AS ROTINAS NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO

Marianne da Cruz Moura
UFRN – mariannemoura@hotmail.com

Denise Maria de Carvalho Lopes
UFRN – denisemcl@terra.com.br

O trabalho investiga as rotinas desenvolvidas na educação infantil: seus pressupostos e relações com as proposições oficiais para essa etapa da educação. As rotinas representam, na organização curricular, à estrutura de sobre a qual será organizado o tempo didático com as crianças, fazendo-se necessário um currículo/uma rotina que respeite as especificidades e singularidade das crianças de 0 a 5 anos. Objetivamos sistematizar concepções teóricas acerca do conceito e papel das rotinas no contexto da Educação Infantil buscando compreender em que consistem, como são concebidas nas teorizações da área, como têm sido propostas em documentos oficiais destinados a referenciar ou normatizar esta etapa educativa. O estudo assumiu a forma de uma pesquisa bibliográfica que possibilitou uma fundamentação teórico-metodológica para a construção das informações, assim como a análise documental que nos possibilitou conhecer o modo como o tema é concebido nos documentos oficiais acerca da Educação Infantil. A partir desse estudo bibliográfico percebemos que é possível e preciso re-pensar os modos como tradicionalmente se tem pensado a rotina em creches e pré-escolas com base na compreensão de criança como sujeito concreto, real e, portanto, singular, inter-ativo, vulnerável e, ao mesmo tempo, capaz. Daí a necessidade de adaptações/flexibilizações e diversificações permanentes na organização curricular e no cotidiano das crianças como garantia de condições efetivas de educação

AS ROTINAS NA ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO

Marianne da Cruz Moura /UFRN – mariannemoura@hotmail.com
Denise Maria de Carvalho Lopes/UFRN – denisemcl@terra.com.br

A Educação Infantil no Brasil nos últimos dez anos vem tendo sua importância cada vez mais reconhecida na sociedade e, em especial, no âmbito da educação. Esse reconhecimento pode ser constatado desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – de 1996, que reconhece esse segmento educativo como etapa inicial da educação básica e institui sua integração ao sistema educacional, até sua inclusão, no ano de 2006, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) proposto como orientações pedagógicas que "(...) visam contribuir para a implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras" define que a função da Educação Infantil é educar-cuidar, especificando que

> Educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens, orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança (BRASIL, 1998, p.23).

O "cuidar" significa uma parte integrante da educação, "cuidar da criança é, sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades" (BRASIL, 1998, p. 25).

Embora haja uma reconhecida defasagem entre o que é postulado na legislação e o que se efetiva na prática, estes postulados legais são considerados avanços na história da Educação Infantil no Brasil e devem servir de referência para se pensar as práticas destinadas às crianças pequenas.

Historicamente, as creches e pré-escolas revelam, em sua organização, indefinições a respeito ao que devem dar mais ênfase: cuidar ou educar? A

respeito dessa suposta dicotomia, Kuhlmann (2003) adverte-nos que trata-se de uma falsa questão, afirmando que a própria dimensão de cuidar sempre está imbuída de um caráter educativo.

Nessa perspectiva, e ancoradas na abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano podemos pensar que as interações sociais em que encontram-se imersas as crianças, interações essas impregnadas das práticas culturais, de suas significações, são sempre constitutivas dessas crianças como pessoas, como sujeitos, ou seja, são educativas.

Segundo as principais teorias de desenvolvimento psicológico humano, Piaget (2003; 2004); Vygotsky (1997) e Wallon (1995) os primeiros anos de vida da criança envolvem um período de aprendizagens intensas, de apropriações fundamentais ao seu desenvolvimento cognitivo. Mas, essas aprendizagens estão condicionadas às experiências que lhes sejam propiciadas, às interações e mediações a que tenham acesso. No caso de instituições de atendimento a crianças pequenas, essas condições materializam-se em práticas em que objetivos, conteúdos e atividades são planejados e desenvolvidos em função das necessidades e possibilidades das crianças, o que envolve a questão da organização do espaço e do tempo em que tal atendimento se realiza.

Nesta perspectiva, a função da Educação Infantil é essencialmente pedagógica com uma dimensão indissociável de cuidados. Desse modo a organização do cotidiano das instituições deve ser pensada de modo a garantir o cumprimento da função da Educação Infantil de educar-cuidar o que inclui um oferecimento às crianças de situações que envolvam conteúdos (conhecimentos, procedimentos e atitudes) que atendam às dimensões do desenvolvimento infantil/humano – cognição, afetividade, corporeidade e formação pessoal e social. É nesse contexto que emerge o papel das rotinas.

A partir daí nos indagamos: em que consiste, de fato, uma rotina? Qual é sua natureza segundo estudiosos da prática escolar e da Educação Infantil? Qual o seu papel na prática educativa e na educação das crianças?

É partindo desses questionamentos que o objetivo do presente trabalho é sistematizar concepções teóricas acerca do conceito e papel das rotinas no contexto da Educação Infantil buscando compreender como são concebidas

nas teorizações da área e como têm sido propostas em documentos oficiais destinados a referenciar ou normatizar esta etapa educativa.

O estudo assumiu a perspectiva da abordagem qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) na forma de uma pesquisa bibliográfica e de uma análise documental.

A rotina é evidenciada pelos estudiosos da área da Educação Infantil, bem como pelos documentos oficiais, como um aspecto importante na estruturação das práticas e ainda em estudos específicos que começam a ser desenvolvidos.

Ancorados em uma concepção da função da educação infantil como sendo educar-cuidar, autores como Faria (1998), Oliveira (1998; 2001; 2002), Garcia (2001) Leite Filho (2001), Machado (2002), Arribas (2004) e Kramer (2005) tratam da organização da Educação Infantil, evidenciando a importância da rotina.

Do mesmo modo, nos documentos oficiais voltados à Educação Infantil com o propósito de normatizar, subsidiar ou referenciar a organização e funcionamento de instituições que atendem crianças de zero a cinco anos, numa perspectiva de que suas práticas garantam a realização da função social dessa etapa educativa em suas dimensões indissociáveis de cuidado e educação, a rotina figura como um dos aspectos relevantes. É o caso do Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a), dos Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998b), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), da Política Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) e dos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b).

Em estudos acerca da qualidade na Educação Infantil como os de Zabalza (1998), Moss (2002) e Dahlberg, Moss e Pence (2003), o tipo de rotina estabelecido nas instituições aparece como um aspecto indicador de qualidade do atendimento.

As rotinas no contexto da Educação Infantil constituem ainda objeto específico de estudos para autores como Freire (1998), Batista (1998), Barbosa (2000; 2006) e Andrade (2004). Esses estudos apontam para a necessidade de aprofundamento da compreensão da natureza da rotina no contexto das

práticas educativas das instituições, considerando que esta tem um papel definidor na consecução dos objetivos e, ao mesmo tempo, revelador dos princípios que fundamentam a prática.

Mas, segundo esses autores e os próprios documentos, nem sempre foi e ainda não é assim nas práticas institucionais. Em muitas instituições que atendem crianças, a rotina não é vista como uma dimensão do trabalho pedagógico estruturado pelos educadores para, a partir dela, desenvolverem as ações com e para as crianças no cotidiano da instituição. Na prática educativa de grande parte das creches e pré-escolas está sempre presente uma rotina de trabalho como uma seqüência – imutável – de momentos que, em alguns casos, é usada como o “cartão de visitas” da instituição.

É comum que a proposta de rotina vigente nas instituições não esteja acompanhada de uma consciência, por parte dos profissionais que a seguem – e fazem as crianças seguirem – acerca do real motivo da escolha de tais momentos e atividades ou materiais que se fazem presentes no dia a dia, como, por exemplo, porque se inicia o horário de aula com uma determinada atividade e termina com outra. “A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado” (BARBOSA, 2000, p.40).

Mas, o que são rotinas?

De acordo com FERREIRA (1960), “rotina, s.f. Caminho já trilhado e sabido; (fig.) uso geral; hábito de proceder segundo o uso, sem atender ao progresso”. Nesse contexto a Rotina é vista como algo mecânico, algo que realizamos todos os dias ou que realizamos de forma “automática” sem nos darmos conta se ela está correta ou não, se mudou alguma coisa ou não, se atende as nossas necessidades ou não. O termo Rotina passa a ser associado a uma seqüência de atividades realizadas diariamente com o objetivo de organizar o nosso cotidiano e, consequentemente, o nosso tempo.

Quando pensamos na rotina em relação à Educação Infantil devemos pensar não só em estruturação do tempo, mas em uma categoria pedagógica que quando bem planejada e desenvolvida reflete em uma educação de qualidade para esses seres em pleno desenvolvimento.

Na bibliografia brasileira especializada em Educação Infantil, encontraremos algumas perspectivas para se pensar em questões referentes à organização da rotina, bem como em seus aspectos principais. Barbosa (2000, p. 122), aponta os seguintes aspectos como principais em termos de Rotina:

> A idéia de que as rotinas na educação infantil podem ser diárias, anuais, outras; a necessidade de vincular a rotina da escola com a da família; a flexibilidade dos horários; a alternância entre os distintos tipos de atividades; a manutenção da regularidade e da seqüência diária; o papel da rotina em transformar horários externos em hábitos internos; a duração das atividades de acordo com interesses e necessidades das crianças; o estabelecimento de diferenças entre o trabalho (atividades pedagógicas) e as rotinas (higiene, repouso, alimentação).

Ao tratar da flexibilidade e da manutenção de certos hábitos, Rizzo (1984) diz:

> O horário de uma creche deve primar pela flexibilidade. A seqüência de rotinas deve ser estabelecida, embora a duração de cada atividade deva variar em função das necessidades dos movimentos específicos. Os intervalos entre as refeições, no entanto, devem ser respeitados (p. 195).

Já de acordo com Dornelles e Horn (1998),

> Planejar atividades, fazer uma boa organização do trabalho possibilita ao educador ter uma direção nas coisas que se propõe a fazer, bem como oferece segurança às crianças, permitindo-lhes desde muito pequenas a compreensão de que vivemos num mundo organizado, onde as coisas acontecem numa sucessão do tempo: antes, durante e depois. (p. 19).

A educadora Madalena Freire (1998), cujos estudos foram – e são – fundamentais à reflexão sobre as práticas pedagógicas na educação infantil, em um caderno organizado para tratar, especialmente, do termo rotina enfatiza que, somos sujeitos que desejamos, pensamos e construímos conhecimentos e história, vivemos em grupo e assim construímos vínculos entre si, cada grupo tem seu jeito de lidar e viver o tempo, assim como cada grupo tem seu ritmo e organização também no tempo. O ritmo do grupo é constituído dos ritmos de cada participante, ou seja, “ritmo constitui-se de variações. Uma rotina constitui-se de ritmos diferentes e semelhantes (semelhança não significa homogeneidade) de seus participantes” (FREIRE, 1998, p. 43).

E é dessa forma que deve ser nas instituições, o educador deve adequar as atividades ao ritmo que o grupo se encontra no momento de tal atividade, para que assim essa seja lançada e realizada com concentração e tranqüilidade.

Os discursos sobre a rotina, como vimos, apontam para a necessidade de uma rotina flexível, como instrumento de apoio ao trabalho e não de regulação, de alternância do tipo de atividade, de usos de espaços, de pensar em tempos adequados para a realização das atividades, entre outros aspectos. No entanto, quando o discurso provém da experiência vivida nas instituições nem sempre se dá desta maneira.

Ao analisar a rotina nas creches comunitárias de Fortaleza/CE, Andrade (2004) afirma que o desenvolvimento da rotina quase sempre é marcada por rigidez na realização das atividades, esperas e pouco prazer para todos os envolvidos nessa rotina. Conforme a autora,

> Rigidez porque existe hora “certa” para tudo e todos devem fazer tudo no mesmo tempo. Esperas porque as crianças têm sempre que aguardar, ociosas, a hora do banho, da atividade pedagógica, das refeições, de ir embora, etc. Os momentos de espera e ociosidade estão tão presentes no cotidiano das creches comunitárias que torna difícil separa rotina de espera, falar de uma sem citar a outra. (ANDRADE, 2004, p.152)

Desta forma, a rotina da creche é vista como uma amarra, em que a espera e a ociosidade denunciam uma prática pobre de diversidade de possibilidades que contribuam favoravelmente para o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

A autora ainda diferencia “espera”, momento em que é criada uma expectativa gerada por algo que se sabe que irá acontecer (o banho, o parque, o lanche) de “ociosidade”, vista como um tempo em que não há nenhuma atividade para as crianças fazerem, nem mesmo a expectativa, mas em que as crianças têm que permanecer caladas, sentadas e quietas. Esses momentos de esperas ociosas são marcados, geralmente, por brigas, choro, tímidas e clandestinas brincadeiras ou muita inquietação. Esses momentos acontecem quando falta um planejamento das atividades na instituição.

Wajskop (1995, p.61), observou, durante o período em que as crianças permanecem na instituição, que a rotina tem "[...] uma lógica que aparentemente define mais comportamentos e atitudes do que permite um processo de aquisição e construção de conhecimentos por ambos [professores e alunos]". Ainda segundo a autora, "o manejo do tempo, como elemento estruturante da situação escolar, é controlado pela professora, seja através dos prazos definidos para cada atividade, seja pela linguagem utilizada por ela" (WAJSKOP, 1995, p.69). Dessa forma, é através da repetição de regras e comportamentos que os hábitos e as atitudes são definidos nas crianças, tornado-as, muitas vezes, inseguras para falar a todo grupo, ficando em silêncio.

Outras pesquisas mais recentes, como a tese de mestrado de Rosa Batista (1998) evidencia através do seu título, "A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido", essa ruptura existente da teoria com a prática. Em seu trabalho, Batista afirma que no cotidiano das instituições "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'" (BATISTA, 1998, p.2). A autora ainda critica o caráter repetitivo das rotinas, sua homogeneização, uniformidade que acaba por dificultar a vivência dos direitos das crianças atualmente proclamados.

Essa forma como é organizado o tempo-espaço educativo da instituição demonstra que ele é compreendido e organizado para os sujeitos-alunos e não para – e também pelos – sujeitos-crianças. Faz-se necessário a construção de uma outra proposta de organização que venha de encontro às necessidades das crianças e que levem em conta sua especificidades, possibilitando, segundo Batista (1998),

> Ressignificar o seu papel social e construir sua identidade pela valorização dos tempos da criança, pelo resgate de seus direitos, das suas competências e dos saberes que lhe são próprios; reconhecer a relevância da creche como contexto coletivo de educação e compreender a criança como um ser social, cultural e histórico que possui espaços-temporais desde que nasce porque está situada no mundo e com o mundo. A partir da compreensão de que suas dimensões corporal, individual, cognitiva, afetiva constituem processos que se dão num todo, numa relação de reciprocidade e de complementaridade é que se entende a necessidade de uma organização do tempo e do espaço de acordo com a lógica do

> tempo e do espaço da vida humana nestas diversas dimensões (p. 170).

Numa perspectiva contemporânea de compreensão de criança como sujeito concreto, real e, portanto, singular, inter-ativo, vulnerável e, ao mesmo tempo, capaz, é possível e preciso re-pensar os modos como tradicionalmente se tem pensado a rotina em creches e pré-escolas. As crianças têm potencial, plasticidade, curiosidade, desejo de crescer e acima de tudo elas têm capacidade e vontade de relacionar-se com outras pessoas.

Nessa perspectiva se pensamos, a partir dos fundamentos teóricos e das proposições legais, que as rotinas possam "contribuir para a construção de uma proposta de trabalho pedagógico do adulto a partir das manifestações das crianças: sua cultura, seus tempos, suas necessidades e possibilidades de relação no e com o mundo" (BATISTA, 1998, p. 10), não podemos esquecer da necessidade de adaptações/flexibilizações e diversificações permanentes na organização curricular e no cotidiano das crianças e ainda de considerarmos seus interesses, necessidades e idéias como partes da constituição de seu cotidiano, como forma de garantir um ambiente que respeite as diferenças e crie condições efetivas de educação, de transformação, de desenvolvimento dos sujeitos-crianças.

Referências:

ANDRADE, Rosimeire Costa de. A espera e a ociosidade na rotina das creches comunitárias de Fortaleza no período de adaptação das crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira; PETRALANDA, Mônica (Orgs.). **Linguagem e Educação da Criança**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

ARRIBAS, Teresa; et al. **Educação Infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. 2000. 283f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2000.

BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BATISTA, Rosa. **A rotina no dia a dia da creche**: entre o proposto e o vivido. 1998. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEF, v.1 ,2 ,3, 1998a.

BRASIL. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006a.
BRASIL. **Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2006b.
BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Brasília: FNDE, Estação gráfica, 2006c.
DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
DORNELLES, Leni Vieira; HORN, Maria das Graças Souza. A organização das atividades no tempo. In: CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **O educador de todos os dias**: convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Caderno Educação Infantil, v.5)
FREIRE, Madalena (Org.). **Rotina**: Construção do tempo na relação pedagógica. 2.ed. São Paulo: PND Produções Gráficas Ltda, 1998. (Série cadernos de Reflexão).
GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1991.
KRAMER, Sonia (Coord.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2005.
KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 4.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
LEITE FILHO, Aristeo. Proposições para uma Educação Infantil cidadã. In: GARCIA, Regina Leite e LEITE FILHO, Aristeo (Orgs.). **Em defesa da Educação Infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
LUDKE, Menga e ANDRË, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
MOSS, Peter. Para além do problema com qualidade. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de (Org.). **Educação Infantil**: muitos olhares. – 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.
PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2004.
VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.
WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez,1995.
ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.