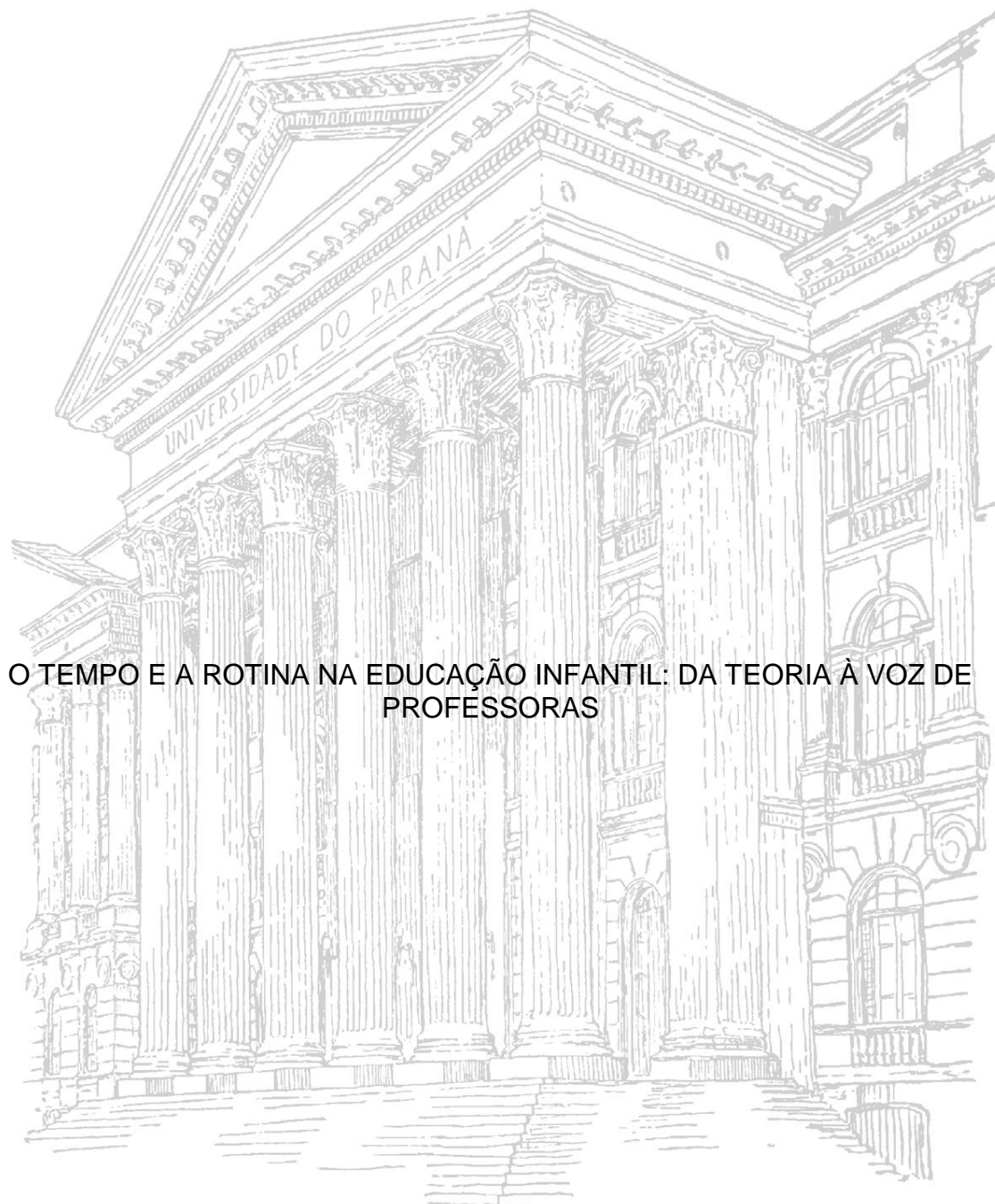


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FABIANA PEREIRA PONTES DE SOUZA

RAFAELE CHEMIM



O TEMPO E A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA TEORIA À VOZ DE PROFESSORAS

CURITIBA

2015

FABIANA PEREIRA PONTES DE SOUZA
RAFAELE CHEMIM



O TEMPO E A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA TEORIA À VOZ DE PROFESSORAS

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Pedagoga, no Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.

Professora orientadora: Adriane Knoblauch

CURITIBA

2015

FABIANA PEREIRA PONTES DE SOUZA
RAFAELE CHEMIM

O TEMPO E A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DA TEORIA À VOZ DE
PROFESSORAS

Trabalho apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Pedagogo no curso de graduação em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora:

Profa. Adriane Knoblauch

Orientadora – Departamento de Educação, UFPR

Profa. Luciane Paiva Alves de Oliveira

Avaliadora - Departamento de Educação, UFPR

Curitiba, 14 de dezembro 2015

De Fabiana Pereira Pontes de Souza

Dedico o presente trabalho a minha filha, pelas noites de ausência devido ao anos da graduação, pelas semanas intermináveis onde saía pela manhã e voltava à noite e a encontrava dormindo, e por ser meu principal motivo para buscar a cada dia ser uma pessoa melhor. A meu esposo pela ajuda e parceria, os dois são à luz dos meus olhos.

De Rafele Chemim

Dedico primeiramente a Deus, pois sem sua benção essa conquista seria apenas mais um sonho. A minha mãe que sempre foi uma grande incentivadora desde a escolha do curso, até o fim dessa etapa, aos meus irmãos pelo desejo de ser exemplo, ao Tiago que foi quem acreditou e me apoiou nessa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Para chegar até aqui, tivemos fé, perseverança, acreditamos e contamos com o apoio e incentivo de pessoas, as quais especialmente agradecemos:

- aos nossos familiares e amigos pela motivação, por acreditarem na nossa capacidade, e por perdoarem nossa ausência em alguns momentos para que pudéssemos nos dedicar ao trabalho;
- à nossa professora orientadora Adriane Knoblauch pela paciência, dedicação, disponibilidade e ajuda em cada detalhe do trabalho, agradecemos por compartilhar sua experiência conosco;
- aos professores da UFPR e colegas de trabalho que nos possibilitaram aprendizagens, trocas, compartilhamentos de ideias e ideais que nos fizeram refletir e aprimorar nossa prática;
- as colegas de profissão que a partir das vivências que compartilharam conosco, nos inspiraram e fizeram refletir sobre as rotinas na educação infantil.
- a todos que de alguma forma contribuíram para a conclusão de mais esta etapa, pelo carinho, paciência e compreensão que tiveram conosco.

Cortar o Tempo

Quem teve a idéia de cortar o tempo em fatias,
a que se deu o nome de ano,
foi um indivíduo genial.
Industrializou a esperança
fazendo-a funcionar no limite da exaustão.

Doze meses dão para qualquer ser humano
se cansar e entregar os pontos.
Aí entra o milagre da renovação e tudo começa outra vez
com outro número e outra vontade de acreditar
que daqui pra adiante vai ser diferente para você,
desejo o sonho realizado.
O amor esperado.
A esperança renovada.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo tratar das relações entre o tempo, a rotina e a concepção de infância na Educação Infantil. Buscamos referenciais teóricos para fundamentar nossas inquietações frente à maneira como as rotinas estão sendo estruturadas nas instituições. Através dos questionários entregues às professoras de diversas instituições de Educação Infantil, observamos o que é priorizado na elaboração das rotinas, e a partir dessa análise tentamos compreender como a infância é considerada pelas instituições: se valorizam ou não o brincar, se a rotina é vista somente com aquela que transmite segurança às crianças, ou aquela que possibilita diferentes experiências para o desenvolvimento das mesmas. Analisamos também o papel do adulto nesse processo, se ele acontece a partir do adultocentrismo ou da construção coletiva, respeitando as subjetividades da criança ou do grupo. O tempo como construção social foi analisado, e apresentado como um meio de coerção social, que interfere diretamente nas instituições escolares, e a partir desta forma de controle surgem as rotinas que norteiam a elaboração dos planejamentos.

Palavra-chave: Educação Infantil, rotina e tempo.

ABSTRACT

This research aims to analyze the relationship among time, routine and the concept of childhood in Childhood Education. We looked for theoretical referential to base our concerns on the way routines are structured at learning institutions. By handling questionnaires to the teachers of several childhood education institutions, we observed what is deemed priority when stablishing the routines, and based on that analysis we tried to understand how childhood is assessed by schools. Whether they value playing or not, whether the routine is only conceived as a way to give children safety or rather a way to make many experiences possible to them. We have also assessed the role of adults in such process, whether it develops from an adultcentric perspective or rather by collective construction, respecting the child and the group subjectivities. Time as a social convenience was analyzed, and presented as a social coercion medium, which interferes directly in educational institutions, thus from such controlling form arise the routines that guide the development of planning.

Keywords: Childhood Education; routine; time.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 UM BREVE OLHAR SOBRE O QUE CHAMAMOS DE TEMPO.....	17
2 A ROTINA E AS RELAÇÕES COM A INFÂNCIA	28
3 O TEMPO E A ROTINA NA FALA DAS PROFESSORAS	38
3.1 A ROTINA ENQUANTO SEGURANÇA.....	39
3.2 O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	42
3.3 O ADULTOCENTRISMO	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS	54
ANEXO	55

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado para conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e análise de questionários entregues em diferentes instituições de Educação Infantil de Curitiba e São José dos Pinhais, sendo quatro escolas da rede privada e dois CMEIs da rede municipal. Com esta pesquisa queremos descobrir como professores de diferentes escolas pensam e elaboram a rotina na educação infantil.

Acreditamos na necessidade de explorar o tema, pois quando falamos sobre algo ele ganha visibilidade, e assim, transformações podem acontecer. Por isso, refletir e discutir como diferentes instituições e profissionais organizam a rotina, é uma forma de investimento e valorização da educação de crianças pequenas.

Através da prática que utilizamos na escola em que trabalhamos e nos estudos realizados até agora, sempre tivemos grande interesse pelo universo da educação infantil enquanto base da constituição do indivíduo, fase inicial da educação básica.

Dentro da educação infantil, são inúmeros os eixos que sistematizam o trabalho a ser desenvolvido com crianças, ainda nas primeiras fases.

O nosso objeto de investigação nesse trabalho, será o tempo e suas implicações nesta etapa da educação básica, dentro das perspectivas atuais propostas pelas instituições de educação infantil.

Temos percebido, e isso nos intriga, a maneira como as instituições tem exigido das crianças ainda pequenas que elas se adaptem às rotinas impostas pelos adultos. Através de conversas com professoras que trabalham em diferentes instituições, uma das maiores reclamações é a obrigatoriedade da realização exaustiva e sem significado de diversas atividades, que o professor e criança têm que dar conta ao longo da aula. Ao contrário disso, acreditamos numa educação que priorize e possibilite para as crianças momentos de descobertas, de desenvolvimento de seus potenciais criativos e imaginários, sem o compromisso de preparação para o ensino fundamental.

Acreditamos que a Educação Infantil é um momento único e especial onde as crianças aprendem através das interações com o meio, com os adultos, com os professores e com as outras crianças. Para que essa experiência seja bem sucedida é fundamental que lhe sejam oportunizados espaços e tempo para tal, sendo assim, a criança terá a possibilidade de experimentar situações hipotéticas, imitar e fazer de conta, que são brincadeiras extremamente importantes para o seu desenvolvimento.

Dentro desta pesquisa iremos estudar o tempo como símbolo social, algo inventado e adotado, algo anti-natural que é padronizado e imposto para os membros destas sociedades. Sendo assim as crianças devem assimilar o tempo físico e o tempo social enquanto crescem, já que ao tornar-se adulta, ela deve estar totalmente adaptada ao modelo cultural e social.

Para embasar teoricamente estas reflexões, faremos uso do livro “Sobre o tempo”, de Norbert Elias (1998). Nesse trabalho o autor apresenta uma análise do tempo como símbolo social, construído historicamente, ao qual todos devemos nos adaptar para viver em sociedade.

Nesse sentido, acreditamos que é imprescindível que os profissionais que atuam na educação infantil, tenham noção de que a aquisição da noção de tempo, que nos parece natural, não é algo simples ou que acontece de forma natural para as crianças. A forma como a rotina é pensada e colocada em prática, deve levar em conta as subjetividades das crianças e também respeitar uma infinidade de contratempos que surgem ao trabalhar com crianças de 0 a 5 anos.

Para sabermos, se a teoria e prática tem se relacionado, ou mesmo se os profissionais da área têm conhecimento da grande complexidade do assunto, pensamos em algumas questões para nortear esta pesquisa:

Como as instituições administram o tempo? Como os profissionais da área lidam com o tempo? Como se adaptam a rotina sem abrir mão das necessidades de cada turma? Como é dividido o tempo das atividades dirigidas? Quanto do tempo na instituição é destinado ao brincar? É necessária uma rotina para organizar os espaços educacionais? Os espaços das instituições propiciam uma variedade de opções para a construção da rotina?

Dessa forma, temos como objetivos:

- analisar o que professoras de diferentes escolas pensam sobre a rotina/tempo na Educação Infantil.
- compreender a rotina e sua atual forma de organização, e possível flexibilização, como necessidade da educação infantil.

Os dados foram coletados por meio de questionários (anexo) entregues a professoras e educadoras de diferentes instituições que trabalham com educação infantil.

Vale destacar que a infância atualmente é considerada momento social, cultural e histórico, de direito da criança pequena. A partir dessa perspectiva, há instituições que buscam superar a visão tradicional, predominante nos séculos anteriores e almejam colocar em prática o conceito de criança como sujeito do processo educativo, onde muitos acreditam que ela é a protagonista deste. É na infância onde ocorrem os aprendizados e as interações essenciais ao desenvolvimento de suas potencialidades.

Siqueira (2012), fala dessa singularidade e da busca de um desenvolvimento que respeite a necessidade de viver a infância no seu tempo, com possibilidade de vivenciar experiências significativas, ou seja:

a infância é uma construção social que se dá num tempo social da vida marcado por singularidades e universalidades no plano natural-social e lógico-histórico; e a criança é um sujeito cujas experiências de vida se dão na articulação entre suas especificidades naturais/biológicas de desenvolvimento e suas condições concretas de existência, social, cultural e historicamente determinada. (SIQUEIRA, 2012, p. 14)

A partir do momento em que as crianças foram reconhecidas como sujeitos ativos de sua própria história, leis foram criadas para garantir direitos para melhores condições de aprendizagens e ambientes que respeitem e enriqueçam o desenvolvimento da criança.

Promulgada em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394) estabeleceu o direito do atendimento às crianças de zero a cinco anos na Educação Infantil. A LDB estabeleceu também que fossem criadas diretrizes para nortear os currículos e conteúdos na Educação Infantil. A partir dessa lei, em 1998 configurou-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e em 2009 foram

instituídas as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, como documentos de orientação.

A rotina é um elemento importante da Educação Infantil, pois, quando bem elaborada pode proporcionar à criança sentimentos de estabilidade e segurança. Assim que ocorre a adaptação, a criança tem um melhor desenvolvimento. Também propicia maior facilidade de organização espaço-temporal e a liberta do sentimento de *stress* que uma rotina desestruturada pode causar. Deve ser rica, alegre e prazerosa, proporcionando espaço para a construção diária do projeto político-pedagógico da instituição de Educação Infantil, oportunizando que as crianças explorem a sala de aula, que desfrutem dos cantinhos organizados pelas educadoras, tendo acesso aos materiais e oportunidades de brincar de forma autônoma, e além disso, que possam participar da organização desses espaços.

Muito importante para o bom andamento das atividades é que os profissionais devem ter consciência de que a rotina deve ser uma facilitadora de seu trabalho, que ela não deve se uma imposição nem a eles nem às crianças, pois as atividades que compõem o educar e cuidar devem ser realizadas com tranquilidade e respeitando as diferenças das crianças, como por exemplo, tempo para realizar uma atividade dirigida, alimentação e a higiene pessoal.

De acordo com Batista (2000), devemos refletir sobre as rotinas das instituições educacionais, uma vez que se percebe que essa organização do tempo e do espaço tem dificultado o trabalho educacional pedagógico. Quando se propõe rotinas rígidas, uniformes e homogeneizadoras não estão sendo consideradas as diversidades culturais, necessidades e tempo de cada criança.

O universo da criança é constituído por imprevisibilidade, espontaneidade, ludicidade, imaginação, criatividade, fantasia, pluralidade, brincadeira de faz-de-conta, linguagem artística, gestual, corporal, música, entre tantas outras. Este universo, na maioria das vezes, não cabe dentro de uma lógica de organização seja linear, fragmentada, burocrática, homogênea, impessoal. (BATISTA, 2000, p.32)

Batista (2001) procurou mostrar que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deveria ser orientado pelo princípio de proporcionar à criança o desenvolvimento da autonomia, construindo suas próprias regras e que a Educação Infantil tradicional

reforçava a dependência da criança às regras ditadas pelos adultos que eram recebidas de forma passiva. Nesse sentido, a autora afirma:

Certamente, este não é o melhor modelo pedagógico, se pretendemos o desenvolvimento integral e a construção da autonomia infantil. Para que a criança possa alcançar estes objetivos o modelo pedagógico deve proporcionar-lhe situações em que ela possa vivenciar as mais diversas experiências, fazer escolhas, tomar decisões, socializar conquistas e descobertas. Vale ressaltar que não se trata de um trabalho espontaneísta, onde o adulto não organiza objetivamente as atividades oferecidas às crianças, assumindo um papel de mero espectador, que observa e espera o desenvolvimento dos pequeninos. (BATISTA, 2001, p.)

Mas como evitar que a rotina se torne monótona e sem sentido? Para Batista é necessário que se repense a rotina para que deste modo possamos “ressignificar o seu papel social e construir sua identidade pela valorização dos tempos da criança, pelo resgate de seus direitos, das suas competências e dos saberes que lhe são próprios”. (BATISTA, 2001, p. 2).

Da mesma forma, Barbosa (2006) acredita que ao pensar em rotina, dois pontos distintos sobre o ato de educar entram em questão: a repressão e a liberdade. Ela os coloca como um ponto de interrogação pessoal, no qual ela já havia refletido muito antes do mestrado, lá nos tempos de escola. Questões que fizeram a autora refletir sobre as práticas realizadas nas instituições, entre elas de que forma o currículo de educação infantil deve ser pensado, privilegiar a escolarização ou a livre expressão? Como o professor de crianças pequenas deve atuar? É possível educar sem rotina? É necessária uma rotina para organizar a vida dos espaços educacionais? Questões essas que também nos intrigam e fizeram com esse fosse o nosso tema de pesquisa.

ELIAS (1998), fala sobre a existência do tempo social e o tempo físico, o primeiro resultante de um longo processo de adaptações e aprendizagens, algo invisível e imaterial, e o outro padronizado, algo regular capaz de medir até mesmo, os minutos os segundos para várias pessoas, mesmo elas não estando em uma mesma localização, em um mesmo Estado, todos fazendo uso de um mesmo instrumento: o relógio.

Se vivemos em uma sociedade que faz uso desses símbolos e tem como ferramentas o relógio, o calendário e que encontra formas físicas para estudar e

compreender os fenômenos naturais, temos que nos apropriar daquilo que está posto e reconhecer que é fruto de uma construção social.

Ora, o indivíduo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Este, tal como a instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes. (ELIAS. 1998. p. 13)

As instituições de educação infantil têm um papel importante nessa apropriação por parte das crianças que ali convivem, e que ficam sujeitas ao controle de suas ações para atendimento de interesses que por muitas vezes nada tem a ver com os desejos delas.

Numa sociedade assim, o conceito de tempo não é objeto de uma aprendizagem, em sua simples qualidade de instrumento de uma reflexão destinada a encontrar seu resultado em tratados de filosofia; ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o "tempo" como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. (ELIAS. 1998. p. 14)

Nesse sentido, Barbosa (2006) nos fará refletir e questionar sobre como a rotina na educação infantil, tem sido implementada como política de homogeneização. A autora faz colocações na forma como as instituições organizam e planejam o tempo, a partir de uma visão adultocêntrica, ou seja, as crianças geralmente não participam da discussão sobre o uso do tempo nas instituições, sendo determinadas na maioria das vezes pelos adultos, de modo que as crianças não conseguem perceber tais regras ou normas como construções sociais. Mas, ao contrário, a autora fala sobre a necessidade de mudanças nas práticas, pensar no por que as coisas são feitas de um jeito e não de outro, e assim, estabelecer novas relações.

Ao longo do livro, Barbosa (2006), diz que mesmo com propostas mais flexíveis, as mesmas acabam sendo padronizadas e universais, sem respeitar as particularidades e singularidade das crianças, como coloca:

Em sua função como organizadora e modeladora dos sujeitos, a rotina diária na educação infantil segue um padrão fixo e universal na sua formulação, na sua estrutura e no modo de ser representada. Como foi possível observar até agora, sob essa estratégia de organização da vida cotidiana das instituições de educação

infantil subjazem concepções de naturalização, homogeneização, moralização e controle social. (BARBOSA, 2006, p. 177)

E é nesse sentido, que a autora fala sobre a importância do professor na elaboração de propostas que considerem as crianças como sujeitos de direitos, capazes de participar na organização dos tempos e dos espaços na instituição a que pertencem.

Nos capítulos seguintes queremos salientar que os profissionais que trabalham com a educação infantil devem ter como base teórica o conhecimento de que o tempo é um produto social criado pelos homens, portanto não é algo natural, e sim um símbolo social utilizado para padronização e controle, sendo o Estado o maior agente de normatização, com interesses econômicos, que exercem um controle externo sob o comportamento de todos os membros de nossa sociedade.

Não esperamos um rompimento com o modelo socialmente adotado, mas sim uma postura crítica desses profissionais, que devem entender que os moldes econômicos não devem ser parâmetro para a elaboração e planejamento da rotina, nem que o tempo do adulto é o mesmo que o das crianças.

Sendo assim, o primeiro capítulo trará a discussão de Norbert Elias sobre a construção social do tempo e o segundo capítulo abordará as orientações teórico-metodológicas sobre a rotina na educação infantil. No terceiro capítulo trataremos a discussão de nossos dados sobre como professoras de diferentes instituições compreendem a rotina e a organização do tempo em seus ambientes de trabalho.

1 - UM BREVE OLHAR SOBRE O QUE CHAMAMOS DE TEMPO

Para iniciarmos nossa pesquisa necessitamos lançar nosso olhar sobre o tempo. Em sua obra *Sobre o tempo* Norbert Elias (1998), discorre sobre o assunto. Para o sociólogo o tempo é algo criado pelos homens, um conceito que necessita de uma síntese profunda, um instrumento para orientação e padronização e que nas sociedades modernas é transmitido para todos os seus membros.

Além disso, o tempo é um símbolo social e, portanto, não é algo inato da natureza humana, mas sim algo que resulta de longo processo de aprendizagem, que iniciou na história da humanidade.

Segundo Varela (2000) essa interpretação vai na contramão do que afirmava Kant, pois, segundo ela, para ele o tempo faz parte de categorias que são inatas dos humanos. A autora afirma ainda que para Durkheim o processo de construção do tempo não é algo individual e sim algo coletivo, onde a organização social possibilitou com laborioso empenho, a acumulação do melhor do capital intelectual produzido ao longo dos séculos.

A linguagem é um desses símbolos, um tesouro dos seres humanos, transmissível de uma geração para a outra. Ela está sempre presente no grupo humano. Elias (1998) reconhece que há bases biológicas, mas reafirma ser um objeto de aprendizagem quando relaciona o aprendizado do tempo com o desenvolvimento da linguagem:

Mas, se a auto-regulação dos falantes individuais em relação à língua do grupo é própria de toda a espécie humana – resultado, ao que parece, de um longo processo evolutivo nos hominídeos – a auto-regulação em relação a uma cronologia só se instaurou muito progressivamente ao longo da evolução humana. E foi num estágio relativamente tardio que o “tempo” se tornou símbolo de uma coerção universal e inelutável. (ELIAS, 1998, p. 21).

A maioria das pessoas não sabe, mas o controle do tempo vem sendo objeto de disputa há muitos anos e, dentre as forças sociais que buscam esse controle, estão a Igreja e o Estado.

Hoje temos o Estado responsável pelo controle do tempo, e isso se deu principalmente após a intensificação do comércio e a revolução industrial ocorrida no século XVIII. Mas, nem sempre foi assim, como destaca Elias:

O desenvolvimento de tal escala de medida, aplicável a longas sequências temporais não recorrentes, só se tornou possível a partir do momento em que unidades sociais como o Estado ou as igrejas começaram a apresentar o caráter de um continuum evolutivo de grande amplitude. (1998, p. 48)

Elias (1998) explica que nas sociedades primitivas as necessidades biológicas eram atendidas conforme os relógios fisiológicos, dependendo diretamente das necessidades oferecidas ou negadas pela natureza. Essa situação modifica-se com o surgimento da agricultura, e a necessidade de uma disciplina relativamente nova aos seus antepassados. Nessas culturas, o responsável pela determinação da semeadura e da colheita era alguém capaz de observar as mudanças climáticas, relacionadas às mudanças das estações.

Os sacerdotes ou xamãs tinham essa obrigação, e os meios de orientação eram o sol, a lua, as estrelas e as marés, e para os membros dessa sociedade os sinais da natureza poderiam muito bem ser interpretados como algo místico. O que importa a todos é a solução de problemas imediatos, não lhes interessa como o sacerdote obtém os sinais, e sim que este traga a boa nova. Em seu trabalho Elias (1998, p. 45) discorre sobre a função social dos sacerdotes:

o conhecimento do momento 'favorável' em que convém fazer as coisas, foi, durante muito tempo, a função social específica dos sacerdotes. Estes não têm que trabalhar para produzir seu próprio alimento e, deste modo, dispõem de mais tempo para observar os movimentos e mudanças dos corpos celestes. Já nessa

pequena aldeia da África, o sacerdote, graças a seu conhecimento esotérico do 'momento propício', tem um poder e uma autoridade suficientes para decidir, em nome dos outros membros da sociedade, sobre a data em que as atividades agrícolas coletivas ou as festividades anuais deveriam começar.

O tempo para Elias (1998) não é passível de se ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como, por exemplo, um odor, ou seja, não é algo sólido ou físico, nem perceptível através dos sentidos. Mas, o relógio é uma ferramenta que mede durações, algo passível de ser captado, como a duração de um dia de trabalho ou de um eclipse lunar, ou a velocidade um corredor de uma prova de corrida.

Sabe-se que os relógios exercem na sociedade a mesma função que os fenômenos naturais – a de meios de orientação para homens inseridos numa sucessão de processos sociais e físicos. Simultaneamente, servem-lhes, de múltiplas maneiras, para harmonizar os comportamentos de uns para com os outros, assim como adaptá-los a fenômenos naturais. (ELIAS, 1998, p. 09)

Como sabemos, a humanidade vive na natureza e dela depende, e por isso teve de se adaptar para representar o tempo simbólico através de instrumentos físicos, porém ela ainda não possui uma consciência clara sobre o funcionamento desses, e corre o risco de não compreender o seu significado.

A sucessão irreversível dos anos representa, à maneira simbólica, a sequência irreversível dos acontecimentos, tanto naturais quanto sociais, e serve de meio de orientação dentro da grande continuidade móvel, natural e social. Numerados, os meses e dias do calendário passam então a representar estruturas recorrentes, no interior de um devir que não se repete. (ELIAS, 1998, p. 10).

Ou seja, quando os membros de uma sociedade querem definir posições e trajetórias sucessivas, eles necessitam de uma segunda sucessão de acontecimentos, que sejam marcados por regularidades, como por exemplo, do nascer ao por sol, assim como os ponteiros de um relógio.

Esse controle do tempo tem origem na influência que a sociedade tem sobre a vida individual de cada um de seus membros. Mesmo sem saber, por vezes nos pegamos tentando manter o controle dos dias, das horas, dos minutos e até mesmo dos segundos, ou seja, convivemos com uma necessidade constante de saber as horas. Mas, segundo Elias (1998), essa necessidade foi criada socialmente, com fins econômicos. Assim, o que inicialmente teve um controle externo, passou a ter um autocontrole, ou controle interno. Ou seja:

A transformação da coerção exercida de fora para dentro pela instituição social do tempo num sistema de autodisciplina que embarque toda a existência do indivíduo ilustra, explicitamente, a maneira como o processo civilizador contribui para formar o habitus social que são parte integrante de qualquer estrutura de personalidade.(ELIAS, 1998, p. 14)

Esse controle vem desde muito cedo nos sendo imposto, desde os primeiros anos de vida no próprio núcleo familiar, e vai se intensificando à medida que crescemos. Assim o tempo diz respeito a todos que cercam a criança, ele é um articulador da vida de todos os humanos, é ele que corta, amarra ou tece a vida como conhecemos.

Numa sociedade assim, o conceito de tempo não é objeto de uma aprendizagem, em sua simples qualidade de instrumento de uma reflexão destinada a encontrar seu resultado em tratados de filosofia; ao crescer, com efeito, toda criança vai-se familiarizando com o “tempo” como símbolo de uma instituição social cujo o caráter coercitivo ela experimenta desde cedo. (ELIAS, 1998, p. 14)

Nas sociedades desenvolvidas várias são as restrições impostas aos seus membros, elas variam de intensidade, sendo mais rigorosas em algumas situações que noutras e seus membros devem se sujeitar a elas desde muito cedo. Essas restrições começam a ser impostas pelo próprio grupo familiar que espera que todos se adequem aos hábitos e costumes adotados. Essa capacidade é a autodisciplina, é ela que

estabelece para o sujeito o que é aceitável ou não em determinada situação ou mesmo local em que se encontra e nos faz aceitar imposição dos adultos.

A relação entre as restrições sofridas e as restrições auto-impostas também é diferente, simplesmente pelo fato de que a consciência de estar evoluindo dentro de um mundo povoado de espíritos, geralmente onipresente, afeta de maneira sistemática a conduta e a sensibilidade dos homens. (ELIAS, 1998, p. 24)

Uma dessas imposições é o tempo como algo que rege nossas ações e norteia o desenvolvimento dos dias. Ou seja, “O fato de essa regulação social do tempo começar assumir um aspecto individual, desde uma etapa muito precoce da vida, contribui em larga escala, certamente, para consolidar nossa consciência pessoal do tempo e torná-la inabalável.” (ELIAS, 1998, p. 22)

Um exemplo são os dias da semana considerados úteis, ou seja, de segunda-feira a sexta-feira nestes dias, as crianças, devem dormir em determinado horário, para assim serem capazes de acordar em outro determinado horário e ir para a instituição de ensino, pois além de um direito historicamente adquirido, seus pais têm seus compromissos de trabalho e logo não podem se atrasar. Ou que nos finais de semana podem dormir um pouco mais, e nas férias podem ficar acordados até mais tarde, e assim de algum modo são apresentados ao tempo regulador, aos dias, as semanas, meses e os anos.

Em numerosas sociedades da era moderna, surgiu no indivíduo, ligado ao impulso coletivo para uma diferenciação e uma integração crescentes, um fenômeno complexo de auto regulação e de sensibilização em relação ao tempo. Nessas sociedades, o tempo exerce de fora para dentro sob a forma de relógios, calendários e outras tabelas de horários uma coerção que se presta eminentemente para suscitar o desenvolvimento de uma auto disciplina nos indivíduos. Ela exerce uma pressão relativamente discreta, comedida, uniforme e desprovida de violência, mas que nem por isso se faz menos onipresente, e à qual é impossível escapar. (ELIAS, 1998, p. 22)

O relógio por vezes nos é apresentado com ajuda de artifícios que o torna mais atrativo, em modelos infantis, com personagens de desenhos e filmes, com cores “atrativas”, com modelos customizados e repleto de outras funções além daquela principal, a de instrumento de orientação. Outra maneira de inserir o relógio na vida das crianças é através de livros que estimulam o contato com essa ferramenta, neles o tempo é abordado de inúmeras maneiras, com o intuito de facilitar na interiorização de comportamentos adequados e esperados para um bom convívio em família e na instituição de ensino, como: aprender a esperar sua vez, o momento de falar, de comer, de dormir, de brincar, de guardar os brinquedos, a hora da roda, da história e do pátio.

Porém, uma vez assimilado o funcionamento dos ponteiros, ou compreendido o funcionamento da rotina diária, a criança passa a ser responsável por dar conta de cumprir os combinados, o que significa cumprir com uma gama de compromissos que lhe são impostos, como a hora da escola, das aulas especiais, o momento de mudar de atividade, ou de espaço físico, também os momentos determinadas para o descanso coletivo, entre tantas outras imposições as quais todos os dias as crianças estão sujeitas.

Defendemos que a educação infantil deve manter uma vigilância constante, para que não ocorra a aceleração e a antecipação dos conteúdos escolares, bem como atividades que visem o desenvolvimento de habilidades que estimulem a competição do mundo do trabalho, mas para além dessa preocupação e zelo, está o respeito à singularidade de cada idade e de cada indivíduo, a busca de um equilíbrio entre as necessidades do cuidar e educar, e o desejo de uma criança que pode não querer dormir naquele tempo previamente estabelecido pela instituição, e que deve ser respeitada.

Esse instrumento físico nos ensina a nos organizar, e acaba por nos introduzir em um mundo onde faz-se fundamental o cumprimento de horários, datas e metas, onde se não formos capazes de nos adaptar seremos considerados inadequados. Esse tempo nada tem de natural, ele é totalmente cultural, serve apenas para os homens e para suas interações em sociedade. Sendo assim os profissionais da educação infantil devem estar vigilantes para que não se exija de crianças pequenas um comportamento de adultos.

Essa regulação social nada mais é que uma forma da sociedade exercer seu poder sobre seus membros. Segundo Elias (1998), essa aprendizagem decorre de muitos anos e a partir de diferentes experiências. Pensando assim podemos analisar como as instituições interferem e contribuem nessa aprendizagem, Augustín Escolano (1993), historiador espanhol, nos apresenta um olhar sobre a forma como o tempo está inserido nas instituições de educação. Para o autor, a forma como os tempos são subdivididos resulta de um conjunto de valores culturais e sociais, sendo o que ele chama de “*cuadros horarios semanales y diarios de la instituciones*” mediadores de socialização entre a biologia e a cultura.

A subdivisão do tempo tem ligação direta com o a periodização das atividades educativas, com o controle e a disciplina, e a organização do estabelecimento de ensino.

los horarios escolares han desempeñado como marcos reales para lá experiencia infantil del tiempo y la valoración de los códigos y pautas temporales como microsistemas de control y poder. (ESCOLANO, 1993. p. 128)

Esse poder não é algo visível, ele rege a vida coletiva, não só os tempos escolares, a vida pública e privada de cada cidadão recebe a influência do calendário, e este segue conforme os interesses econômicos vigentes em cada época. Um exemplo desse poder invisível é a semana como ritmo de trabalho e dos demais processos da vida; como o repouso, feriados e dias de culto à religião. Outra unidade de divisão do tempo é o dia, dividido em dia e noite, ou seja, o momento de estudo ou trabalho, e o momento de descanso. Essa seria segundo o autor uma divisão cíclica, com repetições que possibilitam a internalização como algo “natural”.

Segundo Varela (2000) na modernidade, por volta do século XVI, temos a constituição dos Estados modernos, o aumento da população e sua concentração nas zonas urbanas, a divisão social do trabalho, o acúmulo de capital, a meritocracia, e uma individualização dos sujeitos. Com toda essa revolução começam a surgir programas de ensino, advindos de novos modelos educacionais, para atender aos grupos sociais dominantes.

Essa individualização faz parte do processo de civilização, que nada mais é que um controle social sobre o indivíduo, conforme afirma Varela (2000). A autora nos apresenta as transformações dos modelos pedagógicos com três diferentes concepções do espaço e do tempo:

três períodos históricos distintos, nos quais se produzem, sob a forma de tendências, de tipos e de ideais, três modelos pedagógicos: as *pedagogias disciplinares* que se generalizando a partir do século XVIII; as *pedagogias corretivas*, que surgem em princípios do século XX em conexão com a escola nova e a infância 'anormal'; e, enfim, as *pedagogias psicológicas*, que estão em expansão na atualidade. Três modelos pedagógicos que implicam diferentes concepções do espaço e do tempo, diferentes formas de exercício do poder, diferentes formas de conferir um estatuto ao 'saber' e diferentes formas de produção da subjetividade.(VARELA, 2000, p. 78)

Essas transformações têm início com o poder disciplinar, que objetivava fazer os sujeitos produtivos, através da vigilância, do controle do corpo e da busca por sujeitos dóceis e úteis. Outra forma de controle segundo Varela (2000, p. 82), baseada em Foucault, era os estímulos à competição, uma hierarquia conquistada através de provas onde analisavam êxitos e fracassos.

As tecnologias disciplinares, que estão na base da produção social de novos saberes e de novos sujeitos, funcionam através de uma nova concepção e organização do espaço e do tempo [...] O importante agora é a redistribuição dos indivíduos no espaço, sua reorganização, a maximização de suas energias e de suas forças, sua acumulação produtiva tão necessária para a acumulação de riquezas, para a acumulação de capital.

Essa nova organização influenciou uma maior intervenção do mestre, que agora premia e castiga, sendo que o último já não são físicos e sim repetições de atividades e exercícios.

O campo do saber também sofre essa influência, tendo em vista que as Universidades são criadas e controladas pelo Estado. Desta forma, “O poder disciplinar joga, portanto, e complementarmente, em dois terrenos, o da produção dos sujeitos e o da produção dos saberes.” (VARELA, 2000, p. 87).

No século XX surge um novo tipo de poder, e a escola passa a ser obrigatória. O seu objetivo é civilizar e domesticar as crianças das classes populares, essas mudanças gera uma série de conflitos. As crianças passam a ser classificadas por testes em crianças normais e anormais.

Surgirá assim, em relação às crianças que resistem à escola disciplinar, um novo campo institucional de intervenção e de extração de saberes destinados à ressocialização da ‘infância anormal e delinquente’. (VARELA, 2000, p.89)

No mesmo período histórico surgem os laboratórios de observação, instituições de correção onde Maria Montessori e Ovidio Decroly, membros da Escola Nova, trabalharam e de onde puderam dar seguimento as suas escolas de caráter experimental. Estes também são responsáveis por fazerem crítica às pedagogias disciplinares, pois como pedagogos, médicos e psicólogos estes tinham condições de estabelecer uma teoria a respeito de como a escola deve adequar-se para atender à necessidade de desenvolvimento e aprendizagem das crianças bem como proporcionar experiências que atendam seus interesses e tendências naturais. Esse é o início de uma transformação educacional, onde o aluno é o centro do processo educativo e o mestre fica em segundo plano, e o controle torna-se indireto, sendo menos visível, e deslocando-se para a organização do meio. O mestre busca que seu aluno desenvolva uma disciplina interior, que este obtenha uma autodisciplina. Varela (2000, p. 94) nos descreve a pedagogia corretivas de Montessori para o ensino pré-escolar:

Construir um mundo adaptado ao aluno implica uma mudança radical na organização da sala de aula, concebida agora como a prolongação do corpo infantil, como um espaço proporcionado a suas necessidades de observações e experimentação [...] o tempo disciplinar se rompe também e deixa margem a um

tempo cada vez mais subjetivo – poderá realizar uma aprendizagem livre de coerções. A mestra é, segundo suas palavras, ‘a guardiã e protetora do meio’.

Neste momento temos uma redefinição da infância, e uma separação do mundo adulto e do mundo infantil, essa separação mostrou-se inadequada, pois gerava uma infantilização das crianças, e um afastamento da cultura adulta, e no século XX o campo da psicologia diversificou-se e daí surgem as pedagogias psicológicas, sendo Piaget e Freud referências para a educação institucional.

Essa nova pedagogia tem um controle exterior frágil, com foco na criatividade infantil, as categorias espaço-tempo devem ser flexíveis, adaptáveis às necessidades das crianças, o controle agora vai além do espaço físico e das seleções de materiais, agora normas científicas são base para o trabalho escolar.

Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos, que interagem e comuniquem bem. Essas personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e ‘automonitorizadas’ – capazes de auto corrigir-se e auto avaliar se — estão em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados e disponíveis para funcionar. (VARELA, 2000, p. 102)

Porém ao analisarmos com um pouco mais de cautela percebemos que na verdade, um engodo nos é contado, já que apesar de publicizar uma pedagogia psicológica, que busca adaptar-se aos desejos e motivações das crianças, o que ocorre na verdade é uma batalha de interesses de grupos sociais. Quanto aos profissionais, estes são responsáveis por analisar o comportamento das crianças, que ficam sujeitos a uma relação de manipulação e dependência. Muitas vezes nem o próprio professor se dá conta dessa manipulação.

Isso no entanto não quer dizer uma total negação da busca do respeito aos desejos das crianças, pelo contrário, defendemos uma relação onde as necessidades e subjetividades sejam observadas e respeitadas. No entanto, vale ficarmos atentos para

uma questão que pode ser gerada dessa ampla margem de escolhas que os sujeitos são submetidos na nossa sociedade, ela se origina na questão de que por vezes os desejos são muito diferentes das possibilidades, gerando um sentimento de culpa nos indivíduos que por diversas razões não alcançaram seus objetivos, e que vêm sendo, desde criança até a vida adulta, levados a uma existência egocêntrica.

Em síntese, o objetivo deste capítulo foi trazer reflexões sobre a construção social do tempo e do papel da escola moderna na constituição desse processo. O capítulo seguinte trará discussões atuais sobre o tempo e a organização da rotina na Educação Infantil.

2 - A ROTINA E AS RELAÇÕES COM A INFÂNCIA

A concepção de infância e criança nem sempre foi pensada da forma como vemos na atualidade. No passado a criança era invisível aos olhos da sociedade, sem direitos, cultura ou particularidades, ou mesma, vista como um adulto em miniatura, como afirma Ariés (1978, p. 157):

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia [...]. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: correspondente à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto [...] Essa consciência não existia.

O modo como uma sociedade enxerga as questões da infância norteia sua forma de tratar as crianças, de vê-las como seres inseridos na sociedade a qual pertence. Durante os séculos XV e XVI, as crianças não eram reconhecidas socialmente, nesse período havia altos índices de mortalidade, o descaso com a perda de uma criança pequena era visto com naturalidade, assim como colocado por Ariés (1978, p. 157):

A pequena não contava porque podia desaparecer. “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mas sem desespero” [...] Assim que a criança superava esse período de alto nível de mortalidade, em que sua sobrevivência era improvável, ela se confundia com os adultos.

A ideia de infância foi uma transformação social e histórica, e, segundo Philippe Ariès, surgiu apenas por volta do século XIII. As transformações sociais ocorridas no século XVII contribuíram para a construção de um sentimento de infância. Entre elas, as reformas religiosas católicas e protestantes, que trouxeram um novo olhar sobre a criança e sua aprendizagem. Nesse momento a criança diferenciou-se do adulto, mas, em contrapartida essa mudança favorecia somente as famílias burguesas, pois somente elas tinham condições de oferecer essa educação às crianças. Nesse período, outro aspecto

importante que ganhou espaço foi a afetividade, que ganhou mais importância no meio familiar.

Além da educação, a família também passou a se interessar também pelas questões relacionadas à higiene e à saúde da criança, o que levou a uma considerável diminuição dos índices de mortalidade.

Mudanças aconteceram e a maneira de olhar a criança foi se modificando. Com a influência da industrialização e da inserção da mulher no mercado de trabalho, a quantidade de instituições que cuidavam de crianças pequenas não era suficiente para atender a demanda.

Nesse período houve uma grande mobilização do movimento de mulheres, trabalhadores, profissionais da educação e movimentos comunitários. A reivindicação era pelo direito de ter um lugar onde pudessem deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Nesse período as instituições eram extremamente assistencialistas.

Essa mobilização em busca de espaços para atendimento de crianças pequenas possibilitou uma atenção maior à educação de crianças e a forma de olhar a infância foi sendo repensada. Assim, leis foram criadas para garantir direitos a elas.

Na década de 1980, no Brasil, houve um grande avanço em relação à educação infantil, com pesquisas e estudos realizados com o objetivo de discutir a função da creche.

No Brasil, o atendimento em creches como direito social das crianças é afirmado na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como um dever do Estado com a Educação (BRASÍLIA, 2010). Desde então a educação infantil passou por transformações, desde a adequação do espaço para receber essas crianças, a formação de profissionais, privilegiando práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394), promulgada em dezembro de 1996, estabeleceu o direito do atendimento às crianças de zero a cinco anos na Educação Infantil como sendo um período que antecede o período escolar, e

com o objetivo de desenvolver a criança no âmbito psicológico, cognitivo e social de forma a complementar a família e a comunidade.

A partir dessa lei, configurou-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998):

[...] o Referencial pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. (BRASIL, 1998, vol.1, p.7)

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi estabelecido como um documento para orientar a didática e os projetos educacionais pedagógicos na Educação Infantil.

O presente referencial tem a rotina como uma estrutura que organiza o tempo didático nas instituições escolares, como afirma:

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. A apresentação de novos conteúdos às crianças requer sempre as mais diferentes estruturas didáticas, desde contar uma nova história, propor uma técnica diferente de desenho até situações mais elaboradas, como, por exemplo, o desenvolvimento de um projeto, que requer um planejamento cuidadoso com um encadeamento de ações que visam a desenvolver aprendizagens específicas. (BRASIL, 1998, vol. 1, p.55)

A maneira como organizamos o cotidiano das instituições influencia na formação das crianças, para tanto, planejar e conhecer a faixa etária com a qual trabalha é essencial para que ele seja efetivo e significativo.

Pudemos perceber que o reconhecimento da infância como momento histórico e cultural, foi um longo processo, do qual resultaram várias conquistas nos direitos da criança pequena. No entanto, o que vemos hoje referente ao modo como as rotinas e o tempo tem sido estabelecido nas instituições de Educação Infantil, não seria um retrocesso a essas conquistas?

A maneira como as instituições enxergam a criança, influencia no modo como ela planeja e conduz as práticas pedagógicas. Por isso, adequações e novos olhares para a infância são de extrema importância para a valorização de uma educação completa e de qualidade na Educação Infantil.

Para tanto, ao pensarmos nessas instituições, é inevitável e necessário pensar de que maneira a rotina acontece, como o tempo é compreendido e o que é priorizado nas instituições? Iniciamos com o conceito de Barbosa (2006, p. 35) sobre rotina:

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. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego de tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc.

As rotinas são temas explorados com maior visibilidade em propostas contemporâneas de educação infantil. No entanto, Barbosa (2006) relembra que o tema já era abordado nos textos de fundadores da Educação Infantil, como Froebel, Pestalozzi, Montessori e Rousseau, os autores citados não usavam o termo Rotina, mas apoiavam-se em ideias que são utilizadas na atualidade para a elaboração e justificativa das mesmas, como as atividades diárias, socialização, entre outras.

Entendemos a rotina, como aquela que organiza e traz segurança à criança pequena, como por exemplo, ao compreender a sequência de atividades que serão realizadas durante o dia, a criança internaliza e vive suas experiências com maior tranquilidade e segurança, sabendo que seus pais virão busca-la após determinada atividade. Como afirma Barbosa citando Critelli:

os atos rotineiros, os hábitos, [...] a estabilidade das mesmas coisas e a repetição dos mesmos fatos que povoam nossos dias [...] acabam por ganhar um caráter de opressão, sob o qual tudo se estanca e se desvaloriza. Porém, se não fosse pela monótona solidez das coisas e a repetibilidade dos fatos, [...] jamais teríamos a confiança de dormir à noite. (CRITELLI, apud BARBOSA, 2006, p. 38)

No entanto, a repetição desnecessária e sem sentido de atividades para desenvolver “habilidades” e cumprir com cronogramas estabelecidos pelas instituições,

sem levar em conta a criança como sujeito do processo de aprendizagem, desvaloriza todo e qualquer direito adquirido.

O que percebemos é uma universalização de uma rotina pedagógica para diferentes instituições, com diferentes culturas. Essas rotinas, não levam em consideração a criança como um agente cultural, que tem um modo de ser e um papel na sociedade a qual pertence. Sendo assim, essa rigidez impede que as crianças experimentem, criem, recriem e transformem seu meio social. Mas, ao contrário, contribui para a homogeneização das crianças:

Mas o mundo das rotinas das creches e pré-escolas é um mundo de socialização que procura fazer com que crianças diferentes criem hábitos, procedimentos, gostos e desejos iguais. (BARBOSA, 2006, p. 179)

Barbosa (2006), diz que não existe uma melhor forma de inserir a criança num grupo social, mas como adultos precisamos compreender como cada grupo interage no meio, a partir disso, questionar, desafiando o mundo normativo, controlador e previsível ao qual estamos fazendo parte. Como exemplo, a autora cita uma pesquisa sobre a educação de bebês realizada por Stork, Ly e Mota, em Busnel, 1997, na qual elas comparavam a maneira de cuidar das crianças pequenas em diferentes culturas, nas regiões da Europa, África e América Latina. As autoras descrevem como acontece a hora do banho e como o adulto procede nesse momento, na escolha do lugar e do momento do dia, que materiais usa, como segura o bebê, como seca e assim por diante. E sobre isso afirma: “Com isso, vemos o quanto o banho (que parece ser universal de caráter biológico) pode ser dado com procedimentos distintos e, muitas vezes, antagônicos.” (BARBOSA, 2006, p.179).

Percebemos que o constante uso das rotinas acabou tornando-as um modelo de padronização institucional, esses modelos acabam por esconder as diferenças, criando um discurso único, não permitindo que haja flexibilidade no trabalho a ser desenvolvido, não respeitam as particularidades das crianças, o que torna muitas vezes as rotinas monótonas, repetitivas e sem sentido.

É evidente que o tempo de organização institucional é imprescindível para o funcionamento da escola; porém, ao contrário do que geralmente ocorre nas instituições, ele deve ser planejado com o coletivo, de modo a atender às

especificidades das crianças. Uma escola precisa dispor de diferentes tempos, nos quais as crianças possam também fazer as suas escolhas. (SABALLA, 2015, p.129)

Falar de rotina é falar de planejamento, organização, tempo e cotidiano. Assim como descreve Barbosa (2006, p. 37):

As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. São rotineiras atividades como cozinhar, dormir, estudar [...] reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço-tempo social definido e próximo, como a casa, a comunidade ou o local de trabalho. É preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é necessário ter modos de organizar a vida. Do contrário, seria muito difícil viver, se todos os dias fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos.

Nascemos pertencentes a um grupo social, com regras e tradições, por isso, desde pequenos precisamos interagir e aprender sobre elas para vivermos em sociedade e assim contribuir para construção de novas culturas.

A interiorização das normas e dos papéis sociais não tem apenas a função de socialização ou de reprodução, pois nelas ocorre, ao mesmo tempo, a exteriorização, pelos indivíduos, de novas formas de sociabilidade, de interação e de modos de vida. Assim, os sujeitos vão constituindo-se, simultaneamente, como seres colonizados e resistentes, genéricos e singulares. (BARBOSA, 2006, p.38).

Savalla (2015) fala sobre a forma como as instituições de Educação Infantil têm lidado com o tempo, considerando-o apenas como organizador do cotidiano. Nesse sentido as rotinas se tornaram rígidas e homogeneizadoras, muitas vezes elas são organizadas a partir do tempo da instituição, do tempo do adulto, da duração de atividades, e não a partir da vivência lúdica e coletiva da criança e de suas necessidades e singularidades, levando em conta sua bagagem cultural.

Barbosa (2013) fala sobre o “Tempo do Capital” como uma pedagogia implícita e a necessidade de resistências frente às intervenções causadas por ela. A autora coloca alguns elementos que podem ser observados a partir dessa pedagogia, como a ausência de tempo, assunto constante entre professores sobre a falta de tempo para cumprir aquilo que desejam e o que a instituição exige.

O tempo parece demasiado curto para as muitas expectativas sobre o que é “necessário” ter presente na educação de crianças. Diminui-se o tempo para as crianças brincarem e amplia-se o tempo para desenvolver “habilidades”, manter a concentração através de “trabalhos”, responder às solicitações que tem como objetivo de preparar para o futuro. (BARBOSA, 2013, p. 216)

Nesse sentido, as crianças são forçadas a atender horários determinados por meios externos, se adequar ao ritmo dos colegas, ao ritmo do capital e assim, a infância tem sua duração diminuída, assim como afirma Barbosa (2013, p. 214): “Mas é também o tempo que irrompe e, em um instante, desvenda outros caminhos, desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer.”

Percebemos que a rotina, ao contrário do que deveria ser, regula a vida da criança com tempos fixos, sequenciais e lineares, postos pelos adultos, adequado ao capital, e sem sentido para a criança, ou seja: “Uma rotina de vida sem sentido, as ações não deixam marcas” (Barbosa, 2013, p. 216).

Outra questão importante destacada nesse tempo do capital é a priorização da realização de atividades com viés avaliativo como forma de comparar e classificar, como também a oferta de disciplinas para a preparação do sujeito para o mercado de trabalho. Nesse tempo tudo o que não tem a produção como fim é considerado uma perda de tempo.

Muitas vezes a rotina é construída para controlar, ao invés de ferramenta de organização do trabalho pedagógico, o que, por fim acarreta num empobrecimento das experiências da infância, sendo “um sentido de tempo que apenas passa, cumprindo o ordenamento da produtividade” (Barbosa, 2013, p. 216).

Frente a essas questões, torna-se necessário uma resistência a esse tempo acelerado, que é imposto desde muito cedo.

Pensar o tempo no cotidiano da educação infantil tendo em vista criar rupturas está vinculado à ideia de romper com a compreensão pelo sistema capitalista. A aceleração provoca ausência de sentido naquilo que se realiza cotidianamente, na vida, na escola [...] (Barbosa, 2013, p. 217).

No entanto, existem outras de formas de construir o tempo. E é essa nossa intenção ao pensar nas rotinas das instituições de educação infantil, refletir e reforçar

práticas pedagógicas que valorizam a criança e a infância, compreendendo suas particularidades e sentidos.

O Tempo é a variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano, é ele, o tempo, que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida, seja ela pessoal ou coletiva. (BARBOSA, 2013, p. 214)

As crianças têm um modo ativo de ser e de habitar o mundo. O tempo das crianças não é o do relógio, mas o da potência dos momentos vivenciados. As crianças conferem a cada momento a sua unicidade, pois não significam o tempo do mesmo modo que os adultos. (SABALLA, 2015, p. 124)

Apoiaremos essa ideia, a partir da concepção de formas não lineares de viver e contar o tempo, como o brincar, o compartilhar e o narrar. (BARBOSA, 2013).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASILIA, 2010, p. 27) determinam que as práticas pedagógicas na Educação Infantil devam ter como eixos norteadores, a brincadeira e a interação. Entre elas a proposta curricular deve garantir experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências [...];
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens [...];
- Possibilitem a criança experiências de narrativa [...];
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais [...];
- Ampliem a confiança e participação das crianças nas atividades individuais e coletivas [...];
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo à natureza [...];

Experiências como as citadas acima, sugerem práticas que vão contra a rotina da repetição sem sentido, sem flexibilidade, e que não priorizam o brincar e as interações entre os pares. Nela o professor tem papel de articulador dos processos de aprendizagem, é ele quem fará intervenções necessárias para desenvolvimento das crianças, assim como o planejamento do tempo e da rotina a ser desenvolvida.

Valorizar o brincar na Educação Infantil é valorizar a infância em sua plenitude, é compreender que através das brincadeiras e interações a criança experimenta, transforma o desconhecido em conhecido, e se sente segura para transformar, criar e

recriar, além de desenvolver suas potencialidades ampliando suas descobertas sobre o mundo que a cerca.

No entanto, para que essas experiências aconteçam efetivamente, a compreensão do tempo vivido pelas crianças deve ser considerada na elaboração de rotinas para a Educação Infantil, compreendendo que o tempo é entendido de diferentes formas, em diferentes culturas e contextos, em contraponto à universalização da rotina. Ou seja, A criança pequena não deve ser exposta às influências do tempo do capital. Assim estaremos lutando contra a maré da pressa e da aceleração da infância.

O tempo que a criança passa na escola, precisa ser um tempo vivido com intensidade e sentido. É através da brincadeira que a criança desenvolve a capacidade de imaginar, fantasiar, vivenciando diferentes papéis, solucionando problemas e é através dessas brincadeiras que elas ampliam seu campo de possíveis transformações do futuro.

Na Educação Infantil, a socialização é extremamente importante, pois permite que a criança compartilhe experiências e com ela aprenda sobre sua cultura, confronte, discuta e construa seu estilo de ser. É através da troca que a criança lê o mundo.

Barbosa (2006, p. 219), fala que é dever do adulto como mais experiente, propiciar à criança tempo “para escutar uma poesia, uma música, uma voz, imagens, ideias que ampliem as sensibilidades infantis”, valorizar esses momentos como instrumentos de resistência ao tempo do capital.

É através das brincadeiras que elas narram suas experiências, formulam hipóteses e utilizam de diferentes ferramentas para expor seus desejos, angústias, medos, alegrias; é reviver memórias e também transformá-las.

A forma narrativa obedece a um ritmo, marca um tempo, regulariza, acalma. A temporalidade da vida se constitui a partir de um fazer, do agir, do contar aquilo que foi realizado, do produzir novas histórias e com elas criar memórias. [...] É na transmissão que a vivência ganha estatuto de experiência, sendo compartilhada. [...] Narrar para construir tempo, ter tempo para criar narrativas. O tempo se constrói pela narrativa (BARBOSA, 2013, p. 221).

A vida em comum, a imaginação, a construção de narrativas e a fantasia, assim como afirma Barbosa (2013), são práticas necessárias nas instituições de Educação Infantil, em contraponto à aceleração da vida ditada pelo tempo do capital. E assim como

o título do livro de Barbosa (2006), é por amor e por força que a rotina acontece. No entanto cabe aos profissionais e as instituições de Educação Infantil, compreender que é tempo de ter tempo, de sentir o tempo, tempo para viver a infância, construir e compartilhar.

3 - O TEMPO E A ROTINA NA FALA DAS PROFESSORAS

O objetivo deste trabalho é identificar o que professoras que trabalham com educação infantil, pensam sobre o tempo e a organização da rotina. Após o aprofundamento do referencial teórico, conforme capítulo I e II, entregamos 30 questionários (anexo) para professoras que atuam na educação infantil. Entre as instituições escolhidas 4 são privadas e 2 públicas. Para garantir o anonimato denominamos as privadas como A, B, C e D, e as públicas como E e F.

Dentre as 30 professoras que responderam os questionários, 19 trabalham meio período, e somente em instituições particulares, 10 delas atuam somente no CMEI no período de 8 horas e 1 divide os dois períodos (8 horas) entre instituição particular e a privada. Nas instituições A, B e E, as 15 professoras são formadas em Pedagogia. Na instituição C, 2 professoras estão em formação, e as outras 3 já são formadas em Pedagogia. Na instituição D, 3 professoras estão em formação e 2 são formadas em Pedagogia, sendo que 1 delas teve sua formação inicial em Letras e depois cursou Pedagogia. Na instituição F, 3 professoras são formadas, 1 está em formação e 1 tem o ensino médio completo.

Na instituição A a média de tempo em que as professoras estão trabalhando na instituição é de 5 a 9 anos, na B e na C de 2 a 5 anos, na D de 8 meses a 5 anos, na E dentre as 5 professoras, 4 tem menos de 1 ano na instituição e somente 1 tem 6 anos, na F a média é de 2 a 18 anos na instituição. Tais dados poderão ser melhor visualizados no quadro abaixo:

Quadro 01
Instituições e professoras

Instituição	Questionários	Pedagogia	Em Formação	Tempo médio de trabalho
A privada	5	5	0	5 a 9 anos
B privada	5	5	0	2 a 5 anos
C privada	5	5	2	2 a 5 anos
D privada	5	5	3	8 meses a 5 anos

E pública	5	5	0	4 tem menos de 1 ano na instituição e somente 1 tem 6 anos
F pública	5	4	1	2 a 18 anos

Fonte: dados das pesquisadoras

A partir da tabulação feita através dos questionários, identificamos tendências entre eles, dessa forma elencamos as que mais se destacaram e as quais mais nos intrigam para explorar como categorias dentro desse capítulo de análise. Acreditamos que são itens indispensáveis que precisam ser repensados na elaboração das rotinas na educação infantil e que entram em confronto com os direitos já adquiridos pelas crianças. Sendo elas: a rotina enquanto segurança, o tempo para o brincar e o adultocentrismo.

3.1 - A rotina enquanto segurança

Para essa análise utilizamos a seguinte questão: “Para você qual é a importância da rotina na educação infantil?”. Dos 30 questionários analisados, 12 falam sobre a importância da rotina como segurança para as crianças da Educação infantil. No entanto a rotina somente como segurança, não permite a vivência de novas experiências, isso porque muitas vezes atividades repetitivas acontecem, mesmo que sem significado, com a intenção de que a criança “entenda” o que está sendo feito e o que ainda irão fazer. Isso se torna claro, quando observamos a seguinte situação:

“As crianças necessitam de uma rotina para se sentirem seguras, é importante que eles tenham uma rotina parecida todos os dias. Evitando que os pequenos fiquem ansiosos e irritados.” Professora 16 – (crianças de 2 anos).

Quando trabalhamos a rotina de maneira adequada nas instituições de educação infantil passamos a facilitar a compreensão do cotidiano por parte das nossas crianças e isso tem um importante feito sobre a sensação de segurança e autonomia delas.

Conforme colocamos no capítulo II, a rotina quando bem elaborada proporciona à criança tranquilidade e segurança no período de adaptação. Sendo que após esse

momento ela se desenvolve melhor, consegue organizar o espaço temporal e assim se liberta para nossas experiências, o que uma rotina mal estruturada não possibilitaria.

Para tanto a rotina deve ser prazerosa, alegre e que seja um espaço de construção, possibilitando às crianças exploração e construção do espaço no qual ela faz parte. E que a partir dessas vivências ela se sinta segura o suficiente, para que, de forma cada vez mais autônoma, ela participe do processo de construção dos espaços e tempos.

Mas, faz-se necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e plenitude da rotina, ou seja, da racionalização da instituição para organizar e controlar a vida cotidiana. A rotina é apenas um elemento que integra o cotidiano.

Infelizmente o que acontece quando a rotina é acima de tudo encarada como objetivo principal para que a criança se sinta segura na instituição, é que ela aparece sempre como uma imposição para a maneira como a criança deve proceder quando está nesse ambiente, quanto tempo ela ter para fazer determinada tarefa, como, ir banheiro, realizar uma atividade, escutar uma história. Dessa maneira, impõe para a criança ainda pequena, rotinas rígidas e homogêneas, onde as particularidades, como por exemplo, o tempo que cada criança precisa para realizar determinada tarefa não é considerado, e sim determinado. E assim, disfarçada como segurança, a rotina entra como um controlador social, o qual impõe regras que precisam ser seguidas para o “bem estar de todos”.

Dessa forma, com o “disfarce” de segurança, a rotina se torna monótona e sem sentido, com repetições desnecessárias de atividades para que ela se sinta “segura”, a criança pode até ter internalizado esse momento, mas isso não significa que ela se sinta segura, e que vê sentido e significado ao que lhe é imposto.

A relação professor aluno deve ter vínculos afetivos e emocionais positivos, pois isso facilita a construção de segurança e também no processo de aprendizagem. Para tanto, os profissionais devem ter em mente que as crianças são protagonistas ativas que têm seus professores como referência.

Por outro lado, um outro conjunto de respostas das profissionais entrevistadas demonstram a sensibilidade necessária para o trabalho na Educação Infantil, como podemos observar na fala da professora da Escola D:

“É extremamente importante, traz segurança e formação de vínculo. As crianças precisam saber de tudo que vai acontecer.” Professora 18 – (crianças de 3 anos).

Na escola A, a rotina também foi apontada como meio de garantia de segurança, porém as professoras se expressaram de maneira mais completa, fornecendo dados que permitem afirmar que elas possuem conhecimento de que a rotina tem um objetivo mais complexo e fundamental para organização do trabalho pedagógico, conforme podemos observar pelos relatos abaixo relacionados:

Professora 01 – (crianças de 2 anos) – “A rotina é importante para que os alunos sintam-se seguros no ambiente escolar, se situem no tempo, além disso é importante para o professor realizar as atividades propostas, desenvolver o trabalho.”

Professora 02 – (crianças de 3 anos) – “A rotina é fundamental para a construção de noção de tempo, organização das propostas realizadas durante o período, contribui como facilitadora para tranquilizar as crianças quanto ao que se propõe naquele dia, quando exposta e apresentada para elas.”

Professora 03 – (crianças de 4 anos) – “Situa as crianças na noção de espaço e tempo [...]”

Professora 04 – (crianças de 4 anos) – “Permite que o aluno se oriente neste período em que está na escola. Colabora com a organização da turma, deslocamentos, noção de tempo em que espaços da escola ele está.”

Professora 05 – (crianças de 5 anos) – “A rotina estrutura nossas tardes e ajuda os alunos a se sentirem seguros e a compreenderem a noção de tempo. Além disso a rotina possibilita que todo trabalho realizado durante as tardes tenham intenções claras”.

O posicionamento dessas profissionais deixa claro que a rotina não é algo sem significado ou mesmo sem conhecimento teórico, fica claro que todas trabalham em seu cotidiano com a rotina, mas ela é significativa e permeada por intencionalidade.

Por vezes, o que encontramos nas instituições são rotinas voltadas aos grupos de forma homogênea, sem a presença do respeito da dinâmica e dos ritmos de cada criança ou grupo, nem mesmo as necessidades específicas ou os ritmos de aprendizagem. O que podemos observar são sequências de atividades, de tempos e de espaços, que obrigam a todos a uma adaptação ao que está posto.

Se para termos uma educação infantil de qualidade devemos levar em conta: construção de identidade; socialização; autonomia das crianças, fica claro que cada

grupo deva ter sua própria organização, e está deve ser flexível, e aberta para imprevistos, para adaptações e mudanças.

3.2 - O brincar na Educação Infantil

Acreditamos que o brincar é extremamente importante para o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil. No entanto, as discussões sobre ele aqui giram em torno de como o tempo para o brincar tem sido estruturado, pensado, valorizado e realizado nas diferentes instituições pesquisadas. Nossas respostas e observações virão a partir da leitura e análise dos questionários entregues às professoras. Através das respostas, procuraremos saber como elas organizam a rotina, levando em conta a importância do brincar e de todas as possibilidades que ele pode oferecer à criança pequena.

Conforme discutido no capítulo II, ao valorizar o brincar na Educação Infantil, valorizamos a infância de modo geral. É através da brincadeira que a criança, experimenta, interage com os pares, socializa, cria e recria, e é através da brincadeira que ela sente segurança para se desenvolver, compreender e transformar o mundo à sua volta. Ao possibilitar momentos de brincadeiras, o professor estará estimulando (oportunizado às) nas crianças o desenvolvimento da criatividade e da imaginação, que farão com que ele experimente e se expresse de forma mais autônoma nas brincadeiras de faz de conta (jogo simbólico), por exemplo, que serão o alicerce do seu desenvolvimento. Para tanto, é necessário que o tempo para o brincar seja planejado e faça parte do cotidiano das crianças nas instituições de Educação Infantil, não somente na “hora do brincar”, mas sim que ele seja parte integrante de diversos momentos como, jogos, pesquisas, contações de histórias, entre outros.

A partir da análise dos questionários levantamos as seguintes informações:

Na escola A, 4 das 5 professoras, colocaram o brincar como algo que elas priorizam ao organizar a rotina:

Professora 1 (crianças de 2 anos) – “Priorizo o brincar. Busco conciliar as atividades e projetos deixando tempo para as brincadeiras e atividades de arte.

Devido a faixa etária dos meus alunos que necessitam do brincar e da arte para exploração, experimentos, para conhecerem o mundo em sua volta.”

Professora 2 – (crianças de 3 anos) - “[...] Com a faixa etária de crianças tão pequenas, alterno na rotina momentos de brincadeiras, atividades e demais propostas [...].”

Professora 3 – (crianças de 4 anos) - “[...] Reservar espaços para o brincar sabendo da importância do mesmo.”

Professora 5 – (crianças de 5 anos) – “A rotina deve priorizar momentos de brincadeiras e utilização dos espaços externos. As crianças precisam ter espaço (tempo e físicos) para explorarem o mundo e o corpo. Dentro da sala as possibilidades ficam um pouco mais restritas.”

A partir dessa análise observamos que o brincar tem papel importante na elaboração das rotinas nessa instituição, pois a partir das respostas das professoras, percebemos a preocupação que elas tem com o desenvolvimento dessa faixa etária, dos 2 ao 5 cinco anos, tendo em vista que, ao elaborarem suas rotinas, levam em conta a organização de espaços e tempos para as brincadeiras, pois consideram a importância do mesmo para o desenvolvimento das crianças.

Na instituição B, dentre as 5 professoras, 3 falam sobre o brincar quando questionadas sobre o que priorizam na elaboração da rotina, sem a utilização da palavra, na qual elas substituíram por lúdico, assim como colocam:

Professora 6 – (crianças de 4 anos) – “Atividades que demandem diferentes habilidades (lúdicas revezando com outras que exijam maior concentração) para que o período de aula não seja cansativo.”

Professora 9 – (crianças de 3 anos) – “Momentos de brincadeiras livres e dirigidas para socialização/autonomia/linguagem e aprendizado de novos conceitos [...] englobando as áreas do conhecimento [...].”

Professora 10 – (crianças de 4 anos) – “Os momentos de ludicidade, pois é o momento em que o aluno sente-se a vontade, mostrando-nos assim o que realmente ele tem progredido. Além de o conhecimento ficar bem mais significativo para ele.”

O lúdico aparece como uma forma de avaliação, na qual a partir do desempenho da criança, na proposta realizada pela professora, ela conseguirá avaliar o quanto a criança “progrediu”. No entanto a professora 9, relata como prioridade as brincadeiras livres e dirigidas, que englobem as áreas do conhecimento, o que acreditamos ser a

maneira mais ideal de possibilitar experiências diversas para a criança através do brincar.

Na instituição C, das 5 professoras que responderam o questionário, apenas 1 escreveu sobre o brincar na questão em que perguntamos sobre o que ela prioriza na elaboração da sua rotina. Como descreve:

Professora 11 – (alunos de 5 anos) – “Priorizo os momentos em que o tempo com as crianças é maior, levando em consideração a quantidade de aulas especiais (música, artes, etc) que ocupam a carga horária. E principalmente o tempo do brincar.”

A partir da fala da professora, nota-se que a grande quantidade de aulas com especialistas, interfere no modo que ela organiza a rotina. Dessa maneira, é possível perceber que ela organiza a rotina a partir do tempo da instituição e não no tempo da turma, ou mesmo com a individualidade de cada criança. É um espaço e tempo determinado pela instituição. No entanto, mesmo com uma rotina imposta, a professora acredita que o brincar deve ser priorizado, mesmo que não seja o que acontece efetivamente.

Propostas padronizadas, universais, que não respeitam as particularidades das crianças, servem como função modeladora/organizadora de sujeitos. Conforme citado por Barbosa (2006), no capítulo anterior, essa maneira de organização do cotidiano, utilizada pelas instituições de Educação Infantil, faz com que a concepção de homogeneização prevaleça no cotidiano institucional, e dessa forma busca o controle social. Sendo assim, impede que as crianças atuem como sujeitos de direitos, capazes de participar da organização dos espaços e tempos nas instituições das quais fazem parte.

A partir da análise dos questionários da instituição D, observamos que dentre as 5 professoras, somente 1 falou sobre o brincar como algo que prioriza na sua rotina.

Professora 16 – (alunos de 2 anos) – “O tempo dos pequenos é curto. Para eles priorizo o brincar, a exploração, descoberta, os horários de sono e alimentação.”

A professora começa falando que o tempo dos pequenos é curto. No entanto, assim como acreditamos, no trabalho em que ela realiza com crianças tão pequenas, ela

elabora a rotina pensando nas necessidades dessa faixa etária, como a hora do sono e alimentação e o tempo para explorar e descobrir o mundo através da brincadeira.

Nessa mesma instituição, a professora 18 (com alunos de 3 anos) se referiu como prioridade na elaboração da rotina, o tempo para o pátio, o que acreditamos que também seja um modo de falar sobre o brincar. Os espaços externos estão diretamente ligados ao brincar, esse espaço carrega consigo o significado de liberdade, exploração, interação.

Não podemos esquecer que mesmo que com essa concepção de espaço de liberdade nos momentos de pátio, a intervenção do professor, por vezes se torna necessária para tornar o ambiente propício à exploração de novas brincadeiras. Sendo assim, reafirmamos a importância da organização da professora na elaboração da rotina, ensinando e construindo brincadeiras com seus alunos, proporcionando espaços diferentes para o brincar nesses ambientes externos, pois tal organização é de extrema importância para que esse espaço seja cheio de significados e descobertas para as crianças que ali constroem suas aprendizagens.

Vale salientar que quando a instituição conta com diferentes espaços externos, com variados elementos naturais como, grama, árvores e pedrinhas, a exploração e as descobertas são imensamente mais ricas. Quando o espaço disponível é composto apenas por elementos artificiais, mesmo sendo brinquedos “pedagógicos”, acreditamos que as crianças perdem em exploração, perdem em contato com a natureza e perdem em contato com o novo, oportunidades que as fazem entrar em movimento e assim ter seu interesse despertado.

Na análise realizada na instituição E, das 5 professoras participantes, 3 colocam o brincar/lúdico como prioridade na elaboração da rotina. Entre elas:

Professora 22 – (crianças de 1 ano) – “[...] Trabalhar o lúdico com as crianças [...].”

Professora 23 – (crianças de 2 anos) – “Proporciono momentos diversificados, para que a criança se desenvolva, e as brincadeiras sejam introduzidas, para que haja interação com outros sujeitos.”

Professora 24 – “[...] O lúdico e a aprendizagem através dele, bem como o bem estar da criança.”

O lúdico como forma de aprendizagem é marcante no discurso das professoras citadas, mas é necessário que a compreensão do termo seja equivalente ao o que é falado por elas. Conforme falado anteriormente, acreditamos que a aprendizagem pode e deve acontecer a partir da brincadeira, mas que esse seja um discurso que aconteça efetivamente na prática das instituições.

A instituição F, das 5 professoras somente 1 colocou o brincar como prioridade na sua rotina. Dessa forma ela coloca o brincar como objetivo principal na elaboração da sua rotina, pois através dele é que a criança se desenvolve, interage e participa das propostas realizadas por ela de maneira significativa, assim como coloca:

Professora 27 – (crianças de 4 anos) – “Eu priorizo o brincar, o mais importante para a criança é brincar, procuro organizar a rotina de forma lúdica, para que ela seja agradável ao pequenos.”

Fazer com que o brincar faça parte de toda a rotina na Educação Infantil, demonstra valorização pela infância, a questão é que não exista uma “hora para o brincar” mas que as crianças da Educação Infantil possam vivenciar todas as experiências através da brincadeira, da pesquisa, da exploração, da interação com o outro e assim se desenvolva. O brincar como parte integrante das propostas realizadas na educação infantil permite que a criança, de forma efetiva, participe da organização do tempo e do espaço ao qual ela pertence, possibilitando através de suas vivências criar hipóteses, aprimorar suas ideias e se desenvolver de forma integral e significativa.

A partir dessa análise, podemos notar que as instituições nomeiam o brincar de diferentes formas, como, lúdico ou pátio, por exemplo. No entanto, observamos que a maneira como elas significam o brincar na organização da rotina, é diferente. A instituição A tem uma concepção mais aprimorada, como momento de exploração, experimentação, de conhecimento do mundo, falando sobre a importância do mesmo para o desenvolvimento das crianças, assim como uma das professoras da instituição F, que acredita que é através do brincar que a criança se desenvolve. Nós também acreditamos e exploramos no capítulo II e no início desse o brincar como forma principal de desenvolvimento, através da experimentação, exploração e interação. Já na instituição B, as professoras falam do brincar como momento do lúdico, que acontece a partir das atividades propostas pelas professoras, como um objeto de avaliação para saber se eles

estão progredindo ou não, e também como momento de socialização possibilitando o aprendizado de novos conceitos pelas crianças. Na instituição C, uma das professoras fala da importância do brincar, mesmo que essa valorização não aconteça efetivamente, pois a organização da rotina é estipulada pela instituição (com diversas aulas especiais), percebemos assim que por vezes esse fato impede que o que ela acredita aconteça de forma efetiva. Na instituição D, uma das professoras compreende a necessidade de seus alunos, coloca que na faixa etária na qual ela trabalha, o cuidado e o brincar são essenciais para que as crianças explorem o mundo a sua volta. Na instituição E, falam do lúdico como forma de aprendizagem, através de um discurso mais abstrato sobre o mesmo. Na F, a única professora que colocou o brincar como prioridade, fala do mesmo como objetivo principal, do qual a partir dele a criança irá se desenvolver.

Lembramos que a questão que norteou essas respostas foi: “O que você prioriza durante a elaboração da sua rotina? Por quê?”, em nenhum momento colocamos a palavra brincar, lúdico ou mesmo pátio, e isso de forma intencional, pois queríamos observar justamente em quais instituições o brincar é priorizado, pensado e explorado como prática efetiva e valorizada na Educação Infantil, pensando na importância do mesmo no desenvolvimento integral das crianças dessa faixa etária.

3.3 - O adultocentrismo

Quando se pensa sobre a educação, aqueles que pensam são adultos, com uma cultura e com interesses próprios do mundo adulto, e isso é algo posto, é impossível de se alterar, é claro essa não é de forma alguma nossa pretensão, porém não podemos perder de vista aqueles e aquelas que são a essência da educação, os educandos.

Na Educação Infantil não é diferente, por vezes pensamos que tudo funciona em perfeito equilíbrio com as necessidades e com as características próprias da infância, porém, ao se elaborar os planejamentos, muito dos desejos e dos interesses das crianças são deixados de lado, e perdem vez diante de outras prioridades, sendo essas por vezes incontáveis, as necessidades do mundo adulto.

A rotina é constituída conforme o interesse da instituição, seguindo horários estabelecidos sem a participação das crianças, tudo chega pronto definido pelos gestores e coordenadores, aplicados pelos professores, cabendo às crianças o papel de seguir.

Todos chegam dentro de um determinado horário, brincam durante o tempo que lhes é permitido, logo devem encerrar com essa atividade para participar de outras, ou passar por procedimentos que perpassam o cuidado. Os momentos de roda, de atividades dirigidas, o lanche, o pátio, o sono, as aulas especiais, a fruta, a hora da história, absolutamente tudo tem uma programação que sofre raras alterações.

Desde cedo, os valores do mundo adulto são projetados no mundo infantil e nas instituições de Educação Infantil. Quando as necessidades e desejos das crianças são desrespeitados, acarreta em uma prejudicial interferência no desenvolvimento das crianças. Defendemos conforme já foi salientado no item anterior, que a melhor forma de buscar esse desenvolvimento é através das brincadeiras.

Por vezes, as crianças são expostas a atividades sem sentido e significado em nome de uma formação integral, porém, só traz a promessa de um melhor desempenho, que na ânsia de uma melhor preparação dos alunos esquece o brincar com as interações, e se baseia em valores distorcidos, valores do mundo adulto, que em nossa cultura representa o mundo do capital econômico, como afirma Barbosa (2006):

algumas instituições tentam aderir a um novo tipo de marcação do tempo e de inserção do tempo do capital no da vida das crianças, e um dos exemplos mais flagrantes na educação infantil pode ser visto com a antecipação, com a aceleração que incentiva as crianças pequenas a iniciar com determinadas atividades cada vez mais cedo, antes de e, se possível, cada vez mais rápido, para que adquiram um maior número de habilidades para competir no mercado. As escolas infantis submetem-se cada vez mais a uma agenda de atividades adultas: informática, inglês, judô, balé, horário de matemática, música, português, etc., pautadas pela competição, qualificação para o trabalho, etc. (BARBOSA, 2006, p. 141).

Muitos pais buscam instituições que prometem a possibilidade de exibir as conquistas de seus filhos, e por terem uma visão enviesada do que é melhor na Educação Infantil, esperam nada menos do que a constatação de que seus filhos são realmente os melhores, os mais capazes, estando aptos a viver em um mundo de competição.

Nessa busca uma grande parcela de crianças vem sendo sufocadas em nome de uma educação tradicional que transmite conhecimentos, avalia os desempenhos, prepara para a apresentação de resultados.

Muitas escolas ignoram completamente aquilo que tratamos no item anterior, relativo à importância do brincar e às questões dos jogos simbólicos e da assimilação e da acomodação que ocorrem através das atividades lúdicas e dos jogos simbólicos. Em muitas instituições, o planejamento é organizado e cumprido à risca. Um exemplo disso são as instituições que tem apostilas para a Educação Infantil, o foco é um controle dos conteúdos, uma garantia da suposta qualidade do que é ensinado e um empenho dos profissionais para que a criança alcance os objetivos pré-estabelecidos.

Durante a análise dos questionários um sentimento foi permanente, o de que as profissionais entrevistadas procuravam aparentar um domínio da rotina e do planejamento, isso nos pareceu um grande equívoco, pois em nossa percepção o trabalho na Educação Infantil deve ser permeado por leveza, tendo em vista que as crianças interferem de modo singular.

Na escola C todas as entrevistadas descreveram um planejamento macro, e indicaram a possibilidade de uma organização individual ao longo da semana, dentro dos horários de cada uma, além dos horários de aulas especiais. Para nós fica claro o controle do adulto sobre o tempo das crianças e sobre o conteúdo. Apesar de essas profissionais indicarem o conhecimento de que seus planejamentos devem ser flexíveis, se contradizem ao declarar que cumprem com ele de maneira unânime. Nessa mesma instituição todas responderam a questão 6 (Você consegue cumprir com todas as atividades planejadas ao longo do dia? () Sim () Não Por quê?) de maneira afirmativa, ou seja, todas conseguem cumprir com todas as atividades planejadas ao longo do dia, porém se contradizem ao afirmar que caso não consigam terminam em outro dia ou em outro momento.

Como descreve a professora 14 (alunos de 4 anos) – “Sim – Se não consigo em um dia, realizo na próxima aula.”

A professora 15 é ainda mais convicta, ao afirmar: - “Porque seguimos o planejamento que realizamos semanalmente.”.

Porém, acreditamos ser complicado afirmar de maneira tão categórica que se consegue cumprir com todas as atividades planejadas, já que para se conseguir isso seria necessário uma programação bastante rígida, automática onde não seria possível pensar que as crianças podem não estar prontas e nem dispostas para essa sequência de atividades. Nós que trabalhamos com crianças nessa idade sabemos o quanto fica complicado obedecer uma rotina muito rigorosa e, ao mesmo tempo, conseguir suprir a subjetividade delas.

Uma prática diferente é observada na escola A, nessa instituição das 5 entrevistadas todas afirmaram não ser possível cumprir todas as atividades planejadas, e justificaram de maneira muito clara os motivos que impedem que se cumpra em 100% o que foi estabelecido.

A professora 4 (alunos de 4 a 5 anos) respondeu “Nem sempre. Algumas atividades podem levar mais tempo do que imaginei. [...] E pode acontecer de eu escolher fazer outra atividade que possa ser mais propícia para os alunos.”

A professora 3 (alunos de 3 a 4 anos) vai além ao confirmar a necessidade do professor respeitar as crianças, quando afirma que: “Não – Porque precisamos sentir como as crianças estão naquele dia, nem todas propostas pensadas funcionam naquele momento.”

A professora 2 (crianças de 2 a 3 anos) afirma: “Não – Inúmeros são os fatores que interferem, [...] o tempo estimado para determinadas propostas, as minhas condições e a das crianças (saúde etc).”

Nessa instituição a rotina é determinada como descreve a professora 2 (alunos de 2 a 3 anos) “É sugerida pela instituição, mas posso modifica-la. Acho adequado, pois necessito ter um parâmetro [...] mas que eu tenha autonomia para atuar conforme as necessidades do grupo.”

Quando impomos atividades exageradas e sem sentido para as crianças, nós a estamos impedindo de criar e agir de forma livre e desta forma realizar trocas sociais tanto com os adultos quanto com seus coetâneos.

Na instituição E as entrevistadas confirmaram a padronização da instituição, e apesar de salientar a adaptação e o bem estar das crianças, mostraram-se mais acostumadas a exercer a coerção com mais ênfase, essa afirmação vem do fato de em

seus discursos encontramos palavras como “regra” e “hábitos”, mesmo o trabalho sendo realizado com crianças com idade entre 8 meses a 3 anos.

A professora 22 (maternal II) descreve a importância da rotina: “[..] a rotina impõe limites, organização, referências, aceitação das crianças como combinados na sala [..]

Outra profissional, a professora 21 (nível I) da mesma instituição apresenta um discurso similar: “É de extrema importância, em especial para impor as regras e criar uma sequência da criança se habituar com regras, horários e a convivência coletiva.”

É fundamental que os docentes saibam da importância do brincar, da importância da significação das atividades e das trocas ocorridas durante Educação Infantil. O trabalho não deve ser um trabalho realizado apenas com intuito de desenvolver habilidades, mas sim, de estimular as crianças a agir e criar, de maneira espontânea, imaginativa e simbólica para desta forma assimilar as regras coletivas do mundo em que vivemos e o signos coletivos. Por tudo isso e muito mais, as experiências e descobertas devem ir além da socialização.

A atenção dos educadores não deve estar voltada para aquilo que as crianças não conseguem fazer, mas sim para o que elas conseguem, e a estimulação precoce exagerada, pode causar mais dano do que trazer benefícios. As crianças são seres sociais que aprendem, ensinam e interagem em todos os locais onde estão, em suas casas e, principalmente, nas instituições de educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o trabalho desenvolvido pesquisamos e aprimoramos nossas concepções sobre a infância, a rotina e o tempo na educação infantil. Os trinta questionários analisados revelam que diversas são as práticas, e a concepção de infância de cada instituição, e que essa concepção interfere na maneira como as rotinas são elaboradas e implementadas.

Muitos são os desafios a serem superados, como por exemplo, a rotina como segurança. Acreditamos que ela é importante para a adaptação das crianças, para que conheçam os espaços da instituição, compreendam o tempo em que permanecem nesses espaços, e assim superem as dificuldades e se libertem para se desenvolver cada vez com maior autonomia. O que percebemos é que algumas instituições e profissionais da área, começam a definir a rotina somente como segurança, e dessa maneira aumenta-se o risco de que se valorize a repetição de atividades e hábitos, sem significado e que não acrescentam em nada as vivências das crianças pequenas, e que pelo contrário, desestimula a participação efetiva da criança na construção do espaço e tempo ao qual pertencem.

Entretanto a pesquisa apontou uma real necessidade de uma organização temporal, que ocorre através da rotina, para o trabalho com a Educação Infantil, já que ela é uma facilitadora do trabalho pedagógico. No entanto, acreditamos que ela deve ser pensada para as crianças pequenas e com elas, respeitando suas necessidades e singularidades. Nesse sentido, não deve ser rígida, mas flexível e aberta a novas possibilidades.

As conquistas sobre a concepção de infância foram muitas, mas percebemos que na atualidade, os direitos conquistados são minimizados por instituições e professores que não valorizam a criança de forma plena. Percebemos ainda, que o adultocentrismo se faz presente, muitas vezes através de rotinas inflexíveis determinadas pela instituição, que impõe o tempo e o que a criança deve fazer ou não, esquecendo que a criança é um ser potente, e que através da exploração, experimenta o mundo a sua volta criando e recriando significados. A criança é capaz, mas o seu tempo precisa ser respeitado e valorizado pelo adulto, pois apesar de em nossa sociedade o tempo ser ensinado desde

muito cedo, os valores e signos são diversos para ambos os sujeitos. Se novas revelações forem estabelecidas a prática cotidiana sairá ainda mais fortalecida.

No entanto, não podemos deixar de explicitar que em nossa pesquisa também observamos respostas que nos mostram que é possível elaborar rotinas mais flexíveis, considerando o tempo da criança, valorizando a infância através da elaboração de uma rotina baseada na construção coletiva, no respeito às subjetividades, e que levam o cuidar e o educar a sério, onde a socialização ocorre de forma agradável, nas relações entre crianças e adultos, e entre crianças e crianças, onde mesmo com uma rotina as interações ocorram de formas variadas e múltiplas.

Na instituição A, pudemos perceber um discurso mais coerente que vai de encontro com o que explicitamos nessa pesquisa: a valorização do brincar, compreendendo e colocando em prática a importância do mesmo para o desenvolvimento das crianças, através da concepção de que a rotina acontece a partir dele. No entanto, nas demais instituições poucas professoras o colocaram como prioridade na elaboração da rotina, o que nos faz acreditar mais ainda na necessidade de escrever, pesquisar e refletir sobre as práticas e concepções que permeiam as rotinas e o tempo na Educação Infantil. Vale destacar aqui, que, nesse caso, observou-se um papel importante da instituição na formação continuada dessas professoras, pois tudo leva a crer que o alto índice de respostas nessa direção, tenha relação com o trabalho que pode ser desenvolvido nesse local de trabalho.

Outra questão que surgiu em meio às análises dos questionários é se a forma como as instituições trabalham os conteúdos, por projetos ou apostilas, influencia na maneira como a concepção de infância é considerada nas instituições. Acreditamos que essa seria uma questão para aprofundamos, pois foi uma informação que não coletamos em nosso questionário e que seria importante para repensarmos essas questões de elaboração da rotina e concepção de infância em diferentes instituições de Educação Infantil. Desta forma, é uma necessidade para continuação da pesquisa em momento posterior.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BATISTA, R. A Rotina na Educação Infantil. In: Florianópolis. Síntese da Qualificação Profissional. Florianópolis: PMF/SME, 2000.

BATISTA, R. A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. In: Anais da XXIV RA da ANPED, Caxambu, 2001.

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e Cotidiano – Tempos para viver a infância. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p. 213-222, nov.2013.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Infância, Literatura e Educação. Revista Teias, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015.

ELIAS. Norbert, Sobre o tempo; editado por Michael Schröter; tradução, Vera Ribeiro; revisão técnica, Andrea Daher. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

ESCOLANO. Agustín, Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horario em la escuela elemental (1825-1931). Revista de Educación, núm. 301, p. 127-163, 1993.

Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm acessado em 15/10/2014.

SIQUEIRA, R. M. Do Silêncio ao Protagonismo: Por uma Leitura Crítica das Concepções de Infância e Criança. 2012. Disponível em <http://www.35reuniao.anped.org.br/trabalhos/106-gt07> acessado em 13/10/2014.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Voraber Costa (organizadora) Escola básica na virada do século: política e educação. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2000.

ANEXO

Nome:

É formada ou está em formação? Em qual ano? Em qual instituição?

Se for formada, há quanto tempo?

Tem Especialização? Qual?

Em qual escola você trabalha?

Está há quanto tempo nessa instituição?

Em qual nível você atua?

Com quantos alunos você trabalha?

Quantas horas diárias você trabalha?

Quais períodos?

() Manhã () Tarde () Noite

Há quanto tempo atua nessa área? Em quais outras escolas você já trabalhou?

Para você qual é a importância da rotina na educação infantil?

O que você prioriza durante a elaboração da sua rotina? Por quê?

As condições climáticas influenciam no planejamento das atividades pedagógicas? De que forma?

Descreva rapidamente o espaço da instituição em que você trabalha e de que forma eles são utilizados nas atividades diárias.

A organização da rotina é individual, ou seja, você pode organizar sua rotina, ou já é padronizada pela instituição? O que você acha disso?

Você consegue cumprir com todas as atividades planejadas ao longo do dia?

() Sim () Não Por quê?