

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

LETÍCIA DE SOUZA DIAS

ROTINA ESCOLAR: SUA CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

SÃO PAULO

2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

LETÍCIA DE SOUZA DIAS

ROTINA ESCOLAR: SUA CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Pré-Projeto de Pesquisa para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a ser apresentado ao curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagogo, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Anita Viviani Martins

SÃO PAULO

2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação
Sistema de Bibliotecas e Informação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Dias, Letícia de Souza

Rotina escolar: sua contribuição na educação infantil / Letícia de Souza Dias – 2016

44 f.

Trabalho de conclusão de curso (TCC) apresentado à Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, como exigência parcial para obtenção do diploma de Pedagoga, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Orientador: Prof.^a Dra. Maria Anita Viviani Martins

1. Explicação inicial. 2. Rotinas... O que são?. 3. Contribuições pedagógicas referentes à rotina escolar. 4. Rotina como categoria pedagógica. 5. Modelos de rotina na educação infantil.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PEDAGOGIA

LETÍCIA DE SOUZA DIAS

ROTINA ESCOLAR: SUA CONTRIBUIÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientador: Prof^a. Dra. _____

1º. Examinador: Prof. Dr. _____

2º. Examinador: Prof. Dr. _____

São Paulo,

de

de 2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os profissionais que escolheram trabalhar com a formação social e intelectual humana, atuando diretamente na área educacional.

AGRADECIMENTO

Primeiramente a Deus que permitiu que muitas coisas boas acontecessem, ao longo da minha vida.

À minha família, pela capacidade de acreditar e investir em mim. Mãe, seu cuidado e dedicação foram essenciais para seguir. Pai, sua presença significou segurança e certeza de que não estou sozinha nessa caminhada.

A minha orientadora Maria Anita, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos.

A esta Universidade, seu corpo docente e direção que oportunizaram a janela que hoje vislumbro um horizonte superior.

Ao Luiz, motorista que me levou pra faculdade todos os dias sempre disposto e com um sorriso enorme no rosto.

E, por fim, a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação acadêmica.

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma reflexão acerca da rotina na Educação Infantil, demonstrando a sua importância no desenvolvimento da criança, tendo como intenção avaliar diferentes formas de implementação de rotinas planejadas na Educação Infantil através de uma revisão bibliográfica. Para tanto, procurou-se realizar leituras de autores que discutem propostas pedagógicas infantis, observando a organização do tempo, do espaço e a seleção de atividades. Desta maneira, este trabalho demonstrou o quanto a rotina pedagógica pode transformar o cotidiano escolar tornando as crianças mais seguras e com autonomia.

Palavras-chave: Rotina. Educação Infantil. Autonomia

ABSTRACT

This paper presents a reflection on the routine in early childhood education, demonstrating the importance in the development of the child, with the intention to evaluate different ways of implementing routines planned in kindergarten through a literature review. To this end, we tried to perform readings of authors who discuss children's educational proposals, noting the organization of time, the space and the selection of activities. Thus, this study demonstrated how the pedagogical routine can turn everyday school life making the children safest and with autonomy.

Key words: Routine. Early childhood education. Autonomy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPITULO 1 – EXPLICAÇÃO INICIAL	11
1.1 – A Educação Infantil no Brasil	11
CAPITULO 2 – ROTINAS... O QUE SÃO?	17
CAPITULO 3 – CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS REFERENTES À ROTINA ESCOLAR	22
3.1 – Tipos de rotina presentes na Educação Infantil	25
CAPITULO 4 – A ROTINA COMO CATEGORIA PEDAGÓGICA	27
4.1 – Organização do ambiente	27
4.2 – O uso do tempo	28
4.3 – Oferta de materiais	30
4.4 – Proposta de atividades	31
CAPITULO 5 – MODELOS DE ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	33
5.1 – Creche	33
5.2 – Pré Escola	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERENCIAS	38

INTRODUÇÃO

A rotina escolar é uma sequência de atividades que visam a organização do tempo que a criança permanece na escola. Fazem parte da essência da rotina alguns marcos temporais que quase nunca se alteram: a chegada, a roda, o lanche, o pátio e a saída, porém, outros momentos também são estabelecidos, levando em conta que o ritmo do grupo deve ser dinâmico.

Nessa direção Freire (1992) comenta que a rotina não é uma expressão que se refere ao “rotineiro”, que se arrasta tediosamente e sim, que deve ser entendida como a cadência sequenciada de atividades diferenciadas que se desenvolve num ritmo próprio, em cada grupo. Para ela a rotina estrutura o tempo, o espaço e as atividades, portanto torna-se o alicerce básico para que o grupo construa seus vínculos, estruture seus compromissos, cumpra suas tarefas e assuma suas responsabilidades.

A rotina é fundamental para a organização das atividades diárias nas diversas instituições de ensino. No caso da Educação Infantil, além do aspecto organizacional das creches e pré-escolas, ela promove a segurança e autonomia das crianças. A rotina escolar não pode ser tratada de uma forma mecânica, pelo contrário, toda atividade desenvolvida e os horários e espaços determinados para a realização das ações devem ser planejadas visando favorecer o trabalho pedagógico e as necessidades das crianças.

O projeto de pesquisa ora apresentado é de traço exploratório, dado que somente alguns artigos foram encontrados nos últimos quinze anos, porém, três selecionados com extrema cautela: duas pesquisas e um livro.

A dissertação defendida por Ramos (1998) procura verificar a interferência da rotina da escola infantil no processo de construção da noção operatória de tempo subjetivo pela criança, a pesquisa “A rotina no dia a dia da creche”, de Batista (1998), versa sobre o proposto e o vivido na rotina da creche escolar, e por fim o livro “Por amor e por força: rotinas na educação infantil”, de Barbosa (2006), que versa sobre a rotina como um todo na Educação Infantil.

CAPITULO 1 – EXPLICAÇÃO INICIAL

A decisão de fazer um estudo sobre as rotinas na educação infantil surgiu a partir da constatação da escassez de estudos pedagógicos sobre o tema. Também nota-se a questão da rotina ser tão importante para o professor e também para o aluno, uma vez que está presente no planejamento das atividades dos profissionais e também nas repercussões comportamentais dos alunos. Uma rotina compreensível e claramente definida é, também, um fator de segurança. Serve para orientar as ações das crianças e dos professores e favorece a previsão de situações que possam vir a acontecer.

A rotina de trabalho do mundo dos monastérios, dos hospitais, das indústrias, das escolas e dos colégios serviu como fonte de inspiração para que as rotinas chegassem até a escola de educação infantil.

Para que se possa entender melhor as reflexões sobre a rotina na educação infantil, primeiramente é necessário entender alguns pontos chave da conquista da educação infantil no Brasil.

1.1 – A Educação Infantil no Brasil

A Educação Infantil levou muito tempo para se desvencilhar do caráter que a pontuou desde o início: a assistência social. Essa demora foi de quase um século - o primeiro jardim da infância foi inaugurado em 1895, em São Paulo. Mudanças estruturais começaram somente na década de 1970, quando o processo de urbanização e a inserção da mulher no mercado de trabalho levaram a um aumento significativo na demanda por vagas em escolas para as crianças de 0 a 6 anos. Como não havia políticas bem definidas para o segmento, a expansão de instituições de Educação Infantil nessa época foi desordenada e gerou precarização no atendimento, feito, em geral, por profissionais sem nenhuma formação pedagógica.

Segundo Kuhlmann Jr. (1998), na década de 1970 as creches e as escolas se expandiam devido à fase significativa da história do Brasil. A expansão

das creches significou uma conquista e como tal, estas deveriam então, se afastar de toda sua vinculação às entidades assistenciais. Um ponto que nos ajuda a compreender melhor a superação desse obstáculo é o fato da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996) reconhecerem creches e pré-escolas como parte do sistema educacional.

Barbosa (2006) acrescenta que, durante a década de 80, surgiu um maior número de autores nacionais e de livros com ênfase nas questões políticas da educação infantil, que denunciavam a ausência de creches e pré-escolas no país. Na década de 90, a perspectiva modificou-se, ampliaram os estudos sobre a pré-escola e tiveram início as pesquisas sobre a creche. Muitas dessas novas publicações eram relatos de experiências de professores com reflexões advindas de suas ações cotidianas no trabalho.

Portanto, a educação e o cuidado das crianças pequenas iniciaram-se no mesmo momento em que aconteceu a urbanização, a industrialização, a divulgação do discurso médico-higienista, a transformação na organização da família e a criação da República.

Como dissemos anteriormente, no Brasil, a partir da década de 70, a educação de crianças de 0 a 6 anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas da educação e das teorias educacionais. Vários projetos para a educação de crianças pequenas foram desenvolvidos principalmente por meio de ações envolvendo diversos ministérios e a Legião Brasileira de Assistência (LBA).

A Constituição Federal de 1988 pode ser considerada um grande avanço quando nos referimos aos direitos da infância. Ela considera as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e proclama a necessidade da oferta de atendimento em educação infantil.

Pode se dizer o mesmo sobre a importância da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996). É válido lembrar sobre a inclusão da educação infantil na nova LDB, a mesma está presente no capítulo da educação básica, juntamente com os ensinos fundamentais e o médio. Essa lei define o nome da instituição de acordo com a faixa etária das crianças. A creche atende às crianças de 0 a 3 anos, e a pré-escola, atende às crianças de 4 a 5 anos.

Com o passar do tempo passa-se a entender pré-escola como um tempo que por sua particularidade nos processo de desenvolvimento humano não se destina somente a um preparo ao que vem antes da escola, mas a integralização

dos aspectos deste período de desenvolvimento e crescimento na estrutura e organização deste período de educação escolar.

Com a preocupação de integrar as ações de cuidado e educação, o Ministério da Educação encaminhou aos professores os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), uma vez que este documento anuncia a passagem da creche e da pré-escola por um período transitório em busca da integração entre educação e cuidado e propõe ações que incorporem esses dois aspectos.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil é ressaltado que a criança é um sujeito de direitos e, portanto, deve ser respeitado e considerado todas as suas diferenças individuais, sociais, étnicas, econômica, culturais, religiosas, entre outros. Além disso, a criança tem o direito de viver experiências prazerosas, afetivas, emocionais, sociais e cognitivas nas instituições de Educação Infantil. (BRASIL, 1998).

Neste mesmo documento as considerações sobre educar indicam que este ato significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, para o desenvolvimento da linguagem oral e para o repertório que ensina a pensar. Ainda afirma que a educação pode auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas. (BRASIL, 1998, p.23)

Ao tratar do cuidado, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil afirmam que integrar o cuidado na Educação Infantil significa compreendê-lo como parte integrante da educação. Portanto, pode-se concluir que cuidar de uma criança em um contexto educativo demanda a integração de vários campos de conhecimentos e a cooperação de profissionais de diferentes áreas. (BRASIL, 1998, p.24)

Segundo Heidegger (2005), o filósofo do cuidado, não temos apenas cuidado, nós somos cuidado. O autor também afirma que o cuidado é uma “constituição ontológica sempre subjacente” (Ser e Tempo, p.265) a tudo o que o ser humano empreende, projeta e faz; “cuidado subministra preliminarmente o solo em que toda interpretação do ser humano se move” (Ser e Tempo, p.265). Quando diz “constituição ontológica”, significa: entrar na definição essencial do ser humano e

determina a estrutura de sua prática. Quando fala do cuidado como “solo em que toda interpretação do ser humano se move”, significa: o cuidado é o fundamento para qualquer interpretação que dermos do ser humano. Se não tomarmos o cuidado por base, não conseguiremos compreender o ser humano.

A atitude de cuidado por uma pessoa pode provocar preocupação, inquietação, e sentido de responsabilidade por ela. Cuidado, pois, por sua própria natureza, inclui duas significações básicas intimamente ligadas entre si. A primeira designa a atitude de desvelo, de solicitude e atenção para com o outro. A segunda nasce desta primeira: a preocupação e a inquietação pelo outro, porque nos sentimos envolvidos e afetivamente ligados ao outro.

Ainda segundo Heidegger (2005), cuidado significa então, desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção e bom trato. Trata-se, de uma atitude fundamental, pois implica um modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e se centra no outro com desvelo e solicitude.

Embora existam situações na qual o modelo antigo, que em determinados momentos há um responsável para cuidar e outro para educar, atualmente a discussão vai muito além dessa análise simplificada. Cuidar e educar, de acordo com as novas diretrizes, devem caminhar juntos, de maneira indissociável. Com isso, pode-se perceber que ação conjunta dos educadores e demais membros da equipe educacional é essencial para garantir que o cuidar e o educar aconteçam de forma integrada, uma vez que educar envolve estudo, dedicação, cooperação, e principalmente, amor de todos os responsáveis pelo processo.

O mais importante, no cuidado humano, é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano, dando atenção, tendo precaução e diligência. Segundo Signorette (2002), cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades, sendo assim, um ato em relação ao outro e a si próprio. Para cuidar é preciso um comprometimento com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades.

Ayres (2001) afirma que a atitude de cuidar não pode ser apenas uma pequena e subordinada tarefa parcelar das práticas de saúde. Envolve desafios éticos, morais e políticos advindos do apoio de instituições e culturas da saúde na racionalidade e autoridade científico-tecnológicas que dominam as ações de atenção à saúde propriamente dita. Podemos acrescentar as influências que esses mesmos desafios provocam no campo da formação em saúde.

Para melhor compreender o cuidar e o educar, é preciso compreender as concepções de infância e criança. Tendo como referência o RCNEI, a respeito da concepção de infância, o documento traz de maneira explícita conceitos provenientes da visão sócio-histórica que pressupõe as diferentes formas de considerar as crianças pequenas, dependendo do meio social e da cultura em que vivem, enfatizando, ainda, suas singularidades próprias, identificadas por meio da pesquisa da psicologia do desenvolvimento.

Segundo Ariès (1981), ao se pesquisar o significado do conceito de infância vislumbra-se identificar se o mesmo atende as mudanças que ocorrem na sociedade e na família, podendo assim entender melhor como tal o conceito foi ignorado ao atender o interesse de uma época quando já não se fazia necessário viu-se uma necessidade de mudança do comportamento social onde este refletiu direto na forma como lidar com a criança.

Barbosa (2007) afirma ser é possível notar que ao longo da história há ausência do sentido de infância, tal como um estágio que especificou o desenvolvimento humano, até o fim do que podemos identificar como um período conhecido pelos pesquisadores de idade média em países como a França e Inglaterra do século XIII, que abre portas para uma interpretação das chamadas sociedades tradicionais ocidentais. E ainda em um Brasil que traz uma construção de família que trará efeitos negativos para concepção de infância em um período que se dá em sua colonização e influenciará até sua concepção de nação no Brasil Império.

Também se pode perceber o processo de análise da infância como um período destinado à vida adulta onde os anseios de uma sociedade moderna em países já mencionados que vão de um período do final do século XVII ao início do século XVIII e constroem um mundo social da infância.

Na idade moderna as definições de infância se revelam como um período distinto da vida adulta também abre as portas para uma análise de novo lugar assumido pela criança e pela família, nas sociedades modernas. Portanto, a preocupação com a criança fez-se presente somente a partir do século 19, tanto no Brasil quanto em outros lugares do mundo.

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacional, a criança de zero a seis anos tem características diferentes das demais faixas-etárias que, ao serem

negligenciadas, promovem grande risco tanto à sua integridade psico-social-moral quanto física, o que pode comprometer seu desenvolvimento posterior.

Existem diversas concepções de infância e criança que são relevantes, porém, três em especial nos remetem ao tema das rotinas. Dias (2006), afirma que a infância é a fase mais importante do desenvolvimento humano, e considera que esse momento representa o início da nossa humanização. Portanto, o cuidado e o educar devem ser prazerosos, e considerados a partir da ludicidade e da expressão de várias linguagens, uma vez que em pontos de vista de outros autores a questão da humanização não era tão centralizadora.

Já Silva (2008), contempla que a infância corresponde ao período de formação inicial da personalidade, do desenvolvimento dos mecanismos de conduta, com isso, a concepção de criança contempla aspectos históricos e sociais e não só fatores biológicos.

Por fim, Mattos (2009) considera a criança como um sujeito de direitos, ser humano completo e em pleno desenvolvimento que precisa dos adultos para ser cuidada e educada. O cuidado, dessa perspectiva, inclui todas as atividades que são integrantes do educar, ou seja, além alimentar, trocar, lavar, deve-se ajudar o outro a crescer e a desenvolver-se, em uma relação que passa prioritariamente, pelo afeto e pela interação.

Após compreendermos alguns pontos chaves referentes à educação infantil, podemos concluir que o cuidar e o educar incluem todas as atividades que são integrantes, retornando assim, ao ponto principal da pesquisa, a rotina. Com isso, a rotina ganha a marca da competência do domínio técnico da docência, pois ela circula como atividade de planejamento inteligente das ações docentes no interior do cuidado com os educandos.

CAPITULO 2 – ROTINAS... O QUE SÃO?

A rotina é uma categoria pedagógica que designa o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil. As nomenclaturas dadas à rotina podem ser diversas, como, horário, sequência de ações, plano diário, jornada, etc. Existem diferentes formas de rotinas na pedagogia da educação infantil, como a anual, a semanal, a diária e outras. Uma rotina compreensível e claramente definida é, também, um fator de segurança. Serve para orientar as ações das crianças e dos professores e favorece a previsão de situações que possam vir a acontecer.

Essa categoria geralmente aparece como uma sugestão para a organização do trabalho pedagógico do educador, mas, em geral, não são teorizadas. Portanto, pode-se dizer que a rotina é um esquema que prescreve o que, e quando se deve fazer algo. A rotina não deve ser transformada em uma planilha diária de atividades, rígida e inflexível, exigindo a adaptação da criança a ela. A flexibilidade, portanto, é fundamental e a criança precisa aprender a lidar com o inesperado.

Na prática educativa de creches e pré-escolas está sempre presente uma rotina de trabalho, sendo a mesma aplicada de forma fixa, ou flexível. Muitas vezes a rotina pode ser confundida com o cotidiano, porém são diferentes. O cotidiano contém uma rotina, mas não se restringe a ela. Já as rotinas fazem parte do cotidiano vivido pelos sujeitos.

Segundo Warschauer (1993), a rotina envolve a disciplina, a sistematização e a organização, e é pelo seu uso que o tempo e o espaço estruturam-se para a criança. Ela fica sabendo que a manhã começa com a hora da roda, que depois de lavar as mãos vai poder comer, que no final do turno é preciso arrumar as mesas e os materiais – assim, a criança sabe o que fazer, como proceder, para onde ir, etc. Mas é importante também ressaltar, que a autora reafirma a importância de a rotina ser flexível, para não se tornar mecânica e sem sentido. Deste modo, a rotina traz segurança para o sujeito, pois permite que a criança se envolva com aquilo que está conhecendo e também com o grupo. Portanto, se torna um meio de cuidado que visa o educar e bem estar do educando.

Por outro lado, Batista (1998) em sua tese de mestrado faz uma crítica aguda ao caráter repetitivo das rotinas, à sua homogeneização, à tentativa de adaptar vários ritmos individuais a um ritmo da turma. Para ela, a rotina, da forma como está estabelecida, acaba sendo um fator gerador de tensões.

Ramos (1998, p.130) conclui que, apesar de todos os aspectos problemáticos da rotina, é necessário que se tenha algum tipo de ordenamento do tempo das crianças nas instituições de educação infantil, pois tal ordenamento contribui para que o sujeito construa sua temporalidade. Todavia, ela sugere que para isso não é necessário um mecanismo fixo, rígido e restritivo.

Podemos dizer que a rotina é uma prática com diferentes ações que ocorrem em nosso cotidiano. Ela possibilita que a criança oriente-se na relação espaço/tempo, reconhecendo seu andamento, dando sugestões e propondo mudanças. Levando em consideração as necessidades da criança, é fundamental que dentre os elementos que compõem a rotina façam parte os horários de alimentação, higiene, escovação de dentes, calendário, chamada, roda de música, oração, momento da novidade, ajudante do dia, hora do conto, repouso, atividades lúdicas e significativas, jogos diversificados como faz-de-conta, exploração de diversos materiais, ou seja, atividades que estimulem o desenvolvimento da criança. (MASSENA, 2011).

Quando discorremos sobre a rotina, também nos referimos sobre as atividades organizadas, que contribuem, direta ou indiretamente, para a construção da autonomia: competências que perpassam todas as vivências das crianças. O uso da rotina é adquirido pela prática, pelos costumes, não sendo necessário nenhum tipo de justificativa, razão ou argumentação teórica para sua efetivação. Ela está profundamente ligada aos rituais, aos hábitos e às tradições, e nem sempre deixa espaço para a reflexão.

Barbosa (2006) conclui que na palavra rotina está implícita uma noção de espaço e tempo: de espaço, uma vez que a rotina trata de uma rota de deslocamentos espacial previamente conhecida, como são os caminhos, as rotas, e de tempo, por tratar-se de uma sequência que ocorre com determinada frequência temporal.

Já Tardif (2014), não acredita que a rotinização do ensino seja apenas uma maneira de controlar os acontecimentos na sala de aula. Enquanto fenômeno básico da vida social, a rotinização indica que os atores agem através do tempo,

fazendo das suas próprias atividades recursos para produzir, e às vezes modificar, essas mesmas atividades. A rotina demonstra a forte dimensão sociotemporal do ensino, na medida em que as rotinas se tornam parte integrante da atividade profissional, constituindo, desse modo, “maneiras de ser” do professor, seu “estilo”, sua “personalidade profissional”. No entanto, ao menos que o ator se torne um autômato, a rotinização de uma atividade, isto é, sua estabilização e sua regulação, repousa num controle da ação por parte do professor, controle esse baseado na aprendizagem e na aquisição temporal de competências práticas.

A organização do tempo pedagógico apresenta uma dinâmica múltipla, 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)

Ainda observando as orientações dos 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) 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, e também cuidados com o corpo.

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.

De acordo com Piaget (1946), o espaço e o tempo estão ligados a um caráter exclusivamente subjetivo. A criança pequena mensura uma distância ou passagem do tempo em função, principalmente, das sensações do seu corpo, isto é,

algo pode passar muito rápido, se é prazeroso, ou muito devagar, se é desagradável. A primeira noção de tempo gira em função do desejo próprio da criança, que está, em geral, longe de se adaptar ao tempo cronológico. O corpo influencia a construção de um tempo subjetivo e ainda não muito estruturado. Portanto, a criança pequena elabora as noções de espaço e tempo por meio de um descarte progressivo e gradual do egocentrismo. A ruptura da exclusividade do próprio ponto de vista da criança permite a superação do egocentrismo infantil e a construção objetiva, isto é, da realidade dos fatos, das noções de espaço e tempo. Um exemplo muito recorrente acontece quando a criança escolhe comer uma guloseima – um sorvete ou chocolate – bem devagar, pois assim “dura mais”, como se a quantidade de doce dependesse da duração do evento de consumi-lo.

Em seu trabalho sobre noção de tempo, Piaget (1946) realizou estudos sobre a sucessão dos acontecimentos percebidos e sobre a ideia de simultaneidade. Dessa forma, concluiu que o conceito de tempo somente é adquirido quando a criança já tem a noção de velocidade sob uma forma operatória, isto é, como uma relação entre o espaço percorrido e essa dimensão (tempo), comum às diferentes velocidades. Considerou ainda que os conceitos de tempo, distância e velocidade são constructos, não estão presentes a priori na mente da criança, mas requerem uma construção. Inicialmente (estágio I), a criança pré-operacional julga somente levando em consideração o ponto de parada. No estágio II, a criança começa a considerar outros fatores, como o ponto de partida. É o período em que inicia a descentração, mas ainda intuitivamente. Finalmente, no estágio III, a criança obtém o pleno domínio desses conceitos. O autor também trabalha com a hipótese da existência de um tempo operatório que pode ser quantitativo ou métrico e consiste em relações de sucessão e duração em que predominam as noções de duração e sucessão baseadas na percepção.

Segundo Piaget (1946) o tempo é a coordenação dos movimentos, quer se trate dos deslocamentos físicos/movimentos no espaço, ou de movimentos internos que são as ações simplesmente esboçadas, antecipadas ou reconstituídas pela memória, mas cujo desfecho e objetivo final é também espacial. O espaço é um instantâneo tomado sobre o curso do tempo e o tempo é o espaço em movimento, portanto os dois constituem o conjunto das relações de implicação e ordem que caracterizam os objetos e os seus deslocamentos.

A rotina na Educação Infantil configura-se como um importante instrumento de construção do tempo. A criança, mesmo que não tenha construído essa noção em termos convencionais, pode marcar a passagem do tempo através dos acontecimentos do seu dia. Existe a hora da brincadeira, a do lanche, a do descanso, etc. Cada um desses eventos tem uma duração e um lugar dentro da rotina. Essas características, mesmo que subjetivas (passou rápido, passou devagar, está demorando, a sequência das atividades, entre outras.) permitem que a criança conviva e interaja com a noção de tempo.

As rotinas estão presentes em quase todas as propostas pedagógicas para a educação infantil. Não só existem em quase todas as instituições, como também são muito parecidas, independentemente do lugar e do momento histórico em que sejam executadas. O horário de abertura e de encerramento das creches e pré-escolas pode ser visto como um exemplo dessa uniformização.

Os diferentes momentos organizados que caracterizam a rotina na escola infantil são de suma importância para avaliação do desenvolvimento da criança e da proposta pedagógica e curricular, pois é na execução das atividades que se cria a possibilidade de estabelecer a relação entre teoria e prática e ainda, da atuação dos diferentes profissionais.

É importante ressaltar que por mais que a rotina faça parte do cotidiano de todos, das condições existenciais, do estar no mundo, a mesma deve ser conhecida por todos dentro da instituição escolar.

Vale mencionar que existem diversos tipos de pedagogia que nos são apresentadas, e é interessante observar que, por mais diferentes que sejam todas apresentam um tipo de rotina de atividades que deve ser seguida.

CAPITULO 3 – CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS REFERENTES À ROTINA ESCOLAR

Diversos são as propostas pedagógicas que nos são apresentadas, como, construtivista, sócio-interacionista, tradicionalista, entre outras, e foi interessante observar que, por mais diferentes que sejam todas apresentam um tipo de rotina de atividades que deva ser seguida. Os autores que serão mencionados procuram, por meio de suas críticas aos comportamentos observados nas instituições educativas da época, trabalhar a questão da rotina e o modo como tem sido efetivada nas escolas.

De acordo com Madalena Freire (1988), a rotina é o pulsar do coração vivo do grupo, a cadência sequenciada de atividades diferenciadas que se desenvolvem num ritmo próprio em cada grupo. Para a autora, essa sequência nominada rotina, não deve ser entendida como algo monótono, uma vez que é marcada pelas demandas afetivas e cognitivas de cada criança e vai sofrendo modificações durante todo o processo.

Freire (1988) continua suas reflexões afirmando que a rotina estrutura o tempo, o espaço e as atividades a serem realizadas, nos permitindo considerar a mesma como um alicerce básico para que as crianças consolidem seus vínculos, sintam-se seguras, estruturem seus compromissos e assumam responsabilidades, para que a construção do conhecimento possa acontecer. Segundo a autora, a rotina é um instrumento usado para concretizar as intenções educativas que nos permite garantir a flexibilidade, considerar as dificuldades de aprendizagem, apresentar diferentes desafios, proporcionar interações produtivas, organizar intervenções pedagógicas, atender as modalidades organizativas, adequar as propostas didáticas às possibilidades reais de aprendizagem dos alunos e a criar um ambiente favorável de aprendizagem.

A rotina, segundo Mantagute (2008), pode ser definida como uma categoria pedagógica utilizada nas instituições educativas para auxiliar o trabalho do educador, sobretudo, para garantir um atendimento de qualidade para as crianças. A autora complementa que a rotina também pode ser considerada uma forma de assegurar a tranquilidade do ambiente, uma vez que a repetição das ações

cotidianas sinaliza às crianças cada situação do dia. Ou seja, a repetição de determinadas práticas dá estabilidade e segurança aos sujeitos. Saber que depois de determinada tarefa ocorrerá outra, diminui a ansiedade das pessoas, sejam elas grandes ou pequenas.

A metodologia Freinet (1974) abrange um número significativo de propostas ou técnicas de trabalho que devem ser realizadas com os alunos ao longo do ano letivo, como realizar projetos, conversas livres, trocas de experiência e avaliação, passeios, álbuns, atividades espontâneas, jornal escolar, correspondência, método natural de leitura e escrita, o livro da vida, entre outros.

As ações que ocorrem na Educação Infantil, segundo Massena (2011), devem estar entrelaçadas, articulando o educar e o cuidar. Por isso, a rotina é a “mola mestra” dessas instituições de ensino. Dessa forma, o autor nos diz que a rotina é uma prática com diferentes ações que ocorrem em nosso cotidiano. Ela possibilita que a criança oriente-se na relação espaço/tempo, reconhecendo seu andamento, dando sugestões e propondo mudanças. Levando em consideração as necessidades da criança, é fundamental que dentre os elementos que compõem a rotina façam parte os horários de alimentação, higiene, escovação de dentes, calendário, chamada, roda de música, oração, momento da novidade, ajudante do dia, hora do conto, repouso, atividades lúdicas e significativas, jogos diversificados como faz-de-conta, exploração de diversos materiais, ou seja, atividades que estimulem o desenvolvimento da criança.

Froebel (1989) em seu texto sobre os jardins de infância como instituições educativas completas, após organizar sua metodologia de trabalho, também selecionou algumas atividades para serem executadas com as crianças, entre as quais as conversações (hora da roda), a hora dos contos, o estudo dos seres vivos, os passeios ao ar livre, o contato com a natureza nos jardins e nas hortas, os diversos tipos de jogos, os trabalhos manuais e também, o desenho.

No livro *Emílio ou Da Educação*, publicado por Rousseau em 1762, está descrito que todas as atividades deveriam ser realizadas com as crianças, detalhando-se momentos, os modos de execução e o estabelecimento de uma rotina específica, pois para cada sujeito é preciso um “regime próprio” (1762, p.12) adaptado ao seu contexto, e um educador que seja um “bom governante” (1762, p.42). A autora Barbosa (2006) comenta sobre outra obra, também de Rousseau, chamada *Em Projeto para a educação do senhor de Saint-Marie* (1743), e afirma

que após conhecer bem os sujeitos com os quais irá lidar, é possível traçar o plano de sua educação, e para bem encaminhar o processo educativo é preciso dar as crianças em tempo hábil, uma rotina de obediência e docilidade, que esteja bem assumida no momento adequado.

Abi-Sabér (1963) nos lembra que “os horários de trabalho e os trabalhos devem ser tão flexíveis que possam atender às condições especialíssimas de cada escola e cada criança”, mas “deve haver também uma certa regularidade no horário para facilitar a aquisição de bons hábitos, e para que as crianças fiquem bem orientadas e sintam uma sensação de conforto e segurança”. (ABI-SABÉR, 1963, p.78). Portanto, a sugestão de diversos tipos de organização de horários e de rotinas serve para tornar explícito aos professores o quanto eles podem ser flexíveis. As professoras também são alertadas para que ao considerar os horários, para que atendam aos interesses e necessidades das crianças, mas não esquecendo que algumas atividades devem ser permanentes, pois estas costumam estranhar quando fazemos mudanças radicais no horário.

Pestalozzi (1988), segue a mesma linha de pensamento de Abi-Sabér (1963) e afirma para os leitores que toda educação é constituída de regras, que devem ser sempre iguais para todos e em todos os momentos. Tal fato não quer dizer ter “hábitos de obediência cega e de diligência e submeter-se às prescrições, mas preparar-se para um viver autônomo” (PESTALOZZI, 1988, p.69). As leis e as normas de comportamento existem para não conceder lugar aos instintos: “Não posso recomendar nada mais do que amor e firmeza” (PESTALOZZI, 1988, p.82).

Nicolau (1986, p.153) para justificar a necessidade de rotinas na prática de educação infantil afirma que “a criança pré-escolar encontra-se em um momento de vida em que precisa ter certa rotina de trabalho, que a situe num tempo e num espaço por ela vivenciados”.

Proença (2004, p.13), afirma que 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. Também afirma que 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.

Conforme a Coleção memória da pedagogia (2005), na edição que discorre sobre Maria Montessori, afirma que a mesma, em 1907, desenvolveu um método para a educação das crianças pequenas que se espalhou por todo o mundo. Essa proposta de trabalho organiza-se metodologicamente em torno de uma rotina predeterminada sobre as ações que devem ser realizadas pelas crianças e pelos adultos no seu dia a dia, as regras de vida.

Nunes (2009) afirma que o método Montessori foi criado inicialmente para crianças portadoras de deficiências e depois aplicado em crianças não excepcionais partindo do princípio de que o método desenvolvia a inteligência. O mesmo tinha o objetivo de despertar um interesse espontâneo na criança, obtendo uma concentração natural nas tarefas, para não cansar e não desmotivá-las. Enfatiza também que esta não é apenas uma técnica usada na educação, mas sim um sistema de educação. Os principais objetos são blocos de madeira, cubos, fitas e todo tipo de material que estimule a audição, o tato, a visão e mesmo a concentração. Portanto, pode-se perceber que o cuidado está implementado nesse método, uma vez que para a autora a educação dos sentidos também é essencial.

Podemos concluir com todas as contribuições filosóficas citadas acima que a rotina escolar é um tema consagrado, mesmo quando ainda desenvolvido reflexivamente, pois aponta para as condições estruturais da educação infantil. Além de contribuir imensamente para as questões de cuidar e educar do aluno na educação infantil, também pode auxiliar os profissionais educativos na organização do tempo, espaço e, conseqüentemente, das atividades escolares.

3.1 – Tipos de rotina presentes na Educação Infantil

Como destacamos anteriormente, as rotinas nos são apresentadas como uma via de mão dupla, podendo ser classificada em duas categorias: as fixas e as flexíveis.

Características da rotina fixa e flexível

Rotina fixa	Rotina flexível
Rigidez na execução das sequencias previamente propostas.	Flexibilidade para atender ao imprevisto, ao novo, ao inesperado.
Padronizadas.	Diferenciadas, atendendo às necessidades individuais e contextuais.
Baseadas no poder adulto, em propostas pedagógicas fechadas.	Baseadas no encaminhamento efetuado pelos adultos, mas respeitando e incentivando a iniciativa e a participação infantis.
Reguladoras.	Autorreguladoras.
Burocráticas.	Psicologizadoras, terapêuticas.
Disciplina moralizadora.	Disciplina ativa.
Hierarquia.	Participação.
Limites marcados.	Limites discutidos com o grupo.

CAPITULO 4 – A ROTINA COMO CATEGORIA PEDAGÓGICA

Como vimos, múltiplos são os enfoques de rotinas que nos são propostos. Cada campo do conhecimento apresenta um diferente enfoque e recomenda um tipo de atitude frente à organização do dia a dia das crianças nas creches e nas pré escolas. As regularidades das rotinas fazem com que elas se constituam de uma série de ações que se repetem, e é reconhecível por todos aqueles que pertencem a área.

As rotinas para a faixa etária de 0 a 3 anos, grupos comumente denominados berçário e maternal, têm como eixo central as atividades vinculadas aos cuidados corporais. Já as rotinas das crianças de 4 a 6 anos, de certa forma não levam tão em conta as necessidades corporais, pois procuram regulá-las de acordo com os padrões sociais.

Segundo Barbosa (2006), além das regularidades explícitas nas atividades de rotina, é possível detectar outros fatores que também estão relacionados a elas, que definem modos de pensar e prescrever uma rotina, conhecidos como: “elementos constitutivos das rotinas”. São eles: a organização do ambiente, o uso do tempo, a seleção e oferta de materiais e a seleção e proposta de atividades.

4.1 – Organização do ambiente

A importância do espaço na educação das crianças pequenas é ampliada quando se leva em consideração que a jornada diária nesses lugares é, na maioria das vezes, equivalente ao seu horário de vigília. Para observar a importância do espaço nas instituições escolares também é preciso levar em conta a filosofia educativa que a escola segue.

Conforme Frago e Escolano (1998, p. 26), o ambiente é fundamental na constituição dos sujeitos, por ser um mediador cultural tanto da gênese como da formação dos “primeiros esquemas cognitivos motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem”.

A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, concepções e diretrizes que os adultos possuem com relação aos pequenos. Pensar no local onde as experiências em geral acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil.

A organização dos ambientes de educação e cuidados coletivos tem sido tão valorizada que Gandini (1999) trabalha com a ideia de que o espaço é, na educação infantil, um elemento primordial, outro educador. Quanto mais o espaço estiver organizado, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças. O padrão das creches apresenta, em geral, espaços bem definidos e restritos, onde há uma intensa preocupação com o arejamento, com o número de alunos, o tipo de iluminação, o tamanho das salas, a limpeza, a higiene, a saúde, entre outros.

Os espaços são utilizados de acordo com as rotinas propostas. Muitas vezes, as crianças ficam durante todo o dia em um único espaço, que apenas se transforma ao longo do dia pela organização do tempo. Em outras instituições, a rotina, para se desenvolver, utiliza-se de diferentes ambientes, como pátio, biblioteca, ateliês e outros, estruturando-se com maior referência nas diferentes formas de ocupação do espaço. Portanto, pode-se concluir que os ambientes disponíveis criam variações nas rotinas, e as rotinas também marcam momentos de deslocamento espaciais e novas respostas.

Existem algumas atividades que favorecem a ligação do educando-educador-ambiente e também a construção das estruturas do conhecimento, como: refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, os sentidos, o sono, a temperatura, etc.

4.2 – O uso do tempo

Os tempos de grande parte das instituições educacionais continuam, em sua maioria, sendo o tempo do início da modernidade, o tempo rígido, mecânico,

absoluto. Entretanto, algumas instituições tentam aderir a um novo tipo de marcação do tempo e de inserção do tempo do capital no da vida das crianças.

Uma crítica que pode ser levantada a partir dessa questão, e a de que as escolas infantis submetem-se cada vez mais a uma agenda de atividades adultas: informática, inglês, espanhol, natação, judô, música, etc., pautadas pela competição, qualificação para o trabalho, etc. Escolano (1993) afirma que as escolas, creches e pré escolas, com suas repetições, com seus ritmos e durações, ensinam a todos “a aprendizagem da ordem do tempo”, e vale ressaltar que essa aprendizagem não é feita rapidamente, são necessários uma série de experiências para poder constituí-la como um domínio pessoal.

A noção de estruturação temporal das crianças foi trabalhada por Ramos (1998) em sua dissertação de mestrado. A autora procurou verificar como as rotinas pedagógicas, elaboradas pelos adultos e pela instituição, poderiam ou não apoiar a construção de noções temporais pelas crianças a partir da perspectiva da psicologia genética. Para essa pesquisadora, a rotina estava muito mais associada à arbitrariedade, ao autoritarismo e à disciplinarização do que à construção da noção do tempo, pois não havia a participação ou a interação das crianças na construção e nas transformações das rotinas.

Elias (1997) faz uma interessante análise do surgimento e dos usos do relógio. O autor afirma que a regularidade dos ritmos, o ordenamento da vida e a temporalidade da modernidade fazem-se presentes a partir de um artefato central, o relógio. Ninguém pode negar o lugar de privilégio a esse objeto, que faz parte da vida cotidiana, marcando o ritmo da ação, medindo os rituais e ordenando os ciclos de existência. Também afirma que este é um símbolo cultural usado como um mecanismo de controle social da duração do tempo.

Pensando no relógio dentro da instituição escolar, Escolano em Frago (1998, p.43-44) afirma que o relógio é um organizador da vida da comunidade e também da vida da infância. Ele marca as horas de entrada e de saída da escola, os tempos de recreio e todos os momentos da vida da instituição. Portanto, o uso do relógio na escola infantil representa uma introdução ao mundo dos adultos.

A existência de uma sequência temporal é uma característica importante das rotinas da educação infantil. Em geral, há uma sequência entre as atividades, a qual está previamente estabelecida e segue um padrão. Essa sequência organiza-se inicialmente com as crianças pequenas a partir das suas necessidades orgânicas

imediatas, como satisfação do sono e da fome. Uma estratégia muito utilizada nas rotinas para fazer transições entre as atividades é a de utilizar as canções.

A esse respeito, Freire (1998, p. 43-44) preconiza que 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, estruture seus compromissos, cumpra suas tarefas, assuma 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.

4.3 – Oferta de materiais

A ideia de que as salas de aula de educação infantil precisam de diversos tipos de jogos e materiais foi uma das grandes contribuições dos autores clássicos da educação infantil, como Froebel e Montessori. Froebel foi um dos defensores da ideia de fabricar materiais concretos para desenvolver, pelo jogo, uma série de conceitos abstratos nas crianças. Maria Montessori aproveitou para ampliar o repertório de materiais e jogos para as salas de aula da educação infantil, com o objetivo de desenvolver tanto os sentidos quanto a realização das atividades da vida prática.

As crianças não necessitam somente de atenção física, mas também relações humanas e estímulos materiais que ativem sua capacidade de se desenvolver. Portanto, a falta de acesso a novos materiais é algo preocupante. Os materiais não industrializados também tem sido uma alternativa, principalmente aqueles denominados de sucata. É preciso lembrar que Goldschmied (1998) afirmou

que as crianças bem pequenas podem construir suas brincadeiras a partir de suportes muito simples.

Além da quantidade de materiais presentes no ambiente, é preciso lembrar que esses materiais devem ser organizados conjuntamente pelos adultos e pelas crianças, de uma forma em que estejam acessíveis a todos os usuários.

Vale ressaltar que a referência visual é um eficiente material usado para que as crianças possam se situar e fazer a avaliação das atividades realizadas ao longo do dia. Esse material também pode facilitar a participação das famílias no trabalho pedagógico da escola, pois com isso, ficam sabendo sobre o que aconteceu no dia de seus filhos.

Segundo Barbosa (2006), as rotinas eram uma estrutura muito mais implícita do que explícita. Aprendia-se nas aulas de didática como organizar o dia das crianças, mas não se fazia clara referência aos objetivos dessa organização. O planejamento cooperativo começou a desvendar os rituais que não apareciam anteriormente.

Ainda sobre o planejamento do dia, Abi-Sáber (1963) comentava que o mesmo deveria ser feito coletivamente, com a participação de todas as crianças, e escrito em um quadro de giz ou papel cartaz. É possível observar uma progressão nas formas de exposição em relação aos atos diários, pois as escolas de educação infantil procuram apresentar a rotina para as crianças das formas mais variadas possíveis, como: desenhos colados na parede ou lousa, cartazes, ou até mesmo, oralmente.

Portanto, pode-se concluir que os materiais são elementos essenciais na organização das rotinas, pois podem ampliar a variedade das atividades das rotinas, dar tranquilidade ao educador para poder criar novas ações, realizando todos os tipos de brincadeiras, construir modos de ser, modos de se identificar, modos de pensar e de solucionar problemas.

4.4 – Proposta de atividades

As atividades de rotina podem ser diferenciadas entre as de cuidado e as de educação. Nas escolas infantis existe uma sequência fixa de atividades que

ocorrem no decorrer da jornada, e essas são geralmente relacionadas com a música.

Em um dos grandes grupos de atividade, estão aquelas práticas que se constituem em rituais de socialização e de cuidados e que utilizam parte expressiva do tempo da jornada na educação infantil, como momentos da entrada, do recreio e do sono. No outro, estão as atividades consideradas pedagógicas que podem ser livres ou dirigidas pelos educadores, como: música, desenho, leitura e brincadeiras.

A questão da divisão entre as atividades biológicas e culturais é importante para a educação infantil. Os atos relacionados aos cuidados das crianças, apesar de estarem determinados pela natureza, também estão impregnados de sentidos socioculturais.

As atividades de cuidado nas creches e nas pré-escolas não são apenas fatos sociais ou fenômenos biológicos, pois, segundo Almeida (1999), são antes de tudo “híbridos construídos”, com características, propriedades e atributos definidos tanto pela natureza como pela cultura.

Entre as crianças maiores, há uma diversificação da sequência temporal das atividades, uma vez que a duração dessas é menor, havendo também uma menor tolerância à diversidade das atividades, mas uma maior rigidez nos tempos de execução das tarefas.

As atividades que formam o repertório da educação infantil seguem um certo padrão desde o século XIX, como: entrada, higiene, atividades dirigidas, refeições, jogos, trabalhos manuais, saída, ginástica, cantos, desenho, saída, etc. Essas atividades são fixas e constituem o eixo no qual todas as demais atividades circulam.

Portanto, as atividades rotineiras têm um componente especial na faixa etária dos 0 aos 5 anos: além de ser a estrutura na qual se apoia a organização do cotidiano, elas são também o conteúdo pedagógico dessa faixa etária. É importante lembrar que esses conteúdos também são aprendidos dentro de suas próprias casas, como um exemplo, escovar os dentes.

CAPITULO 5 – MODELOS DE ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os modelos apresentados a seguir foram encontrados em livros e em outras publicações da área de educação infantil. Os mesmos serão apresentados em dois grupos: o das rotinas dirigidas às creches e o das rotinas para pré escolas, para que assim a leitura e a análise sejam facilitadas.

5.1 – Creche

Rotina de berçário

7h – Entrada/espera em berço

8h – Trocas e suco

9h – Sono

9h30min – Almoço

10h30min – Atividades no berço

13h – Banho

14h – Mamadeira, lanche e sono

15h15min – Jantar

16h30min – Saída

17h30min – Limpeza

Fonte: Oliveira et al. (1994)

A turma dos 3 anos

Chegada e saudação.

Conversa livre: 15 minutos

Jogo livre, atividades informativas – materiais, blocos, casa das bonecas:
20 minutos

Atividade ao ar livre – cuidado das plantas e animais: 15 minutos

Música e expressão corporal: 30 minutos

Descanso: 10 minutos

Atividades de conjunto em grande grupo – histórias, pintura e marionetes:
20 minutos

Despedida: 15 minutos

Total 170 minutos

Fonte: Bosch, L., Menegazzo, L., Galli, P. (1963)

Jornada padrão

7h30/9h – Acolhida

9h/9h15min – Sono (para pequeninos)

9h/10h – Atividade formal e informal

10h/10h30min – Mudança

10h30min/10h45min – Organização da sala de aula

10h45min/11h30min – Comida

13h30min/12h – Atividades informais

12h20min/12h45min – Troca de fraldas

12h45min/15h – Sono

15h/15h40min – Troca de fraldas e merenda

15h40min/16h – Saída dos pequeninos

16h/16h30min – Saída das crianças

16h30min/18h – Jogos informais com os que têm horário prolongado

Fonte: Frabboni (1990)

5.2 – Pré Escola

Turma dos 4 aos 5 anos

Entrada: saudação e conversa espontânea: 15 minutos

Planejamento das atividades: período de jogo ou trabalho nos cantos: 60 minutos

Atividades ao ar livre e dirigidas: rodas, ginástica ou música: 40 minutos

Asseio e merenda: 25 minutos

Atividades dirigidas: narração de contos e marionetes: 30 minutos

Despedida: 10 minutos

Total: 180 minutos

Fonte: Bosch, L., Menegazzo, L., Galli, P. (1963)

O horário

8h/9h – Chegada, canção de boas vindas

– Breve conversa sobre as atividades a serem realizadas (máx. 10 minutos)

– Atividade de livre escolha dentro da sala

– Arrumação e limpeza

9h/9h45min – Atividades espontâneas, de livre escolha, ao ar livre

9h45min/10h30min – Higiene das mãos, merendas, higiene dentária

10h30min/11h – Pode ser realizada uma destas atividades, fazendo rodízio ao longo dos dias: música, história, estudos da natureza, jogos

11h/11h20min – Repouso

11h20min/11h30min – Breve comentário para avaliar e compartilhar os trabalhos do dia

11h30min/11h40min – Canção de despedida e saída

Fonte: Marinho (1967)

Um dia como os outros

7h – Entrada: a professora aguarda na porta e conversa com os pais; as crianças fazem brincadeiras e conversas livres

7h15min – Café

8h – Brinquedo livre (carrinho, montagem, teatro, faz de conta, tecelagem)

10h30min – Atividade estruturada (roda: preparação para um passeio)

11h – Brinquedo no pátio (árvore, pegar, caixa de areia, balanço)

12h – Almoço

13h – Brincadeira (canto de leitura, preparação escolar para as crianças mais velhas)

15h – Lanche

17h30min – Saída

Fonte: Gunnarsson In: Rosemberg e Campos (1994)

Sugestão de sequencia temporal

Entrada, saudação e organização de objetos pessoais

Rodinha ou assembleia

Asseio e desjejum

Recreio

Jogo livre

Projetos grupais

Oficinas e cantinhos

Recolher e organizar os materiais e fazer a limpeza

Vestuário, despedida e saída

Fonte: Martín (1996)

Como afirmado por muitos autores citados ao longo do trabalho, mas especialmente por Barbosa (2006), esses modelos de rotina sugeridos como exemplo podem nos ajudar a pensar melhor na organização do tempo (uma vez que sugerem os horários para cada atividade), e do espaço (sugere atividades dentro e fora de sala de aula, e até mesmo a modificação do ambiente). Com isso, como consequência, podemos pensar melhor nas atividades que iremos preparar e nos matérias que vamos utilizar nas mesmas. Também podemos perceber que nos exemplos acima, constam os elementos chave que compõem a rotina escolar, como: chegada, atividades, lanche, trocas, hora da história, entre outras.

Com a leitura desses exemplos fica claro que uma rotina compreensível e claramente definida é, também, um fator de segurança. Serve para orientar as ações das crianças e dos professores e favorece a previsão de situações que possam vir a acontecer. Portanto, a rotina não deve ser transformada em uma planilha diária de atividades, rígida e inflexível, exigindo a adaptação da criança a ela. A flexibilidade, portanto, é fundamental e a criança precisa aprender a lidar com o inesperado.

Com tudo, esperamos que os modelos de rotinas na educação infantil citados acima ajudem os leitores a visualizar e compreender melhor o que seria a organização de uma rotina escolar, e também a reconhecer os elementos que são comuns e indispensáveis para a formação da mesma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após toda a pesquisa inicial sobre educação infantil, criança, infância, cuidar, educar, e, propriamente, a rotina escolar, pudemos concluir que a mesma é fundamental para a organização das atividades diárias nas diversas instituições de ensino. No caso da Educação Infantil, além do aspecto organizacional das creches e pré-escolas, ela promove a segurança e autonomia das crianças.

O professor que atua nesse nível de ensino pode organizar a rotina de sua turma a partir de diversos momentos, tais como: hora da roda, hora das atividades, hora do lanche, hora da higiene, hora da brincadeira e hora das atividades extraclasse.

A rotina escolar não pode ser tratada de uma forma mecânica, pelo contrário, toda atividade desenvolvida, os horários e espaços determinados para a realização das ações devem ser planejadas visando favorecer o trabalho pedagógico e as necessidades das crianças.

Portanto, esperamos que essa monografia possa promover um repensar sobre o trabalho que é desenvolvido na Educação Infantil e possa contribuir para uma reflexão sobre as rotinas estabelecidas nessas instituições.

REFERENCIAS

ABI-SÁBER, Nazira. O que é Jardim-de-infância. Belo Horizonte: Programa de Assistência Brasileiro-Americano/ INEP, 1963.

ALMEIDA, João A G. Amamentação um híbrido natureza e cultura. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

ARIÈS, Philippe. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

AYRES, J.R.C.M. Sujeito, intersubjetividade e práticas de saúde. Cien. Saúde Colet., v.6, n.1, p.63-72, 2001.

BARBOSA,Hamilton Elias. A construção histórica do sentimento de infância. Goiânia: Universidade Salgado de Oliveira, 2007. Monografia de conclusão de curso.

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira & HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1998.

BATISTA, Rosa. A Rotina na Educação Infantil. Florianópolis Universidade Federal de Santa Catarina. IN: BROUGÉRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época).

BATISTA, Rosa. A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. Florianópolis: FE/UFSC, 1998. Dissertação de Mestrado.

BOSCH, L., MENEGAZZO, L., GALLI, P. El jardin de infantes de hoy, 1963.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 12/01/2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, vol.1, 2 e 3, 1998.

BRASIL. REFERENCIAL CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO INFANTIL. v. 1, Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

COLEÇÃO MEMÓRIA DA PEDAGOGIA, n. 3. Maria Montessori: o indivíduo em liberdade. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005, p. 5, p. 98.

DIAS, Adriana M. G. 2006. A construção da representação docente e a função do professor de educação infantil: elementos para reflexão. Dissertação de mestrado – UNESP Araraquara.

DAHLBERG, MOSS & PENCE. Qualidade na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ELIAS, Norbert. Sobre el tiempo. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1997.

ESCOLANO, Augustín. Tiempo y educación. La formación Del cronosistema. Horário em la escuela Elemental (1825-1931). Revista de Educación, n 301 p.127-163. 1993.

FRABBONI, F. Programare al nido. I problemi, le procedure, gli strumenti. 2.ed. Firenze: La Nuova Italia, 1990.

FRAGO, Antonio V.; ESCOLANO, Augustín. Currículo, espaço e subjetividade. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1998.

FREINET, Celestin. A educação pelo trabalho. Lisboa: Presença, 1974.

FREIRE, Madalena. Rotina: Construção do tempo na relação pedagógica. Séries Cadernos de Reflexão. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

FROEBEL, Friedrich. L'Educación de l'home i el Jardín Dífants. Vic: Eumo Editorial/ Diputació de Barcelona. 1989.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L. & FORMAN, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância/ tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOLDSCHIMIED, Elinor. Educar l'infant a l'escola bressol. Barcelona: Associación de Mestres Rosa Sensat. 1998.

HEIDEGGER, M., Ser e tempo. Parte I. Introdução. Editora Vozes, 2005.

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

MANTAGUTE, Elisângela L. L. Rotinas na Educação Infantil. Disponível em: <http://200.195.151.86/sites/educacao/images/stories/elisangelarotinas_na_educacao_infantil.pdf>. Acesso em 30/04/2016.

MARINHO, Heloísa. Vida e educação no jardim de infância. Rio de Janeiro: Conquista, 1967.

MARTIN, José L. D. La organización del tiempo em La educación infantil. Aula, n.47, febrero, p.53-59. 1996.

MASSENA, Renata S. *Entrelaçamentos Entre as Concepções do Educar e do Cuidar na Educação Infantil*. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Renata-da-Silva-Massena.pdf>>. Acesso em 12/01/2016.

MATTOS, Sandra J. do N. 2009. Cuidar e educar: concepções de professoras de um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo. Dissertação de Mestrado – USP.

NICOLAU, Marieta. A educação pré-escolar. Fundamentos e didática. 2 ed. São Paulo: Ática, 1986.

NUNES, Denise. *Método Montessori*. Disponível em: < <http://www.montessori-al.com.br/cmm/mariamontessori.pdf>>. Acesso em 11/05/2016.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. Educação infantil: muitos olhares. São Paulo: Cortez, 1994.

Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 1998.

PESTALOZZI, Johan Heinrich. Cartas sobre educación infantil. Madrid: Technos, 1988.

PIAGET, J. [1946a]. A noção de tempo na criança. [Le développement de la notion du temps chez l'enfant]. Rio de Janeiro: Record, [s.d.].

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como ancora no cotidiano da educação infantil. Revista Pátio Ed. Infantil. Porto Alegre nº 4 (p.13-15), 2004.

RAMOS, Kátia Regina Agra da Silva. Um estudo sobre a interferência da rotina da educação infantil no processo de construção da noção operatória de tempo subjetivo pela criança. Porto Alegre: FACED/ UFRGS, 1998. Dissertação de Mestrado.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Pedagogia e a educação infantil. Caxambu: Anped, 1999. Artigo apresentado na Reunião XXII da Anped.

ROSEMBERG, Fúlvia.; CAMPOS, Maria M. Creches e pré-escolas no hemisfério norte. São Paulo: Cortez; FCC, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio ou Da Educação. Rio de Janeiro: Bertrand. 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Projeto para a educação do senhor de Saint-Marie. Porto Alegre: Paraula. 1994.

SIGNORETTE, A. E. R. S. et al. Educação e cuidado: dimensões afetiva e biológica constituem o binômio de atendimento. Revista do Professor. Porto Alegre, n. 72, p. 5-8, out.dez. 2002.

SILVA, Janaina C. 2008. Práticas educativas: A relação entre cuidar e educar e a promoção do desenvolvimento infantil à luz da psicologia histórico-cultural. Dissertação de mestrado – UNESP Araraquara.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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