

ROTINA OU ROTINIZAÇÃO: O QUE PREVALECE NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Gilza Maria Zauhy Garms, Fatima Aparecida D Gomes Marin

Eixo 2 - Projetos e práticas de formação continuada
- Relato de Pesquisa - Apresentação Oral

ROTINA OU ROTINIZAÇÃO: O QUE PREVALECE NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL? A rotina de trabalho nas creches e pré-escolas é um procedimento necessário para a organização das atividades realizadas com crianças. Ela prescreve o que se deve fazer e em que momento. A rotina permite à criança ordenar suas vivências, ajuda-a a orientar-se, perceber que há regularidade nas experiências. Porém, a rotina pode ser alienante quando não gera a necessidade de criação. Este artigo apresenta um estudo sobre as rotinas diárias relatadas por professoras. O objetivo foi desvendar as concepções teóricas das professoras subjacentes às práticas pedagógicas estabelecidas ao se planejar e executar as rotinas. A pesquisa de abordagem qualitativa, descritiva se caracteriza como estudo de caso. Foi realizada em três instituições de educação infantil com 20 sujeitos. As práticas das professoras tiveram em comum a rotinização. Constatou-se a mesma rotina para todas as crianças, a falta de atitude que irrompesse com uma dinâmica assumida no início do período letivo. Em todas as instituições, o tempo dedicado à rotina foi igual ou superior àquele dedicado as atividades didáticas e de expressão. As ações criativas das crianças tiveram espaço somente quando responderam aos objetivos planejados pelo professor. As rotinas contribuem para regulação social. Contudo, estão se constituindo em rituais empobrecidos e banalizados. É primordial colocar em xeque os saberes estabelecidos. A ideia de criança como incapaz, “pobre” precisa ser entendida sob um novo paradigma. Assumir a construção da criança rica significa assumir uma conceitualização diferente que por sua vez, abrirá espaço para a efetiva ressignificação do uso das rotinas. Palavras- chave: rotina. rotinização. educação infantil

ROTINA OU ROTINIZAÇÃO: O QUE PREVALECE NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL?

Gilza Maria Zauhy Garms; Fátima Aparecida Dias Gomes Marin. Faculdade de Ciências e Tecnologia, FCT, UNESP.

INTRODUÇÃO

A rotina de trabalho nas creches e pré-escolas é um procedimento que se faz necessário para a organização das atividades realizadas com crianças pequenas. O ambiente é organizado, por meio de uma sequência de atividades diárias, para cumprir o planejamento do trabalho pedagógico. A sequência temporal dos acontecimentos permite às crianças a compreensão de como as situações sociais que experenciam se estruturam, além de proporcionar segurança/controle sobre as mesmas.

A rotina precisa ser compreendida como um ritual que oferece auxílio à criança para antecipar, prever a sucessão de ações a serem feitas, a construir noção de tempo e espaço, sendo um fator estruturante da subjetividade infantil (RODRIGUES, 2012).

Na prática educativa de creches e pré-escolas, está sempre presente uma rotina que pode ser condicionada por uma série de fatores de acordo com a forma de estruturação do trabalho. Neste sentido, podem ser fixados horários de entrada e saída das crianças, da alimentação, das atividades, do sono e do turno dos funcionários. Os mentores da rotina podem ser supervisores, diretores, professores, técnicos e até mesmo as próprias crianças.

As rotinas são produtos culturais elaborados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como propósito a estruturação da cotidianidade. Ações como cozinhar, comer, dormir, estudar, trabalhar e cuidar dos afazeres domésticos são consideradas rotineiras e ocorrerem em um ambiente e tempo estipulado. O ambiente pode ser a casa, o local de trabalho, a comunidade. É essencial estruturar formas de organizar a vida, automatizá-las, caso contrário, seria praticamente impossível viver se a cada dia fosse necessário pensar sobre todos os atos cotidianos.

A rotina tem que considerar a vida cotidiana em sua complexidade e amplitude, o que significa levar em conta a interligação com o mundo, o prazer, a liberdade, a tomada de consciência, a fantasia, a imaginação e as diferentes maneiras dos sujeitos viverem em sociedade, caso contrário corre-se o risco de ser alienante. A alienação pode ocorrer quando a rotina for estabelecida por

uma sequência de acontecimentos, de pequenas ações, ordenadas de forma definida, conduzindo as pessoas a atuarem e a reproduzirem gestos e atitudes em uma sucessão de comportamentos que não lhes pertence nem está sob seus poderes. (BARBOSA, 2006)

A gênese desse tipo de rotina começa a se exteriorizar quando o modo de proceder, as atitudes e as relações sociais não geram a necessidade de invenção, de elaboração, de produção. A consequência do que se realiza não é precisamente aquilo que se quer ou o que se supõe ter feito, mas aquilo que foi transmitido aos indivíduos.

A rotina permite à criança ordenar suas vivências, ajuda-a a orientar-se, quando percebe que há regularidade nas experiências vividas e pensadas, uma certa previsibilidade que por sua vez provoca uma sensação de maior tranquilidade e segurança. Isto não implica no uso exagerado de normas do trabalho diário, pois:

O excesso de rotinização impede a exploração, a descoberta, a formulação de hipóteses sobre o que está para acontecer. Em outras palavras: trata-se de combinar routine e variação, de oferecer à criança um andaime, uma estrutura feita de tempo, espaço, fórmulas verbais que lhe permitam a exploração, a inferência, a decifração do que acontece, os experimentos mentais sobre quando sucede (BERTOLINI, 1996, p.530).

A rotina foi inserida no esquema de organização do trabalho pedagógico ao prescrever o que se deve fazer e em que momento. Geralmente, as práticas não são teorizadas, mas trazem em seu bojo concepções de educar e cuidar que historicamente marcaram o atendimento à criança pequena no Brasil.

Neste contexto, a rotina materializa a proposta educativa dos profissionais. A concepção de educação e de cuidado se concretiza na organização do trabalho diário desenvolvido nas instituições de educação infantil que por sua vez se expressa pelo modo de operar a rotina.

Este artigo apresenta um estudo realizado no ano de 2013, sobre as rotinas diárias relatadas por professoras. Partimos da premissa que os fazeres das professoras retratam as suas concepções de educação, os seus ideários pedagógicos. O objetivo foi compreender e interpretar as rotinas, a partir dos relatos das professoras. A nossa pesquisa foca a intencionalidade das ações educativas levadas a efeito em situações de ensino-aprendizagem planejadas.

A pesquisa de campo foi realizada em três instituições de educação infantil de um cidade do interior do estado de São Paulo. Os sujeitos foram 20 professoras. As informações foram coletadas por meio de relatos escritos.

A pesquisa se caracteriza como estudo de caso. Destaca-se a interpretação do contexto, das situações específicas vivenciadas nas instituições de educação infantil pelas professoras. De acordo com Chizzotti (1995, p. 79) “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Com relação a natureza dos dados, trata-se de um estudo qualitativo, descritivo. A intenção foi desvendar as concepções teóricas dos professores subjacentes às práticas pedagógicas estabelecidas ao se planejar e executar as rotinas. Ao caracterizar as rotinas que se constituiu no nosso objeto de estudo, os professoras deram pistas sobre suas concepções e nos permitiram problematizar se o que prevaleceu nas suas práticas pedagógicas foi a rotina ou a rotinização. Reflexões sobre os resultados obtidos são oportunas para a formação profissional. Neste contexto, algumas perguntas nos inquietam à busca de respostas: Como deve atuar o educador de crianças pequenas, deixando-as livres ou fazendo intervenções? É possível educar sem uma rotina? (BARBOSA, 2006, p.13).

Concordamos com Oliveira (2004, p.181) ao destacar “a importância do papel do profissional consciente das finalidades da Educação Infantil, um profissional que reflita sobre como garantir a qualidade desse nível de ensino”. A autora afirma que:

O mais interessante é que o educador nem sempre se dá conta do quão importante é o seu papel, a sua atuação para a vida dos alunos e, não tendo essa clareza, desempenha sua função, ano após ano, de forma alienada e acrítica. (OLIVEIRA, 2004, p.180).

A rigor, um dos requisitos de qualidade é a formação de profissionais capacitados para planejar, executar e avaliar o processo de desenvolvimento e aprendizagem que atenda as especificidades deste momento singular da vida das crianças menores de seis anos de idade.

A ROTINA COMO CATEGORIA PEDAGÓGICA.

As rotinas constituem-se numa categoria pedagógica central na educação infantil. É possível identificar desde os precursores da educação infantil – Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Montessori - idéias que, ainda na

atualidade, são utilizadas para fundamentar a construção e a justificativa das rotinas, tais como: moralização, hábitos, atividades da vida diária e socialização. Para Barbosa (2006), a noção do termo rotina foi útil para designar práticas que já se encontravam estabelecidas socialmente. As nomeações à rotina vão desde: horário, sequência de atividades, uso do tempo.

A construção de espaços pensados especificamente para o cuidado e a educação da pequena infância comportava a estruturação de ambientes cerrados, com proteção, internos e externos ordenados. As ações eram previamente planejadas, com a utilização de materiais próprios. Os tempos eram registrados de modo preciso, assim como o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a jornada, etc.

Os primeiros espaços foram construídos para atender uma demanda social de crianças pobres com propostas de trabalho fundamentadas em princípios religiosos, caritativos e filantrópicos. Estes princípios foram gradativamente sendo justapostos por conhecimentos advindos dos avanços científicos das várias áreas da ciência.

As ações se alternavam com ênfase na leitura e escrita ou centravam na higiene, na socialização, em hábitos sociais e conhecimentos selecionados como adequados para cada agrupamento etário, constituindo desta maneira uma parte curricular. Foi estabelecido, também, um plano de domínio corporal e de formação da estrutura subjetiva, com o propósito de tornar os “corpos dóceis”, usando a expressão foucautiana.

Nas instituições de educação infantil, foram organizados argumentos pedagógicos à favor da rotinização das ações do dia-a-dia como estratégia procedimental para propiciar a formação/conformação dos indivíduos aos objetivos das sociedades ou dos tempos modernos.

Bertolini (1996) aponta que existem além das horas de rotina – higiene, alimentação e o sono – outros tempos marcados no decorrer do trabalho diário no interior de uma instituição infantil que dá mesma forma estão rotinizados, tais como: os modos de organizar o início e término das atividades, as maneiras de estruturar a entrada e saída, as trocas de um lugar para outro. Ressalta o autor que é importante destacar que estes momentos da rotina possuem um valor estruturante por dispor e ordenar o trabalho pedagógico.

A rigor, seja qual for o entendimento acerca da criança, o evidente é que ela precisa de um tipo de educação. Para tanto, são pensados ambientes

educacionais específicos para as crianças menores de seis anos e prescritas maneiras diversas de atendimento, por intermédio das pedagogias.

Barbosa (2006) afirma que as pedagogias da educação infantil se manifestam de vários modos, e vários também são os focos de rotinas ofertadas. Cada área do conhecimento expõe enfoque diverso e sugere um tipo de estratégia perante a organização diária das crianças, sendo assim, as rotinas diferem.

Os pequenos meninos e meninas deixaram de participar diretamente do mundo dos adultos, a aprender a fazer fazendo, e passaram a ter espaços, brinquedos, atividades pensadas especialmente para eles, com uma linguagem apropriada. A maneira de falar, andar, sentar, vestir, comer e a obediência às normas, a polidez, são difundidas – toda criança deve ser bem educada. A criação de instituições educacionais:

É, pois, a expressão real, para o bem ou para o mal, da descoberta da infância, de sua valorização, mas também, da necessidade para a incipiente sociedade industrial de conformar os membros mais jovens para servir suas próprias necessidades e fins (ULIVIERE, 1986, p.79).

Não tem sido fácil caracterizar as instituições de educação infantil. Conforme Kuhlmann Jr. (1989, 1999) a classificação realizada entre as instituições de cuidado/assistenciais e de educação/pedagógicas tem contribuído muito mais para escamotear a função destas instituições, fomentando dicotomias, ao invés de focar na qualidade do oferecimento do atendimento. Quando há referência ao atendimento às crianças pequenas as ações do cuidar e do educar estão presentes de maneira não dissociável.

O autor pontua que as propostas educacionais pensadas para a criança pequena podem diferir entre si. De um lado, têm-se propostas educacionais voltadas para a subserviência, docilidade, submissão à autoridade ditatorial, regulação à ordem e escolarização precoce. Por outro lado, propostas educacionais que promovem vivências lúdicas, ricas com o uso de diversas linguagens, voltadas à emancipação, o respeito à especificidade da infância. Para Kuhlmann, o que demarca as instituições é o público e a faixa etária acolhidos. Barbosa (2006) acrescenta a estes fatores, os vínculos que cada instituição estabelece com seus gestores diretos e indiretos: Estado, município e entidades religiosas, filantrópicas ou laicas.

Atualmente, uma criança não precisa ir para uma instituição infantil apenas porque a mãe trabalha, mas porque o direito à educação pauta-se em duas idéias básicas. A primeira é a busca de igualdade de oportunidades para

todas as crianças o que resulta no empenho em eliminar as desigualdades sociais e, segundo, a adoção de uma nova concepção de educação em concordância com uma visão diferente de criança que vem se formando no Brasil, como sujeito ativo, competente, agente, produtor de cultura, pleno de possibilidades hoje, e não apenas futuras. (GUIMARÃES E GARMS, 2011).

A experiência, possibilitada pelas instituições de cuidado e educação infantil, permite às crianças pequenas a ampliação de seus modos de socialização e sociabilidade. Neste contexto, a rotina pedagógica é um aspecto organizador da estrutura institucional e de regularização da subjetividade dos meninos, das meninas e dos adultos que convivem nos ambientes coletivos de educação e cuidados.

É importante salientar, que as rotinas foram elementos desencadeadores do trabalho institucional, sobretudo por conterem de maneira implícita ou explícita a concepção do cuidar e educar presentes no ideário dos professores.

A ROTINA NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES

Quando “olhamos” a prática, a experiência vivida no dia-a-dia das instituições é possível constatar o descompasso entre as propostas teóricas, as recomendações dos pensadores da educação infantil, com a prática manifesta pelos professores. É o que explicitamos a seguir, com base no estudo realizado no ano de 2013, sobre a rotina diária de professoras de três instituições de educação infantil em uma cidade do interior do Estado de São Paulo.

De um total de 40 professoras, 20 se dispuseram a relatar sua rotina. A similaridade entre os relatos nos permite levantar a hipótese que os mesmos representam o ideário de muitos e isto nos remete a uma pergunta proferida por Claparède (s.d., p.173) durante uma conferência: “como é possível conceber que obras como as de Rousseau, Maigne, Pestalozzi, Froebel e Montessori, que tiveram nestes últimos séculos tão prodigioso número de leitores, tenham conseguido influir tão pouco na rotina escolar”. A rigor, podemos fazer a mesma pergunta em relação às recomendações feitas pelos educadores brasileiros que receberam forte influência dos precursores, pensadores da educação infantil, pelo pouco que conseguiram intervir na quebra da padronização das rotinas. Conforme podemos constatar a seguir:

Um dia na instituição de educação infantil, desde o berçário até pré II...

➤ **Semana do banho:** Acolhida começa às 7 h as crianças – as crianças dos berçário II, maternal I e II se reúnem em uma sala e por volta das 7h30m, cada educadora “pega” sua turma e se dirige para sua sala. Até as 8h espera a chegada de todas as crianças – Hora do café! Após o café – higienização – retorno - sala de aula – momento da leitura “fruição” - (livro escolhido e por mim) – canto e atividades de movimento (“motoca – monta-tudo”) - 9 horas: início do banho – e cada criança tem sua bucha, toalha e é preciso ensinar as crianças a tomarem banho sozinhas – banho é “pedagógico” - 10 horas: uma funcionária leva pedaços de frutas e distribui para as crianças - 10h30: hora do recreio da educadora e neste tempo até às 10h50m – crianças ficam com a auxiliar. Quando retorno, a auxiliar vai arrumar os colchões para o repouso - 11 horas: almoço, após higienização – bebem água e vão para a sala de repouso.

2 - Semana da atividade.

- 7 horas: terça / quarta e quinta – momento do estudo das professoras, cada uma na sua sala sozinha, momento denominado de EPA. - 8 horas: refeitório – café - Volta à sala: musicas, leitura e início das atividades organizadas por eixos: movimento, matemática, linguagem oral, arte visual, natureza e sociedade – eixos são intercalados - 12horas às 13h15m – repouso - 13h15m – momento de acordar, colocar os sapatos, (ajuda quem precisa), - banheiro, depois escovar os dentes, as crianças ficam sentadas esperando sua vez – terminou senta para esperar os demais – alguns se dispersam no pátio, enquanto ajudo os que ainda não terminaram - Volta à sala: leitura “fruição” – 14 horas: refeitório – fruta - 14h15m – voltar sala – dia do banho – até as 15h15m - crianças ficam na sala com uma funcionária, enquanto a educadora/ professora leva 3 ou 4 crs. para o banho e as orienta - 15h30m – lanche – as crianças vão para o pátio e pausa das professoras – 20 m - 15h50 – retorno à sala – aula planejada e as crianças começam a ir embora – 16h30m às 17h00– segunda, quarta e sexta – momento de estudo e Terça e quinta – professoras entregam as crianças aos responsáveis - 16h30m às 17h00.

Todos os dias na pré-escola... excluindo a hora do banho...

- Início o dia cumprimentando a todos e conversando sobre o dia anterior, fazemos uma oração e cantamos uma musica de cumprimento aos colegas. Faço a leitura fruição e passo o livro para eles verem as ilustrações, completamos o calendário, lemos o alfabeto relacionando as letras aos nomes dos colegas, lemos os números relacionando-os às quantidades e identificamos as cores dos enfeites da sala. Depois começo as atividades do dia intercalando as disciplinas e as metodologias para as aulas não ficarem cansativas.

Em todas as instituições, o tempo dedicado à rotina é igual ou superior àquele dedicado as atividades didáticas e de expressão. Assim, as atividades consideradas de rotina têm o papel de referência cronológica para todo o grupo e ocupam um tempo considerável, cerca da metade da duração do trabalho diário. Ramos (1998, p.81), na pesquisa acerca da influência da rotina na construção da noção de tempo nas crianças em uma escola infantil encontrou, da mesma forma que Barbosa (1997), o mesmo que encontramos

na nossa pesquisa, ou seja, a mesma rotina para todas as crianças da instituição. Constatou que ela está “definida com exatidão e os vários intervalos que a compõem estão bem-demarcados, tendo denominação própria e horário estipulado”.

Observamos também que a rotina como constatado por Wajskop (1995, p.61) tem uma “lógica que aparentemente define mais comportamentos e atitudes do que permite um processo de aquisição e construção de conhecimentos por ambos (professores e alunos)”. A saber, o manejo do tempo, como elemento estruturante do trabalho pedagógico, é controlado pela professora, seja por meio dos prazos fixados para cada atividade, seja por meio da linguagem usada por ela. As falas curtas e mandatórias expressas pela professora, durante os relatos sobre como exigir da criança o cumprimento dos horários das atividades programadas, assim se expressaram: tais como: *“fique quieto e preste atenção na leitura!”*; *“vou conversar com sua mãe!”*, *“guarde o brinquedo, não é hora de brincar!”*, atitudes que excluem qualquer tentativa de discordância ou de negociação por parte da criança, no que se refere ao tempo escolar.

A rigor, é sob a forma de repetição de regras e comportamentos que são definidos os hábitos e as atitudes: saber esperar, ficar quieto, ouvir sem interromper, obedecer enfim, eis o que se exige das nossas crianças.

Ao finalizar nosso estudo, concluímos assim como Bondioli, Ferrari e Gariboldi (1995, p.73) que as crianças, de acordo com o modelo institucional, habitam-se ou adaptam-se na mesma medida em que o adulto, “sem saber”, educa. Para os autores as crianças têm o direito de compreender os tempos que precisa para realizar as atividades e também poder intervir no uso dos mesmos. Contudo, compreender que as crianças têm o direito de participar da organização do seu tempo, requer, sobretudo tomada de consciência dos adultos do uso da rotina para si mesmo. Caso contrário, fica impossível fazer uma reflexão com as crianças.

O APEGO À ROTINIZAÇÃO

As práticas das professoras tiveram em comum o apego à rotinização. Termo com significado diverso do de rotina. A rotina, compreendida como prática cotidiana de atividades e/ou estratégias, é essencial à organização do trabalho do professor. Para a criança, a rotina exerce um papel de referência necessária à aprendizagem, especialmente por se tratar de crianças pequenas

que estão aprendendo o funcionamento de um ambiente diferente do seu meio familiar.

Mais do que registrar sequências de procedimentos e atividades cotidianas, o que constatamos foi a falta de qualquer atitude que irrompesse com uma dinâmica assumida no início do período letivo e desenvolvida no mesmo ritmo, da mesma maneira o tempo todo. O que variava se justificava pela idade das crianças. Contudo, havia um empenho dos professores em cumprir o estabelecido para todos os grupos, em outras palavras, em homogeneizar as crianças, em encaixar todas no mesmo molde já definido previamente, ao justificarem, por exemplo, durante os relatos que todas as crianças tinham que cumprir o proposto.

Ideário pedagógico que foi se fortalecendo ao longo do tempo ao estabelecer uma marcha de institucionalização das crianças pequenas e uma rotinização do cuidar e o educar, com justificativa num projeto moderno de racionalização, higienização, psicologização, divisão de trabalho, controle e normatização.

Compreender significado da rotina significa superar a rotinização, ressignificando as rotinas.

Na atualidade a rotina é entendida como uma categoria pedagógica da educação infantil, sendo a principal estruturadora da vida coletiva diária. Compõe a rotina todas aquelas ações, atividades que são recorrentes ou repetidas da vida cotidiana coletiva, mas nem por isso, precisam ser realizadas da mesma maneira todos os dias.

As rotinas, como as encontramos nos relatos, são formas intencionais de controle e regulação, tendo como base uma seleção feita, a partir dos discursos sobre as crianças e sobre a função social da educação infantil.

A imagem de criança que emerge na prática por meio da descrição dos relatos das rotinas pode ser sintetizada como fraca, carente e, sobretudo, como afirma Moss (2002, p. 240), a “pobre” criança, não no sentido de uma criança economicamente desprivilegiada [...], mas “pobre” no sentido de carente, deficiente, passiva, incompleta, maleável, sem ação – a criança em necessidade [...] de proteção, apoio, orientação e desenvolvimento”. Esta compreensão conduz a rotinização, pois a jornada escolar passa a ter como alvo conformar e dirigir para compor um produto final que deverá se encaixar em um ideal social, econômico e político já definido, com ênfase na inalterabilidade e previsibilidade.

Romper a rotinização não significa negar a importância da rotina, pois sendo uma categoria pedagógica, tem sido formadora dos sujeitos, oferecendo a todos aqueles que a identificam coordenadas de comportamento social e padrões culturais, pela forma como distribui os tempos, escolhe as atividades, ordena os espaços, expõe a utilização dos materiais, etc.

Nas rotinas, como a entendemos hoje no Brasil, estão manifestas ações de cuidado, de educação e de socialização. Portanto, é necessário pensar e planejar as atividades cotidianas, perceber o que há de educativo, de cuidados e de socialização nas atividades, nos diálogos, nas ações que são trabalhadas com as crianças, olhar e ouvir o que existe de humor, de novo, de estranho, de vivaz no trato diário no cotidiano, conhecer um pouco mais sobre o que se está efetivamente realizando quando se estrutura o espaço de determinada maneira, quando se pede certa atividade, se provocam certos comportamentos e se oferece determinado tipo de material.

As rotinas na educação infantil também são rituais, que foram empobrecidos e banalizados. Resignificar as ritualizações presentes nas rotinas, considerando o seu importante conteúdo simbólico para as formações grupais e para a estruturação subjetiva, é um desafio que se coloca aos professores infantis. Romper a rotinização se faz por meio de pensar as rotinas como práticas educacionais que também podem ser variáveis, múltiplas, mesmo quando recorrentes, reincidentes. É preciso fazer um movimento de recriar, todos os dias, o que se fez até então: fazer, desfazer, refazer.

Barbosa (2016,p.204) afirma: "...estranhar o conhecido e conhecer o estranho" se constitui em um atitude que permite fazer uma análise crítica essencial aos processos de regulação, colocando em xeque os saberes estabelecidos, buscando refletir algo que não se cogitava antes e compreender de maneira diversa o que se enxerga como algo natural.

Um dos caminhos que possibilita tal crítica, passa necessariamente pela nossa preocupação não apenas com o adulto que a criança vai se tornar, mas com a infância que a criança está vivendo. A idéia de criança como uma caixa vazia, incapaz, "pobre" precisa ser entendida sob um novo paradigma. Paradigma que traz uma nova forma de conceber a criança que exige um novo entendimento dos profissionais:

Construída sobre a noção de criança como um ator ativo e criativo, como um sujeito e cidadão com potenciais, direitos e responsabilidades, uma criança com quem vale a pena ouvir e dialogar e que tem a coragem de pensar e agir por si mesma[...] a criança como um ator ativo, um construtor, na construção do seu próprio conhecimento e da cultura de seus companheiros[...]Essa

visão de criança como co-construtora implica uma visão do professor como co-construtor da cultura e do conhecimento [...].

O professor pode ter muitos papéis diferentes. Às vezes, dirigir: apresentar um problema e iniciar um trabalho com material pré-planejado, ou introduzir um novo campo de conhecimento para avançar ainda mais. Às vezes ele é reduzido a um simples ajudante ou assistente em um processo o qual as crianças, em próprio poder, iniciaram e dirigem por si mesmas. O trabalho do professor é principalmente ser capaz de ouvir, ver, e se deixar inspirar e aprender com o que as crianças dizem e fazem (DAHLBERG, APUD MOSS, 2002, p.243/247)

Assumir a construção da criança rica significa também assumir uma conceitualização diferente das instituições de educação infantil, que por sua vez, abrirá espaço para a efetiva ressignificação do uso das rotinas. Assim sendo, mesmo sustentando o espaço de regulação social, de amparo, de solidez, que são fundamentais nas rotinas e indispensáveis à constituição dos seres humanos como sujeitos, é necessário estabelecer espaço para o não-padronizado, para o diferente, pretendendo não fazê-lo análogo ao experimentado, ao previsto. Ter capacidade para admitir o novo, a colisão, incluir na rotina a arte, a literatura, a música, a dança, o movimento, o cômico, a filosofia, a ciência, a fantasia, a imaginação, isto é, transfigurando a rotina em vida cotidiana, superando, portanto, a rotinização, a homogeneização.

A rotina na educação infantil constitui-se, portanto, em uma categoria pedagógica, daí a importância deste estudo, porque abrange a teoria e a prática da pedagogia da educação infantil, que por sua vez traz subjacente a concepção de criança, de educação e de sociedade que queremos para os milhares de brasileirinhos.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M.C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BERTOLINI, P. **Dizionario di pedagogia e scienze del educazione**. Bologna: Zanichelli, 1996.

BONDIOLI, A; FERRARI, M; GARIBOLDI, A. La giornata educativa: elementi di analisi. In: BECCHI, E. **Manuale della scuola del bambino daí ter ai sei anni**. Milano: Francoangeli, 1995.

CLAPARÈDE, E. **A escola sob medida**.: estudos complementares de Piaget, Meylan e Bovet. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, {1950}

GUIMARÃES, C. M.; GARMS, G. M.Z. A legislação, as políticas nacionais de atendimento na instituição de educação infantil no Brasil e o desafio de cuidar

e educar a criança de 0 a 5 anos. **Cadernos de Educação da Infância**, Lisboa, n.94, p.49 – 59, set/dez 2011

KUHLMANN, J. M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998,

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). **Educação infantil pós- LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

MOSS, P. Reconceituando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002. p.235 – 248.

OLIVEIRA, M. I. Polêmicas da educação infantil. **UCBD**, Campo Grande, n. 17, p.198-183, jan/jun.2004.

RAMOS, K. R. A . da S. Um estudo sobre a interferência da rotina da educação infantil no processo de construção da noção operatória de tempo subjetivo pela criança. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1998, 138 p. Dissertação (Mestrado em Educação).

RODRIGUES, S. A. As rotinas e a formação dos enredos pedagógicos na educação infantil. In: GARMS, G. M .Z. ; RODRIGUES, S. A. **Temas e dilemas pedagógicos da educação infantil**: desafios e caminhos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

ULIVIERI, S. Historiadores e sociólogos descobrindo a infância. **Revista de Educación**,. Madrid, n. 281, 1986.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

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