

ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALIENAÇÃO OU PROTAGONISMO DA CRIANÇA?

Camila Macedo Frutuoso (IC) e Profa Dra. Débora da Silva Cardoso (Orientador)

Apoio: PIVIC Mackenzie

RESUMO

A rotina é elemento crucial para o entendimento da produção do sujeito criança e da organização do trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas, onde as práticas diárias são desenvolvidas por educadores que organizam o tempo e o espaço escolar. Investigar as rotinas nas instituições de Educação Infantil objetiva compreender como o seu cotidiano se estrutura, e como os processos de ensino aprendizagem são construídos a partir das perspectivas teóricas-metodológicas em que se baseiam, nos contextos em que estão inseridas e nas suas motivações. As perguntas principais desta pesquisa são: Se diante dos avanços históricos, legislativos e pedagógicos da Educação Infantil no Brasil e suas práticas norteadoras, as rotinas dos cotidianos da sala de aula são congruentes com os documentos, estudos e teorias que enfatizam a valorização dos direitos das crianças? As rotinas promovem a autonomia das crianças contribuindo para uma educação emancipatória? Esses questionamentos são respondidos a partir de observações do cotidiano e da rotina de uma instituição pública de Educação Infantil localizada na cidade de Jundiaí, São Paulo, e de examinar os elementos e os sujeitos que a compõem e como interagem entre si, assim como entender a visão docente acerca da rotina que vivem através de observações.

As observações constataram que as educadoras da referida instituição prezam pelo protagonismo de seus alunos. A organização do espaço-tempo é nitidamente relacionada com as necessidades e particularidades das crianças, contemplando os seus direitos e valorizando a primeira infância, de modo a promover e potencializar o desenvolvimento e o aprendizado.

Palavras-chave: Educação Infantil; Rotinas; Protagonismo



ABSTRACT

Understanding the role of routine is fundamental in Early Childhood Education, especially in daycare centers and preschools. Educators play a key role in structuring daily practices, organizing school time and space. Researching routines in these institutions aims to comprehend how daily lives are structured, how teaching and learning processes are constructed based on theoretical-methodological perspectives, and how they are influenced by the contexts and motivations involved.

This research aims to address the following questions: Are the daily routines in the classroom consistent with historical, legislative, and pedagogical advances in Early Childhood Education in Brazil and with the guiding practices that emphasize the rights of children? Do these routines promote children's autonomy and contribute to emancipatory education? These questions will be explored through observations of the daily routine of a public Early Childhood Education institution in Jundiaí, São Paulo, and through an examination of the elements and subjects that compose it, their interactions, and the teachers' perspectives on the routine they experience, gathered through observations. The observations revealed that educators at the institution value the leading role of their students. The organization of space and time is closely aligned with the needs and characteristics of the children, considering their rights and valuing early childhood to promote and enhance development and learning.

Keywords: Early Childhood; Daily Routines; Emancipatory Education;

1. INTRODUÇÃO

Para compreender as rotinas nas creches e pré-escolas na Educação Infantil nos dias atuais, é necessário primeiro entender o que são as rotinas e que elementos a compõem. Também é fundamental analisar o que a história nos conta sobre a construção dessas instituições, e de como foi a infância das crianças brasileiras no passado, dentro e fora das escolas, para tentar compreender o presente e contribuir para a construção de um currículo da Educação Infantil que considere não somente as necessidades, mas também as potencialidades das crianças como sujeitos de direitos. A rotina na Educação Infantil é parte estruturante de suas práticas educativas. As práticas fazem parte de um trabalho intencional do educador de compor o dia a dia das crianças, de forma que elas possam se situar e habituar-se em um espaço diferente de suas casas e se relacionar com outras pessoas fora do ambiente familiar. O foco da rotina é de organizar o tempo e o espaço nas escolas (FORNEIRO, 1998).

Segundo Silva et al. (2017) as rotinas nas instituições de Educação Infantil devem conter brincadeiras, atividades para promover o desenvolvimento, e os cuidados às necessidades básicas das crianças. Ao considerar suas especificidades, as escolas oferecem a elas um local rico em possibilidades de exploração e aprendizado, de acolhimento e aconchego, de estímulos e desafios.

De acordo com o RCNEI (1998) as rotinas na Educação Infantil envolvem os cuidados, brincadeiras e situações de aprendizagem orientadas. São utilizadas diversas estruturas didáticas para apresentar conteúdos às crianças, estas são divididas em três modalidades de organização do tempo: atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de trabalho.

As atividades permanentes são relacionadas às necessidades básicas de cuidado e higiene, a aprendizagem e prazer das crianças. São chamadas de permanentes pois precisam estar incorporadas diariamente na rotina. Alguns exemplos são: rodas de conversa e de história, ateliês ou oficinas de desenho, brincadeiras no espaço interno e externo e cuidados com o corpo.

Já a sequência de atividades propõe aprendizagens específicas e definidas, e são planejadas para que ofereçam desafios, de forma que as crianças aprendam enquanto resolvem problemas a partir de diferentes proposições. As sequências se relacionam com propostas retiradas de um dos eixos a ser trabalhado, como por exemplo Identidade e Autonomia, Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, e Matemática.

Os projetos são um conjunto de atividades que também trabalham conhecimentos específicos a partir de um dos eixos de trabalho. A organização do projeto prioriza a resolução de um determinado problema, ou da obtenção de um produto ou resultado final, e por isso sua duração varia e depende do objetivo, dos interesses das crianças por aquele conteúdo e da imprevisibilidade durante o percurso.

Esta estrutura representa para as crianças, mas também aos professores previsibilidade e segurança.

Ela organiza e orienta, pois envolve a gestão do tempo e do espaço, a ponderação entre as opções e prioridades nas práticas educativas, é um exercício disciplinar diário, no entanto lembrando que deve ser flexível para não correr o risco de ser rotineiro. A rotina é como uma âncora do dia a dia, que serve como suporte para o trabalho pedagógico dos professores (PROENÇA, 2004).

O Brasil é um país repleto de histórias marcada por violência, exploração e conflitos. Entre os séculos XVI e XIX, nos anos de Brasil colônia e Império, as crianças da época foram vítimas de um tempo de desapego e desvalorização da vida infantil. Vítimas dos horrores das embarcações portuguesas e do abandono, da colonização e escravização dos povos originários e dos escravos africanos, vítimas de trabalho árduo, de uma vida precária e dolorida, esvaziada de direitos a uma infância e educação plena (DEL PRIORE, 2013).

No período da colonização, as únicas crianças que tinham acesso às escolas, eram as que pertenciam às elites, sendo essas instituições, escolas jesuítas, que tão pouco atendiam os bebês e crianças em idade pré-escolar. Já a criança pobre, vivendo em uma sociedade escravista, quando sobrevivia às atrocidades desempenhadas pelos adultos, era alocada para o trabalho – nos navios vindos de Portugal, nas lavouras e fazendas, e posteriormente no trabalho fabril (DEL PRIORE, 2013).

Esta realidade se estendeu por séculos, o que levou as creches e pré-escolas a serem criadas tardiamente no Brasil. Inspiradas no Jardim de Infância criado por Froebel na Alemanha, é que a ideia da creche chega ao país ainda no Império, mas foi apenas no período da república, em 1921 que as primeiras quinze creches foram distribuídas pelas capitais e algumas cidades brasileiras (KUHLMANN, 2000).

Propagadas por países europeus centrais durante a Era dos Impérios, entre os séculos XIX e XX, as creches, escolas maternais e jardins-de-infância, fizeram parte do conjunto de instituições capazes de moldar uma sociedade à civilização (HOBBSAWN, apud KUHLMANN, 2000).

As propostas de educação popular difundidas em congressos e exposições internacionais no início do século XX, aponta que o atendimento à população pobre não seria feito com grandes investimentos (KUHLMANN, 2000). “A educação assistencialista promovia

uma pedagogia da submissão, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social.” (KUHLMANN, 2000, p. 8).

Ainda de acordo com Kuhlmann (2000), até meados da década de 1970 as instituições de Educação Infantil que atendiam crianças de 4 a 6 anos se expandiram de forma lenta e gradual. As escolas para crianças pequenas eram em partes ligadas aos órgãos de saúde e assistência e indiretamente relacionadas às áreas educacionais.

Atualmente, no entanto “[...] há um consenso entre alguns professores, pesquisadores, políticos e administradores sobre o caráter educativo da Educação Infantil” (BATISTA, 1998, p.10). São importantíssimos, os marcos legislativos no Brasil, que regularizaram as creches e pré-escolas como instituições de direito da criança, que foi conquistado na Constituição Federal de 1988 - Art.7, inciso XXV, no Capítulo Dos Direitos e Garantias Individuais e Coletivas.

Apesar deste consenso, não há definição do que isso significa e como se viabilizam essas possibilidades junto as crianças pequenas (ROCHA, apud BATISTA, 1998, p.2). De acordo com Batista (1998), o que se nota no cotidiano da Educação Infantil é a discrepância entre o que se “quer fazer” e o que se “pode fazer”, e ainda uma situação mais alarmante: o que não se faz por preferir a zona de conforto cristalizada na história assistencialista que não enxergam as crianças em suas potencialidades.

Inicialmente, o processo de organização das instituições modernas, apresentou-se como forma de controle de indivíduos, da investigação minuciosa do tempo, da disposição dos espaços e hierarquização dos saberes, como maneira de desenvolver processos de homogeneização destas instituições (BARBOSA, 2007). É neste contexto, de homogeneização do cotidiano que as creches e pré-escolas utilizam-se de uma rotina estruturada como parte da organização do seu cotidiano, para o desenvolvimento do trabalho docente. Não atentando dessa forma, para a potencialidade das crianças e do seu aprendizado, da singularidade de cada uma, e do respeito à individualidade e principalmente ao tempo que cada uma percorre na infância.

De acordo com Barbosa (2007) o cotidiano é abrangente, e composto por partes rotineiras, que são as atividades diárias que o constituem e a rotina é um artefato cultural que os seres humanos constroem para organizar seu dia a dia. Portanto, para compreender o cotidiano é preciso conhecer a rotina.

De acordo com Batista (2001), o funcionamento das creches acontece em uma rotina que estabelece a administração do tempo-espço, obedecendo uma lógica institucionalizada que se impõe não apenas sobre as crianças, mas também sobre os adultos. Como é possível, desta maneira que os seus aprendizados sejam potencializados, e imersos no desenvolvimento do “ser, fazer e estar” mencionado por Pereira (2014), se as práticas

pedagógicas institucionalizadas estão a serviço da rotina do cotidiano a partir da ideia de homogeneização e controle de sujeitos?

Sendo assim, são os educadores, com suas configurações de rotinas que intercedem no ser criança, na produção de sujeitos. É a partir desta premissa, da influência pedagógica na infância, que são importantes contínuas investigações e pesquisas que se encontrem na realidade das creches e pré-escolas em contato direto com esses sujeitos e com os seus modos de organização.

É então, de suma importância que questionemos se diante dos avanços históricos, legislativos e pedagógicos da Educação Infantil no Brasil e suas práticas norteadoras, as rotinas dos cotidianos da sala de aula são congruentes com os documentos, estudos e teorias que enfatizam a valorização dos direitos das crianças? As rotinas promovem a autonomia das crianças contribuindo para uma educação emancipatória?

Para responder essas perguntas de pesquisa, foram elencados o objetivo geral e alguns específicos:

Objetivo geral: Investigar o cotidiano e as rotinas em que se estruturam o processo de ensino e aprendizagem de crianças de 0 a 3 anos, e se estas estão alinhadas com as perspectivas teórico-metodológicas em que se baseiam, considerando os contextos nas quais são construídas, assim como as suas motivações.

Objetivos específicos:

- Observar o cotidiano e as rotinas da Educação Infantil em uma creche pública na cidade de Jundiaí, São Paulo
- Examinar as rotinas, seus elementos, o comportamento de seus participantes e como convivem
- Descrever o cotidiano da creche observada
- Compreender a visão docente acerca da rotina construída, por meio de observações
- Relacionar as rotinas nas creches com o desenvolvimento do aprendizado dos alunos

Diante das perguntas e dos objetivos expostos, este trabalho irá investigar autores cujos textos e pesquisas buscam compreender o tempo e o estabelecimento da rotina na organização do trabalho nas escolas de Educação Infantil, a história das crianças no Brasil, as polaridades pedagógicas e as ambiguidades da rotina, assim como o campo curricular na Educação Infantil.

Os capítulos finais serão dedicados a compreender o contexto em que se encontra a creche observada na pesquisa de campo, o seu cotidiano e a sua rotina, bem como a análise desses elementos e visão docente das professoras presentes no estudo.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Organização do Tempo na História da Educação Infantil

De acordo com Barbosa (2007), a concepção de tempo e espaço foram discutidas em diversas áreas do conhecimento. No início do século XX, estudos e teorias apontavam para uma nova estrutura simbólica que unificava o espaço, tempo, matéria e movimento. Foi o cientista social, David Harvey (1992 p.189) a partir dos estudos da física contemporânea, que afirmou que as transformações conceituais sobre espaço e tempo, tiveram consequências materiais para a organização da vida diária.

O tempo, passou a ser linear, ritmado pelo relógio, descartando-se os ritmos cíclicos da natureza. O relógio, artefato que possibilitou a intersecção entre o tempo pessoal e o social, de modo a homogeneizar os modos de organização, regularizou ritmos e espaços, ordenando a vida e os afazeres diários (BARBOSA, 2007).

O relógio é símbolo cultural, de mecanismo social e controle do tempo. É objeto que faz parte da vida cotidiana, que demarca começos, meios e fins, marcando ritmos das ações, medindo rituais, ordenando ciclos de existência (BARBOSA, 2007).

Nas escolas, não há diferença, o relógio ao ser ostentado nas paredes dos edifícios passa a ser mediador e organizador da vida em comunidade e da vida na infância. É a partir dele que se determina o horário de entrada e saída dos alunos, assim como os intervalos e diversos outros momentos. É dessa forma que a ordem do tempo se une a dos espaços, regulando a ordem acadêmica e coordenando as primeiras aprendizagens (ESCOLANO, apud BARBOSA, 2007, p. 137).

Nas escolas de Educação Infantil, o relógio simboliza a introdução ao mundo externo dos adultos. Na educação, existe uma preocupação com o uso do tempo; as organizações das atividades pedagógicas são pensadas a partir de uma teoria sobre criança e educação, há exemplos de organização temporal de acordo com as necessidades orgânicas, ou de acordo com as necessidades psicológicas, inspirados na teoria do desenvolvimento (BARBOSA, 2007).

É a partir do uso do relógio que a rotina se instala no cotidiano da Educação Infantil. Alguns autores que contribuíram para os estudos da criança e da infância, tão pouco usam o termo rotina, mas ideias de moralização, hábitos, atividades da vida diária e socialização. Como exemplo, o educador alemão, Friedrich Froebel (1782 – 1852) pressupõe a criança a partir dos estudos do desenvolvimento humano. Em sua visão, a criança é um ser criativo e que pode ser ensinado a partir da autoatividade e jogos (OLIVEIRA-FORMOSINHO ET AL, 2007).

Sua filosofia educacional, compreende a formação do ser humano como processo libertador, e a educação como forma de integrar o sujeito à coletividade, tornando-o capaz de participar ativamente da vida política, social e econômica.

Froebel foi criador do “Jardim de Infância” (Kindergarten), lugar dedicado ao desenvolvimento de crianças pequenas. Nos jardins de infância, certas atividades eram selecionadas para as crianças pequenas, como: rodinhas, horas do conto, estudos dos seres vivos, passeios ao ar livre, entre outros.

Nos seus estudos, Froebel enfatizava a ação interativa, que primeiro iniciava-se entre bebê e família, para posteriormente a comunidade. Essas ideias, criaram uma nova concepção de criança e infância, que passa a ser entendida como um ser em germinação e a infância, um período de desenvolvimento e aperfeiçoamento (OLIVEIRA-FORMOSINHO ET AL, 2007).

Neste contexto, o pensador John Dewey (1859 – 1952), destaca a importância do professor na organização do processo educativo. Dewey defendia a escola democrática que reconhecia no professor a capacidade intelectual para a reforma educacional (OLIVEIRA-FORMOSINHO, ET AL 2007).

Ele acreditava na ciência e na investigação de métodos e conceitos como a melhor forma de compreendê-los, de modo que possibilitariam a solução de problemas, uma possibilidade libertadora e não uniforme. De acordo com Dewey, a educação é composta por arte e ciência, sendo preciso cautela para não as utilizar para a reprodução de aplicações e práticas lineares (OLIVEIRA-FORMOSINHO, ET AL, 2007).

Dewey era crítico à rotina, para ele, era preciso refletir sobre elas. A ação reflexiva é a única maneira de não criar um projeto educacional rotineiro. O pensador considerava a criança como ser curioso, espontâneo, e que tinha gosto pela investigação experimental, assim como um cientista (OLIVEIRA-FORMOSINHO, ET AL, 2007)

Maria Montessori, era uma educadora italiana, que sustentava sua pedagogia na educação sensorial e motora, sendo necessário que a escola promova e permita o livre desenvolvimento da criança. A educação e a escola pensada por Montessori têm bases científicas, com foco na cultura, na fisiologia do corpo humano como fundamental na busca por autonomia (OLIVEIRA-FORMOSINHO, ET AL, 2007). O estímulo do ambiente adequado e motivador é um dos princípios que sustenta a educação e a cultura da pessoa humana. É a partir desses princípios que se pode educar para os sentidos, para o despertar de uma vida intelectual e prepará-las para uma vida prática.

De acordo com Montessori, a criança é um explorador, pequeno cientista que observa e é capaz de desvendar o mundo. Para isso, é preciso delinear possibilidades e permitir liberdade de ação em um ambiente que esteja preparado com materiais cuidadosamente

selecionados para o desenvolvimento dos períodos sensíveis do desenvolvimento da criança (OLIVEIRA-FORMOSINHO ET AL, 2007).

Para Barbosa (2007), esses teóricos buscaram romper com o tradicionalismo, possibilitando novas alternativas na educação de crianças pequenas.

2.2 Polaridades Pedagógicas

Os autores citados no capítulo anterior, iniciam novas concepções e projetos pedagógicos, que antagonizam com o passado tradicional e formam novas visões educacionais para as instituições de Educação Infantil. Foi nas décadas de 1960 e 1970 que Basil Bernstein, sociólogo da educação, se aprofunda sobre esse tema ao falar sobre as polaridades da pedagogia e as ambiguidades que se constroem em uma rotina nas escolas. Chamou-as de pedagogias visível e invisível (BARBOSA, 2007).

A pedagogia visível e a invisível são modalidades opostas de práticas pedagógicas (BERNSTEIN, apud MANAIDERS; STREMEL, 2010). Para essa teoria, Basil procurou elencar conceitos de classificação e enquadramento. A classificação controla o que pode ou não ser ensinado, enquanto o enquadramento descreve como o processo de ensino/aprendizado é conduzido (MANAIDERS; STREMEL, 2010).

Ao analisar essas duas vertentes educacionais, Bernstein conclui que as pedagogias visíveis são caracterizadas por forte classificação e enquadramento e as pedagogias invisíveis pela fraca classificação e enquadramento (MANAIDERS; STREMEL, 2010).

Para exemplificar de maneira mais clara, há alguns conceitos importantes a serem analisados. Nas rotinas das instituições educacionais, onde a prática predominante é a pedagogia visível, o tempo é regulado por sequências e regras explícitas, de forma que as disciplinas e o currículo são controlados fortemente por um período de tempo previamente determinado (BERNSTEIN, 1984).

Na pedagogia invisível as regras e a “progressão de transmissão” são implícitas e baseadas em teorias do desenvolvimento da criança. De forma geral, as regras e transmissão regulam a consciência e comportamento da criança, de forma a definir quem elas são. Ou seja, conceitos diferentes de tempo resultam em conceitos diferentes sobre crianças e infâncias (BERNSTEIN, 1984).

Quando pensamos no conceito de espaço e na estrutura das instituições, as pedagogias visíveis e invisíveis também estão em lados opostos uma da outra. Se por um lado, na prática pedagógica visível não é necessário espaços amplos e abertos, contando essencialmente com mesas, cadeiras e uma lousa em espaços limitados onde o fluxo de pessoas é restrito. Pode-se perceber que por meio da estrutura física, é possível determinar

a hierarquia explícita nas relações que se apresentam e se entrelaçam nesses lugares (BERNSTEIN, 1984).

Por outro, as pedagogias invisíveis constituem em suas práticas, espaços amplos com diversos recursos para a potencialização do desenvolvimento infantil, não existe um controle forte de movimentação de pessoas. A mensagem simbólica que esse tipo de espaço representa é o da compreensão das diversas possibilidades e do aprendizado das regras estabelecidas em cada área espacial (BERNSTEIN, 1984).

A hierarquia de espaço e tempo explícita na pedagogia visível determina e impõe limites rígidos, de forma a controlar as relações e a comunicação. É importante que a criança aceite certos princípios disciplinadores sem tão pouco compreendê-los e questioná-los, são impostos através de castigos e regras proibitivas (BERNSTEIN, 1984).

A hierarquia é implícita na pedagogia invisível, pois espaço e tempo são fracamente controlados, excluindo-se então uma estrutura social que domine e restrinja as crianças. O que acontece nesta prática pedagógica é o controle implícito elaborado através de um forte desenvolvimento na comunicação interpessoal (BERNSTEIN, 1984)

No quesito avaliação, as práticas pedagógicas também se diferem. De forma geral, a pedagogia visível tem seus métodos avaliativos padronizados e metódicos para classificar os alunos e compará-los de acordo com as notas recebidas. Na pedagogia invisível, a avaliação é personalizada para cada aluno, e os instrumentos utilizados para tal são diversos, e não podem ser mensurados tão facilmente (BERNSTEIN, 1984).

De acordo com Barbosa (2007), as rotinas pedagógicas na educação infantil podem parecer mais bem distribuídas nas pedagogias visíveis, porém no contexto social contemporâneo, existe uma predominância da interiorização das normas, como nas pedagogias invisíveis, ao invés da coerção externa.

A partir da teoria de Bernstein, Barbosa (2007) apresenta e adiciona algumas características das pedagogias visíveis e invisíveis, e mostra a polarização em que se encontram. Descreve a visível como explícita, e a invisível como implícita. Alguns elementos descritos pela autora são: a rigidez na execução das sequências para a pedagogia explícita, hierarquia, poder centralizado, reguladoras, com controle externo, enquanto na pedagogia implícita há uma maior flexibilidade para atender ao imprevisto, existe um enfraquecimento do ritual construído, a participação e o poder descentralizado, disperso e ativo.

Para Barbosa (2007) é pertinente considerar como prática norteadora, as pedagogias implícitas considerando e averiguando suas contradições internas, e que é, fundamental a ambiguidade estar presente nas reflexões acerca da educação infantil. Nas rotinas de educação infantil, essa ambiguidade encontra-se nas diversas antinomias e na tensão que causam, trazendo complexidade e integralidade aos processos pedagógicos.

Alguns exemplos são: Diferente x habitual, conteúdo x expressão, cuidado x educação, coletivo x individual, dependente x independente, disciplina imposta x organização espontânea, ação x contenção, atenção x controle.

Diante das antinomias é preciso encontrar um equilíbrio, encontrar estratégias que ao reconhecer e compreender essas ambiguidades possam criar espaços e pontos de cruzamento que estabelece e une o “avesso do avesso” e que cria assim, o fantástico (BARBOSA, 2007).

2.3 As Rotinas Como parte de um Currículo Transformador na Educação Infantil

Araújo (2012) descreve a escola como local em que a docência se faz na intenção de cumprir formações, das quais se distinguem de acordo com o espaço e tempo em que estão inseridas e sendo desenvolvidas.

Portanto, o tempo e o espaço são elementos que definem as formas de organização de rotina, dos seus instrumentos e da sua prática, e da circulação dos sujeitos nos espaços escolares (CARDOSO, 2021).

Para Saviani (2016), o currículo determina o que se deve fazer em sala de aula para atingir um certo objetivo. Isso significa que o currículo diz respeito ao conteúdo ensinado e sua distribuição no tempo e espaço.

Para Moreira e Candau (2007), à palavra currículo associam-se a distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas

De acordo com Paula e De Paula (2016) há várias definições de currículo e cada uma se conecta com a época e tempo em que está inserida, sendo assim, produtos da sociedade. No século XX, a organização e funcionamento da escola passaram a ser baseados no modelo de produção industrial Taylorista. Essa teoria curricular ficou conhecida como tradicional ou acrítica.

Nos currículos acríticos, ou tradicionais, são apresentados conteúdos com descrições detalhadas sobre seus objetivos, procedimentos e métodos que devem ser seguidos à risca pelo educador. O currículo é burocrático e técnico e estimula a passividade dos estudantes e reforça práticas engessadas e mecânicas (CARDOSO, 2021).

No Brasil, em 1549 já existia uma proposta curricular jesuítica, mas sem qualquer denominação. Os conteúdos eram repassados verbalmente e havia exercícios de memorização e repetição. Mesmo após 1759 com a expulsão dos jesuítas do país e reformas educacionais posteriores, a pedagogia tradicional como método de ensino se consolidou.

Apenas nas décadas de 1920 e 1930 que começam a acontecer novas discussões no campo do currículo (CARDOSO apud MOREIRA, 2001, p.). As sistematizações curriculares

tinham como objetivo vincular os currículos às necessidades e interesses das crianças, assim como os seus estágios de desenvolvimento. O foco era o desenvolvimento do pensamento, da criação e ação espontânea.

Com a industrialização em ascensão na década de 1960, o currículo brasileiro sofreu forte influência das tendências acríticas-tecnicistas Tayloristas norte-americanas. Essa influência perdurou por volta de 1980, quando outros autores nacionais como Paulo Freire e Dermeval Saviani, além de internacionais como Michael Apple e Henry Giroux das teorias críticas passaram a incorporar o cenário dos currículos escolares no Brasil (CARDOSO, 2021).

Em 1990 o avanço e divulgação de pesquisas e periódicos sobre currículo e especializações, consolidaram o campo no país. Assim como documentos legislativos que incluíram de forma explícita documentos normativos sobre o tema, como o do Conselho Nacional de Educação (CNE) e documentos oficiais do Ministério da Educação e Cultura (MEC), como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.

Ao longo dos anos, as pesquisas em relação ao campo curricular e ao desenvolvimento infantil foram se aprimorando no país. Aprovado pelo CNE, criou-se em 2009 as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) e em 2017, tendo como base a DCNEI, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). O RCNEI estabelece uma relação entre os objetivos gerais e os objetivos específicos para a educação infantil, que norteiam os diferentes eixos de trabalho. É partir dos objetivos específicos que os conteúdos são elaborados e concretizam as intenções educativas.

Essa estrutura é organizada por grupos de idades — crianças de zero a três anos e crianças de quatro a seis anos e se concretiza em dois âmbitos de experiências — Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo — que são constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e matemática.

Para a DCNEI, o currículo é um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico que promovem o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Coloca a criança como protagonista de seu aprendizado, tendo as interações e brincadeiras como fundamento, e considera certos princípios éticos, políticos e estéticos que estruturam a produção do conhecimento.

A BNCC define as habilidades essenciais para todos os alunos e estabelece que a educação infantil é crucial para a construção da identidade e subjetividade das crianças, e estabelece seis direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se, em cinco campos de experiências: Eu, o Outro e o Nós, Corpo Gestos e

Movimento, Traços Sons Cores e Formas, Escuta Fala Pensamento e Imaginação, Espaço Tempo e Quantidades, e Relações e Transformações.

Dentro desses campos há objetivos de aprendizagem que são separados por grupos etários: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

A Base Nacional Comum curricular não estabelece como ensinar, mas sim o que ensinar. Dentro do seu projeto político pedagógico e currículo cada escola deverá determinar como irá trabalhar as habilidades da BNCC.

3. METODOLOGIA

3.1 Dados Gerais sobre a Escola Municipal de Educação Básica de Jundiaí (EMEB)

Os objetivos dessa pesquisa determinam que o estudo de análise seja elaborado através de uma pesquisa de campo. As técnicas utilizadas são as observações e entrevistas com as professoras da creche.

Os dados foram coletados a partir do registro de imagens e do diário de campo para obter dados precisos e comparativos das turmas e de suas rotinas, visando evidenciar quais são as práticas construídas no cotidiano de bebês, crianças e adultos.

A pesquisa de campo foi elaborada em uma creche localizada na cidade de Jundiaí-SP. A creche em questão está localizada em um bairro da Zona Leste do município e atende crianças e bebês divididas em 12 turmas nos períodos matutinos, vespertinos e integral. A turma dos bebês é chamada de berçário, enquanto as outras são denominadas pela letra G e números de 1 a 3 para representarem as respectivas idades, sendo então turma G1, G2 e G3.

As crianças do berçário têm entre 4 meses a 1 ano, as do G1 entre 1 ano e 1m e 2 anos, do G2 entre 2 e 3 anos e do G3 entre 3 e 4 anos. Cada turma possui uma professora responsável e uma ou duas educadoras, que têm como função auxiliar a professora nos afazeres com as crianças e as demais tarefas diárias.

A creche em questão faz parte do programa Escola Inovadora da cidade Jundiaí, localizada a 50km da capital paulista. Este programa foi criado após estudos e avaliações realizadas pelo município em 2017 indicarem necessidades de mudanças e melhorias na gestão educacional. Seu objetivo principal é promover a autonomia das crianças nos espaços públicos implementando políticas para encorajar o protagonismo das crianças.

Em 2018 o programa Escola Inovadora passou a integrar o Plano Plurianual (PPA) 2018/2021 que tem como meta o desenvolvimento infantil em três eixos: a ambiência escolar, a qualidade do ensino e a formação dos educadores. Esses eixos são construídos a partir da

criatividade da construção dos ambientes escolares, da formação e embasamento teórico e técnico dos professores, através da Pedagogia da Escuta e da qualidade de ensino.

Para compreender as escolas da rede municipal de Jundiaí e suas ações, é importante que seus eixos norteadores estejam muito bem explicados. A ambiência escolar, por exemplo propõem uma educação e aprendizado vinculado a natureza, de forma que os espaços escolares abarquem a diversidade e investigação em ambientes naturais preservados, elementos como água e areia para brincar, recursos para escaladas em desníveis do terreno, painéis sonoros, horta escolar, jardins, pomares e parques naturalizados.

As escolas são encorajadas a planejar propostas ao ar livre, transformando-os em espaços de aprendizagem mais significativos e coerentes com a infância e seguros e acessíveis para toda a população.

O segundo eixo é a Formação dos Educadores, que é realizada pela Unidade de Gestão Escolar (UGE) que promove práticas formativas continuadas para todos os profissionais que trabalham na educação pública da cidade, mesmo aqueles que não atuam dentro das salas de aulas.

A proposta deste eixo é que 134 horas mensais sejam destinadas ao desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores do município através de três pilares que formam a intencionalidade de práticas pedagógicas: formações promovidas pelo Departamento de Formação, formação *in loco* e autoformação.

O terceiro e último eixo elaborado pelo Programa Escola Inovadora é a qualidade do ensino. Através de um conjunto de ações, investimentos e parcerias para melhorar a qualidade do ensino nas escolas para transformar a realidade local e o aprendizado dos alunos (JUNDIAI, 2022).

4. RESULTADO E DISCUSSÃO

Apesar da creche ter três possibilidades de horário, para esta pesquisa foi estabelecido entre pesquisadora e coordenação pedagógica que as observações seriam feitas no período da tarde, e assim foi feito. Os portões da creche se abrem às 13h e os pais são orientados a chegarem até 13h15. Neste período, as professoras e educadoras recebem os bebês e crianças em suas respectivas salas, cada ambiente já está preparado com brinquedos e materiais no chão ou nos “cantos”. Os “cantos” referem-se as propostas didáticas organizadas em espaços específicos e com materiais previamente selecionados.

Entre 13h15 e 13h30 acontece a colação, onde juntamente com as professoras e educadoras, as crianças se dirigem ao refeitório para comer uma pequena refeição, normalmente uma fruta e um carboidrato é oferecido. Todas as turmas se organizam para fazer a colação no horário estipulado.

As professoras e educadoras colocam as crianças sentadas no chão em frente a pia, e chamam uma de cada vez para lavar as mãos e secar. Neste momento, as professoras auxiliam as crianças colocando sabonete líquido em suas mãos e ligando a torneira, esperam-nas esfregarem as mãos, e oferecem papel toalha para secarem e jogarem no lixo, quando terminam, sentam na cadeira em frente a grande mesa do refeitório.

Quando todos estão sentados, as professoras oferecem o carboidrato e a fruta do dia. Ao terminarem de comer, a educadora ou professora levam as crianças a pia para lavar novamente as mãos e a boca, ajudam-nas na higienização da boca, e quando finalizam, sentam com aquelas que já terminaram em um canto no chão próximo a mesa e cantam cantigas infantis, enquanto aguardam os outros para voltar a sala.

A partir das 14h00 as crianças da turma do G1, G2 e G3 brincam juntas. O ambiente é rodeado por árvores, em uma mistura de gramado e cimento, com brinquedos em sua maioria feito de madeiras e alguns outros de plástico. O pátio contém uma grande “caixa de areia”, uma casinha para o momento de leitura, com almofadas, um colchão e prateleiras com livros, em volta há dois painéis sonoros feito de madeira e outros materiais recicláveis.

Existe também um brinquedo onde as crianças podem subir, brincar em uma ponte e sair dele por um escorregador, há ainda em uma das laterais do parque uma casinha de madeira no topo do gramado e ao lado um outro escorregador de madeira.

Na parte gramada, onde há algumas árvores, foram instalas duas redes de descanso e próximo a elas brinquedos de madeira em formato de animais, como cavalos e elefantes para as crianças sentarem. Na grama, também se vê um caminho feito por fatias de madeira.

Do outro lado, em baixo de uma grande árvore, encontra-se uma mesa de madeira na altura das crianças, com dois bancos e alguns utensílios de cozinha. As crianças podem brincar de escalar as árvores, e brincar com a terra do chão daquele lugar. Na lateral direita, há uma mureta e um portão que divide dois ambientes: o parque e o chamado “espaço das motocas”. Como o nome sugere, há um amplo e livre espaço para as crianças andarem de motoca e também participarem da aula de Educação Física.

É neste ambiente que as crianças da creche brincam e interagem por aproximadamente uma hora. Algumas estão descalças, outras escolhem ficar com seus sapatos. As turmas se misturam, conversam e criam brincadeiras entre si em todos os lugares do parque, enquanto as professoras e educadoras observam, conversam entre elas e com os alunos.

As crianças circulam livremente no ambiente, escalam o pequeno morro, escorregam, sobem nas árvores e nos brinquedos, utilizam os materiais disponíveis, mas também usam elementos naturais como gravetos, pedras, terra, areia e folhas para complementar suas brincadeiras.

Os espaços físicos e suas diversidades estimulam o desenvolvimento de múltiplas habilidades. Sendo assim, os espaços escolares não são estruturas neutras, elas reproduzem a educação de que se acredita e podem, reafirmar formas de dominação, ou não, sob o educando.

Os espaços e suas delimitações de tempo traduzem as experiências pelas quais passam as crianças e o que é oferecido a elas, quais os objetivos das propostas, a concepção de criança e infância, e como estas são vistas pela escola e pelos professores, como afirmou BARBOSA (2007).

Algumas professoras organizam as atividades planejadas nesse mesmo local, enquanto as crianças brincam. A professora do G1 seleciona panelas, pratos e talheres e chama as crianças para recolher elementos da natureza e brincarem próximos a uma árvore: “Pode brincar no chão ou na mesa, tanto faz. Vocês quem escolhe, não tem problema.”

As crianças criam e fantasiam que estão cozinhando, misturam folhas, flores, lama e gravetos. Após dez minutos, a professora pergunta: “Quem quer ir ao parque, pode ir, porque vou chamar outras crianças”. Uma menina que estava com o grupo retorna, a professora então diz: “Lara...A Lara já foi, mas se quiser pode ir de novo fazer papá”.

Cerca de quinze minutos depois a professora começa a recolher os materiais ao perceber que a maior parte do grupo dispersou, nesse momento uma criança demonstra que quer brincar mais, ao que a professora diz: “Você quer? Pode pegar mais lá”.

Apesar desta atividade estar descrita no planejamento semanal com horários para começar e terminar, a professora não está refém destes horários e do tempo cronometrado. Ela faz uma leitura dos seus alunos e percebe que quando estes continuam interessados pela proposta, ela não os impede de explorar.

As crianças exploram os materiais que a professora disponibilizou e os elementos da natureza, elas os manipulavam livremente, sem que fossem impedidas pelas profissionais ali presentes. Isto vai ao encontro com o que acreditava Maria Montessori (1870 – 1952), quando salienta que a criança é um pequeno cientista que ao observar e explorar o mundo, é capaz de desvendá-lo.

Portanto, ao deixar que estas conhecessem e brincassem com a lama, a panela, e as folhas, as professoras deram liberdade de ação em um ambiente que foi planejado para que o desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional acontecesse, como defendeu OLIVEIRA-FORMOSINHO ET AL (2007).

Um outro exemplo, é a turma do berçário que fez uma exploração com farinha de milho. A professora organizou pequenas bacias, com a farinha e colheres para cada bebê, colocou-os sentados em frente aos materiais e deixou-os manipularem o material como quisessem. A professora e educadora observou-os; alguns tentavam levar a colher a boca, outros colocam

a mão na farinha e jogavam no chão, enquanto outros separavam os grandes e pequenos grãos que encontravam.

A professora repara na forma como os bebês estão brincando e diz: “Olha o que eles estão fazendo. Essa farinha vem em pedaços grandes, então eles estão separando estes e colocando nos potinhos ó, o resto fica no chão.” Essa ação se deu em acordo com Barbosa (2007), é crucial pensar no cenário onde essas experiências infantis acontecem, pois é a partir destes espaços que se constrói uma pedagogia da Educação Infantil.

Em um outro dia, a turma G3 se prepara para uma atividade. A professora monta uma mesa na lateral do parque, com pratos, colheres e um pouco de tinta para cada aluno. Posiciona amido de milho no centro da mesa e pede para duas crianças chamarem o restante do grupo. Ao iniciar a proposta sensorial, a professora pede: “Coloca a mão na farinha para vocês verem como é macio”, e depois ao colocar a tinta acrescentar: “Pode usar a colher ou a mão, vocês quem sabe”.

Ao refletir sobre os elementos que quer projetar em um espaço, como as cores, a sombra e a luz, e os sentidos que serão aguçados nas crianças, a professora oferece uma estrutura apta para a construção do conhecimento e que favorece a relação entre as crianças e as crianças e os adultos o que coaduna à afirmação de BARBOSA (2007).

Durante a atividade as crianças conversam entre si, e a educadora e a professora observam como elas interagem. As crianças dizem: “Olha que bonito que tá ficando”, no que a professora responde: “É mesmo, olha só, mesmo misturando as mesmas cores, a textura ficou diferente”.

É assim que a cronologia do tempo se conecta com a ordem dos espaços, regulando e coordenando as primeiras aprendizagens como afirmou BARBOSA (2007).

A rotina de brincadeiras livres no parque terminava cerca de 50 a 60 minutos após seu início e cada turma segue a rotina conforme planejado pela professora. Algumas seguem para sala para alguma atividade, outras vão para a quadra ou continuam no parque para realização de uma outra proposta.

Entre 15h30 e 16h00 inicia-se o jantar. A variação de horário é decorrente do planejamento e da rotina de cada grupo. Foi observado que o berçário é, normalmente, a primeira turma a jantar, seguido dos grupos mais velhos por volta das 16h00. é uma fruta.

Quando finalizam o jantar, as crianças voltam para suas salas e começam a se organizar para irem embora. As educadoras organizam materiais e brinquedos para elas brincarem enquanto a professora confere as agendas dos alunos e escreve recados aos pais, se necessário.

Foi observado que algumas professoras também contavam histórias, ou cantavam músicas com os alunos e depois organizavam-se para escrever nas agendas.

As 17h00 termina a jornada de trabalho das professoras, as crianças, no entanto, vão embora entre 17h45 e 18h00, e por isso as educadoras vão embora após este horário. Entre 45 e 60 minutos as crianças esperam os pais ou responsáveis apenas com a educadora e brincam livre a maior parte do tempo. Quando os responsáveis chegam na escola, eles esperam no portão e a criança é direcionada a eles com seus pertences.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rotina nas creches é a organização do cotidiano que utiliza o tempo e espaço como estrutura a serviço da criança. Ela sabe o que deve fazer, como e para onde ir, porém é de suma importância que a rotina seja flexível para não se tornar mecânica e sem sentido (WARSCHAUER Apud BARBOSA, 2007, p.107).

A rotina é uma construção do trabalho que necessita de uma constância de temporalidade, de propostas e de espaços, mas é importante a articulação entre esses elementos (FREIRE, Apud BARBOSA, 2007, p. 107).

Aos poucos, os teóricos e estudiosos da rotina nas escolas de Educação Infantil compreenderam que a flexibilização é também parte estruturante de uma organização pedagógica, de que é preciso pensar na experiência prévia das crianças e promover experiências adequadas ao seu tempo e construí-las a partir disso como enfatizou (BARBOSA, 2007).

Nos dias de visita à creche, foi observado que o cotidiano se repete, pois se baseia nos horários dos cuidados básicos como a alimentação e a higiene. Porém, a rotina que se entrelaça entre esses horários mais ou menos fixos, é o que alimenta o dia a dia e o trabalho pedagógico dirigido pelas professoras, que é composto pela flexibilização e protagonismo dos sujeitos mais importantes de uma instituição de Educação Infantil: as crianças.

Enquanto no planejamento escrito os horários parecem ser rígidos, a prática se mostra um tanto diferente. Algumas vezes as atividades pedagógicas não foram executadas no horário exato descrito no planejamento, mas sua prática ocorreu com os seus elementos principais e indispensáveis: os materiais disponíveis à investigação da criança, o ambiente arrumado para que estes possam desenvolver-se na sua máxima potencialidade, e as professoras como auxiliadoras e observadoras desse processo inato dos seres humanos em formação.

O que foi visto nesta pesquisa, foram profissionais dedicadas ao desenvolvimento cognitivo, motor e socioemocional de bebês e crianças. Elas cumpriam seus papéis, assim como reconheceram o papel das crianças, por isso, não as apressavam ou as impediam de investigar o que desejavam, pois compreendiam que é a partir disso que se concentra o aprendizado e o crescimento.

É por meio da liberdade de movimento, da diversidade de materiais que a criança pode experimentar e se desenvolver. Em uma rotina flexível e não engessada, que estimula a autonomia, as brincadeiras e interações incentivam a independência e o desenvolvimento motor dos pequenos.

A rotina flexibilizada atua como peça fundamental para o desenvolvimento do protagonismo das crianças na escola, onde são respeitados seu tempo, ritmo e ideias.

A valorização da autonomia do bebê e da criança, os materiais disponíveis, os ambientes oferecidos pela estrutura da creche, remetem a pedagogia do invisível proposto por Bernstein, corroborando também com os direitos de aprendizagem propostos pela BNCC (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se). O foco principal da rotina da EMEB de Jundiaí não foi o tempo contado do relógio, mas as crianças e suas potencialidades.

6. REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre, RS: **Grupo A**, 2007.

BATISTA, Rosa. A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 183. 1998.

BERNSTEIN, Basil. *Classes e Pedagogia: visível e invisível*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 1984.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BUJES Maria Isabel Edelweiss. Escola Infantil: Pra que te quero? In: CRAIDY, Carmen M; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre, RS: **Grupo A**, 2001,p.13-22.

CARDOSO, Débora da Silva. **Educação Infantil: pelas crianças do Brasil**. São Paulo: **Appris**, 2021.

DE PAULA, Déborah Helenise Lemes, DE PAULA, Rubian Mara. **Currículo na Escola e Currículo da escola: reflexões e proposições**. Curitiba: **Intersaberes**, 2016.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: **Artmed**, 1998.

KULHMAN, Moysés Junior. Histórias da Educação Infantil Brasileira. Revista Brasileira de Educação, v.14, p.5-18. Agosto.2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo e cultura. Brasília: Ministério Da Educação, Secretária de Educação Básica, 2007.

OLIVEIRA, Julia Formosinho; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezzato. **Pedagogia(s) da infância**. Porto Alegre: **Artmed**, 2007.

PEREIRA, Ana Margarida Ferreira. O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Relatório Final Mestrado – Escola Superior de Educação de Portalegre, Instituto Politécnico de Portalegre. Portalegre, Portugal, p.116. 2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUNDIAÍ. Programa Escola Inovadora. Disponível em: <https://educacao.jundiai.sp.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/EBOOK-ESCOLA-INOVADORA.pdf>

PRIORE, Mary Del. **A História das Crianças no Brasil**. São Paulo: **Editora Pinsky**: 2013.

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. A rotina como âncora do cotidiano na educação infantil. In: Pátio: Educação Infantil, abril/junho 2004, Artmed.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Revista Movimento de Educação, ano 3, n. 4, p.54-84. 2016.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. Revista Teias v. 11, n. 22, p. 31-54 • maio/agosto 2010.

Contatos: camilamfructuoso@icloud.com (aluno) debora.sil@mackenzie.br (orientador)