

(DES)ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SIGNIFICAÇÕES DOCENTES

Janaina Silmara Silva Ramos*

Resumo:

A organização do tempo pedagógico na educação infantil sempre foi permeada pelas mais diversas significações e concepções ao longo do tempo, sendo compreendida como disciplinadora de almas pequenas ou estruturante e significativa para educadores e educandos. Através de diversas perspectivas, é possível perceber, ao longo da existência das instituições de educação infantil, em sua organização, influências de diversas ordens, como religiosa, filosófica, médica, psicológica e biológica. Considerando essa trajetória histórica e as diferentes ressignificações da rotina no contexto educacional, buscamos sistematizar, nesta pesquisa, um resgate histórico da compreensão relativa à rotina na Educação Infantil como parte de sua estruturação, norteando-nos por uma questão central: quais as concepções docentes relativas às atividades permanentes nas rotinas de Educação Infantil? Para elucidarmos esta questão realizamos um levantamento bibliográfico a partir das teorizações de autores, orientando-nos pelos princípios de uma pesquisa qualitativa, desenvolvemos ainda a construção de dados empíricos através da realização de entrevistas semiestruturadas com educadores de instituições de educação infantil das redes pública e privada. A partir da análise dos dados relativos às concepções de professoras foi possível constatar que há necessidades de contextos formativos que possam reestruturar estas concepções docentes no que concerne à organização do tempo pedagógico de educação infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Rotina na Educação Infantil. Organização do tempo pedagógico.

Abstract:

Organization of pedagogic time in childhood education was always related to different significations and conceptions, thought as discipline for young souls or as structural moment of students and professors. Religious, philosophical, medical, psychological and biological influences is fundamental on this conceptions. We aim to historically explore the understanding of childhood education. Which are the routines concerning childhood education? The analysis demonstrates the meaning of formative contexts to redesign pedagogic time in childhood education.

Key-words: Childhood education, Routines. Pedagogic time organization

* Especialização Em Educação Infantil, Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e professora da rede municipal de ensino de Natal/RN. E-mail: janainasilmara@yahoo.com.br. Natal, Brasil.

1 CONTEXTO HISTÓRICO DO SURGIMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A organização do tempo pedagógico nas Instituições de Educação Infantil sempre teve seus pressupostos fundados a partir da compreensão de criança e infância. Ao longo do tempo, a educação de crianças toma diferentes rumos, devido às transformações sociais e econômicas mundiais, como também à influência de correntes de pensamentos religiosos, psicológicos, médicos, filósofos e pedagógicos sendo que esta última corrente permeia as concepções fundamentais desta pesquisa.

As transformações ocorridas no mundo fundamentam as relações sociais que são estabelecidas na sociedade, como também situam nas instituições seus pressupostos centrais. Entre as Instituições que sofrem modificações encontra-se a escola. Para entender estas transformações nos remetemos ao contexto brasileiro urbano, em meados do século XIX, onde o atendimento em Instituições às crianças pequenas era praticamente inexistente. Quando uma criança era abandonada, colocavam-na em “rodas de expostos”, que era um artefato de madeira fixado ao muro ou janela do hospital, no qual era depositada a criança, de modo que, ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências da instituição, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada. Essas rodas existiram em capitais brasileiras como São Paulo, Porto Alegre e Salvador. Já no meio rural, as famílias de fazendeiros assumiam os cuidados com as crianças abandonadas que geralmente eram frutos da exploração sexual das mulheres negras e índias por seus senhores brancos.

Segundo Oliveira (2005), no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, período em que acontecia a abolição da escravatura e conseqüentemente acentuou-se a migração para a zona urbana das grandes cidade, gerando um problema do que fazer com as crianças. Ainda em meados do século XIX, havia discursos presentes no contexto brasileiro que na época geravam contradições, um deles apontava a culpa pela situação educacional e higiênica precária dos filhos como responsabilidades dos pais. Por outro lado, havia o ideário iluminista, que dava ênfase às ideias de progresso e perfectibilidade humana, assim como à defesa do conhecimento racional como meio para a superação de preconceitos e ideologias tradicionais, ou seja, defendiam que a criança chegaria à perfeição através do conhecimento (OLIVEIRA, 2005). Esses paradoxos por muito tempo foram focos de discussão.

No início do século XX, surge um novo movimento filosófico-educacional que foi assimilado pelas elites brasileiras, o movimento da Escola Nova. O escolanovismo tinha como ideia principal a autoformação e a atividade espontânea da criança, tendo como pioneiros deste movimento Dewey e Ferrière. Esse movimento constituiu-se uma das principais influências da época na educação brasileira.

Ainda no contexto brasileiro, segundo Oliveira (2005), diversas transformações sociais que aconteceram na Europa foram trazidos ao Brasil. Um dos produtos “importados” para o Brasil foi o “jardim-de-infância”, ideia criticada por alguns por trazer consigo o significado de mero cuidado atribuído aos asilos da França, outros defendiam a criação desses estabelecimentos por crer que seria uma oportunidade de trazer vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência escolanovista. Outra polêmica em torno do estabelecimento dessa instituição era a de que como os “jardins” seriam destinados a crianças das camadas pobres não deveriam ser mantidos pelo poder público.

No século XX, cresce o processo de urbanização e de industrialização no Brasil, sendo assim, a mulher teve que trabalhar nas indústrias e empresas, pois grande parte da população masculina trabalhava no meio rural. Porém, com a inserção da mulher no mercado de trabalho, surge o questionamento: quem cuidará dos filhos enquanto as mães trabalham? Logo as mulheres começam a reivindicar melhores condições de trabalho e a criação de lugares específicos para o cuidado de seus filhos.

No entanto, o problema para as mães quanto ao cuidado de seus filhos não foi atendido prontamente pelas indústrias, tendo a sociedade que criar situações que viessem a atender suas necessidades. Para isso, surgem as “criadeiras”, isto é, pessoas que se dispunham a cuidar das crianças, sendo posteriormente apelidadas de “fazedoras de anjos” por causa da alta taxa mortalidade entre as crianças atendidas por elas. Segundo Oliveira (2005), a alta taxa de mortalidade obtida pelas criadeiras tem sua justificativa devido à “precariedade de condições higiênicas e materiais e – acrescentaríamos hoje – pelos problemas psicológicos advindos da inadequada separação da criança pequena de sua família”.

Nas décadas de 1920 e no início dos anos 1930, os trabalhadores reivindicam melhores condições de trabalho e, entre essas reivindicações, está a criação de locais de guarda e atendimento das crianças. Desse modo, algumas indústrias cederam ao apelo dos sindicatos criando creches e escolas maternas, por saberem que quando as crianças permaneciam em lugar próximo a sua mãe, o rendimento na jornada de trabalho dos funcionários melhorava consideravelmente.

Em 1920 acontece uma crise no sistema econômico do país - a oligarquia - culminando com uma revolução que, segundo Oliveira (2005), tem característica burguesa. Nesse momento de conflito, ocorre o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no ano 1922, o qual tratava de questões de educação moral e higienista, dando ênfase ao papel da mulher como cuidadora, trazendo, assim, regulamentações para o atendimento de crianças pequenas nos jardins-de-infância, creches e escolas maternas.

Enquanto isso, alguns educadores preocupavam-se com a qualidade do trabalho pedagógico, apoiando o movimento escolanovista, outro período, conforme Oliveira (2005), em que a educação foi trazida para o foco das discussões da política nacional.

Com essa renovação do pensamento educacional que na época tinha seu foco nos jardins-de-infância, atendendo comumente às crianças burguesas, o atendimento às crianças de camadas mais pobres surge como um paliativo, agora voltado para a higiene, devido às condições precárias da infraestrutura urbana e à falta de tratamento de esgoto que expunha as crianças a doenças. Segundo Oliveira (2005), a criação da creche seria uma espécie de meio para a preparação da mão-de-obra, em que as crianças estariam a salvo das doenças, reforçando assim o discurso higienista na época.

Durante a década de 1930 e meados da década de 1940, as creches foram planejadas como instituições de saúde. Oliveira (2005) afirma que havia, da época: as rotinas de triagem lactário, pessoal auxiliar de enfermagem e preocupação com a higiene do ambiente físico. A intenção desse sistema era regular a vida das crianças das camadas populares. Posteriormente, na década de 40, surgem no quadro educacional os psicólogos, os quais passam a colocar como necessidade, além da higiene física, a higiene mental.

Durante a segunda metade do século XX, precisamente em 1961, é aprovada a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a qual, em seus artigos, incentiva as empresas e indústrias à criação de instituições pré-primárias.

No ano de 1996, é instituída a Lei 9394/96, a qual propõe que os municípios sejam incumbidos de oferecer Educação Infantil. De acordo com o artigo 11, a Educação Infantil não deve ser priorizada enquanto não forem atendidas as demandas do Ensino Fundamental.

Art. 11 - oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos

percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Lei 9394/96 estabelece, ainda, as finalidades da Educação Infantil, como esta será ofertada e como se dará a avaliação nessa modalidade de ensino, conforme vemos a seguir:

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

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

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

Art. 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.

A partir desse contexto, podemos compreender a Educação Infantil como o conjunto de processos/práticas históricas e socioculturais destinado às crianças e aos que circunscrevem, em cada espaço e tempo, as condições objetivas mediante as quais as crianças têm oportunidades de aprender e se desenvolver enquanto pessoas/sujeitos sociais.

De modo mais específico – e atual – a expressão é utilizada “para caracterizar as instituições educacionais pré-escolares, abarcando o atendimento de crianças de 0 aos 6 anos de idade³⁴” (KUHLMANN JR, 1998, p. 7). A partir de conhecimentos produzidos por diversos campos da ciência, notadamente da filosofia, história, sociologia, antropologia, pediatria, pedagogia e psicologia, tornou-se possível conceber a criança não mais como ser não diferenciado do adulto, não mais como apenas um vir a ser, mas como sujeito humano em fase de desenvolvimento particularmente intenso determinado por interações – mediadas social e simbolicamente – entre a criança e o meio social, através das quais ela vai se apropriando das práticas da cultura e se constituindo, de modo singular, em uma pessoa com características ao mesmo tempo semelhantes e únicas, que lhe conferem especificidades frente a outras fases da vida e ainda uma contemporaneidade enquanto sujeito. (SOBRAL, 2008).

³⁴ O limite da faixa etária de atendimento foi modificado com as Leis 11.114/05 e 11.274/06 que criam o Ensino Fundamental de nove anos e incluem crianças de seis anos nesse nível de ensino, redefinindo a abrangência da Educação Infantil para, de zero a cinco anos.

Entre as especificidades que marcam a relação da criança com o mundo e do mundo com ela, destacam-se, segundo Zabalza (1998) e Kramer (2005) as seguintes:

- a vulnerabilidade/dependência do adulto quanto aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos;
- a capacidade/competência para aprender e se desenvolver (desde que lhes sejam possibilitadas condições adequadas);
- a capacidade de produzir cultura, principalmente vinculada à ludicidade, à imaginação, à fantasia;
- a globalidade - as crianças são seres não setORIZÁVEIS; estão “inteiras”, a cada momento, em todas as suas dimensões: afetiva, cognitiva e motora, não sendo possível, portanto, tratar isoladamente, no processo educativo, apenas uma dessas “partes”, priorizando um aspecto em detrimento dos demais.

Situamos que tais especificidades precisam ser consideradas nos processos de organização dos tempos e espaços pedagógicos na Educação Infantil. Essa compreensão atual é identificada por Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 70) como “um novo entendimento da infância e das crianças, também referido como ‘novo paradigma da sociologia da infância’”. Para esses autores, nessa perspectiva,

[...] a infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente [...] é sempre contextualizada em relação ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. (Ibid, p. 71).

Esses autores chamam ainda a atenção para a possibilidade e a necessidade de se reconhecer, mediante a produção científico-cultural da contemporaneidade, a criança como coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura. Assim, contra uma concepção da tradição moderna de criança entendida como fraca, incapaz, pobre, passiva, dependente, incompleta e isolada, as contribuições científicas de diversos campos, notadamente a filosofia, a psicologia, a sociologia e a antropologia apontam para uma perspectiva interacionista e construcionista da criança que a concebe como rica, ativa, capaz, competente, potente, participante, com direito e voz, que se desenvolve na interação com os adultos e outras crianças de seu meio, numa relação de trocas produtivas, não apenas reprodutivas (SOBRAL, 2008).

2 ORGANIZAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO: A rotina na Educação Infantil

A organização do tempo pedagógico apresenta uma dinâmica multifacetada, por isso o professor deve perceber as diversas relações sociais entre as crianças e também os gostos e necessidades individuais e coletivas. A rotina deve ser planejada, porém flexível, devendo envolver o cuidado, o ensino e as especificidades imaginativas da criança, segundo o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI):

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. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. (BRASIL, V.1, 1998, p.54)

Sendo assim, a organização do tempo no espaço educacional está inerentemente ligada às atividades que são propostas para o seu desenvolvimento, além do suprimento das necessidades básicas da criança.

O educador deve refletir sobre a construção desse planejamento, pois, de acordo com Proença (2004, p.13):

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 e otimizando o tempo disponível do grupo. É um exercício disciplinar a construção da rotina do grupo, que envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem das atividades. A associação da palavra âncora ao conceito de rotina pretende representar a base sobre a qual o professor se alicerça para poder prosseguir com o trabalho pedagógico.

Mesmo assim, em algumas instituições nas quais a rotina deveria ser uma âncora, o que ocorre, na verdade, é que sua aparência assemelha-se a uma camisa de força, pois é organizada de forma em que há um tempo pré-estabelecido para todas as atividades e esse tempo deve ser seguido rigorosamente, não levando em consideração a individualidade e as diferenças culturais. A esse respeito, Batista (1998, p.46) ressalta:

Na creche há indícios de que as atividades são propostas para o grupo de crianças independente da diversidade de ritmos culturais das mesmas. Todas as crianças são levadas a desenvolver ao mesmo tempo e no mesmo espaço uma mesma atividade proposta pela professora. Trabalha-se com uma suposta homogeneidade e uniformidade dos comportamentos das crianças. Parece que há uma busca constante pela uniformização das ações das crianças em torno de um suposto padrão de comportamento. Se espera que a criança comporte-se como aluno: aluno obediente, aluno ordeiro, aluno disciplinado, entre outras.

Nesse caso, não só ocorre a padronização de atividades como o tempo destinado a elas. Barbosa (2006) acrescenta, ainda, que em algumas escolas existe uma sequência fixa de atividades que ocorrem ao longo do expediente escolar, que geralmente são nomeadas como a “hora de”. Estas atividades são cronometradas e subdivididas em atividades pedagógicas e atividades de socialização, empobrecendo, assim, a compreensão de rotina na Educação Infantil, por tratar as atividades de higiene da criança como destituídas de valor pedagógico e de relações socioculturais.

Além disso, o tempo parece preso a amarras de pressupostos e ideias pré-concebidas que promovem uma prática sem autocrítica, empobrecendo a compreensão da dinâmica das relações sociais. Segundo Batista (1998, p. 46-47):

A lógica da rotina da creche também parece ser fragmentada, pois separa o tempo de educar, do tempo de cuidar, do tempo de brincar, do tempo de aprender, do tempo de ensinar, entre outras. O tempo na 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 sequenciação hierárquica e burocrática da rotina.

E ainda observando o que dizem os documentos oficiais acerca da organização das rotinas escolares, entre eles o Referencial Curricular Nacional, o qual traz referências de como o tempo pedagógico pode ser organizado, encontramos a descrição do que seriam as atividades denominadas permanentes que estão dispostas ao longo deste capítulo. Segundo BRASIL (1998, p.55 e 56, vol I) as atividades permanentes podem ser:

- Brincadeiras em espaços internos e externos;
- Roda de história; roda de conversa;
- Ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música;
- Atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais escolha da criança, incluindo momentos para as crianças ficarem sozinhas se desejarem;
- Cuidados com o corpo.

Essas atividades partem do pressuposto da organização do tempo educacional a partir de uma leitura que o educador faz de seus educandos, pois, Barbosa e Horn (2001) acreditam que essa leitura deve observar quais as preferências dos alunos e que comportamentos eles apresentam nas mais diversas situações. O educador deve perceber, ainda, em quais momentos as atividades permanentes são viáveis e necessárias, sempre considerando o contexto sociocultural da proposta pedagógica da instituição, pois as atividades permanentes promovem o desenvolvimento da autonomia e construção da identidade das crianças, e cada atividade propõe diversas situações seja de cuidado, higiene ou prazer.

A seguir farei uma compilação e reflexão de vários momentos importantes da rotina na Educação Infantil. A roda de conversa, por exemplo, é uma atividade permanente que possibilita a exteriorização dos sentimentos e emoções dos alunos, como também de suas preferências e desejos, essa ação também pode ser utilizada para a contação de histórias em que os alunos, a partir de sua imaginação, podem reinventar personagens e reviver situações que o faz-de-conta promove. A esse respeito Amorim (2005, p. 52) acrescenta: “É na rodinha da conversa que, entre outros assuntos, planejamos os nossos momentos; inicialmente é realizado por nós e apresentado ao grupo, mas gradativamente vai sendo feito junto com as

crianças”.

A atividade de higiene, outra atividade da rotina, é uma oportunidade de promover a autonomia dos infantes, levando em consideração que deve ser proporcionada a eles a possibilidade de fazerem sozinhos, ou com pouca intervenção do adulto.

O momento do banho, atividade relaxante, refrescante e que promove a limpeza da pele, deve ser cuidadosamente preparado pelos educadores para que seja realizado com segurança, provendo condições materiais e respeitando regras sanitárias. Além disso, deve-se possibilitar, na organização dessa ação, que ela se torne uma atividade lúdica e de aprendizagem para as crianças. Segundo Mello e Vitória (2007, p.125): “O banho pode ser facilitado e enriquecido, oferecendo brinquedos, potes de diversos tamanhos, buchas variadas. Podem ser organizadas algumas brincadeiras com bolhinhas de sabão, livros de plástico, retalhos de tecido etc.”. É necessário também que durante o momento do banho, o faz-de-conta esteja presente através das interações da imaginação da criança com o ambiente e objetos disponíveis, pois, de acordo com Guimarães (2007, p. 121):

O banheiro se transforma em floresta, castelo encantado, piscina, quadra de esportes para competições na hora de se trocar, salão de cabeleireiro, lojas de roupas...mas é claro que nem sempre são usados esses recursos de faz de conta. Muitas vezes o banho fica mais gostoso só com músicas, com todo mundo falando baixinho para ouvir uma história enquanto se trocam, lendo gibis, ou nos chuveiros externos durante o verão, apelidados aqui de cachoeiras

Durante a organização das atividades cabe ao educador avaliar as características do seu grupo de alunos e transformar o banho em uma atividade prazerosa. Segundo Mello e Vitória (2007), para o momento do banho deve se pensar em espaços que facilitem o processo de independência das crianças.

Já no momento da alimentação, que também deve ser prazeroso e agradável, o educador pode organizar uma outra oportunidade de socialização das crianças através das conversas informais, também promovendo a autonomia na hora da escolha dos alimentos e da quantidade a ser ingerida, pois em certos momentos algumas crianças se recusam a alimentar-se, seja para gerar tensão ou chamar a atenção dos adultos, ou por estar distraída, ou ainda ter problemas de saúde. Por isso, Piotto et al (2007) apontam que, ao auxiliar a criança na

alimentação, desde que se possibilite a autonomia, é possível uma relação satisfatória entre aluno e professor.

No que se diz respeito a jogos e brincadeiras, é necessário que o educador tenha ciência da necessidade dessa atividade no cotidiano infantil, como é proposto no RCNEI:

Para que o faz-de-conta torne-se de fato, uma prática cotidiana entre as crianças é preciso que se organize na sala um espaço para essa atividade, separado por uma cortina, biombo ou recurso qualquer, no qual as crianças poderão se esconder, fantasiar-se, brincar, sozinhas ou em grupos, de casinha, construir uma nave espacial ou um trem etc. (BRASIL, V.3, 1998, p.49)

Sendo assim, o educador deve procurar trazer à sala de aula a possibilidade do jogo e da brincadeira em um espaço reservado de preferência claro e com materiais dispostos para as crianças, ter um tempo disponível para essa atividade, tendo consciência de suas três funções no momento do faz-de-conta. Santos (2001, p. 98-99) mostra que o educador exerce várias funções:

A primeira delas é a função de “observador”, na qual o professor procura intervir o mínimo possível, de maneira a garantir a segurança e o direito à livre manifestação de todos. A segunda função é a de “catalisador”, procurando, através da observação, descobrir necessidades, e os desejos implícitos na brincadeira para poder enriquecer o desenrolar de tal atividade. E, finalmente, de “participante ativo” nas brincadeiras, atuando como um mediador das relações que se estabelecem e das situações surgidas, em proveito do desenvolvimento saudável e prazeroso da criança.

Além disso, ele deve propor às crianças uma conversa sobre suas brincadeiras, pois, de acordo com Dornelles (2001, p. 105), essa atividade “Proporciona a troca de pontos de vista diferentes, ajuda a perceber como os outros o veem, auxilia na criação de interesses comum, uma razão para que se possa interagir com o outro”. Estabelecendo, ainda, situações de aprendizagens e enriquecimento cultural a partir da intervenção do educador.

O educador tem à sua disposição, um universo de possibilidades de jogos e

brincadeiras que, segundo Barbosa e Horn (2001), podem ser individuais, em grupo, nos mais diferentes espaços, com os mais diversos materiais, podendo, ainda, dispor de jogos sensoriais, naturais ou musicais.

Nos ateliês ou oficinas de artes visuais ou musicais, é preciso que o educador possa não apenas estabelecer relações de cuidado com as crianças pequenas como também de aprendizagem. Gomes (2001) indica o trabalho artístico como importante para que as crianças possam explorar o mundo à sua volta. No entanto, por muito tempo a arte foi entendida superficialmente e de modo arbitrário. Melo (2008, p. 22) afirma que:

As Artes Visuais foram apresentadas por muito tempo aos alunos de Educação Infantil como meros passatempos, voltada para a recreação, sem conter articulação com o conteúdo acumulado do campo da Arte, a cultura e a estética. O Ensino de Arte era visto como uma forma de auto-expressão da criança, onde o educador não se fazia influente.

Por essa razão, o trabalho com Artes na Educação Infantil deve transcender o caráter de mero passatempo para o de linguagem. A fim de que a criança tenha contato com a linguagem artística, é necessário o planejamento deste início de relação. Além disso, segundo Vasconcelos e Rosseti-Ferreira (2007), a iniciação dos temas artísticos a serem trabalhados podem ser sugeridos a partir de passeios variados, visitas a exposições, museus e artistas ou, melhor ainda, artista e artesãos vindo visitar a instituição para compartilhar com as crianças a sua arte.

É imprescindível nessa organização de ateliês e oficinas, a oferta de materiais e superfícies para maior liberdade criativa da criança e, sua experimentação resultará num melhor aprimoramento sensorial ao lidar com diversos tipos de materiais.

As atividades diversificadas podem estar envolvidas em um projeto em que se possa trabalhar os mais diversos assuntos, o importante é que as atividades tenham um objetivo e não sejam descontextualizadas. Pelo contrário, devem integrar-se de forma a levar ao aluno a uma totalidade.

Vários projetos relacionados ao faz-de-conta podem ser desenvolvidos, tais como a construção de um cenário para uma

viagem intergaláctica; a confecção de fantasias para brincar de bumba-meu-boi; construir castelos de reis e rainhas; cenas de histórias e contos de fadas etc. Pode-se planejar um projeto de realização de um circo, por exemplo, com todas as crianças da Instituição, envolvendo cada grupo em função da idade e das capacidades. (BRASIL, 1998, p. 65, vol. 1)

As atividades devem, portanto, estimular a curiosidade e o interesse das crianças. Agassi et al (2007) mostram um exemplo interessante em que, a partir da curiosidade dos alunos ao saberem que o pai de um deles criava minhocas, foi construído na escola um minhocário, para saber onde as minhocas viviam, o que comiam, como respiravam etc. Criaram também um minhoscópio, pois transportaram o minhocário para um aquário e puderam, a partir daí, observar o que as minhocas fazem debaixo da terra. Como uma pesquisa puxa a outra, as crianças também quiseram cultivar plantas medicinais, promovendo, assim, diversos saberes a partir da própria curiosidade delas.

Por isso, a organização das atividades permanentes exige uma observação e compreensão do professor das necessidades e gostos da criança, para que o dia-a-dia na instituição seja envolvente e proveitoso.

3 SIGNIFICAÇÕES DOCENTES ACERCA DA ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os educadores da Educação Infantil do ensino privado e público do município de Natal que participaram da pesquisa apresentam diferentes concepções do conceito de rotina. Alguns a entendem como um planejamento diário do professor, “é aquele trabalho que a gente planeja todo dia” (Sujeito A). E ainda caracteriza o trabalho desse planejamento como exclusivo do educador: “é o que os professores vão trabalhar” (Sujeito D)

Outro educador vai além da conceituação e abrange em seu discurso alguns parâmetros para o processo de construção da rotina, apontando, ainda, algumas de suas características: “a rotina na Educação Infantil são as atividades planejadas no dia-a-dia [...] é um norte que a gente tem [...] eu acho que ela é flexível [...] a rotina é indispensável no dia-a-dia até mesmo para orientar a própria criança no sentido do tempo e espaço [...] a gente

planeja partindo da conversa, no início da rotina, a gente começa com uma roda de conversa [...] a gente vai observar determinadas necessidades” (Sujeito C).

Para esse educador é a partir da necessidade e da comunicação dos educandos que há a possibilidade da construção de uma organização do tempo pedagógico na sala de aula partindo da realidade dos infantes. Para a estruturação do tempo pedagógico, é necessário que haja sistematização da realidade social, histórica e cultural dos educando e dos educadores.

Segundo os Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), a rotina na Educação Infantil pode nortear 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.

Barbosa (2006) acrescenta que rotina é uma categoria pedagógica que os educadores da Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. Compreendemos que a rotina abrange muitos significados, pois de acordo com Proença (1998, p. 29):

ROTINA: elemento estruturante de meu cotidiano, norteia, orienta, organiza o meu dia-a-dia de educador e educando. É fonte de segurança e de previsão dos passos seguintes, o que me permite diminuir a ansiedade para possibilitar melhor aproveitamento.

Sendo a rotina um orientador quanto à construção do conceito de tempo para a criança, torna-se, portanto, imprescindível para a Educação Infantil uma rotina que possibilite a sequenciação de um trabalho pedagógico. A esse respeito, Freire (1998, p. 43-44) preconiza:

A rotina estrutura o tempo (história), o espaço (geografia) e as atividades, onde os conteúdos são estudados. A criança, para construir o conceito de tempo, percorre um longo processo. Inicialmente concebe o tempo, não como uma continuidade de acontecimentos, atividades, constituindo um todo, mas somente vê partes, não consegue articular parte/todo sincronizadamente, mediada pela rotina localiza-se no tempo, no espaço e nas atividades. É neste sentido que a rotina é alicerce básico para que o grupo construa seus vínculos, estructure seus compromissos, cumpra suas tarefas, assumam suas responsabilidades para que a construção do conhecimento possa

acontecer.

Por conseguinte, o tempo pedagógico deve ser construído pelo educador levando em consideração a realidade do aluno, bem como seus gostos e de suas necessidades. Além do contexto sócio-histórico do educando, o educador deve atentar para as políticas educacionais, bem como para os documentos oficiais. O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.73) traz sugestões, críticas e referências para a organização do tempo na Educação Infantil, mostrando que: “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 seu trabalho monótono, repetitivo e pouco participativo”.

Por isso o papel do educador é de fundamental importância, pois é ele que, a partir de uma observação crítica, poderá transcender a rotinização rígida para uma (des)construção reflexiva da rotina em se tratando das necessidades de educandos, educador e instituição. Quanto a isso, Cavasin (2008, p. 50) acrescenta:

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 tranquilas, 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.

No entanto, alguns educadores compreendem a organização da rotina apenas como a organização de atividades de higiene ao longo do dia. “a rotina na Educação Infantil [...] são hábitos que a gente aplica para os alunos [...] a hora de guardar o lanchinho [...] a hora de lavar as mãozinhas” (Sujeito A). Essa dissociação em que as atividades são voltadas para higiene e outras para a educação é associada às ideias de higienismo e de puericultura, desarticulando as possibilidades de aprendizado nas atividades de cuidado. Cavasin (2008, p. 54) defende que:

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.

Na conceituação de rotina na Educação Infantil, os sujeitos a classificam a partir de diversos parâmetros, fazendo-se necessário seu planejamento diário, organizando a execução de atividades e funcionando como norteador do tempo pedagógico. Cavasin (2008, p.61), lembrando que a rotina deve ser estruturante, uma bússola na orientação da ação pedagógica, afirma:

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, tornando-se o professor um mediador de situações significativas que auxiliam no desenvolvimento das crianças.

É possível admitir, a partir dos educadores entrevistados, que apenas um apresenta uma compreensão mais delineada sobre a rotina, apresentando-a como um norte, uma possibilidade de construção de noção espaço-temporal das crianças. Dois dentre os educadores apresentam a rotina como um trabalho pedagógico, cabendo ao professor planejá-lo não explicitando os parâmetros utilizados ou aprofundando o conceito. Um dos educadores considera a rotina apenas atividades de higiene realizadas todos os dias, dando à rotina um caráter higienista. Essa linha de pensamento mostra que os professores têm dificuldade de delimitar a compreensão de rotina por faltar clareza em sua significação no cotidiano escolar.

O objetivo central desta pesquisa foi perceber, a partir do discurso dos professores, a concepção de rotinas e de atividades permanentes. Desse modo, considerando a análise dos discursos dos sujeitos, é possível ressaltar que eles não apresentam um conceito claro de rotina na Educação Infantil e de atividades permanentes.

O conceito de rotina é apresentado muitas vezes arraigado à dissociação do cuidar e

do educar. As atividades de higiene são apresentadas também como atividades permanentes, promovendo, assim, uma discussão sobre a conceituação e significação presentes no discurso dos professores no que se refere à relação do cuidar/educar, os quais se encontram, muitas vezes, separados.

A conceituação apresentada pelos sujeitos acerca das atividades permanentes não é referendado pelos autores abordados, como Barbosa (2006), Horn e Barbosa (2001) e o RCNEI (1998). Demonstrando, assim, uma prática diluída e muitas vezes embasada no senso-comum, não havendo uma reflexão sobre a prática que proponha transcender as amarras do tempo e da organização deste.

O educador deve se estabelecer no espaço educacional como pesquisador, tendo como premissa a constante autorreflexão e autocrítica da prática promovendo, assim, uma relação intrínseca entre o discurso e a prática. Compreendendo a organização do espaço-tempo no contexto escolar como um orientador da prática; estabelecendo relações fundamentais entre o conhecimento e o aluno; promovendo a articulação entre atividade, espaço e tempo. Além disso, deve haver uma reflexão sobre as atividades de diversas formas, fazendo uma leitura do grupo a partir da realidade do contexto sociocultural em que este se insere, propondo a construção da identidade do aluno, bem como o desenvolvimento da autonomia.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Elizabeth. Organização do Tempo e do Espaço. In: *O Cotidiano no Centro de Educação Infantil*. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Traduzido por Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BATISTA Rosa. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*: Brasília: MEC / SEF, 1998. v. 1 e 2.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Conselho Escolar e o Aproveitamento Significativo do Tempo Pedagógico*: Brasília: MEC/SEB, 2004

_____. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*: Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1 e 2.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria dos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. – (Coleção Ciências da Educação, v. 12).

CAVASIN, Rosane França. *A Organização das Rotinas com Crianças de 0 a 3 Anos e sua Relação com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil – RCNEI*. Joaçaba, SC. Dissertação(Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2008.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DORNELLES, Leni Vieira. Na Escola infantil Todo Mundo Brinca se Você Brinca. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. *Educação Infantil: Pra que te quero?*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

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

GUIMARÃES, Laudicéia. Banho: Que delícia. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. (Org.) *Os Fazeres na Educação Infantil*. 9ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007

HORN, Maria da Graça Souza. Sabores, Cores, Sons, Aromas: *A organização dos Espaços na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. – 3. ed. - Porto Alegre: Mediação, 2004. Primeira edição: 1998.

MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma. Bolhinhas de Sabão... In: (Org.) ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. *Os Fazeres na Educação Infantil*. 9ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007

MELO, Viviane Morais de. *Um Olhar Sobre o Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil*. Natal, RN. Monografia (Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

OLIVEIRA, Maria Helena Palma de. *Lembranças do Passado: A infância e a adolescência na*

vida de escritores brasileiros. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: Fundamentos e Métodos*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2005

PIOTTO, Débora Cristina; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; PANTONI, Rosa V. “Comer, comer... comer, comer... é o melhor para poder crescer...” In: (Org.) ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. *Os Fazeres na Educação Infantil*. 9ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007

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.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Promovendo o Desenvolvimento Do Faz-De-Conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. *Educação Infantil: Pra que te quero?*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SOBRAL, Elaine Luciana Silva. *Proposta curricular para Educação Infantil: (re) significando saberes docentes*. 2008. 164f. *Dissertação* (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

VASCONCELOS, Cleido; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Criança Fazendo Arte. In: (Org.) ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. *Os Fazeres na Educação Infantil*. 9ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2007