

A IMPORTÂNCIA DA ROTINA E OS CONTEXTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPECIFICIDADES DA PRÁTICA DOCENTE

L'IMPORTANCE DE LA ROUTINE ET LES CONTEXTES D'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE : SPECIFICITÉS DE LA PRATIQUE D'ENSEIGNEMENTES

Marcelo Silva de Souza Ribeiro¹

Lucimar Coelho de Moura Ribeiro²

RESUMO

Este artigo é uma atualização e ampliação, em co-autoria, do capítulo inicial da tese de um dos autores. O artigo em tela tem como objetivo discutir as especificidades da prática docente, evidenciando os desdobramentos sobre a rotina e seus ajustamentos via os contextos da Educação Infantil. Assumindo um método que transita entre a abordagem teórica e a documental, a Educação Infantil brasileira é apresentada, contrastivamente, a partir de alguns dados relativos ao contexto geral, a formação e, especificamente, a prática docente, sobretudo no que diz respeito a questão da rotina. Do ponto de vista do referencial teórico, a rotina é problematizada enquanto prática da docência na Educação Infantil. Em relação aos resultados, são apresentadas informações quanto ao contexto da Educação Infantil via os seus desafios, demandas e avanços, evidenciando o entendimento de que a prática docente, em Educação Infantil, deve ser apreendida levando-se em consideração as suas especificidades quanto aos aspectos próprios do lidar com a criança e ao mesmo tempo com as condições que atravessam o ser docente.

Palavras-chave: Política Educacional. Educação Infantil. Prática Docente. Rotina.

RÉSUMÉ

Cet article est une mise à jour et un élargissement, en co-écriture, du chapitre initial de la thèse d'un des auteurs. Cet article vise à discuter des spécificités de la pratique enseignante, en mettant en évidence les conséquences de la routine et de ses ajustements via les contextes de l'éducation de la petite enfance. En supposant une méthode qui transite entre l'approche théorique et documentaire, l'éducation de la petite enfance brésilienne est présentée, de manière contrastée, à partir de certaines données liées au contexte général, à la formation et, plus précisément, à la pratique

¹ Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). <http://lattes.cnpq.br/8566377803271737>

² Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf). <http://lattes.cnpq.br/4856158554139253>

de l'enseignement, notamment en ce qui concerne la question de la routine. Du point de vue du cadre théorique, la routine est problématisée comme une pratique pédagogique en éducation de la petite enfance. En ce qui concerne les résultats, des informations sont présentées sur le contexte de l'éducation de la petite enfance à travers ses défis, ses exigences et ses avancées, témoignant de la compréhension que la pratique pédagogique en éducation de la petite enfance doit être appréhendée en tenant compte de ses spécificités concernant les aspects de prise en charge de l'enfant et en même temps avec les conditions qui traversent le fait d'être enseignant.

Mots-clés: Politique éducative. L'éducation des enfants. Pratique de l'enseignement. Routine.

Introdução

Este artigo é uma atualização e ampliação, em co-autoria, referente ao capítulo inicial da tese de um dos autores, "*Les routines et leurs ajustements dans la pratique éducative de l'enseignante d'éducation infantile*" ("As rotinas e seus ajustamentos na prática educativa da professora de educação infantil"), defendida em 2013 no programa de doutorado da *Université du Québec à Montréal* (UQaC), Canadá. Embora o tempo tenha passado, desde a apresentação dos resultados da pesquisa que originou a tese, inclusive ficando reservada ao idioma francês, emerge agora em português esse recorte que discute as especificidades da prática docente, evidenciando os desdobramentos sobre a rotina e os seus ajustamentos, via os contextos da Educação Infantil.

Em linhas gerais, a questão da Educação Infantil no Brasil é apresentada, contrastivamente, a partir de alguns dados relativos ao contexto geral, a formação e, especificamente, a prática docente, sobretudo no que diz respeito a questão da rotina, as situações de imprevistos e as demandas por ajustamentos. Importante salientar que privilegiamos a literatura clássica de modo a evidenciar os fundamentos sobre a questão da rotina (por isso uma parte das referências é antiga).

Antes de adentrarmos no objetivo deste artigo, com o objetivo de situar o leitor, buscamos, na tese original, investigar o que acontecia quando uma professora¹ de Educação Infantil, inserida na rotina de sua turma, se deparava com uma situação de imprevisto. Importante pontuar que, a despeito de um "olhar para dentro" do cotidiano da sala de referência, todo um contexto externo e multifacetado foi considerado. Foi notado, pois, que tais situações de imprevistos desafiavam a docente em regular a

rotina para encontrar uma solução ajustada à sua prática. Isso tendia a mobilizar, a provocar ou a desencadear certas competências, habilidades e conhecimentos. Depreendeu-se daí que os ajustamentos das rotinas face as situações de imprevistos compunham a especificidade da prática em docência da Educação Infantil marcadamente em seus pilares do educar e do cuidar, inclusive com desdobramentos na qualidade da formação, no contexto e nas condições do exercício profissional.

Neste artigo, portanto, é problematizada a docência em Educação Infantil e suas especificidades quanto a complexidade da prática, considerando as tensões entre as rotinas e os imprevistos, bem como os ajustes demandados. Sobre isso, podemos levantar algumas questões provocadoras que orientam este trabalho: o que é a rotina em Educação Infantil? De que modo os contextos no campo da Educação infantil, com seus avanços e desafios, se desdobram em especificidades da prática docente? De que modo a rotina tem se caracterizado na prática docente em Educação Infantil? Como temos entendido a própria especificidade da prática em Educação Infantil?

Atualizamos, pois, informações quanto ao contexto educacional, sobretudo da Educação Infantil no que diz respeito aos seus desafios, demandas e avanços. Sustentamos ainda, e esta foi uma inovação trazida para este artigo em relação ao escrito na tese, o entendimento de que a prática docente em Educação Infantil deve ser apreendida levando-se em consideração suas especificidades quanto aos aspectos próprios do lidar com a criança (como é o caso da rotina), mas ao mesmo tempo com as condições que atravessam o ser docente dessa área, os equipamentos escolares e toda a gama de políticas públicas em Educação que implicam ou não em ações.

Buscamos refletir, portanto, algumas das especificidades da prática docente na Educação Infantil, dando destaque a questão da rotina. Para tal empreitada, assumimos um método que transita entre a abordagem teórica e a documental¹. Sabemos que esses hibridismos metodológicos têm seus desafios no sentido de articular demandas diferentes, mas optamos por um caminho onde o próprio objeto problematizado fosse apontando suas direções. Justamente por isso, construímos, enquanto método teórico, um traçado sobre a questão da rotina desvelando seus dissensos e possíveis consensos. Aliado a essa *démarche*, e para dar conta dos

contextos da Educação Infantil, informações oriundas de documentos foram utilizados para estabelecer os chamados diálogos contrastivos (MACEDO, 2018).

Para tanto, como já sinalizado, apresentaremos a seguir alguns sentidos de rotina enquanto prática docente. Na sequência, abordaremos certos aspectos do contexto da Educação Infantil no Brasil de modo a problematizar os avanços e os desafios que ainda persistem, principalmente em relação a qualidade da formação docente, as condições do exercício profissional, e o entendimento sensível das especificidades de uma prática profissional que precisa ser melhor contemplada e valorizada.

Alguns sentidos de rotina enquanto prática docente

Embora haja concordância de que a rotina seja uma característica proeminente das atividades docentes, especialmente aquelas das professoras de Educação Infantil, não pareceu, nos nossos estudos, estar tão claramente refletida nos trabalhos sobre práticas docentes, nem devidamente explicada teoricamente ou mesmo suficientemente compreendida na prática.

Buscando o sentido etimológico, em vários dicionários de origem latina, como é o caso do dicionário da língua portuguesa, “Dicionário Buarque de Holanda” (HOLANDA, 2010), a rotina corresponde aos caminhos já percorridos e conhecidos pelo sujeito que, em geral, obedece a hábitos e processos já adquiridos e incorporados. No mesmo sentido, o “*Le Petit Robert - - dictionnaire de la langue française*, dicionário da língua francesa (ROBERT et al, 1996), define-o como um hábito de agir ou pensar sempre da mesma maneira, como algo mecânico e irrefletido. Essas definições, por sua vez, têm conotações diversificadas do senso comum. Não é por acaso que a palavra “rotina” é entendida como algo irrefletido e deve ser removida da vida cotidiana de uma pessoa ou, ao contrário, que certas rotinas devem ser estabelecidas na vida para que as coisas possam progredir e evoluir. No mesmo sentido, segundo Nunes (2002), a rotina seria o oposto de uma prática ponderada e refletida.

Assim, significados derivados do senso comum e mesmo aqueles dados por alguns pesquisadores interessados sobre a questão da rotina não chegam a um consenso acerca do conceito. No entanto, Lacourse (2004), Altet (2002), Feldman,

Altrichter, Posh e Somekh (1993) e Yinger (1979), por exemplo, consideram a rotina como uma atividade que apoia a prática do professor, como uma forma eficaz de gerir o trabalho pedagógico ou como uma atividade intencional, isto é, envolvendo elementos reflexivos.

Apesar da diversidade e polissemia que envolve o conceito, parece que as rotinas desempenham um papel importante na prática dos professores e, especialmente, de professoras de Educação Infantil. Seria relevante considerá-las como ações situadas (CASALFIORE, 2002) e como atividades educativas organizadas pelas professoras. Isso se justifica porque as rotinas estão sempre localizadas em um determinado espaço e tempo e, portanto, correspondem ao contexto. Além disso, fazem parte das atividades de planejamento do professor e são altamente recomendadas, pelo menos no ideal, pois são acompanhadas de pensamentos que possuem uma intenção pedagógica e visam ações específicas.

De fato, parece haver uma convergência de que a rotina é estabelecida por meio da repetição e, como resultado, tem efeitos sobre o comportamento e a aprendizagem das crianças. Além disso, segundo Lacourse (2004, p.74), se nos baseamos no problema da gestão de classes, "(...) as rotinas são uma característica específica do conhecimento organizacional, bem como uma combinação de tarefas relacionadas entre si" (livre tradução nossa).

A partir dessa ideia, Lacourse (2004) traz para a discussão uma compreensão complementar de que "(...) as rotinas auxiliam no apoio às atividades de ensino e aprendizagem concomitantes. Elas liberam parte do espaço de processamento cognitivo do professor ao automatizar as subtarefas cognitivas que, de outra forma, confrontariam os atores a cada recorrência da atividade" (LACOURSE, 2004, p.75). (livre tradução nossa).

Contudo, ainda que existam aproximações possíveis na compreensão e ratificação da importância da rotina como prática docente, e mesmo considerando os seus efeitos positivos como os apresentados por Lacourse (2004), os escritos na área não são muito homogêneos. As perspectivas de rotina que serão apresentadas nas linhas a seguir reforçam essa falta de consenso.

Em primeiro lugar, é necessário que nos debruçemos sobre a interpretação de Madalena Freire (1998), que distingue entre rotinas estruturantes e rotinas

mecânicas. Para esta autora, a importância da estruturação da rotina na prática educativa pode ser entendida da seguinte forma:

(...) a rotina não é a expressão do que é rotina e que está se arrastando de forma entediante. (...) Aqui, a rotina é entendida como a expressão da pulsação do coração (com diferentes batidas rítmicas) do grupo. A rotina é entendida como uma cadência seguida por diferentes atividades que se desenvolvem em um ritmo particular em cada grupo. A rotina estrutura o tempo (história), o espaço (geografia) e as atividades em que o conteúdo é estudado (FREIRE, 1998, p.43).

Portanto, a rotina estrutura o cotidiano da classe, organiza as atividades e, nesse sentido, difere de uma concepção segundo a qual a rotina é mecânica, repetitiva e sem intenção educativa. Da mesma forma, Oliveira (1992) trata a rotina como algo que organiza a sala de referência, onde a previsibilidade é importante para o processo de aprendizagem da criança. A autora sugere ainda ao professor que planeje atividades que nem sempre correspondem a uma sequência ou aos estágios obrigatórios. No entanto, a autora admite que a previsibilidade é insuficiente e que as contingências são igualmente importantes para a aprendizagem. Repetindo suas próprias palavras:

(no momento) de estabelecer uma sequência básica de atividades cotidianas, a "rotina" é útil para ajudar a criança a perceber a relação espaço-tempo, permitindo-lhe prever gradualmente o funcionamento dos horários dos atendimentos nas creches. No entanto, o advento de novos eventos inesperados é fundamental para o enriquecimento das experiências das crianças (OLIVEIRA, 1992, p.36).

Freire (1998), Oliveira (1992) e Warschauer (1993) conectam a rotina com a organização do tempo e do espaço. No entanto, Warschauer (1993) explica claramente a possibilidade de pensar em uma rotina flexível, capaz de integrar o imprevisto.

(...) uma rotina de trabalho é importante para estruturar um grupo de crianças (e também adultos). Rotina de trabalho significa organização, sistematização e disciplina. É graças à rotina que o tempo e o espaço são estruturados para a criança (tempo para se sentar na roda, hora do lanche, organização das mesas e equipamentos, etc.). A rotina estimula a criança a se organizar em um espaço e em um tempo determinado (...), porém a rotina deve ser flexível para organizar os espaços e o tempo de acordo com as novas necessidades que

surgem, senão se torna mecânica e carente significado (WARSCHAUER, 1993, p. 83).

Essa perspectiva de considerar a rotina em sua capacidade de integrar as necessidades inesperadas e novas que surgem não é exclusiva dessa autora. Freire (1998) apresenta essa ideia quando aborda a questão da estruturação da rotina, assim como Oliveira (1992), quando propõe atividades fora do comum. No entanto, é Cardona (1992), em um estudo sobre a organização do espaço e do tempo na turma do “jardim de infância”, que explicará a questão da negociação entre professores e crianças como algo que desencadeia uma rotina flexível.

A existência de uma “rotina” definida não é necessariamente sinônimo de rigidez. Ao longo do ano, dependendo dos projetos desenvolvidos pelo grupo, ela é modificada. O fundamental é que essas transformações sejam sempre claramente explicadas e negociadas com as crianças, para que possam percebê-las e se manterem autonomamente ao longo do dia nas atividades.

Outra contribuição para essa ideia de rotina flexível, que valoriza as diferenças e as criações individuais, é a de Nunes (2017), onde, em pesquisa realizada em creches, a partir de uma leitura psicogenética, se opõe à compreensão da rotina como um meio de garantir a previsibilidade e o tratamento padronizado das crianças, argumentando a necessidade de valorizar as individualidades, singularidades e diferenças. Assim, a rotina pode constantemente acarretar riscos, principalmente no caso em que a professora atua de forma mecânica, sem intenção pedagógica e sem refletir sobre sua prática. De fato, se a professora não se envolver em um processo reflexivo, ela pode oferecer a seus alunos rotinas mecânicas no sentido anunciado por Freire (1998).

Por sua parte, Grillo (2006) conceitua essa prática educacional da seguinte forma:

(...) rotina, um conjunto de ações internalizadas pela repetição e influenciadas pela tradição, pelo senso comum ou até pelo conformismo. Na realidade, a rotina não é um elemento negativo na prática de ensino, uma vez que é inevitável e contém linhas de ação concretas para a repetição de eventos. O problema que pode surgir é que a rotina está associada apenas a contextos específicos, com o risco de ser adotada à custa de ações mais ponderadas. Obedecer receitas e rotinas pode desvitalizar o ensino ... (GRILLO, 2006, p.77).

Mais criticamente, McLaren (1991), em um estudo de rituais na escola, afirma que a previsibilidade é importante e que, no campo da Educação, não é possível diferenciar constantemente entre as ações, comportamentos, organizações. Ele então se refere à rotina dizendo:

(...) a ordem, a rotina e a redundância não devem ser totalmente descartadas pelos professores, já que, no final, o caos e a ordem são rituais que têm uma correlação e que todos nós precisamos de previsibilidade nos nossos esforços diários para nos sentirmos bem e confiantes sobre nós mesmos (MCLAREN, 1991, p. 313).

Sendo assim, ainda que sejam inevitáveis os imprevistos e que o controle e a previsão dos acontecimentos sejam inalcançáveis de modo pleno, a rotina é importante para organização da vida cotidiana. McLaren (1991) parece propor um equilíbrio, portanto:

A vida escolar não pode ser vivida apenas em um ar festivo ou à beira do desgosto. Mas a rotina pode facilmente ir em direção à repressão; devemos ter cuidado para que nossas rotinas não sejam contaminadas por coerção opressiva ou que transformem nossas lutas diárias, algumas previsíveis, em caminhos tortuosos (MCLAREN, 1991, p. 314).

Esses diferentes sentidos, contudo, se interessam pela noção de rotina; seja como diferenciação entre uma rotina mecânica e uma rotina estruturante, ou para adaptá-lo a acontecimentos imprevistos, ou para dar flexibilidade ou mesmo para entender que é importante para a organização das atividades e o desenvolvimento das crianças sem cair na rigidez dos exercícios repetitivos. Admitir a complexidade inerente ao entendimento de rotinas como prática docente pode ser um primeiro passo para apreender um aspecto dessa especificidade.

Para aprofundar um pouco mais a complexidade da rotina, é possível ainda dizer que as situações rotineiras e imprevisíveis permitem integrar os níveis de ordem e desordem, essenciais, tanto no processo de aprendizagem quanto no processo de estruturação do cotidiano. Na verdade, nem sempre observamos essa integração entre ordem e desordem na sala de referência, ou, para sermos mais específicos, nem sempre estamos interessados na coordenação entre as rotinas e os imprevistos

para que as professoras possam encarar a organização, a previsibilidade, a estruturação do tempo e do espaço sem negar situações improvisadas que inevitavelmente ocorrem em sala de referência. Isso indica a importância de uma metodologia viva (RIBEIRO, 2018) em sala de referência que valorize a presença atenta e a compreensão empática na relação com o outro, de modo a facilitar os ajustamentos necessários que potencializem os processos formativos.

Trazer à tona a discussão sobre os sentidos de rotina, portanto, requer que a pensemos enquanto especificidade da própria prática docente nessa etapa da educação escolar, mas levando em consideração contextos da Educação Infantil no Brasil. Afinal, nos parece ainda escapar à própria complexidade da especificidade da prática docente, mesmo que aprofundando os sentidos da rotina, se não buscarmos compreender os atravessamentos do contexto – que diga-se de passagem, está sempre em movimento, pois é dinâmico.

O contexto da Educação Infantil no Brasil

A despeito de constituir a Educação Básica no Brasil, em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), equiparando a etapa aos Ensinos Fundamental e Médio, em 2006, passando a atender crianças de zero a cinco anos e com o Plano Nacional de Educação (2014), visando universalização da oferta de vagas, a Educação Infantil é marcada por uma desvalorização histórica em comparação aos outros níveis de escolarização (ANDRADE, 2020; KUHLMANN, 1998).

No Brasil, um dos avanços no sistema educacional foi o reconhecimento da necessidade de valorizar as instituições que cuidam de crianças menores de seis anos, assim como o investimento profissional, sobretudo na caracterização de habilidades e competências específicas demandadas aos docentes que atuam nesse campo. Assim, importante sublinhar o marco na história da Educação brasileira acerca do reconhecimento na Constituição Federal de 1988 (artigo 7º, inciso XXV, no capítulo sobre direitos e garantias individuais e coletivos), referente ao dever do estado quanto ao direito à Educação em creches e pré-escolas, mesmo que sua efetivação em termos de oferta, acesso e qualidade ainda não estejam em patamares desejáveis. Provavelmente esse contexto marcado por avanços (mesmo que tardios) e desafios

incida na prática docente da Educação Infantil delineando traços específicos que precisam ser considerados.

No que diz respeito aos dados mais recentes, o Censo Escola 2021, extraído do Resumo Técnico Censo Escola 2021 (Inep/MEC, 2022), diz que:

Em 2021, 112.927 escolas ofertavam educação infantil no Brasil, sendo que 99.895 (88,5%) atendiam pré-escola e 69.865 (61,9%), creche. Ao longo dos últimos cinco anos, o número de escolas que oferecem pré-escola sofreu uma queda de 5,0%. Já para aquelas com oferta de creche, apesar de ser possível observar um crescimento entre 2017 e 2019, verifica-se uma mudança nessa tendência para os dois últimos anos, com queda de 2,2% em relação a 2019 (Inep/MEC, 2022, p. 52).

Retrocedendo quase 20 anos, em 2000, os resultados da pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostraram que a Educação Infantil brasileira estava se expandindo. Os dados revelaram, por exemplo, que existiam 92.526 instituições de Educação Infantil no país, das quais 67% pertenciam à rede municipal de ensino, o que indicava que os municípios estavam conseguindo avançar com as políticas de educação infantil. Se compararmos esse tempo de quase 20 anos, notamos que houve um acréscimo 20.401 instituições, o que sugere um crescimento lento.

Embora os dados derivem de fontes diferentes e com propósitos variados, é possível notar que, sublinhando mais uma vez, há relevantes avanços nas políticas públicas quanto à Educação Infantil, ainda que possam existir retrocessos em períodos de crises políticas, econômicas ou sanitárias (Pandemia de COVID-19) vividas no país. Como referência dessa situação, podemos citar a diminuição das taxas de matrículas, sugerindo que a qualidade da Educação Infantil, e a consequente efetivação dos direitos das crianças e famílias em uma perspectiva de desenvolvimento integral, envolve políticas intersetoriais e não somente ações no campo da educação escolar.

Mais uma vez notamos o quanto o contexto, que também extrapola o âmbito das políticas educacionais, jogam no modo como professoras e crianças vivenciam o cotidiano de pré-escolas e creches e certamente reverberando nas rotinas enquanto prática docente. Como exemplo, a pesquisa de Silva e Lira (2022), mostra os esforços de professoras da educação infantil no período do ensino remoto todo esse entrelace

do contexto (pandemia, ensino remoto, ambientes virtuais) e os desdobramentos na prática da sala de referência.

Quando nos referimos às especificidades da prática docente na Educação Infantil, se faz necessário também reportar aos marcos legais e condições históricas que erigem a estrutura e organização desse campo. Sendo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2017), Art. 29, diz que a Educação Infantil, sendo a primeira etapa da Educação Básica, “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. É importante notar aqui que a perspectiva de um desenvolvimento integral da criança, em seus múltiplos aspectos, remete às dimensões do cuidar e do educar. Outrossim, a “novidade” é que a fase de zero a três anos (relativo as creches) foi integrada à “Educação Básica”, o que permitiu ampliar o direito à Educação. Desta forma, a educação de crianças de zero a três anos, longe do assistencialismo histórico que marcou os serviços a essa população e suas famílias (SILVA; RODRIGUES; ARAGÃO et al, 2022), passou a ser assumida pelo sistema de ensino enquanto direito do cidadão e dever do Estado, ainda que a legislação flexibilize a creche como não obrigatória por parte da família.

Essa mudança na organização da educação escolar das crianças também pretendia abandonar o conceito higienista que caracterizava o cuidado infantil desde o século XIX (KUHLMANN, 1998). Atualmente, há um consenso na Educação Infantil (não só no Brasil) sobre o fato de que devemos acrescentar, à dimensão “cuidado”, uma perspectiva educacional justamente para possibilitar a concepção de uma educação integral. Dessa forma, o “cuidado” ou a dimensão do cuidar atenderia também à satisfação das necessidades físicas e fisiológicas (alimentação, higiene etc.) em um contexto de segurança emocional, intelectual e social (BARBOSA, 2006; NASCIMENTO, 2010) integrado à dimensão educacional, à medida que as crianças aprendem interagindo com objetos de conhecimento em um contexto de cuidado.

Apesar dos avanços e reconhecimentos relacionados à importância da Educação Infantil e das leis que garantem os direitos da criança e o dever do Estado (FERNANDES, 2019), não mais na perspectiva assistencialista, parece ainda persistir a falta de clareza de que a educação escolar de crianças tem especificidades, não sendo a simples preparação para um estágio escolar seguinte, ou seja, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (ROCHA, 1997).

Assim, a despeito de certos avanços e conquistas, é possível afirmar que há lacunas quando se trata de apreender essas especificidades, sobretudo no que se refere aos aspectos relacionados à formação e à prática docente na Educação Infantil. Tais especificidades indicam um nível de complexidade se comparadas com outros níveis da Educação (CAMPOS, 1999) e tem sido identificadas e estudadas principalmente a partir de alguns elementos problemáticos e centrais na história da profissão docente em Educação Infantil, por exemplo, a presença de certa ambiguidade na identidade profissional (BLIN, 1997), a falta de formação adequada de professores, a existência de professores não qualificados em alguns casos (CUNHA, 1989), a necessidade de se adaptar a novos modelos educacionais (OLIVEIRA, 2007), as críticas sobre a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil no sentido de padronizar as singularidades das infâncias e dos processos de cuidar e educar (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016) e a natureza particular dos professores na prática educativa com crianças pequenas (OLIVEIRA, 2007; 1992). Tudo isso, portanto, nos leva a abordar a questão da formação docente em Educação Infantil, debate que se impõe ao tratar da prática docente e suas especificidades, como é o caso da rotina na Educação Infantil.

Os desafios da educação de crianças brasileiras: a complexidade da prática do professor

A compreensão da prática docente na Educação Infantil vem sendo considerada relevante, pois as políticas públicas, em sintonia com as demandas sociais, têm investido cada vez na formação do professor, seja em relação a formação inicial ou continuada. A concepção assistencialista, por exemplo, ainda parece estar presente no Brasil de modo a produzir uma percepção de que a Educação Infantil estaria centrada no cuidar higienista. Nesse sentido, há indicativos de que a Educação Infantil vem sendo assimilada como espaço promotor de desenvolvimento, aprendizagem e socialização, formação integral da criança em suas diversidades e singularidades.

No Brasil, a atividade profissional do docente da Educação Infantil é definida por um conjunto de conhecimentos específicos, centrados em temas socialmente determinados, que são objeto de formação. Por exemplo, Oliveira (2007),

pesquisadora brasileira, especializada em Educação Infantil, lista uma série de qualidades necessárias para a prática dessa profissão em confronto permanente com os desafios no contexto do país.

Segundo Oliveira (2007), a docente da Educação Infantil deve ser capaz de lidar com as demandas do mundo contemporâneo, caracterizado pela complexidade e pela mudança, sobretudo as que impactam nas relações parentais, no desenvolvimento da criança e nos contextos familiares. Isso exige que a professora tome decisões informadas por meio da constante reflexão sobre sua prática profissional. Ela afirma que "esse profissional exige investimento emocional, conhecimento técnico-pedagógico e responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno" (OLIVEIRA, 2007, p. 30-31). Além disso, a professora deve adquirir conhecimentos e habilidades para realizar múltiplas atividades, estabelecendo relações harmoniosas e estimulantes com as crianças, em um clima de confiança (OLIVEIRA, 2007). Certamente isso tende a provocar níveis de exigências que, a depender das condições de trabalho, podem favorecer ou não a própria prática docente.

De fato, a Educação Infantil demanda que as professoras adquiram certas habilidades, competências (disciplinares, comunicacionais, éticas etc.) e conhecimentos sobre os estágios evolutivos da criança e o local do jogo em seu desenvolvimento, dentre outros. A Educação Infantil é baseada em uma pedagogia centrada no brincar, na exploração e no desenvolvimento dos interesses das crianças. Por essa razão, a professora intervém de forma diferente de docentes de outros níveis escolares com seus alunos. Ela participa de seus jogos para torná-los construtivos e cria um ambiente para o desenvolvimento cognitivo e social de crianças pequenas (AYERS, 1989). Essa especificidade, que é marcada por uma, diríamos, interioridade da prática docente em Educação Infantil, está fortemente entrelaçada aos avanços e/ou desafios oriundos dos desdobramentos das políticas públicas em educação no Brasil.

Assim, se por um lado a prática docente requer planejamento, organização de atividades, além do estabelecimento e consolidação de certas rotinas que governam a prática da professora e o desenvolvimento das crianças, acompanhadas por uma intenção pedagógica planejada e flexível, por outro lado, o modo como tudo

isso vai se dar depende das condições de trabalho, da qualidade da formação docente, das representações que a própria educação infantil é capturada etc.

Assim, parece que toda uma série de conhecimentos, habilidades e experiências (técnicas, práticas, teóricas, emocionais, relacionais etc.) são necessárias para que a professora atenda ao perfil inerente a essas atividades, mas ao tempo é fundamental considerar como tudo isso se insere nos contextos. Sem esse entendimento a compreensão das especificidades da prática docente em educação infantil, ainda que estejamos nos referido a rotina, pode nos escapar.

Mas voltando aos chamados “perfil docente”, no que diz respeito a complexidade da prática do professor, espera-se que as professoras tenham conhecimento e compreensão do contexto em que as atividades ocorrem, levando em conta a complexidade existente que é, em si, um novo desafio para a prática do professor. Levar em conta essa complexidade, como aponta Perrenoud (2001), significa assumir os antagonismos e dilemas presentes e inevitáveis na vida cotidiana da sala de referência, considerando o específico no “dentro e fora”. A complexidade concebida por Morin (2000) exige que o diálogo seja estabelecido e que ordem e desordem sejam inseparáveis. Morin atribui à ordem a ideia de estabilidade, constância, regularidade e estrutura. No que diz respeito à desordem, o autor relaciona-a a agitações, dissipações, confrontos, irregularidades, instabilidades, desvios, perigos, desintegração, interferências, erros e incertezas. No entanto, a ordem e a desordem são essenciais para compreender a realidade a partir de uma perspectiva de complexidade.

De acordo com os escritos do autor:

Transtorno anda de mãos dadas com o que gera uma ordem organizacional; existente no início das organizações, constitui ao mesmo tempo uma ameaça constante de desintegração, uma ameaça que vem tanto do lado de fora (acidente destrutivo) quanto do interior (entropia aumentada). Acrescento que a auto-organização, característica dos fenômenos vivos, é um processo permanente de desorganização que se transforma em permanente processo de reorganização até a morte final, obviamente (...). Não só a ideia de desordem no universo não pode ser eliminada, mas é essencial conceber essa desordem em sua natureza e sua evolução (MORIN, 2000, p. 220-201).

A partir dessas ideias de Morin, é permitido pensar que o trabalho cotidiano e, conseqüentemente, as práticas da professora seriam possíveis apenas no nível da ordem e da desordem. De fato, seria utópico imaginar a vida cotidiana de uma classe apenas no nível da ordem, assim como seria impossível realizar um ensino onde só existisse a desordem. Além disso, podemos perceber que um nível depende do outro para permitir o equilíbrio das práticas.

Levando em consideração uma dessas dimensões, resta olhar para as rotinas, que seriam facilmente relacionadas à ordem, sem esquecer que não haveria prática de ensino livre de “transtornos” em sala de referência. A professora seria constantemente confrontada com inúmeros desafios imprevistos (desordenados) que exigem ajustes em sua prática diária.

Por eventos imprevistos, podemos ter eventos não espetaculares, mas triviais e inesperados, que provocam desequilíbrios na sala de referência. Por exemplo, uma visita inesperada à sala de referência, desacordo entre os alunos que interrompe a atividade, ausência de membros de um grupo no dia da apresentação de um trabalho etc. Assim, o inesperado seria aqueles acontecimentos da vida cotidiana que inevitavelmente ocorrem e que devem ser gerenciados pelos professores para que eles possam encontrar a regularidade de suas atividades, seu planejamento e o programa educacional em sala de referência. Dessa forma, assim como ordem e desordem estão conectadas, rotinas e contingências são parte da complexidade de uma sala de referência.

Como práticas educativas, as rotinas são constitutivas, principalmente para a Educação Infantil, pois ajudam a organizar atividades, o tempo e o espaço de aprendizagem. Além disso, elas tendem a estruturar o desenvolvimento da criança. No caso da Educação Infantil, o estudo das rotinas assume importância central, pois são elas que enquadram o cotidiano escolar. Por exemplo, alguns pesquisadores (BATISTA, 1998; FREIRE, 1998; LACOURSE, 2004; ANDRADE, 2007) destacaram a necessidade de entender melhor as rotinas como práticas docentes. De fato, vários trabalhos relacionados as rotinas (ANDRADE, 2007; LACOURSE, 2004; PROENÇA, 2004; BARBOSA, 2001; BATISTA, 1998; FREIRE, 1998; CARDONA, 1992) destacam a importância que elas têm na prática. Contudo, professoras de Educação Infantil apontam para a falta de pesquisas que levem em conta as especificidades e indeterminações com as quais as práticas profissionais são confrontadas. Para melhor

compreendê-las, precisamos aprofundar a discussão considerando-as no contexto da Educação Infantil e, conseqüentemente, das necessidades da professora que vive esse contexto.

Considerações finais

É plausível que as rotinas, especialmente no contexto da Educação Infantil, são de fundamental importância para a organização do tempo e do espaço, tanto para a professora quanto para as crianças. Afinal, as rotinas orientam as atividades diárias da professora, atividades que se repetem na sala de referência e servem de base para o desenvolvimento e o aprendizado das crianças. Lembrando Manoel de Barros, “repetir, repetir – até ficar diferente” (BARROS, 2010, p. 300), contudo, apesar de sua clara importância para a Educação Infantil, as rotinas têm sido pouco estudadas e ainda não há consenso na comunidade científica quanto aos seus desdobramentos na prática educacional. Aprender, portanto, a especificidade da prática docente requer uma grande tarefa, ou seja, empreender aprofundamentos daquilo que é muito particular da Educação Infantil, como é o caso da rotina, mas ao mesmo tempo considerar uma série de aspectos do contexto.

Se neste artigo, ainda que elucidado alguns sentidos sobre a questão da rotina enquanto prática docente, houve indicação do quanto há dissensos, o que pode não ser necessariamente algo negativo. Ademais, os contextos no campo da Educação infantil com seus avanços e desafios também marcam a especificidade da prática docente. Não bastaria, portanto, para um boa compreensão e efetivação da prática, a apreensão dos sentidos de rotina se não levar em consideração todos esses atravessamentos do contexto.

A especificidade da prática docente em Educação Infantil passa, pois, por uma boa apreensão de suas particularidades ao tempo que requer diálogos com os contextos. Afinal, mesmo que se constate que ser flexível é o modo da vida, como diria Lao Tsé, ou que haja concordância com o *insight* de Manoel de Barros (BARROS, 2010) sobre o “repetir, repetir – até ficar diferente”, há que se considerar o poder ser ou não flexível, ou ter ou não facilidade em ser flexível, ou mesmo viver a possibilidade do repetir para ficar diferente, dependem de certas condições, aqui chamadas de contextos. Para apreender a especificidade da prática docente, e em particular na

rotina, não basta um mergulho na singularidade, ainda que muito própria da educação infantil. Especificidade da prática docente é, pois, considerar a relação entre o que é singular e o contexto.

Notas

¹ O método aqui abordado combina o estudo teórico, onde a questão da rotina é abordada em seus marcos teóricos no que diz respeito aos dissensos e possíveis consensos, com o estudo documental, via informações oriundas de documentos governamentais de modo a estabelecer os chamados diálogos contrastivos (MACEDO, 2018) que buscam realçar as diferenças, proximidades e distanciamentos.

² Vamos assumir o feminino justamente para marcar a questão de gênero presente, de modo majoritário, na docência em Educação Infantil, mas não esquecendo a presença de muitos professores nessa área.

³ A Educação Infantil no Brasil é dividida em creche para crianças até os três anos e em pré-escola para crianças de quatro a cinco anos de idade

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J.; MORUZZI, Andrea Braga. Alguns apontamentos: a quem interessa a base nacional comum curricular para a educação infantil? **Debates em Educação Maceió**, Vol. 8, no 16, Jul./Dez. 2016 p. 46 – 65.

ANDRADE, Luci Carlos de. Educação Infantil: História, Política e Formação de Professores. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP/UFMS/CPAQ**, v. 1, n. 8, p. 96 – 112, 2020.

ANDRADE, Rosimeire Costa de Andrade. **A rotina da pré-escola na visão das professoras, das crianças e de suas famílias**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2007.

AYERS, Ayers, William. **The Good Preschool Teacher**. Six Teachers Reflect on Their Lives. New York : Teachers College Press, 1989.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**. Rotinas na educação infantil. Porto Alegre : Artmed : Editora, 2006.

BARROS, Manoel. **Uma Didática da Invenção**. O Livro das Ignorâncias, p. 300. 2010.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Dissertação de mestrado, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BLIN, Jean-François. **Représentations, pratiques et identités professionnelles**. L'harmattan, Paris, 1997.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica, 2022.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: Modelos em debate. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 126 – 142, 1999.

CARDONA, Maria João. **A organização do espaço e do tempo na sala de jardim de infância**. Porto Alegre: Mediação, 1992.

CASALFIORE, Stefania. La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe: vers une analyse en termes d'“action située”. **Revue française de pédagogie**, n. 138, p. 75-84, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

FELDMAN, Allan; ALTRICHTER, Herbert., POSCH, Peter. e SOMEKH, Bridget. **Teachers Investigate Their Work: An Introduction to the Methods of Action Research**. New York, NY: Routledge, 1993.

FERNANDES, Natália, Infância e o Direito à Educação: dos ditos aos interditos. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 11-26, maio/ago. 2019.

FREIRE, Madalena. **Rotina e Construção do Tempo na Relação Pedagógica**. São Paulo: Espaço Pedagógico. 1998.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. Em Enricone, Délcia. **Ser professor**. Porto Alegre: Edipucrs, 2006, p. 73-89.

HOLANDA, Aurélio Buarque. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. São Paulo: Editora Positivo, 2010.

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

LACOURSE, France. **La construction des routines professionnelles chez de futurs enseignants de l'enseignement secondaire: intervention éducative et gestion de la classe**. Thèse de doctorat, Québec : Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 2004.

LIRA DA SILVA, Maria Conceição; DE LIRA, Flávia Luiza. Os desafios do ser professor da educação infantil em tempos pandêmicos. **Revista Educação e Infâncias**, [S. l.], v. 1, n. 2, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoinfancia/article/view/29602>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Pesquisa contrastiva e estudos multicasos**: da crítica à razão comparativa ao método contrastivo em ciências sociais e educação. Salvador: EDUFBA, 2018.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MORIN, Edgard. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. A creche na educação infantil: entre o ofício e o direito. **Estudos de Sociologia**, 2010, v. 15 n. 29, p. 555-566.

NUNES, Leonel Jorge Ribeiro. A reflexão na prática docente: alguns limites para a sua efetivação. O caso da informática na Educação. Lisboa: **Revista iberoamericana de educación**, 2002, n. 80, p. 13-21.

NUNES, Nardir. O ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética. Em Oliveira, Zilma de Moraes Ramos de. (org.). **A criança e seu desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2017.

OLIVEIRA, Hosana Larissa Guimarães; LEIRO, Augusto César Rios. Políticas de formação de professores no Brasil: referenciais legais em foco. **Pro-Posições** v. 30, p. 1 – 26, 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Creches**: crianças faz de conta & Cia. Petrópolis, RJ : Vozes, 1992.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2007.

PERRENOUD, Pierre. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.

RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza. Por uma metodologia viva: docência, identidade e relações interpessoais. In: I.F. Motta; A.S.R. De Rosal & C.Y.G. Silva (Orgs). **Psicologia: relações com o contemporâneo**. São Paulo: Editora Ideias & Letras, p. 50-77, 2018.

ROBERT et al, Paul. Le Petit Robert. **Dictionnaire de la langue française**. Robert, Paris, 1996.

ROCHA, Eloisa Acires. Candal. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva**, 1997, v. 15, n.28, p. 21-33.

SILVA, Sheylene Tathiana Lages da; RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAGÃO, Wilson Honorato; MARTIN, Jéssica Nascimento; SANTOS, Priscila Morgana Galdino dos; MEDEIRO, Maria Fabrícia de. Educação Infantil: conquistas e desafios na superação do assistencialismo . **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, e75111032428, 2022
(CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i10.32428>

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

YINGER, Robert. **Routines in teacher planning**. Theory into Practice, 1979, XXIII (3), p. 163-169.
