, Ana Lúcia, CAMPOS, Maria M. **Financiamento de Políticas Públicas para crianças de 0 a 6 anos.** Cadernos ANPED. São Paulo, 2001.

HADDAD, Lenira. **A Creche em busca de identidade**. São Paulo: ed Loyola, 1991.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, cores, sons, aromas. **A organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia A **política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2.ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984. (Série Universidade. Educação; 20)

KRAMER, Sônia A **política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 2.ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

_____. Currículo de educação infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In BRASIL/MEC/SEF/COEDI. **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil**. Brasília, 1994.

_____. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. In BASILIO, L. C. KRAMER, S. Infância, Educação e Direitos Humanos. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN, Moysés Jr. **Infância e Educação Infantil, uma abordagem histórica**. 2^a . ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

KUHLMANN, M. **Educação Infantil e currículo**. In: FARIA & PALHARES (orgs). Educação Infantil pós –LDB: Rumos e desafios. Campinas: Autores Associados/Unicamp/UFSCAR/UFSC, 2003.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento a Ideologia da Globalização: A Educação como Estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da Pobreza**. São Paulo, 1998.

LEITE, Regina. **Em defesa da Educação Infantil**. DP&A, 2001.

MACHADO. M.L. **Encontros e desencontros na Educação Infantil**.(org).São Paulo: Cortez, 2002.

MEZACASA, Adriana. **Formação Continuada: O Programa oficial sob o olhar das profissionais de Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado-Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2003.

MORAES, Reginaldo. **De onde vem, para onde vai?** São Paulo: Ed SENAC, 2001.

MOSS, P. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, M. L. A. (org). **Encontros e Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes (org). **CRECHES: Crianças, Faz de conta & Cia**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____, **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo, Cortez: 2002.

_____, **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** 2 ed. São Paulo, Cortez: 2005.

_____, **Educação Infantil: muitos olhares.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OSTETO, Luciana E. **Partilhando experiências de estágio.**(org).in **Encontros e encantamentos na educação infantil.** Campinas, SP: Papyrus, 2002.

PALHARES. Silveira Marina e GOULART, Ana Lúcia de Faria (orgs). **Educação Infantil pós – LDB: rumos e desafios.**3.ed. Florianópolis: UFSC, 2001.

PENN, Helen. **Primeira infância: a visão do Banco Mundial.** Trad. ROSEMBERG, Fúlvia. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 7-24, março /2002.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 90.** São Paulo: Xamã, 2003.

PORCIÚNCULA, Zuleica Maria Alves. **Rotina Escolar : planejamento e organização de um sistema de trabalho para o cotidiano.**Revista do Professor. CPOEC.v. 23 n.89 p. 5-8,jan/mar. Porto Alegre, 2007.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. **A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, Revista Pátio, ano II, n.4, abr/jul/2004.

RAMOS, Kátia Regina A da S. **A construção da noção operatória de tempo subjetivo pela criança.** Dissertação de Mestrado. 1998.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança.** Porto Alegre: 4. ed. Mediação, 2003.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações Multilaterais, Estado e Políticas de Educação Infantil.** Cadernos de Pesquisa, n.115, p. 25-63, março/2002.

SACRISTÁN, J GIMENO. **O aluno como invenção.** trad. Daisy V. de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis :COGEN, 1998.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos.** Florianópolis:IOESC, 2005.

SANT' ANA, Ruth Bernardes de. **Rotina e experiências formativas na pré-escola.** UFSJ/ ANPEP/2004 GT: Educação Infantil de 0 a 6 anos/ no. 7

SARMENTO, Manuel J. & PINTO, Manuel. **As crianças e a infância: definindo conceito, delimitando o campo.** In: As crianças: contextos e identidades. Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança. Portugal. Dez, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação: LDB. Trajetória, limites e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 1998.

SERRÃO, Célia Regina Batista. **O tempo na educação infantil: rotinas.** In NICOLAU, Marieta Lucia Machado e DIAS, Marina Célia Moraes.(orgs). Campinas, SP: Papyrus, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria C. M. de, EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SPODEK, Bernard; SARACHO, Olívia N. **Ensinando crianças de três a oito anos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

TOMMASI, Livia De, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sergio. (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

THOMPSON, E. **O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial.** In: SILVA, Tomas Tadeu. (org) Trabalho, educação e prática social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

TORRES, R. M.**Educação para Todos: a tarefa por fazer.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Educação da infância: história e política.** (org).Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

ANEXOS

QUADRO DOS CONCEITOS SOBRE RCNEI

Entrevistas	Conceito de RCNEI	Se utiliza o RCNEI	Se a instituição tem ele.	Se participou de formação sobre RCNEI	Qual a opinião sobre ele.
Prof 1 Auxiliar, formação Normal Superior	RCNEI – sim inclusive já li todos eles, trabalho, na faculdade, no magistério utilizei muito eles, muito são bons, e até assim para o meu trabalho, tenho idéia deles, eles são para ajudar. Olha quando começou a fazer o magistério, foi em 2002, antes até tinha, no CMEI, mas agente não sabia utilizar, não sabia a utilidade deles, não sabia para que servia, estavam simplesmente ali, aí quando eu comecei a fazer o magistério, daí os professores começaram a pedir, inclusive tirei xérox de várias partes que a gente estudava, com eles aqui no CMEI, gente não sabia, que tinha, e aí aproveitando eu usei na faculdade também.	Olha com o meu horário e o meu grupo não sobra tempo para ver se as outras usam ou não, mas eu quando tenho necessidade desses materiais e outros bons que o CMEI possui, eu vou atrás, procuro, pesquiso, levo me informo, para fazer um bom trabalho, mas o pessoal não sei.	Sim	Algum curso até participou sobre o RCNEI, mas especifico para falar dos PCNs, dá utilidade, da importância deles, não.	Olha o que tem lá neles, são coisas boas, mas tem coisas que estão ultrapassadas, que podiam ter mudado, já as crianças, que a gente em hoje não são mais aquelas que a gente tem lá, que eles falam como as crianças tinham que ser, as crianças de hoje elas são mais espertas, maisativas, precisam de coisas novas, o pessoal que faz esses materiais, precisam ter visões mais atualizadas das crianças.
Prof 2 Auxiliar, formação Letras	Sobre os RCNEI alguma coisa, temos eles no CMEI., mas não lembro de ter usado ele.	Na verdade tem na instituição, mas para usar é difícil, até porque a gente não tem como planejar, então tem aqui, mas a gente planeja em casa, ou nos 40 min na	Sim	Que eu me lembre nos cursos não abordaram rotinas, nem RCNEI.	

		semana, quando tem, então assim se a gente for buscar estar estudando aqui no planejamento fica praticamente impossível.			
Prof 3 Auxiliar, formação Pedagogia	Sim, nós temos eles aqui no CMEI, e assim quando dá um tempinho, a gente dá uma folhada, uma lida né.	Hum, hum, utilizamos, ele no desenvolvimento do PPP, e até por conhecimento pessoal, algumas vezes pego para ler.	Sim	Não curso sobre RCNEI, foram apenas pautados, algumas coisas.	São bons, eu assim, porque eles são, como eu posso te dizer, hã, um pouco carentes né, a gente, não pode se basear só neles, a gente tem que procurar quem tem internet tem que estar fazendo bastante coisas, a gente esta lendo um livro, porque eles, assim, são bons, mas, só eles não tem como.
Prof 4 Auxiliar, formação magistério	Conheço os RCNEI, já estudei eles,mas hoje se for me pedir deles, eu não tenho muito, lembro que faz muito tempo que não pego eles.		Sim	Primeiro quando surgiu que veio para os CMEI, depois eu fiz um curso de ed inf onde trabalhamos com os referenciais.	Eu acho que existe coisas lá que são aproveitáveis como também não, como todo o livro, existe coisa que dá para aproveitar, dá para mudar, e existe coisas que não fazem a teoria é uma coisa e a prática não se pode, não se consegue fazer.
Prof 5 Auxiliar, formação magistério	Não conheço o RCNEI. Não tive acesso.	Nunca utilizei	Não sei	Não participei de curso sobre rotina.	

Prof 6 Auxiliar, formação Pedagogia	Conheço bem pouco do RCNEI, porque o tempo da gente é bem corrido e com a gente trabalha o dia todo, depois as nossas obrigações em casa, bem corrido, não li tudo, apenas alguma coisinha dele.	Não uso ele para planejamento em sala.	No CMEI tem	Me lembro participei a bastante tempo de um curso que tratou do RCNEI.	Eu acho que eles são bem importante, são bem refletindo a ed. infantil, que faz a gente refletir sobre a ed. infantil né, que essa é a fase mais importante eu vejo que aqui é o início de tudo, da vida escolar da criança, a ed. infantil.
Prof 7 Auxiliar, formação magisterio	Conheço um pouco do RCNEI, o CMEI tem, na hora de planejar procuro um pouco.	Com certeza poderia usá-lo mais, se tivesse mais tempo.	Sim	Não fiz nenhum curso sobre o RCNEI.	Acho que ajuda a esclarecer algumas dúvidas, auxilia no dia a dia.
Prof 8 Auxiliar, formação Magistério	Não li o RCNEI mais, apenas no magistério.	Não utilizo eles ainda porque comecei a pouco tempo, e não estou fazendo planejamento, faço atividades mas sem planejamento, eu não preparei nada ainda, até agora, eu estava esperando a reunião para aí começar a se organizar para trabalhar.	Não sei se o CMEI tem.	Poucos cursos, mas não me lembro se tratou de rotinas.	Eu acho eles interessantes.
Prof 9 Professora , formação Pedagogia	Eles tratam sobre tudo o funcionamento da ed. infantil, o desenvolvimento da crianças, sobre o trabalho pedagógico, né, tudo que tem que ser trabalhado.	Não utilizo muito.	Tem o RCNEI no CMEI.	Já ouvi citações em cursos, mas não foi totalmente baseado nele.	O RCNEI eu acho interessante, depende da concepção de cada prof., através deles analisar e adaptar ao seu trabalho, planejamento, né.

Prof 10 Auxiliar, formação Magistério	No magistério eu li o RCNEI. Foi bom, nós trabalhamos bastante sobre a criança, na ed. infantil. Ajudou a fazer os relatórios e projetos.	Não uso no dia a dia, na verdade.	Tem no CMEI o RCNEI, usamos para fazer o PPP.	Teve cursos que falou de rotina, mas eu não estou muito lembrada no momento.	
Prof 11 Professora , formação Pedagogia	Conheço o RCNEI, bom através dos próprios prof. da universidade e assim pelo fato que eu estou atuando nessa área porque eles trazem grandes e boas informações.	Conheço o RCNEI, bom através dos próprios prof. da universidade e assim pelo fato que eu estou atuando nessa área porque eles trazem grandes e boas informações.	Eu acredito que sim, que eles devam ter, mas eu uso o da outra escola que trabalho.	Na tive curso sobre ele.	Eu acredito que na medida do possível, dependendo do que eu vou realizar com as crianças, e se ele me auxilia sempre é claro que eu utilizo.

QUADRO DOS CONCEITOS SOBRE ROTINA

Entrevistas	Conceitos de rotina
Prof 1 Auxiliar, formação Normal Superior	Bom na rotina que eu vou te dizer que para começar eu abro o CMEI, 6: 30, então à rotina começa aí, até 07h15min, recebo todos os grupos, 07h30min vou para minha sala, começo as trocas, troca é rotina, a gente troca 5 vezes por dia, então as trocas, depois vem o café, o almoço e os lanches são rotinas e entre esses intervalos de lanche e almoço a gente procura dar atenção e carinho, o máximo que a gente pode fazer para eles é isso, as atividades assim a gente coloca no caderno, porque a gente é obrigada a fazer isso, agora por em prática eu sou sincera, é muito difícil.
Prof 2 Auxiliar, formação Letras	Rotina é Começamos pela recepção todo dia praticamente as refeições, as trocas e entrega, são as rotinas que a gente tem.
Prof 3 Auxiliar, formação Pedagogia	A rotina, eu acho necessária, bem necessária, até eles tem desde que eu iniciei, há 11 anos atrás, a gente tinha uma rotina, um pouco mais, mas hã, a rotina, que existe hoje eu acho muito boa, que eles em hora para fazer as coisas, eles sabem que aquele momento é para eles fazerem tal coisa, tal atividade, eu acho bem interessante à rotina até para uma adaptação deles, na vida deles, na vida pessoal, futura, porque muitas vezes você vê um adulto meio desnorreado é porque ele não teve uma base, uma boa rotina quando criança.
Prof 4 Auxiliar, formação magistério	Rotina é o que você tem que fazer todos os dias ou o que faz todos os dias igual, muitas pessoas fazem igual, todo dia, mas você pode mudar, para não ficar aquela rotina igualzinha todos os dias.
Prof 5 Auxiliar, formação magistério	Uma rotina eu acho eu penso, que é quando você consegue, estabelecer horários, tipo horários para as crianças lancharem, par dormirem, até para fazer atividades, é claro que é tipo você não vai chegar assim e dizer agora vamos fazer uma atividade depois vamos fazer outra, mas assim, tem que ter aquele, não uma separação, mas uma seqüência, ate a gente conseguir se situar, para conseguir desenvolver um bom trabalho.

Prof 6 Auxiliar, formação Pedagogia	As rotinas são os períodos que vai ter lanche, períodos que eles vão brincar, de atividades, e tem que ter uma rotina, porque sem rotina não acontece o trabalho, no dia a dia.
Prof 7 Auxiliar, formação magistério	A rotina, o CMEI, é baseado numa rotina, se você analisar então a rotina é o próprio dia a dia deles né, assim você tenta diversificar, você faz trabalhos diferentes, mas em si os CMEI se baseiam em cima de uma rotina, é o dia a dia deles, né porque se você vai analisar, eles chega, tem o momento da chegada, do lanche, das atividades, pra tudo eles tem um momento, isso de certa forma é uma rotina, então o dia deles é uma rotina.
Prof 8 Auxiliar, formação Magistério	A rotina seria sempre a mesma coisa todo dia, eu me parece que a rotina é sempre repetir a mesma coisa a gente não fica repetindo muito, que nem eu falei, só a hora das trocas, tem coisas que tem que repetir todo dia, porque eles precisam fazer o lanche, serem trocados, se não a gente muda bastante, a gente não faz todo dia a mesma coisa, a gente procura fazer coisas diferentes.
Prof 9 Professora, formação Pedagogia.	A rotina é a divisão do tempo, durante as atividades, as tarefas, tipo tem horário dos lanches, os horários , hã que dormem, né, tudo isso é a rotina do CMEI, é a divisão do tempo do CMEI, para fazer as atividades.
Prof 10 Auxiliar, formação Magistério	Uma rotina, hã, chegada da criança, a troca de fraldas, o café, o almoço, os lanches, a escovação dos dentes, à hora do soninho, acho que é essa a rotina.
Prof 11 Professora, formação Pedagogia	A rotina, bom, eu acredito assim que rotina, é de grande relevância porque assim, até para a criança se situar, né, porque assim, há, no inicio da manhã é isso depois e outra atividade, mas assim 1 ou 2 atividades que seja de rotina, para a criança se situa se socializar, né e porque assim não é ta deixando a criança a vontade para que ela faça, claro brincar se divertir tudo é muito importante, só que ela tem certas atividades que como assim, atividades de higiene, que acabam sendo atividades de rotina também.

QUADRO FUNÇÃO DAS ROTINAS

ENTREVISTAS	FUNÇÃO DAS ROTINAS
Prof 1 Auxiliar, formação Normal Superior	Toda rotina assim a função dela não é o cuidar mas o educar também, você esta dando a alimentação, você esta explicando o que pode o que não pode a criança fazer, você esta fazendo uma massagem, numa troca dessas precisa dar um banho você dá, conversa, já aproveita faz uma massagem junto, na hora que dá banho nele.
Prof 2 Auxiliar, formação Letras	Eu acho que é isso não parei para pensar na função e agora a função eu acredito que seja para melhor andamento do CMEI, do dar uma seqüência no trabalho realizado né, por exemplo as refeições no caso, é todo dia o mesmo horário porque é para desenvolver o habito de todo dia nesse mesmo horário fazer a refeição, do descanso que é nesse horário, tem que ter um horário pra eles começar ter esse ritmo de descanso, de almoço, e de troca, eu acredito que é para o desenvolvimento da turma, para criar hábitos .
Prof 3 Auxiliar, formação Pedagogia	Sim, extremamente até para ela saber onde ela ta o que fazer assim, não que ela vai ter que fazer mas, tenha uma opção de fazer, uma coisa que ela sabe que por exemplo, à hora do soninho é à hora dela descansar, não quer dormir ela não tem necessidade ela vai se sentar para depois ela estar bem para brincar de novo.
Prof 4 Auxiliar, formação magistério	A função da rotina acho que não é nem uma função, lido com crianças pequenas, a rotina se faz necessário, porque como é que você vai iniciar a manha, sem alimentar, ou iniciar a manha sem olhar uma fralda, então eu acho que essa é uma rotina, necessária, para os bebes, não é que se não quiser não se teria porque existe crianças, que vem sem comer, então a minha rotina é 8:00 horas da manha o cafezinho da manha, se eu não fazer isso, os bebes vão chorar, então acho que é necessário a rotina.
Prof 5 Auxiliar, formação magistério	Creio que seja para as crianças para ela ter para elas construir essa rotina para elas mesmo para a vida, o dia a dia dela, por que é interessante você saber que tem a hora para você lanchar, que você tem a hora para dormir, você tem a hora para chupar bico, que não precisa ser necessariamente toda hora, a todo momento, interessante essa rotina.
Prof 6 Auxiliar, formação Pedagogia	Ela deve ser organizada pelas próprias professoras da turma porque eles precisam saber que onde eles forem, uma escola, mais pra frente, eles vão ter também rotinas, que vai acontecer, né e em casa eles também tem uma rotina diferente do que no CMEI, né mas é uma rotina também.

Prof 7 Auxiliar, formação magistério	A função da rotina seria trabalhar tudo, a rotina seria, não ser aquela coisa repetitiva, trabalhar todos os dias as mesmas coisas, mas já que se torna sempre uma rotina, ter momentos para tudo, a rotina tem que ser planejada, de forma que vão acontecer os momentos, as atividades, acho que tem que ser um planejamento para acontecer essa rotina.
Prof 8 Auxiliar, formação Magistério	Eu acho que é bom, só que nem eu falei não pode seguir a risca aquilo, né porque tem que mudar tem que improvisar, com eles, pena né que tem que mudar, às vezes eu planejo uma coisa e não dá daí você tem que mudar aí você pode até fazer outro dia aquela atividade no caso que você planejou, pra o dia faz no outro e se não dá faz em outro.
Prof 9 Professora, formação Pedagogia	Eu acredito que a função seja pro bem estar da criança né, sempre proporcionando pra eles, algo diferente, não sempre a monotonia das mesmas coisas, que todo CMEI tem que ter uma rotina, pra ser seguida.
Prof 10 Auxiliar, formação Magistério	A função dela é essencial para estar educando eles, pra uma melhor, até pra comer sozinhos, a higienização dos dentes, há recepção deles no CMEI, para não chegar muito agitado.
Prof 11 Professora, formação Pedagogia	Eu acredito assim que deve ser organizada, de maneira coletiva, né, assim visando um melhor andamento das atividades, bem como uma melhor, uma melhor socialização, entre as crianças para começar desencadear uma outra atividade a partir dessas atividades de rotina.

QUADRO DESCRIÇÃO DAS ROTINAS

ENTREVISTAS	DESCRIÇÃO DAS ROTINAS
Prof 1 Auxiliar, formação Normal Superior	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bom, para começar é a recepção as 06h30min, que tem uns que chegam cedo, a gente recebe eles eu fico até 07h30min, aqui para cá, no grupo 4, aí quando eu vou para o meu grupo eu já estou com 10 bebês. Então o dia é puxado, porque aí começa as trocas, termina as trocas, começa o café, eu termino o café, daí, já é hora da atividade, eu coloco eles brincar a gente procura estimular eles, quando dá, aí já é 09h30min, começa as trocas porque, quando tem 14 bebês na sala, precisa começar cedo, senão chega à hora do almoço e não terminou de trocar todos, aí o almoço, então tem o repouso deles, isso, aí quando eles acordam, tem novas trocas, a mamadeira, aí depois as 14h00min tem o primeiro lanche, aí seria à hora da atividade diversificada, as 16h00min, horas tem outro lanche, entre eles tem troca, as 16h00min tem lanche, depois o repouso, e aí os pais vem pegar, depois desse horário.
Prof 2 Auxiliar, formação Letras	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Na manhã então eu e minha estagiária começamos a trabalhar 08h00min, mas o CMEI já começa receber as crianças as 06h30min então das 06h30min as 07h30min eles ficam com a profe do grupo 1, que fica com todos até 07h30min, depois das 07h30min eles vão para sala com uma estagiária também não é da minha turma mas ela atende eles até as 08h00min, que é quando eu a estagiária entramos. Nós vamos dar o café da manhã então das 08h00min as 08h30min eles tem o café da manhã depois faz a higiene, troca, até mais ou menos 09h00min da manha, depois nós temos o nosso momento de brincadeiras, mas o pedagógico em si até as 09h45min, depois começa as trocas, o almoço é 10h15min, até 10h30min, depois eles tem o soninho, que daí eu trabalho até 11h30min que eu deixo todos eles dormindo, descansando, a estagiária já sai as 11h00min, as 13h00min quando eu volto eu acordo quem ainda não está acordado, os que estão acordado a gente faz a troca, novamente, que eles estão todos praticamente com xixi, coco, a gente faz a troca de novo e as 14h00min têm o lanche da tarde o primeiro lanche as 14h00min, depois voltamos para a sala, fazemos a higiene, né, lavamos a mãozinha, a boca e tal e depois o momento pedagógico, o momento em que a gente faz as brincadeiras, conta historias e as 16h00min a gente faz o lanche de novo. Antes do lanche ainda tem troca, 15h00min, 03h40min é o lanche então entre 3: 03h40min a gente troca todo mundo novamente, traz o lanche, 03h40min então voltamos para a sala aí a gente brinca mais meia hora, 1 hora e eles vão para o sono, porque as 16h30min sai a estagiária eu as 17h00min e eles ficam descansando, daí até, das 17h30min até 18h30min eles ficam com a prof do grupo 1 de novo. E vão para casa, coitadinhos.
Prof 3 Auxiliar, formação Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Seria basicamente o que é feito com todos os grupos, a de manhã eles tem o café, aí depois à gente sempre conta uma história, depois do café, sempre tem à hora do conto, até para eles se adaptarem porque tem crianças vindo do grupo 2 que muitas vezes você tem que ensinar eles sentar para ouvirem a historia, aí depois a gente faz o momento do canto, e

	<p>daí eles fazer uma atividade como a gente diz, uma proposta pedagógica do dia, aí depois brincam, um pouco mais a vontade, às vezes já ta na hora do almoço, escovam os dentes todos os dias, há, também a gente desenvolve desenvolvem , não, a gente trabalha bastante a autonomia, aí cada um passa creme dental na sua escova, cada um pega o seu copinho, a sua toalhinha, tudo bem assim, a gente tenta aí depois eles descansam, que é a hora do soninho, a tarde eles levantam, eles tem um novo lanche, aí eles tem novamente uma nova atividade proposta pedagógica, e tem mais um lanche, aí depois disso eles brincam mais um pouquinho, conto historias, a gente deixo um pouco mais diversificado essa parte, e daí, já ta na hora de ir para casa, quando vê o tempo já passou, já ta na hora de ir para casa.</p>
<p>Prof 4 Auxiliar, formação magistério</p>	<p>➤ Um dia de trabalho, pela manha o horário que eu começo, quando chego eles estão na minha sala, do grupo 1, ou na do grupo 2, depende de qual foi limpada no final da tarde primeiramente, junto com a prof do grupo2 ou 1 estagiaria, se a prof não poder estar no inicio as 8:00. Nesse tempo eles ficam brincando com o que tem na sala, sempre tem muitos brinquedos há disposição deles, então geralmente quando chego, esta o grupo 1 e 2 juntos, esta tudo no chão, então eles estão brincando, com tudo, ou jogando tudo no chão, aí eu chego as 07h50min, vou à cozinha pego o café da manha que geralmente é fruta par aos maiorzinhos e par aos bebezinhos é uma mamadeira, aí eles quem come fruta come, quem mama, mama, aí a gente começa olhar as fraldas, daí às vezes se ta muito agitado o grupo ou depois que todos mamaram ou que eu preciso de ajuda e que outra profe não precise de ajuda, a gente já se separa nesse horário, depois do café da manha, daí eles, a gente começa olhar eles, as fraldas, medicar os que precisa, e até que olha todas as fraldas, é umas 9:00, 9:00 e pouco, aí a gente senta, eu sento e brinco sempre estimulando, se tem um para caminhar, as vezes e mais engatinhar, canta, brinca, porque eu assim não tenho uma atividade dirigida, no meu planejamento eu coloco mais itens, porque eu, uma vez eu fazia por dia, mas as vezes naquele dia não dava então hoje eles estão mais calmos então eu posso fazer uma atividade lá do meu planejamento, mas que venha mais, queira mais tempo, ou que não precise de tanto, ou se eles mais doente, mais agitado, chorão, então a gente faz outra, mas sempre nesse horário, entre 9:00 e 10:00, eu fico sentada no chão brincando estimulando, aquele ou a criança a caminhar, a engatinhar, assim as 10:00 ou nesse horário também sempre acaba alguém faz coco acaba tendo que trocar, você não vai deixar cocozado, cheio de xixi, aí as 10:00 a gente serve o almoço, aí começa o choratel, um que , outro quer, outro quer a gente vai servindo um a um, nesse horário nos últimos dois meses no período da manha eu estou ficando sozinha, no horário do almoço vem uma estagiaria para ajudar, depois, escovo os dentes, limpo a boca, faz a higiene bucal, dos bebes, e dos maiorzinhos, daí a gente troca as fraldas, e vai colocando para dormir, tipo quem dorme no carrinho, quem dorme no chão, tudo vai até 11h15min até que alguns não dormem, porque dormiram de manha, bebezinhos não tem horário, aí a gente fica com os que não dormem e os outros nesse horário. Das 11h15min até 11h30min ficam juntos todos os que estiverem acordados numa outra sala e os que estão dormindo ficam dormindo e os outros ficam brincando ou eu, ou outra funcionaria que no momento esteja na outra sala, com todos os que não vão embora, não dormem, ficam</p>

lá na sala brincando, os bebezinhos com brinquedos mais da idade, os outros com outros brinquedos, aí eles começam acordar por volta do meio dia, meio dia e pouco e vão indo para outra sala dependendo do numero que acorda né, se acordar muitos bebes juntos, e tiver duas funcionarias, a gente já separa o 1 e o 2 vão pra cá e o restante fica para lá, em outra sala, nesse tempo até as 13h00min, 13h30min depois do tempo que eles acordam o grupo 1 e 2 ficam juntos, por falta de funcionários, das 12h30min brincam com objetos que estão na sala, sempre brinquedos sonoros, bolas, tem diversos tipos de brinquedos, nesse tempo, 1 hora por volta das 13h00min normalmente tem mamadeira para todos do 1 e 2 ou em pode que esta com alguma dieta alimentar come fruta ou outro alimento, daí as 13h45min a gente vai para outra sala, separa o 1 e 2 aí a gente olha as fraldas de novo, de todos, alguns que não dormiram, acabam dormindo, aí a gente volta a brincar, a fazer a atividade, que se diz brincar, porque todo dia a gente brincar, então sempre buscando o que é necessidade da turma se é estimular isso ou aquilo, ou as vezes a gente vai passear, quando isso é possível, por volta ata das 15:00. As 15h00min começa o lanchinho da tarde, daí ate umas 15h30min ou 15h45min depende o numero de crianças e se tem gente para ajudar, aí à gente , o lanche isso tudo depende o horário de terminar, e você volta a brincar, a desenvolver tua atividade, tudo depende do numero de crianças e se tem alguém para te ajudar, muitas vezes quando você ta sozinha, você demora muito mais, se tiver alguém demora menos, então os horários não é que não sejam esses, depende de como esteja o andamento do CMEI, se estiver todas as crianças, se você estiver sozinho, com ajuda, se as crianças estiverem agitadas, mais doentes, é bem complicado a gente dizer assim como é que é porque 1 dia é diferente de outro, a rotina pode até ser a mesma , um é diferente do outro porque aí depois desse lanche, vamos dizer que 15:45 a gente volta a brincar até as 16:30 aí depois a gente junta o 1 e o 2 de novo, as 16:30 , 16:45 porque a gente chegou num acordo que uma vez a gente não fazei isso aí de manha tava dando muito problema, uma pessoas vieram questionar, os pais, porque tava ficando muitas crianças juntas, até as 7:30, 7:45, aí a gente pensou todo mundo junto, numa maneira de não se ficar mais, e a única maneira era juntar o 1 e o 2 de tarde para a zeladora conseguir limpar uma das salas a tarde, para de manha essa turma ficar lá, até a outra funcionária chegar e a zeladora limpar a outra sala, então por isso que nesse horário eles ficam juntos, até porque 16:50 sai funcionaria, e diminui o quadro de funcionários também e tem que ficar juntando turma, para estar agilizando o trabalho, basicamente é essa rotina, e dentro dessa rotina, sempre trocas de fraldas ou alimentar uma ou outra criança , uma que não comeu no horário, vai comer em outro, porque bebe não tem horário fixo, então as vezes ele mama em casa as 7:00 ele come de 2 em 2 horas então as 9:00 ele vai querer então a gente vai estar dando, então no meio desse todo horário rotinas que a gente diz sempre tem alguma coisa que acontece diferente, é feito diferente, mas basicamente é assim.

<p>Prof 5 Auxiliar, formação magistério</p>	<p>➤ Bom eu começo as 06h30min porque sou eu que abro o CMEI, então eu chego, aí eu fico esperando só que geralmente 06h30min já tem 4 ou 5 crianças, aí chega, eu fico até umas 06h50min sozinha, até que chega uma estagiária, aí ela fica lá me ajudando, as 07h15min 7:20 eu pego, as crianças do grupo 1 e 2 levo na sala e fico esperando até 7:50 que é o horário do lanche deles, as 8:00 aí chega a auxiliar do 1 e a gente se ajuda a dá o lanche, após o lanche aí eu pego o grupo 2, vou para a sala, troco eles, aí a gente começa fazer as atividades, faz brincadeiras, a gente canta, umas musicas que eles gostam, aí passa tão rápido o tempo que a gente quase não vê já é horário do almoço, aí demora um pouco porque eles estão aprendendo a comer sozinhos, então eles querem comer sozinhos, eu comecei isso com eles e vai no processo deles, eles comem e não querem ajuda, até não terminar eles querem sozinhos, e depois que a gente almoça eu levo eles para escovar os dentinhos, também to começando ensinar eles a escovar sozinho, assim, hã, aí depois eu volto, troco eles, dou o bico, aí eu digo para eles agora vamos dormir aí a gente pega geralmente eles gosta de se pegar na mão para ir dormir, fico lá com eles deitam lá eu faço eles dormir, aí depois vou para meu intervalo, e quando eles acordam as 13:00 geralmente eles costumam acordar , eu vou preparo o mama deles, eles deitam, tomam mamazinho, troco eles, de novo, aí eu faço mais uma atividade com eles, bastante brincadeiras, por que eles gostam de brincadeiras, gostam bastante de cantar, aí 15:00 eu dou o lanche para eles e 15:30 eu vou para casa, termina o meu horário e daí eles ficam com a outra auxiliar.</p>
<p>Prof 6 Auxiliar, formação Pedagogia</p>	<p>➤ Assim, oh, eu começo as 09h00min, daí eu me organizo com eles, faço chamadinha, vejo quem ta, quem não ta, daí eles fazem atividade, mas às vezes numa manhã não dá para fazer só uma atividade, a gente faz 3, né até à hora do almoço, depois tem à hora do almoço, eles almoçam, escovam os dentes, vão dormir, né, eles acordam, daí eu começo as 14h00min da tarde né daí eles tem o lanche das 14h00min né daí, eles tem uma atividade, dá para fazer várias atividades à tarde, daí depois eles tem o lanche das 16h00min, né, e depois eles tem outras atividades da tarde, porque eles não se prendem em uma atividade só, eles não ficam assim fizurados numa atividade por um longo tempo, é pouquinho tempo que eles se interessam na atividade, daí você tem que partir já para outra, né porque, eles não se prendem, é assim, eles vão indo embora, quando é 18:00 não tem mais ninguém do grupo 3.</p>
<p>Prof 7 Auxiliar, formação magistério</p>	<p>➤ De manha eles são recepcionados, aí eles tem brinquedos, ou então eles ficam no vídeo e vão para sal e tomam o lanche deles, depois é feito à troca de fraldas e daí a gente faz assim, quando a gente pode a gente leva passear, se não a gente pega banho de sol ou a gente leva numa sala diferente para brincar após as trocas, a higiene, é o momento que eles vão fazer uma atividade diferenciada, aí depois é feito o almoço, as 10:00 depois eles vão dormir, cada um toma água na sua mamadeira, e depois dorme, depois do soninho na hora do meio dia eles acordam e ai a gente faz novas trocas de fraldas, geralmente esse é um horário que eles ficam na sala, a gente coloca musica, para eles e aí em torno</p>

	<p>das 13:00 eles vão de novo, organizo nos carrinho tomam o lanche é feito a higiene, a troca de fraldas e depois é outro momento que a gente procura fazer uma atividade diferenciada, digamos assim numa sala diferente, brinquedos, um passeio, aí depois de novo, é feito um lanche, e aí é feito as trocas, quando assim é quente a gente procura dar um banho para refrescar eles, para deixar eles mais tranquilos também, porque após isso eles vão fazer um soninho também, depois do sono eles acordam, tomam mama e vão para a sala da recepção que é onde os pais vão retirar eles né, então as vezes quando é não está chovendo a gente coloca eles na área ali fora onde possam pegar um pouco de uma área livre, né, ou então na sala de vídeo, porque tudo se baseia em torno das rotinas, se tivesse mais profissionais, digamos um espaço, diferente né, poderia estas se quebrando.</p>
<p>Prof 8 Auxiliar, formação Magistério</p>	<p>➤ Eles chegam de manhã, eles ficam em pouco lá na frente assistindo vídeo, aí chega às outras turmas, ficam todos juntos nesse horário, quando é 07h45min a gente separa as turmas, vem pra sala, à gente dá brinquedo para eles brincar, ou então canta, cantigas, ou no radio, mesmo uma musica para a gente dançar, aí 07h45min separa a turma, vão para a sala, brincam, dançam, cantam, um cantinho, as 08h30min já é o café, eles toma o café, daí a gente volta para a sala com eles, eles demoram até que tomam café, a gente limpa, daí volta para a sala, daí a gente faz alguma atividade, com eles ou da brinquedos, ou a gente tenta dar também uma folha com lápis, giz de cera, para eles começar a desenvolver, escrever, para riscar, fazer alguma coisa. Daí eles ficam mais uma hora uma hora e pouco brincando daí tem que mudar bastante, a gente dá folha às vezes logo tem que mudar, dar brinquedo, aí troca todos os brinquedos, da outro, daí a gente canta, às vezes ele vão no parque brincar, as vezes eu levo lá embaixo brincar, as vezes a gente vai passear também, nesse horário e daí a gente faz assim as atividades e quando é 10:00 tem o almoço, eles almoçam, a gente troca eles, depois do café são trocados e antes do almoço de novo, e depois do almoço troca de roupa de novo, e daí eles dormem, tomam um pouco de água, dormem até 12:00 daí eles vão dormir já é 10h:30min , 10h:40min até 12:00 daí depois do lanche da 13h30min a gente procura fazer alguma coisa diferente todo dia, daí e que nem antes eu falei da manhã, as vezes tem leva no parque, na piscina de bolinha, vai mudando, vai dando brinquedo, coisas para eles na rua, as vezes leva na praça e daí 15h:00 tem outro lanche e depois que fazem o lanche das 15:00 eles tomam um mama, quando eles comem pouquinho, tem dia que eles comem pouco, depende o que tem de lanche, se é fruta tem uns que não gostam muito de fruta, eles mama e dormem de novo de tarde, mais um pouquinho, depois eu saio as 16:00 daí eu não sei bem o que fazem porque eles ficam dormindo.</p>
<p>Prof 9 Professora, formação Pedagogia</p>	<p>➤ Como eu trabalho à tarde de manha, eles chegam são recebidos, recepcionados pelos auxiliares, que nem sempre é a mesma da turma, porque sempre varia, porque funciona 12 horas e ninguém trabalha 12 no CMEI, uma pessoa. Acredito que aí eles vão para sala fazer atividade, aí eles brinca, aí em seguida eles vão fazer o café da manhã, depois eles retornam com as outras atividades, brincadeiras, e as 10h00min ou 10h15min é o almoço, em seguida eles fazem higiene, escovam os dentes, depois fazem um soninho e por volta de 13h00min eles, vão acordando, vai trocando,</p>

	<p>organizando algumas atividade, cantinhos, musicas e em seguida eles fazem o primeiro lanche da tarde que é quando eu chego e a gente vai cantando umas musicas, vai trocando quem precisa, faz higiene, lava as mãos, vão para a sala, fazem atividades, da proposta, ou vamos fazer brincadeiras, passeios, sempre diversificados, em seguida eles tem o segundo lanche que é 15h15min varia conforme o dia, e depende a atividade depois vão para o parque, vão brincar, v ao fazer outras atividades, da proposta, e assim até o final do dia, eles vão para casa, mas sempre com varias atividades, tipo vão cantar uma musiquinha, vão brincar, às vezes querem mudar, bem diversificado.</p>
<p>Prof 10 Auxiliar, formação Magistério</p>	<p>➤ Bom, eu começo as 09h00min da manhã, eu chego aqui, eles tão bastante agitados, alguns chegam contentes, um que outro que chega agitado, chegam cedo e ficam com a estagiária, aí eu chego faço a troca de fraldas, brinco com eles com os brinquedos, eu trabalho a fala, converso bastante com eles, conto historias, trabalho com a criança que ta gatinhando pra caminhar, já trabalhei também as partes do corpo, fiz como se diz a mãozinha com a tinta no papel, que eles gostaram bastante, trabalhei o mês passado, trabalhei com as fotos deles para eles conhecer o coleguinha, o nome do coleguinha, o nome do colega, com os bebezinhos a massagem, falando as partes do corpo, se conhecendo e na hora do meio dia eles almoçam, por volta de 10h00min e 10h15min daí eles tem à hora do sono, eles vão dormir, daí, depois do sono, eles vão dormir, depois do sono tem a troca de fraldas, tem o mama, na parte da tarde também eu fico com eles, e a maioria sai no final do dia 17h00min, 16h30min, tem crianças saindo a tarde eles são mais calmos no inicio da tarde, tem o lanche as 14h00min, depois eles vão para a sala depois tem a troca das fraldas, e daí tem o outro lanche 15h45min, daí depois do lanche eles tem também um sono, tem alguns bebês que dormem nesse horário depois das 16h00min, eles ficam na sala, no intervalo, eu trago na sala de vídeo no colchão, conto historinhas, às vezes eu trago no corredor, dou outros brinquedos, tem os maiorzinhos que aí tem carrinho maior, boneca, moto, eu já trabalhei dando papel para eles, para eles sentirem a textura do papel, brincar com o papel, é isso.</p>
<p>Prof 11 Professora, formação Pedagogia</p>	<p>Bom, no inicio da manhã, é claro as crianças chega, é distribuído brinquedos, para que elas usufruam, brinquem com eles, né, montando, desmontando ou brincadeiras, brincam com bonecas depende cada dia é mudado a atividade de inicio da manhã, até que todas as crianças chegam no CMEI, logo em seguida, as crianças são organizada pra fazer a parte da higiene, lavar as mãos, seu rosto e tal, em seguida tomar café, aí vão para a mesa, tomam café, logo após o café, vão novamente fazer higiene, lavam as mãos, o rosto bem direitinho, vão para a sala de aula, a primeira atividade que eu realizo é a leitura, primeira atividade para mim essa é uma atividade de rotina porque eu faço todos os dias, primeira coisa eles já sabem, a prof. vai lê, lê uma historinha, em seguida eu deixo assim, a vontade para eles estar olhando os livros, para eles entrar em contato com esse mundo da leitura, da escrita, e eles ficam assim, é tão interessante, ficam contando, fingindo que sabem ler, né, mesmo que seja através de gravuras, mas muito interessante, logo em seguida eu aplico uma atividade, pintura, recorte, colagem, dobradura, dependendo de como está, ah, como as crianças estão, assim, como que eu vou te dizer, dependendo do andamento do comportamento de como eles estão é aplicado à atividade, isso, anteriormente planejada, né, claro, que o meu</p>

planejamento é flexível né bem como eu disse, as crianças eu aplico atividades dando continuidade, as crianças canta, a gente senta numa rodinha conata, cantamos, conversamos, conversamos bastante, coloco sobre alguns assunto que conversamos que devem ser tratados no CMEI, para que eles possam compreender o mundo que há lá fora, como eles devem se comportar, assim, por diante, depois eles tem brincadeiras, e daí, brincadeiras de roda, ou brincadeiras livres, com pecinhas, ou com bonecas, pra brincar de faz de conta e assim por diante, depois ainda eu pego meus alunos levo fazer novamente a higiene, levo para a mesa, aí eu tenho que deixa-los Porque tenho que ir para outra escola. Depois desse período, as crianças vão almoçar, depois do almoço eles vão descansar, aí ficam com uma auxiliar, assim, eu procuro conversar colocar assim, porque a ed. infantil é uma fase que a criança brinca bastante, corre, canta, se diverte, aí eu sempre coloco para ela, como eu sou prof. e ela é auxiliar de manhã eu aplico uma atividade de tarde eu digo assim, faz essa parte de mais socialização, de brincadeiras, de canta, né, mais toda essa parte que precisa desenvolver mais na criança também, que é de grande relevância, e assim na que ela não possa estar aplicando alguma atividade, mas como eu faço isso pela manhã e eles estão em período integral uma atividade por dia para a ed. inf é suficiente, e é claro que eu acredito que é de grande importância que a criança faça uma atividade, porque posteriormente ela vai dando seqüência na outra turma, pra que ela chegue no ensino fundamental, com algumas coisas desenvolvidas que na ed. infantil você pode já estar trabalhando, só que não é nada imposto, é colocado se ela quer fazer, ela faz, se ela não quer, ela não faz, mas eu percebo que a maioria participa, eles adoram, eles tem assim

QUADRO SOBRE A IMPORTANCIA DA ROTINA

ENTREVISTAS	IMPORTANCIA DA ROTINA
Prof 1 Auxiliar, formação Normal Superior	A rotina é importante porque sem ela você não tem como realizar um bom trabalho, acho assim, não digo rotina, mas se planejar e se organizar, a palavra rotina, não seria assim, rotina mesmo, teria que ser organizar e planejar, agora vou fazer isso, agora vou fazer aquilo, rotina é uma palavra tão feia eu acho assim que devia usar outra do que rotina, entende, seria assim, que nem na escola, eles não utilizam a palavra rotina, agora é rotina disso, rotina daquilo, eu acho assim, que a rotina devia sair entende, poderia ser organizado de uma outra forma, cumprir horários, assim, definindo outra palavra, há agora vou fazer isso, vou fazer aquilo, agora vou seguir a rotina, eu não concordo com essa palavra, essa é minha opinião, não sei a tua, a minha é essa.
Prof 2 Auxiliar, formação Letras	Eu acredito, ela é importante porque a gente tem que ter algumas rotinas, alguns horários, para seguir, né, mas eu acho importante só que ela tem que vir de encontro, o que a turma necessita, né, então, o que criança está precisando, tem que vir de encontro delas, e ultimamente a gente, eu acho que sempre foi pensado na maneira que fosse mais prático pro CMEI, quando tem há pessoas trabalhando para tar conseguindo fazer as rotinas com eles, né, às vezes, falta pessoas para tar ajudando, sempre foi pensado na praticidade né, na verdade no trabalho do CMEI, e para as crianças eu acredito que tem que se começar a pensar.
Prof 3 Auxiliar, formação Pedagogia	Muito importante, porque nós, pra ti pensar a tua atividade tem que pensar na rotina, pra ti encaixar a tua atividade dentro da rotina, é extremamente importante. Também bem importante porque é as crianças que queiram ou não eles sabem, diz vamos lá ta na hora do lanche, de novo lanche, tu ouve, porque eles são pequenininhos, a gente sabe o que as crianças pensam, ela expressa às vezes de uma coisinha pequenininha, eles fantasiam, é tudo fantástico, tudo grande, e, é bem importante para eles também essa organização, para eles se situarem.
Prof 4 Auxiliar, formação magistério	Importante, não sei acho que necessária, não é que é importante, mas também é importante, porque como é que eu vou chegar de manhã e há o que eu vou fazer hoje, ou vou começar por onde entende, eu chã que eu tenho que ter uma coisa em mente, vou chegar lá na sala , eles vão tar com fome, então eu vou alimentar, depois eu vou ver se tem fralda para ser trocada, ou alguém que quer dormir, eu chegar aqui vou pegar um nenê que esteja com fome e vou fazer, vou fazer dormir, então acho que é importante, sim. A rotina é a crianças eu acho que é importante porque assim eles tem como é que há, assim eles tem uma segurança talvez, né, os bebezinhos acho que a rotina dá uma segurança para as crianças.

Prof 5 Auxiliar, formação magistério	Eu acho importante na rotina de 0 a 3, eu acho assim a questão do horário deles come, né claro que na hora de come, é que nem o grupo 2 é específico pela questão do bico que eles estão muito assim de querer eu acho importante isso, por causa, que eles sabem que o bico só vão ganhar depois que escovam os dentes, isso eles já sabem , já tem na cabecinha deles, né, é uma coisa assim que eles não perguntam nada, só em caso de alguém bater um no outro aí eles começam a chorar e aí eles pedem, mas é isso eu acho legal criarem esse habito eu eles sabem que o bico é só para dormir então por isso que eu acho interessante eles saber como como é uma rotina.
Prof 6 Auxiliar, formação Pedagogia	Eu acho importante, porque sem organização não há trabalho que evolua, né, tem que ter uma organização pra tudo, ter seu tempo também, né, eu acho que é bem importante. Elas tarem aprendendo que elas também tem que passar por rotinas, na casa delas a rotina é diferente do CMEI, mas também passam por rotinas, né, é bem diferente no caso, mas elas passa, elas vão ter que aprender que elas vão ter rotinas e cada vez mais elas vão ter rotinas né bem diferentes do que no CMEI, mas vai ter também, eles vão ter que acabar entendendo como é que é.
Prof 7 Auxiliar, formação magistério	É importante, porque a rotina não deixa de ser uma forma de organização do planejamento de tudo que vai acontecer no dia a dia não deixa de ser uma forma de como eu me organizo né. Desde cedo eles vão aprendendo que a vida é feita , se baseia em uma rotina, porque tudo é um espaço a ser seguido, tudo é momentos a ser seguido, então de certa forma desde que eles são bebês eles acabam entrando na rotina e cada um tem momento certo para tudo, isso se você for analisar nossa vida é baseada em cima disso, porque você acorda de manhã, aí você tem um monte de afazeres a fazer, você tem o trabalho, o almoço, o trabalho e você não tem com quebrar isso.
Prof 8 Auxiliar, formação Magistério	Eu acho que é importante organizar para as crianças a até pra que fica que sempre fica essa troca de funcionário, sei lá me parece que é importante ter tantos horários. É na verdade para eles não seria muito bom, porque se eles estão em casa eles não tem muito horário né são pequenos assim, não tem horário para tudo em casa, aqui eles tem, horário para comer, dormir, brincar.
Prof 9 Professora, formação Pedagogia	É importante para eles porque em casa eles teriam uma rotina, eles teriam hora do almoço, eles teriam, a única coisa que no CMEI, tem os horários e que em casa, às vezes eles não tem definido para lanche, eles ficam brincando eles tem mais, e no CMEI a gente tem horário, porque tem varias turmas que precisam, tem que ser seguido um horário, mas esse horário, a gente ta fazendo ele bem flexível, mas única coisa que é uma dificuldade mesmo é os horários que tem que ser seguido pela variação de turma, pela grande variedade de criança que tem e precisam lanchar, e a gente tem espaço pequeno, né e aí por isso que tem mais é os horários que dificultam, mas a gente faz da melhor maneira possível.

Prof 10 Auxiliar, formação Magistério	É importante, porque acho que é essencial para eles já porque se não ele vai ficar o dia inteiro, um lanche agora, um lanche depois, e o mama tem vezes que alguns bebês, se ta com muita vontade a gente traz antes ou depois, mas em geral é essencial ter um horário.
Prof 11 Professora, formação Pedagogia	Eu acredito que sim, porque a partir dessa rotina, ela também vai se organizar futuramente, vai saber que tem tempo e espaço, e determinados ambientes, tem que estar fazendo isso, outros aquilo, né, porque tudo na vida da gente, tem um tempo, um espaço, assim por adiante.

QUADRO PRESENÇA DA ROTINA NO PLANEJAMENTO

ENTREVISTAS	PLANEJAMENTO DAS ROTINAS
Prof 1 Auxiliar, formação Normal Superior	A rotina é importante porque sem ela você não tem como realizar um bom trabalho, acho assim, não digo rotina, mas se planejar e se organizar, a palavra rotina, não seria assim, rotina mesmo, teria que ser organizar e planejar, agora vou fazer isso, agora vou fazer aquilo, rotina é uma palavra tão feia eu acho assim que devia usar outra do que rotina,
Prof 2 Auxiliar, formação Letras	Ainda não foi discutido, quando tiver reunião, a gente vai ser discutido novamente, vai ser mudado algumas coisas, porque não ta dando certo. Tem pouca gente recebendo as crianças de manhã, poucas pessoas ficando com as crianças à tarde, quase, nos horários das refeições não esta bom, adequado, tem alguma coisa aí que vai ter que ser mudado, se não, não ta dando certo.
Prof 3 Auxiliar, formação Pedagogia	Ela faz, ela deveria na verdade, deveria fazer bem mais do que ela faz, mas a gente sabe que chegou a hora do lanche, eles vão fazer o lanche, chegou a hora das atividades, eles vão fazer as atividades, isso faz parte poderíamos dizer obrigatoriamente da rotina, só que deveria ser pensado isso, muito e todo mundo junto, bem coletivo, não só em termos de instituição, mas em todas as instituições.
Prof 4 Auxiliar, formação magistério	Eu não porque sentar e organizar, nós nunca sentamos para organizar juntos, nem eu, nem as estagiarias, não sei se é uma falta, até a gente tem hora de planejamento mas daí eu saio e minha estagiária fica então sou eu que planejo e minha estagiaria executa na verdade, porque não tem como as duas saírem da sala e deixar as crianças com quem, entende, então eu acho que é mais, tipo é colocado assim, por uma pessoa e a outra segue, e eu e a do 2 nós entramos num acordo assim é melhor talvez, por enquanto não tivemos nenhum conflito as duas fazem assim e ta dando certo, mas não que a gente sente e planeje nem com a do 2 e 3 do 4 não senta e planeja uma rotina.
Prof 5 Auxiliar, formação magistério	Eu acho que sim, porque a gente nunca sabe se esta fazendo o correto, faz da forma que a gente acha, que possa estar sendo feito certo, eu acho interessante essa questão de ter livros para a gente ta olhando, ta lendo para se basear, pra ver se esta fazendo o correto, em relação a questão da rotina.

Prof 6 Auxiliar, formação Pedagogia	A gente se planeja o que vai fazer né, no período da manhã e o que vamos fazer no período da tarde, porque nós temos um dia durante a semana que a gente planeja junto né, pra ser o que a gente vai fazer durante a semana o que uma vai fazer de manhã o que a outra vai fazer a tarde, né, isso pra não ser uma coisa repetida todas as vezes na reunião pedagógica não tá mais dando e nós resolvemos fazer essa hora um dia da semana pra nós fazermos planejamento, se não não ia acontecer nada, quem ia sair prejudicado era as crianças.
Prof 7 Auxiliar, formação magistério	Às vezes você planeja mas não tem espaço, não tem profissional, atrapalha um pouco.
Prof 8 Auxiliar, formação Magistério	Quando eu cheguei já tava assim, e agora eu me habituei também
Prof 9 Professora, formação Pedagogia	Eu faço meu planejamento junto, as rotinas, vão junto, faz parte das atividades, do dia, aí é registrado.
Prof 10 Auxiliar, formação Magistério	Eu tenho o planejamento e ela me auxilia em tudo, ela me ajuda em tudo que precisar, mas é eu que dou andamento tipo nas atividades.
Prof 11 Professora, formação Pedagogia	Bom, como faz pouco tempo que eu estou aqui a gente não parou para discutir, mas como a prof. acabou agora de mencionar, me fez parar para pensar né, que é importante estar discutindo isso, para que a criança quando passe de um grupo para outro tenha assim um mesmo nível um mesmo tipo de rotina para ela se achar no grupo que ela está, então acho até é pra gente estar repensando e estar conversando também sobre isso.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)