



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

MIKAELLY FERRAZ DE OLIVEIRA

**O PAPEL DA ROTINA NA ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

**Goiânia
2021**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES
ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO
REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome: Mikaelly Ferraz de Oliveira

Título do trabalho: O papel da rotina na organização do cotidiano da educação infantil

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)s autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.

Documento assinado eletronicamente por **Sheila Santos De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 14/06/2021, às 08:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **MIKAELLY FERRAZ DE OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 21/06/2021, às 09:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2129468** e o código CRC **59A1BE4F**.

Referência: Processo nº 23070.028251/2021-63

MIKAELLY FERRAZ DE OLIVEIRA

**O PAPEL DA ROTINA NA ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para conclusão do curso de Pedagogia, orientado pela Profa. Dra. Sheila Santos de Oliveira.

**Goiânia
2021**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Oliveira, Mikaelly Ferraz

O papel da rotina na organização do cotidiano da educação infantil
[manuscrito] / Mikaelly Ferraz Oliveira. - 2021.
XLII, 42 f.

Orientador: Profa. Dra. Sheila Santos de Oliveira.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2021.

1. Rotina. 2. Cotidiano. 3. Educação Infantil. 4. Organização pedagógica. I. Oliveira, Sheila Santos de , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos sete dias do mês de junho do ano de 2021, iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “**O papel da rotina na organização do cotidiano da educação infantil**”, de autoria de **Mikaelly Ferraz de Oliveira**, do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela Profª Drª Sheila Santos de Oliveira - orientadora (FE/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Profª Drª Fabiane Lopes de Oliveira. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 9,5 , tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Sheila Santos De Oliveira, Professor do Magistério Superior**, em 07/06/2021, às 11:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fabiane Lopes De Oliveira, Professora do Magistério Superior**, em 07/06/2021, às 11:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MIKAELLY FERRAZ DE OLIVEIRA, Usuário Externo**, em 13/06/2021, às 16:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2111524** e o código CRC **EDCEC68E**.

Referência: Processo nº 23070.028251/2021-63

Dedico ao meu Deus, pela sua graça infinita sobre minha vida.

Dedico a todos meus familiares, que me apoiaram durante esses anos de estudo.

Dedico a mim, por todo esforço empenhado nas leituras e escrita deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu Deus, por me guardar durante minha graduação e pela saúde concedida nesse ano de pandemia do coronavírus.

A minha família pelo apoio e incentivo constante em todos os momentos da graduação.

Às minhas orientadoras, Valdeniza da Barra e Sheila Santos, por toda paciência em me orientar durante esse ano de ensino remoto emergencial.

Aos meus amigos: Geovana, João Filipe, Michelly, Juliana, Ana Flávia, Karolaine, Thamilly, Karoline e Amanda Rocha por me proporcionarem as melhores risadas, conversas e companhia. Obrigada por nunca terem soltado minha mão nessa trajetória de estudos.

A Universidade Federal de Goiás, em especial, a Faculdade de Educação que me recebeu e proporcionou tantas vivências e aprendizagens que levarei para sempre.

Aos meus professores da graduação, principalmente, a Prof^a Dr^a: Elzimar Pereira Nascimento Ferraz, que me orientou no Programa de Iniciação à Pesquisa das Licenciaturas, durante dois anos. Agradeço pelas oportunidades concedidas junto ao Núcleo de Formação de Professores, pelas conversas, pelos passeios e por ter acreditado em minha capacidade de desenvolver minhas pesquisas no âmbito da educação infantil.

A todos que de alguma forma me ajudaram a chegar até aqui, muito obrigado!

A mim, por não ter desistido desse semestre apesar de todos imprevistos.

*“Um menino caminha e caminhando chega no
muro
E ali logo em frente a esperar pela gente o
futuro está
E o futuro é uma astronave que tentamos
pilotar
Não tem tempo nem piedade nem tem hora de
chegar
Sem pedir licença muda nossa vida
Depois convida a rir ou chorar*

*Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o
que virá
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde
vai dar
Vamos todos numa linda passarela
De uma aquarela que um dia enfim
Descolorirá [...]”.*

(Toquinho & Vinícius de Moraes)

RESUMO

A rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da educação infantil, que organiza a vida coletiva diária em ambientes como as creches ou pré-escolas. Fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva. Elas não precisam ser repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias. As rotinas na sua constituição, utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação, como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e a construção dos materiais (BARBOSA, 2006). Esses elementos prescrevem as rotinas e definem a forma que elas devem ser pensadas, assim elas são usadas como padronizadoras das rotinas pedagógicas. Dessa forma, o objetivo geral deste estudo foi investigar o papel da rotina na organização do cotidiano da educação infantil, nos objetivos específicos, buscamos: compreender as rotinas na educação infantil enquanto categoria pedagógica; entender o processo de institucionalização da educação da infância e identificar como se estabeleceram as rotinas pedagógicas padronizadas e quais seriam os caminhos para repensá-las. Nesse sentido, resalto a importância desse estudo para a compreensão do papel da rotina na organização do cotidiano da educação infantil, tendo em vista a relevância da temática em fundamentar novos estudos e possibilitar a reflexão a respeito do papel da rotina no contexto das crianças que frequentam as creches e pré-escolas. Percebemos também os pontos de intersecção e convergência entre a rotina e o cotidiano, sendo que a rotina está presente no cotidiano, mas que este não se reduz a ela. A investigação seguiu a abordagem qualitativa, sendo desenvolvida por meio da pesquisa bibliográfica. Para a construção teórica desse estudo tivemos as contribuições de Bezerra (2019); Barbosa (2006); Brasil (1990, 1996, 2010); Goiânia (2014); Oliveira (2005); Rodrigues (2009) e Siqueira e Borges (2020). Concluímos ao longo da investigação que a rotina é responsável pela organização do trabalho pedagógico cotidiano das instituições de educação infantil, e que ela desempenha um papel controlador, regulador e normatizador das atividades pedagógicas do dia-a-dia; trazem as situações da intimidade das pessoas da vida privada para a vida pública; são facilitadoras da construção das categorias de tempo e espaço; são filtros curriculares, bem como, representam os rituais das instituições de educação infantil. O estudo também nos indicou elementos para repensarmos as rotinas pedagógicas, que por vezes se apresentam homogêneas, repetitivas, fechadas e propícias à alienação. Isso acontece quando as rotinas não são discutidas, questionadas e analisadas pelos educadores da educação infantil juntamente com as crianças e corpo docente das instituições. Desse modo, a pesquisa nos apontou que é fundamental que as rotinas sejam flexíveis, inovadoras e abertas a mudanças sempre que houver necessidade de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, para que assim, a rotina não se torne algo desinteressante e enfadonho de se vivenciar no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Rotina; Cotidiano; Educação Infantil; Organização pedagógica.

ABSTRACT

Routine is understood as a pedagogical category of early childhood education, which organizes daily collective life in environments such as day care centers or preschools. All those activities that are recurrent or reiterative in collective daily life are part of the routines. They don't have to be repetitive, that is, done the same every day. The routines in its constitution make use of elements that enable its manifestation, such as the organization of the environment, the uses of time, the selection and proposition of activities and the selection and construction of materials (BARBOSA, 2006). These elements prescribe the routines and define the way they should be thought, so they are used as standardizers of the pedagogical routines. Thus, the general objective of this study was to investigate the role of routine in the organization of daily life in early childhood education, in the specific objectives, we seek: to understand routines in early childhood education as a pedagogical category; understand the institutionalization process of childhood education and identify how standardized pedagogical routines were established and what would be the paths to rethink them. In this meaning, I emphasize the importance of this study for understanding the role of routine in the organization of daily life in early childhood education, considering the relevance of the theme in supporting new studies and enabling reflection on the role of routine in the context of children who attend the day care centers and preschools. The investigation followed the qualitative approach, being developed through bibliographic research. For the theoretical construction of this study we had the contributions of Bezerra (2019); Barbosa (2006); Brazil (1990, 1996, 2010); Goiânia (2014); Oliveira (2005); Rodrigues (2009) and Siqueira and Borges (2020). We conclude throughout the investigation that the routine is responsible for the organization of the daily pedagogical work of early childhood education institutions, and that it plays a controlling, regulating and normalizing role of the pedagogical activities of the day-to-day; bring the situations of intimacy of people from private life to public life; are facilitators of the construction of the categories of time and space; are curricular filters, as well as represent the rituals of early childhood education institutions. The study also indicated to us elements for rethinking pedagogical routines, which are sometimes homogenized, repetitive, closed and conducive to alienation. This happens when routines are not discussed, questioned and analyzed by early childhood education educators together with children and educational staff of institutions. Thus, the research pointed out that it is essential that routines be flexible, innovative and open to change whenever there is a need for learning and development of children, so that the routine does not become something uninteresting and boring to experience in the school routine.

Keywords: Routine; Everyday life; Early Childhood Education; Pedagogical organization.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO POLÍTICO E HISTÓRICO	11
2.1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EUROPA	11
2.2. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	15
3. A ORGANIZAÇÃO DA ROTINA COTIDIANA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
3.1. O PAPEL DA ROTINA NA ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
4. CONCLUSÃO.....	38
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39

INTRODUÇÃO

Durante minha trajetória acadêmica, tive a oportunidade de ler alguns livros que traziam reflexões sobre a educação infantil, que despertaram minha curiosidade em conhecer, em especial, a articulação da rotina com o cotidiano na organização do trabalho pedagógico nas instituições escolares infantis, creches e pré-escolas. Desse modo, intensifiquei minhas leituras nas obras que traziam a temática da rotina na educação infantil, nesse sentido, o problema pesquisado neste estudo foi: Qual é o papel da rotina na organização do cotidiano da educação infantil?

Ressalto assim, que essa pesquisa é importante porque nos possibilita entender o papel da rotina na organização do cotidiano da educação infantil, tendo em vista a relevância da temática em fundamentar novos estudos e possibilitar a reflexão a respeito do papel da rotina no contexto das crianças que frequentam as creches e pré-escolas.

O objetivo geral da investigação foi analisar o papel da rotina na organização do cotidiano na educação infantil. Dentre os objetivos específicos, buscamos compreender as rotinas na educação infantil enquanto categoria pedagógica; entender o processo de institucionalização da educação da infância e identificar como se estabeleceram as rotinas pedagógicas padronizadas e quais seriam os caminhos para repensá-las.

Segundo Lüdke e André (1986) a realização de uma pesquisa é fruto do “[...] confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1), requerendo do pesquisador cuidados e atenção durante sua realização. As autoras sinalizam também que os conhecimentos produzidos e analisados historicamente são produtos da “[...] curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 2) e que o processo de investigação não é neutro, ou seja, que a pesquisa passará pelas lentes do pesquisador - por suas experiências, conhecimentos e valores pessoais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Com relação a metodologia de pesquisa, este estudo possui abordagem qualitativa, sendo desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica, a partir da leitura e análise de livros, dissertações, uma tese, um artigo e documentos oficiais brasileiros que orientam e regulamentam a educação infantil e os direitos das crianças.

Este trabalho foi organizado em dois capítulos. Sendo o primeiro é intitulado: “Educação Infantil: contexto político e histórico”, em que dissertamos a respeito da história da educação infantil no Brasil. Esse capítulo foi dividido em dois momentos, no primeiro

momento trouxemos alguns pontos relevantes da história da educação infantil na Europa e no segundo momento apontamos os principais acontecimentos que permearam a história da educação infantil brasileira.

O segundo capítulo, chama-se “A organização da rotina cotidiana da educação infantil”. Nele abordamos como a rotina se articulou ao cotidiano no processo de organização do trabalho pedagógico para explicar o questionamento inicial do papel da rotina na organização do cotidiano nas instituições de educação infantil, em seguida apresentamos os caminhos indicados pelos referenciais teóricos, para repensarmos uma nova rotina pedagógica.

Espera-se que o percurso dessa investigação possibilite que os professores da educação infantil repensem suas práticas pedagógicas no sentido de construir novas rotinas pedagógicas, que sejam: dinâmicas, flexíveis e abertas a mudanças, tendo em vista as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO POLÍTICO E HISTÓRICO

Este capítulo irá dissertar a respeito da história da educação infantil no Brasil. No primeiro momento traremos alguns pontos relevantes da história da educação infantil na Europa e no segundo momento apontaremos os principais acontecimentos que permearam a história da educação infantil brasileira.

1.1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EUROPA

Oliveira (2005) afirma que durante séculos acreditava-se que “[...] o cuidado e a educação das crianças pequenas foram entendidos como tarefas de responsabilidade familiar, particularmente da mãe e de outras mulheres” (p. 58). Isso porque as crianças pequenas em diferentes épocas eram consideradas adultos em miniatura, assim que eram desmamadas. Sendo assim, elas deveriam ajudar os adultos nas tarefas diárias para que aprendessem a conviver em sociedade, entretanto, as crianças de famílias ricas eram consideradas divinas, mas também eram inseridas no trabalho doméstico (OLIVEIRA, 2005).

Desse modo, Oliveira (2005) aponta que o ambiente doméstico era usado para educar as crianças pequenas, no entanto, era necessário que outros modos de cuidados fossem pensados para aquelas que eram desfavorecidas socialmente, ou seja, não possuíam família. Nesse sentido, Oliveira (2015) indica diferentes alternativas de cuidado para crianças em situação de abandono e que a igreja era responsável por esse acolhimento:

[...] o uso de redes de parentesco, nas sociedades primitivas, ou de “mães mercenárias”, já na Idade Antiga, até a criação de “rodas” - cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada - para recolhimento dos “expostos” ou a deposição de crianças abandonadas em “lares substitutos”, já na Idade Média e Moderna. A responsabilidade por esse recolhimento ficava a cargo de entidades religiosas, que procuravam fazer com que os enjeitados fossem conduzidos a um ofício, quando crescessem. (OLIVEIRA, 2005, p. 58-59)

Assim, a autora destaca que essas formas precárias de atendimento fora do âmbito familiar traziam consigo a ideia do abandono dessas crianças, da situação de pobreza e do favor caridoso da igreja em prestar esse acolhimento. (Oliveira, 2005)

Oliveira (2005) também indica uma nova forma de se perceber a criança e de educá-las no século XV e XVI, na sociedade europeia em razão do desenvolvimento da ciência, da expansão dos comércios e da influência das atividades artísticas no período renascentista. No entanto, a autora pondera que a mudança da sociedade de agrário-mercantil

para urbano-manufatureira gerou entre as nações guerras e embates que contribuíram para a perpetuação do abandono, da violência e da pobreza das crianças. Rodrigues (2009) também indica fatos relevantes que compõem a história da infância na Europa, conforme o trecho abaixo:

Desde os séculos XVI e XVII, o pragmatismo religioso vinculado ao desenvolvimento científico e a expansão mercantilista geraram novas perspectivas educativas, que influenciaram a educação de crianças pequenas. Apareceram escolas para os pequenos na Inglaterra, na França e em alguns países europeus onde as crianças aprendiam a ler a partir dos seis anos de idade, embora a finalidade maior na época fosse o ensino religioso. (RODRIGUES, 2009, p. 21-22)

Desse modo, Oliveira (2005) sinaliza para o surgimento de instituições filantrópicas que tinham a função de atender as crianças fora do âmbito familiar. Elas não possuíam um projeto formal de ensino, apenas realizavam “[...] atividades de canto, de memorização de rezas ou passagens bíblicas e alguns exercícios do que poderia ser uma pré-escrita ou pré-leitura” (OLIVEIRA, 2005, p. 60). O objetivo era que essas crianças aprendessem as regras morais, os valores da religião e os hábitos de comportamento adequados para época. Segundo a autora essas instituições surgiram por iniciativa dos pioneiros da educação infantil que defendiam “[...] um rigoroso planejamento do tempo nas escolas, mesmo nas que atendiam crianças pequenas, gerando uma rotina de atividades a ser observada diariamente e fundada na ideia de autodisciplina” (OLIVEIRA, 2005, p. 60).

Segundo, Oliveira (2005) essas instituições eram os asilos, infant schools e as nursery schools em Londres, que atendiam crianças maiores de 3 anos que eram filhos de mulheres trabalhadoras. Essas instituições combatiam as más condições de saúde das crianças desfavorecidas e tinham a intenção de diminuir a mortalidade infantil. Rodrigues (2009) infere também que:

Nos séculos XVII e XVIII, crianças pobres de dois e três anos eram inseridas nas charity schools (escolas de caridade), criadas na Europa Ocidental, contudo, a ideia de educar crianças de diferentes condições sociais já estava presente em Comenius (1592-1670), em especial na sua obra *The School of Infancy* (A escola de crianças) divulgado em 1628, em que defendia uma educação voltada para as experiências sensoriais que futuramente seriam interpretadas pela razão. (RODRIGUES, 2009, p. 22)

No entanto, ainda não se tinha uma concepção de educação da infância formada. Apenas nos séculos XVIII e XIX que se formaram novas concepções teóricas acerca da educação da infância na Europa, influenciadas pelos pioneiros da educação infantil. Nesse sentido, Rodrigues (2009) aponta mudanças na forma de se perceber as crianças pequenas sob

influência da Reforma e da Contra-Reforma, bem como, as contribuições teóricas de Rousseau nesse processo:

No século XVIII, cenário da Reforma Protestante, a criança tinha sobre si uma educação autoritária, em que a rotina escolar era permeada pela autodisciplina. Já na contra-reforma religiosa, a visão da educação voltada para as crianças pequenas mudou. Parte dessa mudança deve-se às contribuições teóricas de Rousseau, (1712-1778). Segundo ele, os educandos possuíam a necessidade de conviver com processo educacional voltado ao seu ritmo próprio ligado ao seu processo maturacional. Promovia, dessa forma, uma rotina escolar fundamentada numa ideia libertária vinculada ao ritmo da natureza e às dimensões biológicas. (RODRIGUES, 2009, p. 22)

Rodrigues (2009) aponta também que “Influenciado por Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), propôs a ideia de uma educação amorosa, mas disciplinadora, bem como ligada ao desenvolvimento dos sentidos, segundo defendido por Comenius (1592-1670)” (RODRIGUES, 2009, p. 22). A autora também destaca as contribuições de Froebel (1782-1852), citadas por Oliveira (2007) quando dissertou a respeito do jardim-de-infância:

Segundo Oliveira (2007), os jardins de infância (kindergartens) surgiram com Froebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, pessoa de visão mística e com ideal político de liberdade. [...] De acordo com a referida autora, no jardim de infância froebeliano predominavam atividades práticas originadas pelos anseios e vontades das crianças diante a sua capacidade de criar, vista por Froebel como inata. A proposta educacional de Froebel envolvia atividades de cooperação e jogos livres, bem como aquelas amplas, de livre expressão por meio da música e de construções com materiais, tais como: papel e argila. A rotina das crianças era flexível e diversificada, repletas de atividades muitas das quais construídas com as próprias crianças. (OLIVEIRA, 2007 apud RODRIGUES, 2009, p. 22-23)

Além disso, Rodrigues (2009) destaca as contribuições de Maria Montessori (1870-1952) para o desenvolvimento das crianças quando “[...] idealizou materiais adaptados ao contato e à exploração sensorial pelas crianças, bem como propôs mobiliário infantil adequado ao tamanho delas” (RODRIGUES, 2009, p. 23).

Rodrigues (2009) sinaliza, por fim, que “As contribuições das ideias de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Froebel influíram no ideário pedagógico relativo à infância, bem como no entendimento dos conceitos de criança e educação infantil. Todos eles constituídos de acordo com os diferentes contextos e épocas” (RODRIGUES, 2009, p. 23).

Oliveira (2005) aponta as ideias de respeito da infância e da natureza trazidas pela psicologia e pedagogia nos anos que seguiram ao final da Primeira Guerra Mundial, como propulsoras do Movimento escolanovista:

[...] Tais ideias impulsionaram um espírito de renovação escolar que culminou com o Movimento das Escolas Novas. Esse movimento se posicionava contra a concepção de que a escola deveria preparar para a vida com uma visão centrada no adulto, desconhecendo as características do pensamento infantil e os interesses e necessidades próprios da infância. Para ele, a aprendizagem não se faria pela recepção passiva de conteúdos já formulados, mas pela atividade da criança em experimentar, pensar e julgar, especialmente em pequenos grupos. (OLIVEIRA, 2005, p. 76)

Desse modo, esse movimento trouxe um espírito de renovação escolar para a época valorizando os interesses de aprendizagem, o pensamento e as necessidades próprias das crianças. No entanto, Oliveira (2005) afirma que as principais mudanças na vida das crianças aconteceram após a Segunda Guerra Mundial, com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, criada pela Organização das Nações Unidas em 1959. Nesse momento histórico as crianças tiveram maior visibilidade na sociedade, passando a ser consideradas como sujeitos de direitos:

A atual etapa reconhece o direito de toda criança à infância. Trata-a como “sujeito social” ou “ator pedagógico” desde cedo, agente construtor de conhecimentos e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca do conhecimento, da fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seus itinerários de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2005, p. 81)

Essa valorização da infância das crianças na Europa gerou também mudanças no trabalho dos professores “[...] que tiveram de questionar suas práticas, buscar formação escolar básica e/ou formação profissional especializada” (OLIVEIRA, 2005, p. 82). Isso porque nos séculos anteriores não havia exigência de uma formação específica para os profissionais que eram responsáveis pelo ensino das crianças. A autora destacou ainda que conhecer a história da educação infantil europeia, lhe possibilitou o reconhecimento da diferença do ensino que era oferecido às crianças das diferentes classes sociais no decorrer da história:

Acompanhar a história da educação infantil na Europa permitiu-nos captar o caráter político desse atendimento, que difere segundo a classe social das crianças, a evolução dos níveis educacionais em cada país, as concepções sobre o processo de desenvolvimento infantil e sobre o papel da família, da comunidade, da instituição educacional e do poder público na educação de meninos e meninas até 6 anos. Se, em certos momentos, buscaram-se soluções mais assistenciais para atender as mais pobres, em outros, ricas experiências baseadas em brincadeiras foram criadas e disseminadas - como o “jardim-de-infância” froebeliano -, embora acolhessem predominantemente crianças de grupos sociais privilegiados (OLIVEIRA, 2005, p. 86).

Nesse sentido, Rodrigues (2009) aponta que as instituições de educação infantil públicas (voltadas para as crianças pertencentes a famílias pobres ou em situação de abandono), surgiram na época da Revolução industrial, no século XVIII:

[...] não na perspectiva de proporcionar o contato das crianças com vastas, criativas e significativas experiências de construção de conhecimentos favorecedoras do desenvolvimento infantil, mas em resposta as más condições de vida das crianças pequenas que muitas vezes junto aos seus pais trabalhavam horas seguidas em fábricas, indústrias, minas etc. (RODRIGUES, 2009, p. 23)

Desse modo, Rodrigues (2009) afirma que nesse período, defendeu-se o ideário de “[...] uma educação infantil universal, como direito de todas as crianças independentemente da classe social a que pertencia e também sobre a relação entre o cuidar, na perspectiva das crianças de baixa renda, e o educar, na dimensão das crianças de classe alta” (RODRIGUES, 2009, p. 23). Sendo assim, Oliveira (2005) e Rodrigues (2009) concordam que a educação destinada às crianças pequenas de baixa renda tinha a finalidade de complementar a educação das famílias, com ênfase no cuidado dessas crianças, e que as crianças pequenas de classe alta recebiam das instituições de educação infantil (jardins-de-infância) uma educação com ênfase no educar, com estímulos ao desenvolvimento da imaginação, criatividade e aprendizagens.

1.2. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Percebemos assim que a história da educação infantil no Brasil apresenta reflexos dessa influência europeia e que ela percorreu caminhos sob a perspectiva de seus colonizadores europeus, nesse sentido, Oliveira (2005) indica que:

Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado das inúmeras crianças órfãs ou abandonadas, geralmente frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães, por vezes filhos ilegítimos de moças pertencentes a famílias com prestígio social, eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII. (OLIVEIRA, 2005, p. 91)

Desse modo, Oliveira (2005) ressalta que essa situação se modificou no final do século XIX, com a abolição da escravatura que provocou a saída das pessoas da zona rural para a zona urbana das cidades. No entanto, a autora salienta que a abolição dos escravos gerou

novos problemas como: o aumento do abandono de crianças e o futuro incerto dos filhos dos escravos que não tinham acesso a educação e nem profissão.

Segundo Oliveira (2005) observou-se nesse período, final do século XIX, um projeto de modernização da nação sob influência americana e europeia que trazia o Movimento das Escolas Novas, com destaque para os jardins-de-infância destinados às crianças que pertenciam às famílias ricas. De acordo com a autora, foi criado no Brasil em 1875, um jardim-de-infância no Rio de Janeiro e outro em São Paulo em 1877, dirigidos por instituições privadas e somente em 1896, que foi criado um jardim-de-infância público da Escola Normal Caetano de Campos, no estado de São Paulo (OLIVEIRA, 2005).

Consoante a esses fatos, Oliveira (2005) esclarece que Rui Barbosa apresentou um projeto de instrução no país em 1882 “[...] distinguindo salas de asilo, escolas infantis e jardins-de-infância [...]” (p. 93). Além disso, destaca que o modelo de educação infantil criado na época reflete até os dias atuais no ensino assistencialista ou na educação compensatória das crianças pobres.

Oliveira (2005) indica também que a Proclamação da República no Brasil em 1889, trouxe consigo a criação de diversas instituições responsáveis pela proteção das crianças como: o Instituto de Proteção e Assistência à Infância (1899), o Departamento da Criança (1919) e a Inspetoria de Higiene Infantil (1923) que se transformou em Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância em 1934. Desse modo, a educação infantil no Brasil, na década de 1940, era baseada nas práticas do higienismo, da filantropia e da puericultura com atendimento fora do ambiente familiar em creches e jardins-de-infância. Sendo assim, Oliveira (2005, p. 100) afirma que a creche era considerada um mal necessário, conforme o trecho abaixo:

Entendidas como “mal necessário”, as creches eram planejadas como instituição de saúde, com rotinas de triagem, lactário, pessoal auxiliar de enfermagem, preocupação com a higiene do ambiente físico. Por trás disso, buscava-se regular todos os atos da vida, particularmente dos membros das camadas populares. Para tanto, multiplicaram-se os convênios com instituições filantrópicas a fim de promover o aleitamento materno e combater a mortalidade infantil. No imaginário da época, a mãe continuava sendo a dona do lar, devendo limitar-se a ele.

Oliveira (2005) evidencia que a maioria das creches eram geridas por entidades religiosas e que elas “[...] passaram a receber ajuda governamental para desenvolver seu trabalho, além de donativos das famílias mais ricas” (OLIVEIRA, 2005, p. 100). Por isso, a autora aponta que o trabalho que era desenvolvido nessas instituições possuía um caráter assistencial-protetoral com intenção de “[...] alimentar, cuidar da higiene e da segurança

física, sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças” (OLIVEIRA, 2005, p. 101). Desse modo, esse atendimento previa apenas o cuidado das necessidades básicas das crianças e excluía o educar, assim como acontecia na Europa, pois não oportunizava que as crianças vivenciassem experiências em que expressassem sua criatividade, imaginação e fantasia.

Com o passar dos anos, a educação infantil foi mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que foi promulgada em 1961 (Lei 4024/61). Segundo, Oliveira (2005, p. 102), essa lei previa:

Art. 23 - A educação pré-primária destinava-se aos menores de até 7 anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância.

Art. 24 - As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Sendo assim, a educação infantil das crianças de baixa renda, continuou nos anos seguintes a seguir a perspectiva compensatória sendo oferecida pelas creches, parques infantis e pré-escolas possibilitando melhoria da vida desses sujeitos em sociedade (OLIVEIRA, 2005). Para a autora esse ensino era compensatório porque previa “[...] estimulação precoce e ao preparo para a alfabetização, mantendo, no entanto, as práticas educativas geradas por uma visão assistencialista da educação e do ensino” (OLIVEIRA, 2005, p. 109).

Oliveira (2005) dispõe que um novo cenário foi observado no decorrer dos anos, pois mulheres pertencentes a camadas médias da sociedade passaram a trabalhar gerando a criação de novas creches e pré-escolas particulares com novas propostas educacionais como “[...] a defesa de um padrão educativo voltado para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança pequena” (OLIVEIRA, 2005, p. 109).

Com o fim da Ditadura Militar na década de 1980, buscou-se o rompimento com as “[...] concepções meramente assistencialistas e/ou compensatórias acerca das instituições, propondo-lhes uma função pedagógica que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças” (OLIVEIRA, 2005, p. 115).

Assim, Rodrigues (2009) reconhece mudanças na forma de se perceber a infância, a criança e a educação infantil, com a promulgação da Constituição Federal de 1998. De acordo com a autora:

No Brasil, muitos foram os impasses e os entraves encontrados no percurso da história, no que tange à formação dos conceitos de criança, da infância e da educação infantil. Porém, nas décadas de 70 e 80, o movimento em busca de

educação pública para todas as crianças alavancou a conquista e o reconhecimento legal na Constituição Federal de 1988 da educação em creches e pré-escolas como direito da criança e dever do Estado [...] (RODRIGUES, 2009, p. 23-24)

Nesse cenário, Oliveira (2005, p. 115) destaca também alguns fatores que pressionaram o governo brasileiro a reconhecer os direitos das crianças como as:

Lutas pela democratização da escola pública, somadas a pressões de movimentos feministas e de movimentos sociais de lutas por creches, possibilitaram a conquista, na Constituição de 1988, do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino.

Em vista disso, apresentaremos alguns documentos orientadores da educação infantil no Brasil, que trazem elementos para pensarmos a organização do trabalho pedagógico que é desenvolvido na rotina escolar. Desse modo, Bezerra (2019, p. 15) sinaliza para a importância de se estabelecer um diálogo entre as propostas pedagógicas das instituições infantis e os documentos oficiais que regulamentam essas instituições:

As propostas pedagógicas para o atendimento na Educação Infantil devem estar pautadas nas concepções estabelecidas nos documentos orientadores, como forma de possibilitar uma organização do trabalho pedagógico que dialogue com tais concepções e se materialize em uma prática pedagógica, tanto institucional quanto por parte do docente junto às crianças atendidas em seu agrupamento.

O primeiro documento versa a respeito dos direitos conquistados pelas crianças, já promulgados pela Constituição de 1988, chamado de Estatuto da Criança e do Adolescente, garantido pela Lei nº 8.069/1990 (OLIVEIRA, 2005). O documento em seu Art. 3 dispõe:

Art. 3 - A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (BRASIL, Lei nº 8.069)

Outro documento importante para educação infantil aprovado pela Lei 9394/96, é chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dispõe a respeito das

diretrizes e das bases da educação nacional. Em seu Art. 21, o documento aponta que a “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, p. 11). Sobre as especificidades da educação infantil, o documento estabelece que:

Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, contemplando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 - A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31 - A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para jornada integral; IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996, p. 13-14)

Deste modo, a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica e exerce um importante papel na formação das crianças na sociedade.

Outro documento importante para pensarmos a organização das propostas para a educação infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), fixadas pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Segundo, Brasil (2010) os objetivos das DCNEI é juntamente com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica reunir “[...] princípios, fundamentos e procedimentos [...] para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 11). Percebemos assim, a contribuição desse documento para que ocorra a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido junto às crianças.

Pensando os retrocessos e avanços que permearam a história da educação infantil brasileira, temos finalmente através das DCNEI as concepções de criança, currículo e proposta pedagógica, respectivamente:

Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina,

fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Currículo: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Proposta Pedagógica: Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2009, p. 12-13)

Esses conceitos se articulam mutuamente na organização do trabalho pedagógico, pois o currículo e a proposta pedagógica dependem da concepção de criança que cada instituição prevê, para assim realizar o planejamento da rotina infantil. Rodrigues (2009, p. 25) sinaliza nesse sentido, os elementos que devem compor o espaço escolar infantil, sendo:

[...] um espaço pedagógico construído gradativamente, no decorrer da história, preparado para a troca e a construção de experiências educativas para os meninos e meninas, entre zero a cinco anos de idade, vistos como sujeitos de direitos e deveres próprios da infância. [...] requer a existência de interação entre o cuidar e o educar. Há de se entender e respeitar as amplas singularidades envolvidas no processo de desenvolvimento da criança, e as suas implicações para a organização, por nós, profissionais da educação da rotina cotidiana das crianças pequenas, nas instituições educativas. Há de se planejar atividades lúdicas, jogos, brincadeiras e aprendizagens integradas que contribuam para o seu desenvolvimento integral, incluindo a construção da sua identidade, da sua autonomia e da sua socialização.

Segundo, Nunes e Corsino (2009) as crianças que acessam a educação infantil “[...] passaram a ter o seu cotidiano regulado por uma instituição responsável por educá-las, fora da esfera privada da família” (NUNES; CORSINO, 2009, p. 15). Sendo assim, a infância passou por um processo de institucionalização, em que as crianças passaram a frequentar as instituições de educação infantil para serem educadas fora do âmbito familiar. Logo, as autoras especificam os elementos que são essenciais para promoção de um atendimento com mais qualidade nas instituições de educação infantil:

Qualidade que se dá na inter-relação entre os recursos materiais e humanos. Na ocorrência simultânea e coordenada de um conjunto de ações que vão da adequação e organização dos espaços e tempos para o desenvolvimento de uma proposta articulada e adequada à primeira infância, ao envolvimento e satisfação dos profissionais, gestão eficiente, participação das famílias e da comunidade e, sobretudo, de olhar atento e sensível às crianças. Se a institucionalização da infância se faz necessária, é preciso ter o cuidado de fazer dessas instituições lugares de respeito e de valorização das crianças pequenas e suas formas de pensar, sentir e expressar-se, de convivência, de múltiplas interações e abertura para o mundo, de

acesso a diferentes produções culturais, de humanização e de promoção da equidade (NUNES; CORSINO, 2009, p. 32).

Desse modo, as autoras ressaltaram os diferentes componentes do trabalho pedagógico desenvolvido em âmbito coletivo. Barbosa (2006) reitera que as propostas pedagógicas para a educação infantil tiveram sua origem no processo de institucionalização da educação infantil para crianças de 0 a 6 anos. Desse modo, a autora destaca que as pedagogias da educação infantil tem a educação das crianças pequenas como foco de suas teorias:

[...] situando-a tanto em sua construção como um sujeito de relações, inserido em uma cultura, em uma sociedade, em uma economia e com formas específicas de pensar e de expressar-se, quanto, também, com proposições instrumentais em relação aos aspectos internos ao funcionamento institucional e aos projetos educacionais, isto é, seus aspectos didáticos, como, por exemplo, os programas, as estratégias, os objetivos, a avaliação, a definição dos usos do tempo e do espaço, sua organização, suas práticas, seus discursos, enfim, sua rotina. (BARBOSA, 2006, p. 25)

Assim, as pedagogias da educação infantil possuem especificidades próprias de seu campo de estudos. Nesse sentido, Rocha (1999) apud Barbosa (2006) salienta que essas pedagogias da educação infantil:

[...] diferem das do ensino fundamental porque estas se baseiam, principalmente, no ensino, e têm como objetivo central a transmissão do conhecimento e como lócus privilegiado a sala de aula, vendo a criança como um aluno. Já a educação infantil é construída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares. [...] As pedagogias da educação infantil tratam de um tipo de educação que não é obrigatório em grande parte das sociedades, mas apenas complementar ao das famílias. Esse tipo de tarefa pode ser desenvolvido em organizações institucionais diferenciadas, como creches, jardins-de-infância, ludotecas, bibliotecas infantis, etc., não tendo como única alternativa a escola infantil, nem como objetivo central os aspectos de transmissão cultural que têm sido o tema prioritário no ensino obrigatório. (ROCHA, 1999 apud BARBOSA, 2006, p. 25)

Nesse sentido, Bezerra (2019, p. 15) orienta que as instituições de educação infantil se atentem às:

[...] necessidades básicas de higiene, saúde e alimentação, bem como promover o seu desenvolvimento; a construção da identidade; a apropriação de conhecimentos; a aquisição da linguagem; dentre outros aspectos, através da vivência coletiva, considerando a criança como um sujeito que possui interesses e necessidades enquanto um indivíduo que se constitui em seus diferentes aspectos.

Assim, percebemos a criança como centro do planejamento pedagógico do professor. Conforme nos indica, Brasil (2010) as interações e as brincadeiras são os eixos norteadores das “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 25). Diante disso, Nunes e Corsino (2009, p. 43) sinalizam a importância de se pensar o cotidiano, para elaboração de propostas pedagógicas melhor planejadas para educação infantil, na tentativa de trazer transformações para esse espaço:

É necessário pensar criticamente o cotidiano, propondo uma educação infantil em que as crianças se desenvolvam, construam e adquiram conhecimento e se tornem autônomas e cooperativas. Cotidiano que, em vez de transformar-se numa rotina de espera e da mesmice, se possa caracterizar como um lugar de produção, transgressão, com espaço para o lúdico, o afetivo, o artístico, a criação e a troca.

As autoras afirmam que “As instituições de educação infantil - tanto as creches quanto as pré-escolas - devem assumir o desafio de superar a função de guarda e preparo para o ensino fundamental, entendendo aquele local como um espaço de formação cultural” (NUNES; CORSINO, 2009, p. 44).

Desse modo, entendemos que as instituições de educação infantil atuais são produtos dos acontecimentos que a história da educação infantil brasileira construiu, fato que nos impulsiona a questionar: qual tem sido o papel da rotina na organização do cotidiano na educação infantil?

Posto isto, percebemos a importância de se ampliar a discussão sobre a rotina e o cotidiano para pensarmos o papel da rotina na organização do cotidiano na educação infantil, por isso, traremos no próximo capítulo os elementos necessários para essa discussão.

CAPÍTULO 2 - A ORGANIZAÇÃO DA ROTINA COTIDIANA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O elemento principal da discussão deste capítulo será a rotina, abordaremos desse modo, o importante papel da rotina na organização do cotidiano nas instituições de educação infantil e apresentaremos caminhos para repensarmos as rotinas repetitivas.

2.1. O PAPEL DA ROTINA NA ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Barbosa (2006) considera que a rotina é uma categoria pedagógica “[...] que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil” (BARBOSA, 2006, p. 35). Nesse sentido, Rodrigues (2009) sinaliza que a rotina na educação infantil pode ser pensada “[...] como uma estrutura em que se desenvolve o trabalho cotidiano nas instituições de ensino voltadas ao atendimento das crianças pequenas entre zero e cinco anos de idade (RODRIGUES, 2009, p. 33).

Bezerra (2019) indica também que a rotina é entendida como “[...] um dos elementos que compõem a organização do trabalho pedagógico da instituição e dos sujeitos docentes que nela atuam, tendo como referencial a proposta pedagógica, bem como todas as concepções nela exposta, as quais subsidiam a prática pedagógica” (BEZERRA, 2019, p. 50). Logo, percebemos que as diferentes concepções de rotina que as autoras conceberam são complementares, pois indicam a rotina como um elemento que estrutura a organização do trabalho pedagógico da escola e dos professores.

Barbosa (2006, p. 35-36) encontrou durante sua pesquisa de doutorado, no ano 2000, livros de creches e pré-escolas que apontavam que a rotina aparecia como:

[...] modelos ou sugestões para a organização do trabalho pedagógico do educador, mas, em geral, não são teorizadas. Raramente uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou mesmo de justificativas que indiquem os motivos pelos quais a manhã se inicia com um determinado tipo de atividade e é finalizada com outro. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado.

Desse modo, a autora enfatiza que esses livros não apresentam as rotinas teorizadas, e que raramente existem sugestões de rotinas que apresentam explicações da forma em que elas foram realizadas, justificadas ou escolhidas. O que acontece é uma prescrição do que será feito em cada momento da aula, nos despertando a reflexão a respeito de qual tem sido o papel da rotina na organização do cotidiano da educação infantil?

Para respondermos essa questão, buscamos explicações teóricas sobre o cotidiano e as rotinas, e como eles se articulam na organização do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil.

Barbosa (2006) considerava no início de seus estudos que os conceitos cotidiano e rotina eram sinônimos, no entanto, após realizar algumas leituras e reflexões, constatou diferenças entre esses dois conceitos, afirmando que eles “[...] Apesar de partilharem pontos de intersecção e convergência, cada um desses conceitos possui especificidades” (BARBOSA, 2006, p. 37). Desse modo, a autora destaca que a reflexão sobre o cotidiano:

[...] começou a ser produzida no século XVIII, quando a literatura contava, em romances, a história da vida das pessoas comuns e a pintura descobria o encanto de retratar homens, mulheres e crianças em suas atividades diárias, contribuindo para demonstrar a riqueza da vida cotidiana e dos eventos que acontecem todos os dias. A partir dessa abertura promovida pela arte, houve a descoberta, pelos cientistas sociais, da importância, da riqueza e da originalidade do cotidiano e de uma mudança na postura na qual apenas os fatos tinham valor para a reflexão e para o registro dos macroacontecimentos, isto é, os fatos de ampla abrangência. Iniciou-se a valorização dos microacontecimentos como o lugar onde podem ser vistos pequenos retratos do mundo. O estudo do cotidiano foi-se constituindo como um campo de estudos nas áreas da sociologia, da antropologia e da história, na quais o cotidiano é visto tanto como objeto de estudos como estratégia metodológica de pesquisa. A história - até então escrita a partir dos grandes feitos, dos grandes nomes - procurou incluir o dia-a-dia na análise de suas questões e a antropologia (com os estudos etnográficos) contribuiu para reivindicar a importância do cotidiano na construção teórica das ciências sociais. (BARBOSA, 2006, p. 37)

Dessa forma, Barbosa (2006) descreve a origem e as contribuições do cotidiano em diversas áreas do conhecimento. Segundo Heller (s. d.) apud Barbosa (2006) os seres humanos:

[...] nascem inseridos em uma cotidianidade e, por viverem em grupos sociais, necessitam, desde seus primeiros anos de vida, aprender os costumes, as regras e as tradições de seu grupo cultural de pertinência. As crianças, desde muito pequenas, precisam interagir com os objetivos aos quais estão expostas e aprender os hábitos socioculturais da sua coletividade. Em nossa sociedade, por exemplo, é preciso aprender a comer com talheres, a escovar os dentes, a definir e a compartilhar brinquedos, entre outras aprendizagens. Para tanto, a imitação e a realização conjunta de atividades é uma das formas que nós, seres humanos, temos de sobreviver e assimilar as relações sociais produzidas em nossa cultura. Nas sociedades ocidentais contemporâneas, tal socialização é executada, prioritariamente, pelas famílias, pelas creches, pelas pré-escolas e por outros que servem como construtores dos sujeitos e da cultura. (HELLER, s. d. apud BARBOSA, 2006, p. 38)

Assim, compreendemos que é no dia-a-dia de nossa vida cotidiana “[...] que adquirimos todas as habilidades, os conhecimentos e as práticas imprescindíveis para vivermos a vida em sociedade” (BARBOSA, 2006, p. 38).

Em relação a palavra rotina, Barbosa (2006) ressalta que procurou definições ou conceituações de rotina em dicionários de línguas estrangeiras e em dicionários temáticos de vários campos do conhecimento, para compreender o significado atribuído à palavra rotina. Cunha (1982) apud Barbosa (2006) relata que a palavra rotina:

[...] surge no francês antigo como *route*, um derivado da palavra do latim vulgar *rupta* (rota), e seus primeiros registros aparecem na alta Idade Média, possivelmente no século XV. A data de registro do seu aparecimento na língua portuguesa é 1844 (como veremos a seguir, apesar de as rotinas existirem há muito mais tempo, foi apenas no final do século XVII que elas passaram a ser utilizadas na vida e na linguagem cotidiana), e sua significação básica, presente em algumas línguas, como latim, inglês, português e francês, é a de uma *noção espacial*, vinculada a um caminho, direção, rumo. (CUNHA, 1982 apud BARBOSA, 2006, p. 41)

Desse modo, Moura (2012) apud Bezerra (2019) afirma que “[...] a palavra rotina e seus significados no dicionário apresentam os diferentes sentidos que o termo pode assumir, indicando que as diferentes atribuições do termo dependem do contexto em que ele está inserido” (MOURA, 2012 apud BEZERRA, 2019, p. 50).

Wildemberg (2016) indica em sua dissertação de mestrado, diferentes rotinas: rotinas religiosas, rotinas nacionalistas, rotinas fabris, rotinas universalizantes, rotinas higiênicas, rotinas estruturantes e rotinas do diálogo, que não serão explanadas neste trabalho, por não se tratar de nosso objetivo de pesquisa. Wildemberg (2016) aponta também que “[...] os conceitos relacionados ao termo rotina podem ocasionar variadas interpretações que, por sua vez, podem levar a certos antagonismos, o que torna a discussão sobre a mesma necessária no âmbito educacional (WILDEMBERG, 2016, p. 21). Neste sentido, este capítulo buscará explicações que relacionam a rotina com o cotidiano, no âmbito escolar, para respondermos ao questionamento inicial do papel da rotina na organização do cotidiano da educação infantil.

Segundo, Barbosa (2006) as rotinas podem ser interpretadas como “[...] produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade” (BARBOSA, 2006, p. 37). Sendo assim, percebemos a intersecção e a convergência da rotina com o cotidiano. Nesse sentido, a autora explica que:

[...] é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida

cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integram o cotidiano. (BARBOSA, 2006, p. 37)

Barbosa (2006) ressalta também que “A questão do cotidiano e das rotinas que o regem e normalizam, isto é, a vida cotidiana em sua integralidade nas instituições de creche e pré-escola, pode ser vista como elemento central nas pedagogias na educação infantil [...]” (BARBOSA, 2006, p. 39). Nesse sentido, a autora estabelece que as rotinas das pedagogias da educação infantil foram visualizadas em seus estudos:

[...] como um dos elementos integrantes das práticas pedagógicas e didáticas que são previamente pensadas, planejadas e reguladas, com o objetivo de ordenar e operacionalizar o conceito da instituição e constituir a subjetividade de seus integrantes. [...] É possível concluir que quase não se fala das rotinas, mas sua presença constante nas pedagogias da educação infantil tem uma função muito clara na consolidação da sociedade vigente. A rotina cotidiana da creche e da pré-escola está invadida pela conformação subjetiva, de acordo com os discursos hegemônicos, e nela procuram-se banir a transgressão, o desejo e a alegria. (BARBOSA, 2006, p. 39-40)

Logo, Barbosa (2006) ressalta que o cotidiano é abrangente e que ele contém uma rotina, mas que ele não se restringe apenas a rotina “[...] as rotinas fazem parte do cotidiano vivido pelos sujeitos, mas diferem dele por não incluírem o espaço do novo, do imprevisto” (BARBOSA, 2006, p. 45).

Barbosa (2006) sinaliza também que não existe um sentido único na palavra rotina, pois ela possui diferentes significados (conforme pontuou em seus estudos sobre a origem da rotina) dependendo do contexto que a palavra for analisada. Desse modo, Barbosa (2006, p. 45) indica importantes características que as rotinas possuem, sendo:

[...] a palavra rotina está implícita uma noção de espaço e de tempo: uma vez que a rotina trata de uma rota de deslocamentos espaciais previamente conhecida, como são os caminhos, as rotas, e de tempo, por tratar-se de uma sequência que ocorre com determinada frequência temporal. Outra característica importante é que o uso de uma rotina é adquirido pela prática, pelos costumes, não sendo necessário nenhum tipo de justificativa, razão ou argumentação teórica para a sua efetivação. Ela está profundamente ligada aos rituais, aos hábitos e às tradições, e nem sempre deixa espaço para a reflexão. Ainda pode ser apontado como característica das rotinas o fato de elas conterem a ideia de repetição, de algo que faz resistência ao novo e que recua frente à ideia de transformar. Outra característica é que as rotinas são criadas a partir de uma sequência de atos ou de um conjunto de procedimentos associados que não devem sair da sua ordem; portanto, as rotinas têm um caráter normatizador.

Assim, Barbosa (2016) indica que a rotina pedagógica “[...] é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços coletivos de cuidados e educação” (BARBOSA, 2006, p. 45). Nesse sentido, a autora relata que as práticas educacionais são constituídas socialmente “[...] na intersecção dos atos e dos discursos de diferentes campos da ação e do conhecimento humanos, acentuando a visão da educação como prática política perpassada pelo contexto social e mostrando essa relação criada e criadora” (BARBOSA, 2006, p. 47).

Barbosa (2006, p. 51) afirma que o mundo das religiões cristãs fundamentou as rotinas que são utilizadas nas creches e nas pré-escolas, através de dois processos:

[...] em primeiro lugar, pela secularização das rotinas pessoais e institucionais que haviam sido atribuídas nos mosteiros e foram transferidas para as instituições modernas em geral, inclusive as educacionais, e, em segundo, pelo fato de que a mão-de-obra disponível para trabalhar nos asilos, nos orfanatos, nas escolas e nas creches, desde sua criação até nossos dias, é em grande parte formada por irmãs de caridade, pastores e voluntários religiosos que trazem sua experiência pessoal e institucional da prática religiosa para a prática pedagógica.

Desse modo, Barbosa (2006) relata que “O mundo dos mosteiros, dos hospitais, das indústrias, das escolas e dos colégios foi o que mais inspirou as formas de organização das creches e das pré-escolas, com suas rotinas de trabalho” (BARBOSA, 2006, p. 64). Além disso, a autora destaca que as escolas como conhecemos hoje, são instituições “[...] recentes, que nasceram junto com outras diferentes formas de controle social, com o Estado nacional, o controle do trabalho infantil, a higienização, a fundação de berçários, casas-asilo, lactários e consultórios de puericultura, entre outros” (BARBOSA, 2006, p. 67).

Barbosa (2006, p. 67) cita algumas práticas que surgiram nas escolas e nos colégios que nos permitem compreender as formas de organização do trabalho desenvolvido nas creches e nas pré-escolas, sendo elas:

[...] as classificações das crianças por grupos etários; a separação ou classificação das crianças por critérios de bons e maus, inteligentes e deficientes; a ideia de que a cada grupo etário corresponde uma parte do conteúdo; a repetição como estratégia de aprendizagem; a tutela e a infantilização das crianças; a normalização dos alunos; o saber escolar como algo desconectado da realidade social e política; o monopólio do professor no planejamento e na organização dos cursos; a ideia de neutralidade e de objetividade dos conhecimentos escolares; a organização do espaço (rigidamente ordenado e regulamentado) e do tempo (com recortes metódicos) como modos de disciplinarização e a educação moral, como falar baixo, sentar-se corretamente, ficar imóvel por longos períodos de tempo, etc.

Segundo Barbosa (2006), os séculos XIX e XX trouxeram consigo o processo de institucionalização das crianças pequenas e a rotinização de sua educação com base no “[...] projeto moderno de racionalização, higienização, psicologização, divisão do trabalho, controle e normatização” (BARBOSA, 2006, p. 69). Ocorreu assim, a transição das rotinas sociais para as instituições de educação infantil, a partir do surgimento do sentimento de infância moderna, que trouxe a criança de família burguesa e a criança sem família:

O surgimento do sentimento de infância da modernidade corresponde ao da família burguesa: a criança cuidada, valorizada e protegida, apesar de vigiada e punida, que aprende a estudar e a governar - a infância atendida. Contudo, ao mesmo tempo, dá lugar ao reconhecimento da existência da outra infância, a *sem família*, isto é, a infância dos orfanatos, das rodas dos expostos, dos hospitais, dos contos infantis como o Pequeno Polegar e João e Maria - a infância abandonada que trabalha como os adultos nas indústrias nascentes e é privada de condições mínimas de saúde e de sobrevivência. (BARBOSA, 2006, p. 77)

Assim, o sentimento de infância moderna demonstrou que as crianças precisavam ser educadas e que seria necessário construir [...] espaços educacionais específicos para as crianças pequenas e prescritos modos distintos de intervenção, por meio das pedagogias” (BARBOSA, 2006, p. 77). Sendo assim, Barbosa (2006) enfatiza também que essas novas instituições criadas, tinham diferentes nomes e diferentes concepções pedagógicas com espaços específicos para cuidar e educar as crianças bem pequenas, organizando “[...] mundos fechados, protegidos, com espaços internos e externos ordenados e regulamentados, além de atividades previamente programadas, com o uso de materiais específicos [...]” (BARBOSA, 2006, p. 85).

De acordo com Barbosa (2006) essas instituições ampliaram seu atendimento, fato que gerou a separação ou classificação das crianças em grupos e aos poucos a sala se tornou a unidade formal dessas instituições de educação infantil. Consequente, a autora destaca que a construção dessa nova mentalidade da infância moderna, trouxe a creche e a pré-escola como direito das crianças e não um direito somente das mulheres que trabalhavam fora de casa. Além disso, possibilitou que as crianças vivessem experiências de cuidado e de educação fora do ambiente familiar, com diferentes adultos e crianças de mesma idade, na maioria dos casos, em espaços públicos que permitem que as crianças pequenas ampliem seus modos de socialização e de sociabilidade. Nesses espaços as crianças também “[...] realizam jogos e atividades, estabelecem relações afetivas com várias outras pessoas e constantemente são colocadas ou se colocam em situações nas quais precisam ampliar suas estratégias de interação para estabelecer laços e novas aprendizagens” (BARBOSA, 2006, p. 87).

Bezerra (2019) cita a Proposta Político Pedagógica (PPP), da Educação Infantil da Rede Municipal de Goiânia, chamada de Infâncias e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia, afirmando que a proposta “[...] concebe a rotina como elemento sistematizador do cotidiano e como o aspecto que constitui a prática pedagógica [...]” (GOIÂNIA, 2014 apud BEZERRA, 2019, p. 51).

Serrão (2003) apud Bezerra (2019) considera que a organização da rotina:

[...] possibilita às crianças e adultos uma estabilidade dentro de um ambiente, considerando seu tempo, espaço e as ações desenvolvidas, sem desconsiderar as possibilidades que surgem nas vivências que ali ocorrem. Para a autora, essa organização da rotina deve estabelecer coerência com a proposta de trabalho, permitindo a realização de diferentes projetos e ações, tendo espaço para questionamentos, problematizações e avaliações constantes, possibilitando a reestruturação da rotina quando necessário. (SERRÃO, 2003 apud BEZERRA, 2019, p. 51)

Desse modo, a rotina organiza o trabalho pedagógico no cotidiano da educação infantil, no entanto, a autora ressalta que essa rotina não é mecânica e nem repetitiva, pelo contrário, é uma rotina dinâmica e flexível. Sendo aberta a mudanças quando houver necessidade podendo ser questionada, problematizada, avaliada e reestruturada.

Rodrigues (2009) aponta que a rotina na educação infantil deve:

[...] considerar as especificidades das crianças pequenas. Em sua estruturação e organização é importante buscar compreender os seus objetivos, bem como observar e refletir sobre o seu funcionamento. Igualmente, é relevante avaliar se ela favorece ou não o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, respeitando-a segundo o seu contexto de vida. (RODRIGUES, 2009, p. 34)

Consideramos assim, que as rotinas devem ser organizadas de acordo com as especificidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas, atendidas pelas instituições de educação infantil. Freire (1998) citado por Rodrigues (2009) aponta que a construção da rotina compreende a articulação entre as atividades propostas no tempo e no ritmo das crianças no espaço escolar. Sendo assim, Rodrigues (2009) indica o respeito às diferenças das crianças e dos alunos, pois “Tais diferenças mostram que cada uma delas tem um processo de vida peculiar, e singular. Mas isso não se restringe às crianças. Cada grupo de alunos ou cada classe de crianças possui características específicas e ritmos de aprendizagem diferentes” (RODRIGUES, 2009, p. 34-35).

Rodrigues (2009) enfatiza também o papel dos professores na organização da rotina escolar, apontando:

[...] que nós educadores temos o papel de mediadores, orientadores e construtores da organização da rotina escolar, num clima de relações positivas, se é que se quer construir uma educação infantil de qualidade. Assim sendo, a rotina pode e deve ser vista como uma das dimensões da qualidade na educação infantil. (RODRIGUES, 2009, p. 37)

Logo, os professores exercem um importante papel na mediação, orientação e construção das rotinas da educação infantil das crianças pequenas. Com relação a organização do trabalho do pedagógico, Bezerra (2019) compreende que a rotina constitui uma das dimensões da organização do trabalho pedagógico:

[...] entendendo-a como um contínuo de ações desenvolvidas na instituição e com as crianças. Desta forma, a rotina deverá ser compreendida como uma forma de organização das ações, do meio e do projeto, articulando o cuidar e o educar em suas práticas, contemplando os diferentes momentos”. (BEZERRA, 2019, p. 52)

Rodrigues (2009) acredita que as atividades desenvolvidas em sala de aula, junto com a mediação do professor, respeitando os ritmos “[...] construídos e ressignificados, cotidianamente, por meio da organização da rotina escolar, dos diálogos e das relações sociais estabelecidas e em construção, são aspectos essenciais para a organização da criança no tempo e no espaço” (RODRIGUES, 2009, p. 38). Além disso, ela conclui que a construção das rotinas desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Portanto, a autora pontua que a rotina é:

[...] parte essencial da formação dos nossos pequenos educandos. Ela é uma dimensão educativa favorecedora da construção do conhecimento por parte destes a criança, sendo um dos referenciais essenciais para a construção da sua autonomia, identidade e socialização e, ainda, para a sua atuação na vida e no mundo. (RODRIGUES, 2009, p. 38)

A rotina protagoniza desse modo, a formação das crianças quando respeita seu desenvolvimento e aprendizagem. Siqueira e Borges (2020) apontam que as atividades de rotina não devem:

[...] ser transformadas em atividades rígidas inflexíveis realizadas diariamente, mas, sim, adequar as atividades diárias não ao ritmo das crianças e não da instituição e do professor. Claro que a instituição e o trabalho do professor também precisam ser considerados. Todavia, o centro do planejamento pedagógico deve ser sempre o melhor interesse da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Portanto, a rotina pode e deve sofrer modificações e inovações quantas vezes forem necessárias durante o ano letivo. (SIQUEIRA; BORGES, 2020, p. 9)

Em vista disso, entendemos que o planejamento pedagógico deve estar direcionado para o interesse de aprendizagem e do desenvolvimento das crianças. Além disso, a rotina estará aberta a mudanças e inovações, todas as vezes que houver necessidade, durante o ano letivo das crianças.

Desse modo, Barbosa (2006) salienta que as rotinas pedagógicas possuem elementos que as constituem, sendo eles: a organização do ambiente; o uso do tempo; a seleção e as propostas de atividades; a seleção e a oferta de materiais. Em seguida, a autora apontou que esses elementos “[...] definem modos de pensar e prescrever uma rotina. A partir deles, constatei a função padronizadora das rotinas” (BARBOSA, 2019, p. 117).

Segundo Barbosa (2006) as rotinas podem se tornar uma tecnologia de alienação, no entanto, ela nos sugere o movimento das rotinas como alternativa para evitá-la, conforme o explicitado a seguir:

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio. É vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. Ao criar rotinas, é fundamental deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação. (BARBOSA, 2006, p. 39)

Segundo, Batista (1998) apud Siqueira e Borges (2020) é necessário romper:

[...] com a concepção de rotina como algo que determina o tempo e obedece a uma lógica escolar, focada na sequência cronológica, na relação do adulto ao transmitir o tempo da criança. Nesta ação, fica explícita uma centralidade no professor controlador, que se preocupa em obedecer à rotina estabelecida sem considerar as condições e necessidades da criança. (Batista, 1998 apud SIQUEIRA; BORGES, 2020, p. 12)

Além disso, Siqueira e Borges (2020) destacam a importância dos professores repensarem o tempo, o espaço e suas propostas para as instituições de educação infantil “[...] reconhecendo os ambientes heterogêneos, plurais, ricos em aprendizagens, brincadeiras, fantasias e sonhos com vistas a promover o desenvolvimento integral das crianças” (SIQUEIRA; BORGES, 2020, p. 12). Os autores consideram então que:

A organização dos espaços e tempos na Educação Infantil deve ser atraente e estimulante e estar a favor do desenvolvimento e aprendizado das crianças, com o intuito de propiciar-lhes experiências novas e diversificadas, nas quais possam se movimentar e interagir com objetos e seus pares. (SIQUEIRA; BORGES, 2020, p. 12)

Siqueira e Borges (2020) destacam ainda que a rotina nas instituições de educação infantil:

[...] deve reconhecer a multiplicidade dos tempos dos sujeitos envolvidos, os espaços (internos e externos das instituições) e ambientes. Neste sentido, a rotina se constitui a partir de um processo dinâmico, social, histórico e mutável a todo o momento. Deve levar em conta as particularidades dos sujeitos envolvidos na construção do conhecimento. (SIQUEIRA; BORGES, 2020, p. 13)

Em vista disso, Siqueira e Borges (2020) apontam que “As atividades desenvolvidas na Educação Infantil devem ser planejadas e articular os aspectos da ação educativa e pedagógica que visem a formação da criança em uma perspectiva integral” (SIQUEIRA; BORGES, 2020, p. 14-15).

O documento *Infância e Crianças em Cena: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia (2014)* aponta:

[...] que as ações educativas estão presentes nos mais diferentes tempos e espaços que envolvam as trocas socioculturais. O diferencial da instituição de Educação Infantil é a sua intencionalidade, e sistematicidade, já que toda ação nela presente é de natureza educativa e/ou pedagógica. (GOIÂNIA, 2014, p. 125)

Goiânia (2014) ressalta também que “As relações humanas, as trocas sociais, os afetos, o cuidado de si e do outro e a subjetividade, bem como a individualidade de cada criança, são aspectos que fazem da ação educativa uma dimensão articulada à ação pedagógica” (GOIÂNIA, 2014, p. 125). Logo, o documento nos indica que:

Além do educar e do cuidar, o planejamento, a rotina, as relações entre os sujeitos, o currículo, a documentação pedagógica e a avaliação são dimensões constitutivas da ação pedagógica que culminam no objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Mas como garantir, de forma sistematizada, o trabalho na Educação Infantil? A problematização, o planejamento, a documentação e a avaliação daquilo que se passa no cotidiano das instituições se constituem como pontos de partida para este processo. (GOIÂNIA, 2014, p. 126)

Assim, compreendemos que a ação educativa “[...] diz respeito à prática social que se dá nas relações entre os sujeitos com tudo o que os cercam, o que implica pensarmos em processos formativos nos campos subjetivo e coletivo” (GOIÂNIA, 2014, p. 125), a ação pedagógica na educação infantil, por outro lado, é marcada pela intencionalidade contemplando “[...] a indissociabilidade entre educar e cuidar, dimensões próprias à ação educativa [...]” (GOIÂNIA, 2014, p. 125).

A vista disso, Goiânia (2014) afirma que as rotinas são:

[...] produtos culturais criados para auxiliar os homens a viverem em sociedade pois procuram organizar as atividades do cotidiano. E como tal, frequentemente se tornam alienadas, pois o que se faz é apenas uma sucessão de ações e pensamentos irrefletidos, repetidos de forma prescrita [...] A rotina é um elemento sistematizador do trabalho pedagógico e, na perspectiva apresentada aqui, contrapõe-se à lógica enfadonha e repetitiva. É por meio dela que se estruturam as ações planejadas na proposta pedagógica elaborada pelas instituições e se desenvolvem no trabalho cotidiano otimizando o tempo-espaço das atividades e das relações entre os sujeitos [...] Nesse sentido, concebemos a rotina como um elemento estruturador, organizador e sistematizador do trabalho na Educação Infantil, mas que hoje não pode estar dissociada da Pedagogia da Infância. É preciso pensarmos numa rotina que seja flexível e democrática, construída com a participação de todos os sujeitos da instituição. [...] Portanto, a rotina das instituições deve reconhecer a multiplicidade dos tempos (da criança, da instituição, dos profissionais, da família), espaços (internos e externos, dentro e fora da instituição) e ambientes (carregados de história, de sentimentos, emoções, desafios, curiosidades, anseios, afetos, atenção, atitudes, procedimentos, comportamentos e linguagens). Neste sentido, a rotina se constitui a partir de um processo dinâmico, social, histórico e mutável a todo o momento. (GOIÂNIA, 2014, p. 130-131)

Destarte, Goiânia (2014) sinaliza a reflexão dos profissionais da educação:

[...] sobre a relação entre autonomia das crianças, o planejamento da ação educativa e as mediações, desejando superação de desafios. Entre estes destacamos: a) reconsiderar a ideia de que rotina é composta somente por ações que envolvem o cuidado físico; b) repensar a visão de que as normas que regulamentam a instituição são ditadas apenas pelo sistema de ensino; c) envolver o coletivo de profissionais na construção da rotina, a fim de favorecer a percepção, reflexão e planejamento de suas atividades. Destacamos a importância de os profissionais atribuírem sentido e terem clareza do próprio trabalho quando organizam o tempo e o ambiente de determinada forma, quando propõem certas atividades e oferecem alguns tipos de materiais ou quando solicitam determinados comportamentos das crianças. (GOIÂNIA, 2014, p. 131-132)

Logo, Goiânia (2014) estabelece que o espaço da ação educativa:

[...] deve ser aquele cuja educação coletiva das crianças promova as interações e as interlocuções entre os sujeitos, a fim de valorizar os elementos constitutivos da rotina: espaço, tempo, seleção e organização de materiais e atividades, as interações criança/criança, adulto/adulto, criança/adulto, para articulá-los na Proposta Político-Pedagógica da Instituição. (GOIÂNIA, 2014, p. 132)

Goiânia (2014) defende o espaço da educação infantil “[...] que expressa sua formação e reconfigurações para o convívio, as interações, as brincadeiras e as mediações entre pares iguais e diferentes, os encontros entre todos os segmentos da comunidade e o exercício da liberdade” (GOIÂNIA, 2014, p. 134). O documento salienta também que:

[...] os ambientes construídos nas instituições devem proporcionar uma variedade de relações sociais e humanas nas ações que são propostas e que são vivenciadas, pois são nestas relações que a criança constitui sua individualidade e se apropria de

conhecimentos e elementos da cultura. A ação pedagógica promove a aprendizagem significativa das crianças, bem como amplia o repertório cultural das mesmas, oportunizando vivências e experiências em outros contextos socioculturais como: bairro, comércio, chácaras, visita à residência de uma criança da turma, ginásios, parques, teatros, exposições artísticas e tecnológicas, bibliotecas, cinemas, eventos esportivos, dentre outros. O ambiente incorpora as dimensões de espaço onde a vida, as aprendizagens e o desenvolvimento se dão reciprocamente. É o lugar social no qual as relações se concretizam. É constituído pelas dimensões tempo e espaço e pelos aspectos físicos e sociais. Envolve aquilo que acontece na mediação entre a interação dos sujeitos – o tempo – a significação social do espaço – e os materiais utilizados e produzidos a partir dessa relação. Portanto, as práticas de interagir e brincar em outras estruturas espaciais e novos ambientes possibilitam diálogos e mediações que se iniciam na instituição, antes da saída; se ampliam no contexto real; retornam ao agrupamento nos relatos orais das crianças, nos registros realizados por meio das diferentes linguagens e ressoam nas famílias por meio das narrativas, bem como nas apreciações das produções das crianças ou das fotografias. (GOIÂNIA, 2014, p. 134-135)

Percebemos então, a importância dos ambientes para as aprendizagens das crianças nas instituições de educação infantil. Com relação ao tempo, Goiânia (2014) versa:

Tempo é uma categoria social e historicamente determinada com implicações culturais, políticas e econômicas demonstrando organização dos agrupamentos humanos em momentos e em períodos, revelando o que cada época, em um determinado espaço, valoriza. [...] Ao planejar as atividades, o profissional prevê o tempo de duração de uma brincadeira, porém, dependendo da adesão das crianças, é possível que ela se estenda para além do previsto, que seja suspensa e substituída por outra de interesse das mesmas ou que seja retomada no dia seguinte, orientada pelo desejo delas. Da mesma forma, as crianças não precisam necessariamente estar todas ao mesmo tempo em uma única atividade, sendo possível que pequenos grupos estejam envolvidos em ações diferenciadas e simultâneas as quais o profissional acompanha realizando diferentes mediações. Considerando essa lógica, o almoço não precisa ocorrer com todos a um só tempo. Se assim ocorre, é em benefício de quem? Ao desenvolverem-se as ações na instituição de Educação Infantil, a centralidade do trabalho dos profissionais deve ser em função da criança. Se o banho do agrupamento das crianças maiores estava previsto para ser realizado no turno matutino, porém, em um determinado dia, a turma realizou um passeio pela manhã, por que o banho não acontecer neste dia no outro turno? Assim, é importante que se considere a dinâmica, a flexibilidade e a multiplicidade como elementos que permitem a mobilidade temporal do planejamento e da rotina. [...] Na instituição de Educação Infantil, os tempos são de aprendizagem, sendo, portanto, organizados de formas múltiplas. Vale ressaltarmos que algumas necessidades corporais como o sono, a alimentação e o banho, são momentos da instituição tão importantes quanto a contação de história, a brincadeira folclórica e a pintura, merecendo atenção e investimento como as outras atividades. (GOIÂNIA, 2014, p. 135-136)

Em relação a seleção e oferta de materiais, Barbosa (2006) afirma que:

Os materiais, portanto, são elementos essenciais na organização das rotinas. Sua existência, sua variedade e sua exploração são fatos que levam a criar alternativas em termos de atividades para os grupos. [...] A existência de um amplo repertório de materiais escolhidos pelos educadores, adequados às crianças, é um elemento que pode ampliar a variedade das atividades das rotinas, dar tranquilidade ao educador para poder criar novas ações e não repeti-las, fazer com que as crianças possam estar mais envolvidas nas suas ações, realizando brincadeiras coletivas e individuais. [...]

Dessa forma, de acordo com os materiais oferecidos às crianças, pode-se construir diferentes tipos de rotinas. (BARBOSA, 2006, p. 164-165)

Assim, a seleção e a oferta dos materiais adequados na rotina da educação infantil, proporcionam a ampliação da variedade de atividades a serem realizadas nas rotinas.

Sobre a seleção e as propostas de atividades, Barbosa (2006) enfatiza que as atividades rotineiras, direcionadas às crianças de zero a seis anos, são ao mesmo tempo “[...] estrutura na qual se apoia a organização do cotidiano, elas são também o conteúdo pedagógico dessa faixa etária” (BARBOSA, 2006, p. 176). Assim, a autora pontua que os temas relacionados às rotinas da educação infantil apoiam a organização do cotidiano, além de representar um conteúdo previsto para aprendizagem e desenvolvimento das crianças entre zero e seis anos de idade.

Concluimos que a rotina possui vários papéis na organização do cotidiano das instituições de educação infantil, conforme Barbosa (2006) descreve:

Atualmente, a rotina é compreendida como uma categoria pedagógica da educação infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. Fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que, nem por isso, precisam ser repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias. Além de fornecer a sequência das atividades diárias, a rotina, na sua constituição, utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação, como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e a construção dos materiais. [...] são formas intencionais de controle e regulação, tendo como base uma seleção feita a partir dos discursos sobre as crianças e sobre a função social da educação infantil. [...] As rotinas dão formalidade à prática pedagógica do dia-a-dia das instituições. [...] As rotinas trazem as situações da vida privada, da intimidade pessoal para um contexto de vida pública, isto é, ressignificam modos privados de vida para modos públicos, de acordo com as culturas e com as orientações pedagógicas. [...] As são dispositivos espaço-temporais e podem, quando ativamente discutidas, elaboradas e criadas por todos os interlocutores envolvidos na sua execução, facilitar a construção das categorias de tempo e espaço. [...] às rotinas são os filtros curriculares, porque podem efetivar o currículo, ou constitui-se no empecilho para a execução. As rotinas nas escolas infantis também são rituais [...]. (BARBOSA, 2006, p. 201- 203)

Logo, a rotina desempenha um papel controlador, regulador e normatizador das atividades pedagógicas do dia-a-dia; trazem as situações da intimidade das pessoas da vida privada para a vida pública; são facilitadoras da construção das categorias de tempo e espaço; são filtros curriculares, bem como, representam os rituais das instituições de educação infantil. Barbosa (2006) destaca assim, a importância de se “Redescrever as rotinas, criar novas narrativas para situar o seu fazer cotidiano e poder contar e recontar seu dia-a-dia é um

dos meios para apreender a rotina e dar a ela uma nova configuração, um novo significado” (BARBOSA, 2006, p. 203).

Barbosa (2006) apud Rodrigues (2009) situa que:

[...] em sua função de organizadora e modeladora dos sujeitos, a rotina diária na educação infantil pode ser padronizadora e universalizante. Isto é: ela segue padrão fixo e universal em sua formulação, na sua estrutura e no modo de ser representada. Uma rotina universalizante pode tornar-se padronizadora à medida que a sua organização seja voltada apenas ao grupo como um todo, de forma homogeneizadora e não as crianças como sujeitos histórico-sócio-cultural em suas necessidades específicas. (BARBOSA, 2006 apud RODRIGUES, 2009, p. 34)

Assim, Rodrigues (2009) ressalta que a adoção de um currículo “[...] em movimento favorece a organização das rotinas na concepção de diferentes linguagens, mesclando a diversidade e a construção do conhecimento e assim, vinculadas a uma educação infantil de qualidade” (RODRIGUES, 2009, p. 46). Desse modo, Siqueira e Borges (2020) destacam que:

A proposta da rotina na Educação Infantil deve ser planejada, flexível nas relações criança e criança, criança e adultos, criança com o espaço e o tempo, necessidades individuais e coletivas, o ensino e as particularidades de cada criança. A organização do tempo e do espaço educacional está interligada às propostas pedagógicas para o desenvolvimento integral da criança. É necessário realçar que a rotina nas instituições de Educação Infantil parece obedecer a uma lógica temporal, como: tempo de comer, tempo do banho, tempo de brincar, tempo de aprender. Estes tempos devem ser considerados como atos educativos que não podem orientar-se por propostas que fragmentem a criança em tempos e ações particularizadas. (SIQUEIRA; BORGES, 2020, p. 10)

Barbosa (2006) descreve alternativas para repensarmos as rotinas padronizadas existentes nas instituições de educação infantil:

A (re)invenção do cotidiano na escola infantil depende das possibilidades de os adultos responsabilizarem-se pelo seu próprio tempo, romperem com o tédio da repetição, diminuírem o estresse de fazer tudo igual, criando um tempo diverso e diversificado, um tempo que dê espaço às crianças e aos próprios educadores, dando ouvidos a tudo o que eles têm de inovador, de criativo, permitindo usar o tempo com a clareza possível a respeito dos fatores que nos fazem realizar as coisas de um modo ou de outro. [...] A crítica feita às rotinas até aqui não pretende constituir-se em um novo discurso verdadeiro, universal, centralizador, mas aponta para a criação de pedagogias parciais, com elementos locais, indeterminados, híbridos; para a possibilidade de pensar as rotinas como práticas educacionais que também podem ser variáveis, múltiplas, mesmo quando recorrentes, reincidentes. É preciso fazer um movimento de recriar, todos os dias, o que se fez até então; fazer, desfazer, refazer. (BARBOSA, 2006, p. 204-205)

Ao finalizar sua tese de doutorado, Barbosa (2006) nos sinaliza a importância da articulação entre rotina e o cotidiano para a reconstrução de novas práticas:

É possível pensar a rotina sob a forma de um cotidiano, prestando atenção às práticas, os motivos pelos quais se fazem as coisas de um jeito ou de outro, criar contrapoderes, mudar a vida. Para isso é preciso sair da visão adultocêntrica [...] e estabelecer novas relações entre adultos e crianças, não pautadas por visões essencialistas, mas sim, pela ideia de que se está permanentemente reconstruído com as práticas da vida. [...] é preciso abrir espaço para o não-padronizado, para o diferente, procurando não torná-lo igual ao conhecido, ao esperado. Saber suportar o novo, o conflituoso, inserir na rotina a arte, a literatura, a música, a dança, o esporte, o humor, a filosofia, a ciência, a fantasia, a imaginação, isto é, transformar a rotina em vida cotidiana. (BARBOSA, 2006, p. 205)

Desse modo, a autora nos convida a refletir sobre a construção de novas práticas que transformem a rotina em vida cotidiana na organização do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil, no sentido de estarmos sempre dispostos a desenvolver novas propostas que envolvam diversas áreas do conhecimento para serem trabalhadas em sala de aula, na tentativa de oportunizar diversas experiências e vivências às crianças, de modo que elas desenvolvam aprendizagens significativas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, concluímos que as mudanças ocorridas na sociedade, na política, na economia, na saúde e as diferentes descobertas científicas, promoveram nos séculos XIX e XX, a institucionalização das crianças pequenas e a rotinização de sua educação junto às esferas públicas de ensino. As crianças passaram então a receber educação fora do âmbito familiar, com espaços específicos para o seu atendimento. No entanto, o estudo nos mostrou duas infâncias construídas historicamente, a infância da criança amparada e a criança desamparada, a primeira pertence à família burguesa com acesso à educação, saúde e lazer e a segunda infância, que não possuía família, viviam em orfanatos, asilos, hospitais, eram abandonadas na roda dos expostos e trabalhava com os adultos nas fábricas, elas não possuíam direitos e viviam em condições insalubres.

Nesse sentido, o estudo nos demonstrou que a educação infantil das crianças nos dias atuais, reflete o contexto histórico de nossa sociedade, sendo voltados para a guarda e preparação para o ingresso no ensino fundamental. Reiteramos, no entanto, que o modelo de educação que defendemos é aquele que reconhece a criança como sujeito de direitos, que imagina, fantasia e brinca. Uma educação que articula o cuidar e o educar em seu projeto pedagógico, que se atenta às especificidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, planejando rotinas flexíveis e dinâmicas em seu cotidiano.

Constatamos que as rotinas controlam, regulam e normatizam as atividades pedagógicas do dia-a-dia; trazem as situações da intimidade das pessoas da vida privada para a vida pública; são facilitadoras da construção das categorias de tempo e espaço; são filtros curriculares, bem como, representam os rituais das instituições de educação infantil. Além disso, representa uma categoria pedagógica da educação infantil, pois estruturam e organizam a vida coletiva diária nas creches e pré-escolas.

Barbosa (2006) destacou os elementos que constituem as rotinas, como: organização do espaço, do tempo, a seleção e a oferta de materiais e a seleção e oferta de atividades. Ela indicou que esses elementos definem os modos de pensar e prescrever as rotinas, e que eles padronizam as rotinas quando não repensados. Nesse sentido, Siqueira e Borges (2020, p. 10) indicam que “A proposta da rotina na Educação Infantil deve ser planejada, flexível nas relações criança e criança, criança e adultos, criança com o espaço e o tempo, necessidades individuais e coletivas, o ensino e as particularidades de cada criança”. Desse modo, será possível que as crianças aprendam umas com as outras e com o professor nos espaços escolares.

Este estudo nos demonstrou a multiplicidade de rotinas existentes no cotidiano das instituições de educação infantil e que elas desempenham diferentes papéis na organização do trabalho pedagógico dos professores. Concluo que o planejamento da rotina na educação infantil deve respeitar as necessidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sendo necessária a reflexão e o questionamento constante do professor de sua prática pedagógica. Nesse sentido, defendo que a educação infantil seja de qualidade, pública, gratuita e laica nas creches e pré-escolas e que essa educação propicie a formação integral de todas as crianças que frequentam esses espaços de educação.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Maria Carmem Silveira Barbosa. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BEZERRA, Dayanna Cristine Gomes Rosa. *Organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil [manuscrito]: um olhar sobre a rotina com as crianças de zero a dois anos* / Dayanna Cristine Gomes Rosa Bezerra. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10368/5/Disserta%20a7%20a3o%20-%20Dayanna%20Cristine%20Gomes%20Rosa%20Bezerra%20-%202019.pdf>>. Acesso em: 30 de mai. de 2021.
- BRASIL. *Lei nº 8.069*, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, Brasília, 1990. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf>. Acesso em: 30 de mai. de 2021.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 13. ed. - Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 de mai. de 2021.
- CORSINO, Patrícia. *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Patrícia Corsino, (org.) - Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Infâncias e crianças em cena: por uma política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia*. Goiânia, 2014.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Evolução da Pesquisa em Educação*. In: *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- RODRIGUES, C. de O. *A construção das rotinas: caminhos para uma educação infantil de qualidade*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/3943/1/2009_CharlenedeOliveiraRodrigues.pdf>. Acesso em: 30 de mai. de 2021.
- SIQUEIRA, Romilson Martins; BORGES, Luana Ferreira. *Agora é hora de.: processos de administração, gestão e regulação dos tempos, rotinas e corpos nas instituições de Educação Infantil*. *Revista Exitus*, v. 10. Santarém, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1134>. Acesso em: 30 de mai. de 2021.
- WILDEMBERG, Márcia Pereira. *Rotina e instrumentos pedagógicos na educação infantil: Para além da sala de aula*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016. Disponível em :

<http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8412/1/tese_9620_17%20-%20Marcia%20Pereira%20%20Wildemberg20161201-91713.pdf>. Acesso em: 30 de mai. de 2021.