UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

POR AMOR & POR FORÇA
ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Carmen Silveira Barbosa

Prof. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria

COMISSÃO JULGADORA

Campinas

2000

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

B144p Barbosa, Maria Carmen Silveira.
 Por amor & por força : rotinas na Educação Infantil / Maria
 Carmen Silveira Barbosa. -- Campinas, SP : [s.n.], 2000.

 Orientador : Ana Lúcia Goulart de Faria.
 Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas,
 Faculdade de Educação.

 1. Creches. 2. Pré - escola. 3. Administração do
 tempo. 4. *Educação infantil. 5. Pedagogia da infância. I. Faria,
 Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de Campinas.
 Faculdade de Educação. III. Título.

**“Olhar outra vez para os mecanismos
e nossas instituições educacionais,
questionar a *verdade* de nossos próprios
e cultivados discursos,
examinar aquilo que faz com que sejamos o que somos,
tudo isso abre possibilidades de mudança.”**

Jeniffer M. Gore

RESUMO

A tese intitulada ***Por Amor & Por Força: Rotinas na educação Infantil*** aborda a questão do uso das rotinas na educação infantil. Esta pesquisa procura verificar como as rotinas chegam ao campo educacional e tornam-se uma categoria pedagógica central na educação infantil. A rotina foi analisada como instrumento de controle do tempo, do espaço, das atividades e dos materiais com a função de padronizar e regulamentar a vida dos adultos e das crianças em creches e pré-escolas. Os argumentos foram construídos a partir de distintas pesquisas: pesquisa bibliográfica, de materiais empíricos variados e pesquisa de campo em escolas para crianças pequenas (0 a 6 anos) no Brasil e no exterior. Finalmente constatou-se que as rotinas realizadas nas escolas de educação infantil estão em profunda relação com a construção da modernidade e que somente a partir de uma reflexão contextualizada é que se poderá ressignificar o seu uso.

ABSTRACT

The thesis untitled “**By Love and By Force: routines in early child education**” considers the use of routines in early child education. This work tries to verify how social routines come to day care center and kindergartens and then became a central pedagogic category. The routine was analysed as an instrument in the control of time, space, activities and materials with the function of standadize and regulate the lives of adults and children in educational center for children. The arguments were constructed from a bibliografic research, several empiric materials and field research in scools for small children located in Brazil and abroad. Finally, we found out that the routines used in children education are deeply related to the building of modernity and that only by means of a contextualized reflection will we be able to give a new meaning to their use as a pedagogic category in children education.

AGRADECIMENTOS

A escrita de uma tese, apesar de ser uma tarefa solitária e individual, é apenas o momento de pôr termo a um processo com muitos interlocutores: professores, amigos, colegas, livros, revistas, visitas, relatórios de observação, imagens, fotos, vídeos, enfim todas as experiências profissionais e pessoais que foram sendo constituídas ao longo dos anos.

Este estudo, como não poderia deixar de ser, é o fruto de uma construção histórica, tendo sido elaborado em um contexto político e social determinado. Contexto este no qual a luta política parece um pouco acanhada frente à tentativa de nos fazer crer que não existem outros caminhos a serem percorridos:

- momento de profunda crise na educação e, em especial, nos dois setores em que atuo: na universidade pública e na educação infantil;
- momento especial para os Cursos de Pedagogia que vêem o seu espaço como curso de formação de professores sendo retirado pela criação dos Institutos Normais Superiores;
- momento em que a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional modifica o cenário das instituições que educam a pequena infância, na medida em que as relaciona à área da educação, exigindo uma maior qualificação dos educadores e a elaboração de um projeto de educação infantil, mas, ao mesmo tempo, dificultando a execução dessa proposta legal ao diminuir o financiamento da educação infantil;
- momento em que as políticas educacionais para a pequena infância - como: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o Referencial Pedagógico Curricular para a Formação de Professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental e as Políticas de Financiamento - estão sendo elaboradas de modo extremamente centralizado, burocrático e, portanto, autoritário.

Apesar de todo esse quadro, encontrei em minha instituição de origem, a Faculdade de Educação da UFRGS, o estímulo, a solidariedade e o apoio dos

colegas para realizar o Curso de Doutorado, em tempo integral, contando também com a bolsa da Capes.

A trajetória deste estudo iniciou-se a partir das reflexões e dos questionamentos sobre as práticas pedagógicas efetuadas no estágio das alunas do Curso de Pedagogia. Transformou-se em uma pergunta que foi sendo apurada, para ser apresentada como pré-projeto de pesquisa para a seleção no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP. Agradeço ao Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação, que selecionou o projeto, e, em especial, à professora Ana Lúcia Goulart de Faria, que *macunaímicamente* aceitou desafio de orientar este estudo.

Para esta pesquisa foram muito importantes as disciplinas, as atividades orientadas¹ as leituras, as reuniões com a orientadora e as discussões teóricas desenvolvidas em sala de aula. As reuniões mensais do Grupo de Estudos em Educação Infantil, parte integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural (GEPEDISC), foram fundamentais para a reflexão crítica acerca das questões da educação infantil.

Quero agradecer a Prof. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria que apresentou-me, *apaixonadamente*, a bibliografia italiana sobre a educação infantil e teve a paciência de ler e reler versões provisórias desse texto, levantar questões, abrir novos caminhos e batizar esse estudo.

As conversas com professores, colegas, amigos e amigas da Faculdade de Educação da UFRGS também foram valiosas, principalmente os participantes do Grupo de Educação Infantil (GEIN), os quais me apoiaram nas discussões sobre o tema no período da qualificação e que proporcionaram-me, com sua presença e seu carinho, uma grande vontade de colaborar com a reflexão sobre a infância e a educação infantil. Quero agradecer a Beatriz Vargas Dorneles que, mesmo não sendo da equipe, discutiu solidariamente partes desse trabalho.

Agradeço aos amigos e colegas do Grupo de Educação Infantil da Anped, que, ao longo dos encontros anuais, vem me ensinando a complexidade do estudo e da pesquisa sobre a educação das crianças pequenas.

¹Gostaria de agradecer aos professores Moysés Kuhlmann Jr., Elisa Kossovitch, e Neusa M. Gusmão a disponibilidade para as atividades orientadas no ano de 1996.

Quero agradecer a presença *inquieta e inquietante* da Jucirema, colega muito especial do Curso de Pós-graduação em Educação da UNICAMP que, aos poucos, foi saindo do lugar de colega para ocupar o de amiga.

Preciso também agradecer às instituições de Educação Infantil que permitiram o meu ingresso em seus espaços de trabalho para poder realizar as observações. O convívio com os profissionais e as crianças auxiliou no redimensionamento da pesquisa e na reflexão do tema.

A possibilidade de viajar para conhecer formas de organização da rotina diária da educação infantil em outros países deveu-se principalmente a Irene Balaguer diretora da Associação de Professores Rosa Sensat em Barcelona, que me propiciou o contato com instituições de educação infantil de Barcelona, Madrid e Granada; a Montse Osta que me abriu portas em Mataró, também na Espanha; a Tonina e Anna Lia, que me receberam em Pistoia; a Petra, que me indicou escolas em Berlim; e a Jytte, que me mostrou interessantes práticas de formação de educadores e escolas de educação infantil na Dinamarca.

Gostaria de agradecer, de modo especial, aos amigos Carminha e Domingos, que me deram a chance de ter uma experiência deliciosa de convívio em São Paulo. E a Jaqueline Moll, grande amiga, companheira de trabalho e parceira de conversas intermináveis, que em todos os momentos tem estado presente com sua amizade e carinho.

Agradeço a meus pais, Gerardo e Carmen, a minhas irmãs, cunhados e sobrinhos e a meu companheiro Rogério a paciência, o amor e o cuidado que dispensaram comigo. E, finalmente, o meu filho Antônio que, nos últimos meses, tem confirmado a tese de Carmen Craidy de que os filhos são a *mais radical experiência de vida*.

SUMÁRIO

RESUMO	4
ABSTRACT	4
AGRADECIMENTOS	5
1. PRA COMEÇO DE CONVERSA	10
1.1 A Educação Infantil no Brasil: Um Novo Campo de Estudos e Pesquisas .	14
1.2 Fazendo Pedagogia, Fazendo Ciência	19
1.3 Construindo <i>Pedagogias</i> para a Pequena Infância	25
1.4 Questões Centrais.....	27
1.5 Caminhos Metodológicos	30
2. MAS O QUE SÃO MESMO AS ROTINAS?	40
2.1 Rotina e/ou Cotidiano	42
2.2 Sobre o Conceito de Rotinas: as Rotinas Rotineiras.....	47
2.3 Sintetizando: Por que Rotinas? Porque Sim!.....	52
3. A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DAS ROTINAS	54
3.1 Rezando pelo Mesmo Catecismo	55
3.2 Os Outros: Crianças e <i>Selvagens</i>	58
3.3 Sob as Ordens das Leis	63
3.4 Escolas e Fábricas: <i>Na Marcha do Progresso</i>	72
4. O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E DE ROTINIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA	82
4.1 Infância, Infâncias.....	83
4.2 Creches, Jardins, Salas de Asilo... ..	90
4.3 Pontos de Alinhavo	98

5. AS PEDAGOGIAS DAS ROTINAS	102
6. A ROTINA ENQUANTO CATEGORIA PEDAGÓGICA.....	132
6.1. A Organização do Ambiente	135
6.2 Os Usos do Tempo	155
6.3 A Seleção e os Usos dos Materiais.....	174
6.4 A Seleção e a Proposição das Atividades.....	188
6.5 A Padronização.....	200
7. PEDAGOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS BINARISMOS À COMPLEXIDADE	213
7.1 Pedagogias Antinômicas	216
7.2 Pedagogias Implícitas e Pedagogias Explícitas	219
8. PARA ENCERRAR ESTA CONVERSA	229
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	237
10. ANEXOS	257
10.1 Concretização das rotinas na educação infantil: modelos	257
10.2 Fragmentos do dia-a-dia na educação infantil: palavras	266
10.3 Representações das rotinas na educação infantil: canções	268
10.4 Fragmentos do dia-a-dia na educação infantil: textos.....	272
10.5 Representações das rotinas na educação infantil: imagens	282

1. PRA COMEÇO DE CONVERSA

Tudo que podemos fazer quando decidimos estudar um assunto é descrevê-lo de uma maneira particular, que vem somar-se a outras descrições possíveis.

Jurandir Freire Costa

Apesar de estar localizada no início, a apresentação é tradicionalmente escrita no final dos trabalhos, e esta tese não pretende fugir à regra. No momento de reler e no exercício de pensar criticamente sobre o que produzi antes de entregar este texto, verifiquei que novas questões surgiram, outros caminhos abriram-se e pude, então, observar algumas presenças e ausências.

Faltam temas que foram abandonados, faltam dados que foram excluídos, faltam algumas idéias que não foram lembradas a tempo, faltam outras que só agora são possíveis de serem pensadas, pois as perguntas prévias já foram respondidas... Creio que a descoberta das faltas sempre acontece quando, depois de muitas voltas e *revoltas*, colocamos um ponto final em um texto. Foi por esse motivo que escolhi a citação que inicia o presente capítulo e que enfatiza que esta tese é apenas um dos modos de (re)descrever² este tema sei que há muitos outros caminhos, mas foi por este que optei para construir o meu objeto de estudos.³

A questão que escolhi estudar foi a do nascimento e da consolidação de uma categoria pedagógica: a rotina na educação infantil. Um tema complexo, de difícil abordagem, pois não apresenta uma tradição de estudos e pesquisas no país nem limites claros e definidos e, além disso, está em interconexão com vários outros temas. Apesar de sua amplitude, e talvez justamente em função da mesma, é um tema interessante, pois atravessa a teoria e a prática da pedagogia da educação infantil.

²O termo (re)descrever é usado aqui no sentido empregado por Jurandir Freire Costa quando afirma que não existe uma única verdade: “trata-se apenas de redescritões contínuas, de relatos e narrativas renovadas, a partir de perspectivas eticamente aceitáveis, defensáveis ou desejáveis” (1994, p.8)

³Nos itens 1.4 e 1.5 será apresentado o problema de pesquisa e os caminhos metodológicos utilizados para percorrê-lo.

A idéia de estudar as rotinas na educação infantil está vinculada de alguma forma a uma interrogação central, e profundamente autobiográfica, que é a da escolha entre os dois pontos mais distantes das propostas do ato de educar: a repressão e a liberdade. No mestrado já havia me aproximado dessa temática bipolar ao trabalhar com o confronto ou a possível intersecção entre as teorias liberais e escolanovistas de educação e um governo com políticas educacionais profundamente autoritárias. Porém, a reflexão sobre tal questão iniciou muito antes; ela já estava presente desde a minha própria vida escolar.

Nasci e cresci em uma família que tinha na educação dos filhos um valor e, desde pequena, freqüentei o Jardim da Infância. Tenho lembranças da *escola das irmãs*, da irmã Virgínia (minha professora), dos bordados em cartolina, de brincar na caixa de areia e na casa de bonecas, das músicas, dos versinhos e dos momentos de orações. Recordo-me, de um modo especial, de um grande painel que havia sido pintado na parede da parte coberta do pátio e que estimulava a minha imaginação sobre seus personagens e lugares. Nessa escola, havia também um bosque, *o matinho*, onde passeávamos por um caminho que tinha casinhas com a *via crucis*, um lugar misterioso, o qual eu adorava e do qual, tinha, ao mesmo tempo, muito medo.

Aos seis anos, fiz a pré-escola em uma escola pública de Porto Alegre. A sala do Jardim ficava no porão de uma casa antiga e tinha mesas redondas, brinquedos, amiguinhas e as fugas. Esse era o fato mais emocionante do pré. Nós tínhamos um grupo, só de meninas, que pedia para ir ao banheiro e fugia para a frente da escola. Nós nos colocávamos entre os arbustos e as grades de ferro para observar o movimento da rua. A *tia* Valquíria já sabia onde ir buscar-nos quando sumíamos.

Em 1968, comecei minha trajetória de aluna em escolas experimentais. Iniciei minha vida escolar no Instituto Educacional João XXIII, que havia sido fundado por professoras e era gerenciado conjuntamente com os pais dos alunos. Somente hoje, quando me lembro das coisas que fazíamos e das experiências educativas que estão registradas na minha memória, é que vejo o quanto essa escola tinha uma proposta avançada para a época. Nunca tive livro didático — fizemos a nossa cartilha na 1ª série —, sempre fiz trabalhos em grupo, tive aulas de teatro, balé, música, laboratório de matemática e de ciências; fazíamos

viagens, excursões, visitávamos exposições de arte, etc. Lembro-me com muito prazer desse período.

Na 5ª série, fiz o exame para o Colégio de Aplicação da UFRGS, o qual freqüentei até a 8ª série. O Aplicação marcou-me não pelas estratégias de ensino, afinal muitas delas já me eram familiares devido à experiência na escola anterior mas pelas experiências sociais e culturais que me possibilitou.⁴

Duas práticas culturais ficaram gravadas para mim. A primeira foi a da *participação política*, pois o colégio tinha cerca de 300 alunos e ficava no meio do *Campus* da Universidade. Tínhamos uma diretora que era vista como *a Ditadora*. Nós nos reuníamos todas as segundas na CACA⁵ para discutir questões políticas e escolares com um grupo de representantes entre onze e dezoito anos, uma saudável integração entre idades. Durante a década de 70, víamos, desde as janelas e do pátio da escola, acontecer muitas coisas; podíamos não compreender muito bem o que ocorria, mas essas foram imagens que instituíram alguns sentidos para a nossa vida de estudante e cidadão.

A segunda grande aprendizagem foi a descoberta de *diversas formas de expressão cultural*: ouvíamos música na hora do recreio Mutantes, Caetano, Gil, Pink Floyd, Emerson, Lake and Palmer (o que, definitivamente, enlouquecia a direção) - promovíamos pela CACA peças de teatro, mostras de cinema, publicávamos um jornal, etc. No meio da 8ª série, decidi encaminhar-me para um curso de segundo grau profissionalizante para ter, em pouco tempo, perspectiva de trabalho e independência.

No curso de magistério, voltei a interessar-me pelas aulas, pelas práticas de ministério, e comecei a fazer trabalho voluntário em teatro para crianças da FEBEM, acompanhar turmas de alfabetização de adultos e outras atividades sócio educativas. Em 1978, a educação infantil entrou na minha vida através de um Curso de Formação de Professores em Jardim de Infância, o qual realizei curso no Serviço de Treinamento de Professores do I. E. João XXIII, voltando, assim, às minhas origens pedagógicas e decidindo que seria *Jardineira*.

⁴ Além disso, em plena adolescência, eu achava que esta história de ir para o colégio, e ainda ter de ficar os dois turnos alguns dias da semana, era apenas uma grande chatice.

⁵ Comunidade de Alunos do Colégio de Aplicação.

A leitura do artigo do Daniel Revah (1995) foi um reencontro com a minha própria história. Foi muito interessante ver como a minha trajetória pessoal, que me parecia tão singular, estava permeada de conteúdos sócio-históricos e era tecida de modo muito semelhante ao de vários educadores daquela geração. Como a minha escolha de vida *alternativa* e *militância* política⁶ cruzava-se com as escolhas e as decisões nas atividades profissionais.

Esta constituição *contracultural* de ser, presente no modo de ser, de vestir e de escolher produtos culturais, acabou influenciando as minhas leituras pedagógicas. Meus autores preferidos eram Paulo Freire, Makarenko, Neill, Freud, Freinet, Piaget e outros autores marginais, na época, aos cursos de formação de professores. Essa história social e pessoal acabou por refletir-se permanentemente em minhas escolhas teóricas e em minha prática pedagógica. Segui o caminho de educadora: fui professora de escola pública e privada (de jardim e séries iniciais), e atualmente trabalho como professora universitária e pesquisadora (iniciei como auxiliar de pesquisa e estou procurando qualificar-me nesta área com o doutorado).

No estudo que agora estou apresentando, senti-me sempre dividida entre o papel de pesquisadora e o de professora, já que papel de pesquisadora é o de suscitar as idéias e agitá-las e a tarefa da professora é o de tomar decisões⁷. Creio que tal ambivalência de papéis influenciou profundamente o modo como me aproximei, construí o objeto de pesquisa e escolhi as formas para pesquisá-lo.

Como já havia afirmado anteriormente, a polarização das idéias e das práticas pedagógicas entre as repressoras e as libertadoras permeou a minha formação e o meu fazer pedagógico. Elas apareceram, e permanecem, desdobradas em múltiplas questões, como: Que tipo de currículo organizar para a educação infantil - um que privilegie a escolarização ou a livre expressão? Como deve atuar o educador de crianças pequenas - deixando-as livres ou realizando intervenções? É possível educar sem uma rotina? É necessária uma rotina para organizar a vida dos espaços educacionais? Seriam as novas propostas de rotina mais progressistas ou apenas um reformismo pragmático e com intenções de

⁶Participei, no final da década de 70 e no início dos anos 80, do movimento estudantil, de grupos feministas, da Agapan - Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural - e da Coolméia - Cooperativa de produtores e consumidores de produtos naturais.

⁷Inspirei-me para esta reflexão no livro de memórias de Norberto Bobbio,

adaptação aos novos tempos? Pode-se discutir um projeto educativo com categorias universalizantes, mas não-homogeneizadoras, que tenham objetivos comuns, como o de tornar os diferentes capazes de entender-se e fazer as crianças entrarem no *mundo existente* sem deixar de ter o poder e o desejo de mudar esse mesmo mundo? As *pedagogias* normalizam, regulam, institucionalizam e violam as singularidades, mas como seria possível (con)viver sem estar regulado socialmente?

Freud dizia que a educação é um impossível.⁸ Penso que sim, pois a educação das crianças pequenas tem de, ao mesmo tempo, constituir-se de dois movimentos. Por um lado, *socializar* os novos sujeitos, engendrando eticamente virtudes como aquelas defendidas pela *res pública* a justiça, a liberdade, a solidariedade, a tolerância, a igualdade, a coragem, a prudência, sem cair numa educação moral conservadora; e, por outro, o de possibilitar a *sociabilidade*⁹ dos sujeitos, abrindo espaço para a constituição de subjetividades livres, rebeldes, inconformadas.

1.1 A Educação Infantil no Brasil: Um Novo Campo de Estudos e Pesquisas

No Brasil, a partir do final da década de 70, a educação de crianças de zero a seis anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais. Finalmente, a histórica luta por creches e pré-escolas, engendrada por diferentes movimentos sociais, tomou grandes proporções, e os governos - primeiramente os de oposição à ditadura militar e, posteriormente, aqueles que se instalaram pós-abertura política - realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária. Vários projetos para educação das crianças pequenas¹⁰ foram desenvolvidos, principalmente através de ações, envolvendo diversos Ministérios e a Legião Brasileira de Assistência.¹¹

⁸Para S. Freud existem três atividades humanas que são impossíveis de ser realizadas: governar, educar e psicanalisar.

⁹Para Baumann (1997) estes são os dois processos sociais básicos. Um é a socialização racional, condutiva, relacionada ao que é ensinado; o outro, da sociabilidade que é espontânea, singular, sendo formado pelas aprendizagens. Esses processos ocorrem contemporaneamente na construção dos sujeitos e estão em permanente conflito.

¹⁰O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) considera como criança a pessoa até os 12 anos de idade. A expressão *crianças pequenas* é utilizada nesse texto para falar de crianças de

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço no que se refere aos direitos da infância. Ela considera as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e proclama a necessidade da oferta de atendimento em educação infantil¹². Em seu artigo 7, inciso XXV, do Capítulo dos Direitos e Garantias Individuais e Coletivas, ela assegura o direito ao atendimento gratuito aos meninos e às meninas, desde o nascimento até os seis anos, em creches e pré-escolas.

Também a inclusão da Educação Infantil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, como seção autônoma, foi uma importante resposta para as novas demandas e dinâmicas da cultura e da sociedade e um passo importante para a valorização da educação do assim chamado nível de ensino. É importante lembrar que, na nova LDB, a educação infantil está presente no capítulo da Educação Básica, isto é, juntamente com o ensino fundamental e o ensino médio, o que aponta para a necessidade de articulação e não de subordinação entre eles. Uma importante marca foi a diferenciação entre eles ocorrer pelo uso da palavra educação e não ensino, demonstrando uma visão mais ampla dos processos pedagógicos necessários nessa faixa etária.

Nos últimos anos, o mesmo governo que apoiou a aprovação da lei, e que a divulga vem, contraditoriamente, criando políticas de financiamento da educação que não favorecem a ampliação e a qualificação da educação infantil, sendo esta secundarizada nos investimentos das verbas públicas. Poderíamos

0 a 6 anos em contraposição a de *crianças maiores* entre 7 e 12 anos. Crianças pequenas, pequena infância, pequenininhas são expressões oriundas da literatura italiana e adaptadas para o português. (Ver Prado, 1998, p.10). A pequena infância abrange dois subgrupos: as crianças bem pequenas ou pequenininhas, de 0 a 3 anos que freqüentam turmas de berçário e maternal, e as crianças maiores, de 4 a 6 anos, que freqüentam o Jardim da Infância e o Pré.

¹¹Para maiores informações sobre a expansão e o financiamento da educação de crianças de 0 a 6 anos no Brasil ver: Campos,1989; Campos,1993; Craidy,1989; Craidy,1997; Faria,1989; Rosemberg,1989; Ferrari,1980; Ferrari e Gaspar,1980; Ferreira,1988.

¹²A diversidade de instituições que atendem as crianças de 0 a 6 anos, no Brasil, faz com que se torne difícil encontrar uma regularidade entre o nome da instituição, a faixa etária atendida, a proposta de trabalho desenvolvida e a modalidade de funcionamento. Alguns autores procuraram explicitar tais diferenças e encontrar categorias estáveis, mas não obtiveram sucesso. Neste trabalho, será utilizado o padrão da Lei de Diretrizes e Bases/1996, que define o nome da instituição de acordo com a faixa etária das crianças. Dessa forma, creche é a instituição que atende crianças de 0 a 3 anos e pré-escola é aquela que atende crianças de 4 a 6 anos. Na lei não está claro, mas creio que essa divisão advém da psicologia do desenvolvimento que diferencia entre a primeira e a segunda infância. As expressões como Centro de Educação Infantil ou Escola Infantil, que não enfatizam a subdivisão desse período da educação das crianças pequenas e mantêm uma unidade que é a presente na realidade brasileira, ficaram excluídas da lei. Pessoalmente, creio que estas são melhores, pois, não apontam para uma nova forma de desarticulação entre os pequeninhos e os pequenos.

citar, como exemplo, a ausência da educação infantil nas verbas do Fundo Nacional para a Educação e também as políticas de formação docente que, apesar de afirmarem visar ao educador infantil, enfatizam a formação do educador do ensino fundamental.

Além das conquistas legais, a passagem – em algumas cidades e estados brasileiros – da responsabilidade, pelo o atendimento da população de 0 a 6 anos da área da saúde e da assistência social para a área educacional demonstram uma nova concepção das necessidades e dos direitos das crianças.

Acompanhando toda essa mudança legal e organizacional na Educação Infantil, e contribuindo com ela, corresponderam também investimentos em termos de pesquisas e publicações no campo acadêmico. Ao fazer um levantamento do acervo bibliográfico dos livros da Biblioteca da Faculdade de Educação, da UFRGS, constatei que, nas décadas de 60 e 70, grande parte dos livros correspondia a manuais gerais de pré-escola com predomínio de autores estrangeiros, enfocando atividades e formas de organizar a educação das crianças em turmas de jardim de infância e pré-escola.

O referencial teórico destas abordagens metodológicas eram os autores clássicos da educação infantil, tais como Froebel, Montessori, Decroly e outros. Também foi encontrada a presença de um acervo considerável de publicações dirigidas às áreas específicas do conhecimento e suas relações com a educação pré-escolar ou das crianças pequenas, tais como psicomotricidade, música, psicologia do pré-escolar, etc.

Já na década de 80, surgiu um maior número de autores nacionais e livros com ênfase nas questões políticas da educação infantil que denunciavam a ausência quantitativa de creches e pré-escolas e apontavam formas alternativas de atendimento, indicando a necessidade de criação de políticas públicas para crianças pequenas. Muitos desses estudos foram produzidos na intersecção entre a academia e os movimentos sociais de lutas pela creche como direito da mulher. A ampliação do número de programas de mestrado e doutorado no Brasil

apontam o surgimento de várias teses e relatórios de pesquisas acadêmicas que tratam desse tema¹³.

Podemos observar que, na década de 90, a perspectiva modificou-se ampliando os estudos sobre a pré-escola e iniciando as pesquisas sobre a creche. Foram publicados livros que tratam da história das crianças no Brasil, apresentadas teses sobre as instituições de atendimento às crianças pequenas e suas propostas educacionais e também outras publicações sob forma de coletânea de artigos. Estas tratavam em especial de assuntos relacionados à psicologia do desenvolvimento em uma perspectiva sócio-histórica ou à psicologia genética, textos sobre a organização curricular e as metodologias de ensino que geralmente aprofundam áreas de conhecimento - linguagem, matemática, ciências sociais e naturais e outros - isto é, temas que já circulavam nos grupos de pesquisas e nas revistas especializadas chegam aos livros comerciais e de ampla divulgação.

Muitas dessas novas publicações consistem em programações curriculares elaboradas por órgãos estatais ou por organizações não-governamentais. Professores e professoras publicaram relatos de experiências com reflexões advindas de suas ações cotidianas no trabalho com turmas de crianças em creches e pré-escolas e, em alguns casos, também de escolas de arte (Freire, 1983; Haddad, 1991; Machado, 1991; Wajskop, 1995).

Rocha (1999), após a análise de um conjunto de trabalhos apresentados em diferentes reuniões científicas, nas áreas das ciências humanas e sociais na década de 90 no Brasil, demonstra como essas reuniões vêm trazendo contribuições para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. Para a autora, a produção analisada:

revelou construções teóricas, permitindo a identificação de um conjunto de regularidades e peculiaridades. As construções identificadas permitem afirmar a possibilidade e o nascimento de uma Pedagogia, com corpo, procedimentos e conceituações próprias. Identifica-se, portanto, uma acumulação de conhecimentos sobre a educação infantil que tem origem em diferentes campos científicos, que além de resultarem em um produto de seu próprio campo, têm resultado em contribuições para a constituição de um campo particular no âmbito da Pedagogia (...) (1998, p.160)

¹³O Núcleo de Estudos em Educação de 0 a 6 anos da UFSC tem realizado trabalhos de investigação sobre as teses publicadas na área e vem fazendo análises das pesquisas recentes em Educação Infantil. Ver, em especial, Rocha (1999a).

Discutindo a relação entre a pesquisa na universidade e a educação das crianças pequenas, Ferreira (1988) apresenta como estava sendo produzida a pesquisa no campo da psicologia da educação e do desenvolvimento infantil na década de 80 e, em sua análise, aponta como problemáticos os seguintes aspectos: a) estudavam-se aspectos isolados do desenvolvimento infantil; b) eram feitas experiências em ambiente artificial (laboratórios) e c) trabalhava-se com uma concepção de criança ideal. A autora descreve neste artigo o processo de transformação pelo qual passa seu grupo de pesquisa¹⁴ em termos de introdução de novas metodologia de pesquisa e aprofundamento do compromisso social para que as mesmas pudessem adequar-se à construção de conhecimentos sobre as necessidades educativas das crianças pequenas nas instituições de educação infantil brasileiras.

A Bibliografia Anotada (BRASIL, MEC, 1995), apresenta uma síntese dos textos sobre educação infantil publicados entre abril de 1980 e abril de 1995. Através dela, podemos observar que, durante esse período, temas como história da educação e políticas públicas estão presentes desde o início da década de 80 – mesmo que com uma produção reduzida – e apontam que o final dessa década dá início aos estudos sobre o cotidiano.

Campos e Haddad (1992) confirmam esse percurso por meio de um estudo que mostra a trajetória dos artigos sobre educação infantil, publicados na revista Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, entre 1971 e 1991. As autoras observam que:

- a) na década de 70, os artigos publicados enfocavam as crianças em idade pré-escolar, e não a creche ou a pré-escola como instituição;
- b) as publicações iniciam tratando o tema da pré-escola (principalmente como preparatória ao primeiro grau) para depois, apenas no final da década de 80, incluírem as creches;
- c) os artigos mostram a politização – papel do Estado, da sociedade civil e dos movimentos sociais – dos temas de creche e pré-escola a partir dos anos 80;
- d) constatam, através de levantamento quantitativo, que houve uma ampliação do número de artigos publicados com essa temática a partir da década de 70.

¹⁴ Para conhecer essas mudanças conceituais ver vídeos, teses, artigos e livros publicados pelo CINDEDI da USP - Ribeirão Preto.

Como afirmam as autoras acima citadas ao refletir-se sobre a produção científica em educação infantil:

Constata-se claramente que, na produção analisada, o conhecimento de práticas modernas de cuidado e educação da criança pequena ficou em segundo plano, sendo pouco debatidas e aprofundadas (...) as questões que incidem diretamente sobre a natureza das experiências vividas pelas crianças nas creches e pré-escolas. (1992, p.18)

Também afirmam que a década de 90 exigia que a educação infantil redimensionasse seu papel e ampliasse o seu campo de pesquisa de forma a responder, multidisciplinarmente, às questões pedagógicas que a ela vêm sendo colocadas.

Esta tese de doutorado pretende inserir-se nessa perspectiva de pesquisa, isto é, revisitar um aspecto pedagógico que está sendo utilizados no cuidado e na educação das crianças pequenas, procurando fazê-lo de modo aprofundado e crítico. Construir, assim, um olhar acerca dos mecanismos presentes na Pedagogia da Educação Infantil, para perguntar-se sobre seu papel, seus objetivos e verificar como os mesmos, fazendo parte de uma prática social, vêm contribuindo para a produção e a reprodução das crianças, dos educadores, da cultura e da sociedade.

1.2 Fazendo Pedagogia, Fazendo Ciência

Escrever uma tese de doutorado que será defendida no começo do ano 2000 é um ato acadêmico de extremo desconforto. Milenarismos à parte, o momento histórico e científico em que vivemos causa muitos embaraços aos professores, intelectuais e pesquisadores que têm na educação não apenas um campo de estudos e investigação, mas também um compromisso com a melhoria da realidade social e educacional. Muitas das certezas que tínhamos até poucos anos atrás estão sendo revistas, e ainda estamos procurando, através da crítica, e da autocrítica e da busca de novos aportes, construir novos sentidos e caminhos para a nossa prática política e profissional e para a construção de novos modos de fazer pesquisa e ciência.

O paradigma dominante de fazer ciência, que iniciou com a revolução científica do século XVI, sendo consolidado nos séculos seguintes, e que tinha como modelo as ciências naturais, foi questionado e entrou em crise. Essa crise não é apenas epistemológica, mas é também metodológica, o modo como fazemos ciência e política, isto é, como a ciência e a tecnologia são utilizadas.

Como afirma Santos (1996a), estar em crise, não significa estar mergulhado em um *irracionalismo*, mas pode ser visto como uma nova aventura para apreender o mundo. A aventura da ciência está onde a razão entra em confronto com o imaginário, com o estético, com o não-racional, isto é, com tudo aquilo que é (des)conhecido, abrindo assim novos sentidos, caminhos e idéias. Prigogine e Stengers (1996, p.28), ao refletirem sobre a ciência contemporânea, afirmam que esta está em profunda transformação:

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.

Na contemporaneidade, verifica-se o engendramento de uma concepção mais flexível de ciência. Santos (1995) concordando com os autores acima citados, afirma que o novo paradigma para fazer a ciência demonstra que todo o conhecimento científico-natural também é científico-social; que todo o conhecimento é local e total; que todo o conhecimento é autoconhecimento e, por fim, que todo o conhecimento científico visa a constituir-se em senso comum. Isto é, a sua existência pressupõe a sua divulgação e democratização, tornando-se acessível à todos.

Toda essa nova compreensão da ciência advinda da reflexão sobre sua crise, que tem na dúvida seu traço fundamental, extrapola as fronteiras do pensamento científico e impregna grande parte da razão crítica moderna, penetrando “na vida de cada dia e na consciência filosófica e constitui um aspecto existencial do mundo social contemporâneo” (Giddens, 1995, p.11).

Seguindo as pistas de Mires (1996, p.9), vivemos hoje em um momento de profunda mudança nos modos de conhecer o mundo que está relacionada à

transformação igualmente profunda nos modos de viver a vida em sociedade¹⁵. Essa transição que está ocorrendo do/no período denominado moderno está sendo configurada por múltiplas rupturas¹⁶ que acontecem simultaneamente em diferentes campos do fazer e do pensar humano, modificando a vida de uma maneira que nunca havia sido imaginada (ou sonhada), e as idéias e teorias que tínhamos para entender o mundo não estão mais servindo para explicá-lo.

Neste estudo, a Modernidade é pensada como o resultado de um “processo de racionalização experimentado pela civilização ocidental, desde os fins do século XVIII” (Adorno, Bruni e Cardoso, 1995, p.7). Em meados do século XX, tal processo começou a ser questionado a partir de uma série de novos *fenômenos, processos e acontecimentos* que provocaram um profundo questionamento e um repensar desse projeto (não concretizado inteiramente). Esse novo período que alguns autores denominam pós-modernidade prefiro, juntamente com Adorno, Bruni e Cardoso (op.cit.), denominar como contemporaneidade.

Concordo com Hollanda (1992) quando afirma que o que se vê entre esses dois projetos culturais e políticos denominados de modernidade e pós-modernidade“ é uma constante negociação com os termos das várias modernidades”. Para a mesma autora, a pós-modernidade pode ser dividida em pelo menos dois grandes grupos: um pós-modernismo de reação, que seria conservador, e um de resistência, que surge como uma contraprática e preocupa-se com a desconstrução crítica da tradição¹⁷. É dentro desse campo que procura situar-se este estudo.

A complexidade do ato de produzir cientificamente torna-se muito maior quando o campo no qual pesquisamos, no caso a Pedagogia, não é considerada uma ciência¹⁸. Neste trabalho de pesquisa, a Pedagogia é compreendida como

¹⁵ Esse autor procura compreender como a transição de paradigmas epistemológicos nas ciências correspondem a momentos de transição de paradigmas sociais. Tal transição da vida e da reflexão contemporânea vem sendo chamado, de acordo com diferentes autores de alta modernidade, modernidade avançada, contemporaneidade ou pós-modernidade.

¹⁶ Essas rupturas, nem sempre planejadas, organizam-se como um todo a partir de diferentes eventos, como a revolução sexual, a revolução da microinformática e outras que a princípio pareceriam parecer isolados, mas conformam um novo todo. (Mirres, 1996, p.151).

¹⁷São autores que procuram fazer um pós-modernismo de resistência ou inquietante: Harvey (1992), Santos (1995,1996^a,1996b), Jameson (1994), Anderson (1999), Eagleton (1998).

¹⁸ Esse tema - da pedagogia ser ou não uma ciência - gera grandes polêmicas e discussões calorosas, e não pretendo entrar com profundidade nesta discussão apenas procuro estabelecer o meu ponto de vista.

um campo de saber, como uma disciplina que pode ou não ser vista como ciência dependendo do conceito de ciência que for utilizado. Se, no começo deste século, o conceito dominante de ciência era estrito e com características positivistas e hoje, com as novas concepções de ciência e com as redefinições de metodologia de pesquisa, os paradigmas de cientificidade ampliaram-se e torna-se muito mais fácil dar condições científicas à produção pedagógica.

Definir a Pedagogia é uma tarefa bastante complexa e, como registra Giroux (1996, p.206), é preciso usar esse termo com *respeitosa prudência*. Contudo penso que se faz necessário explicitar os motivos que levam a classificar este estudo como situado no campo da Pedagogia da Educação Infantil e o quê, sinteticamente, será entendido por esse campo de estudos neste trabalho.

As teorias pedagógicas surgiram, ao longo da história, de diversos modos. Algumas delas foram elaboradas por pensadores ou filósofos na tentativa de propor um modelo educacional a ser seguido, tendo em vista a formação das novas gerações e da sociedade do futuro. Outras surgiram acompanhando discursos políticos e/ou práticas políticas concretas e procurando pôr em ação novas estratégias para a educação e a sociedade e modificando o devir dos seres humanos. Outras, ainda, procuraram responder a questões referentes à compreensão e à análise das experiências práticas, de atos pedagógicos, desvendando a construção dos projetos pedagógicos, das suas influências, de seus instrumentos didáticos e modelos de gestão.

Massa (apud Rocha,1999a) apresenta a pedagogia como tendo “um estatuto específico que tem como objeto os sistemas de ação inerentes às situações educativas – um objeto muito material que permite à pedagogia se colocar como uma teoria de estrutura implícita à experiência educativa”.

Neste texto, entendo que sempre onde está presente uma situação de produção de conhecimento, de saber, de aprendizagem, onde há uma prática social e cultural de construção de conhecimentos há também uma Pedagogia.¹⁹

A Pedagogia difere-se da teorização pedagógica, pois implica tanto a reflexão acerca do mundo social, cultural e econômico como também estabelece um modo de fazer instrumental, sendo que esse segundo aspecto nem sempre está presente nas teorizações educacionais. As *pedagogias* articulam os macro e

¹⁹A pedagogia, por ser anterior a qualquer institucionalização ou escolarização, pode referir-se tanto à educação formal e institucional como às experiências de educação informal.

os microdiscursos, fazendo uma, explícita ou não, ligação entre o contexto e os processos internos da produção de saberes. Tal aspecto instrumental é o que neste trabalho é denominado de didática, e uma mesma pedagogia pode manifestar-se através de diferentes abordagens didáticas.

Nossa sociedade está permeada de discursos pedagógicos que realizam tarefas de controle ou regulação social, afirmando-se como verdades e estando em uma constante luta pelo poder²⁰. Através desses diferentes discursos pedagógicos, grupos disputam permanentemente para influenciar os modos como os sujeitos são constituídos, selecionar os conhecimentos que devem ou não ser acessíveis, quais as identidades pessoais e sociais que devem ou não ser formadas, etc. Tais disputas entre os discursos pedagógicos existem necessariamente, e estamos todos, com maior ou menor consciência, tomados por esses textos, pois cada uma defende um ponto de vista que entra em choque com outros.

Portanto, mais do que falar em Pedagogia no singular, é importante pensar o termo no plural, *pedagogias*, pois elas são diversas e plurais. Geralmente, as *pedagogias* são acompanhadas de adjetivos que as qualificam como *pedagogias* tradicionais, críticas, libertadora, progressistas, libertárias, feministas e outras.

O mapeamento dessas diferentes *pedagogias* faz-se necessário no atual momento histórico, pois as teorizações mais universalizantes acerca da educação têm-se mostrado ineficazes para responder às questões educativas permanentemente colocadas pelas sociedades e pelas culturas. Também é importante lembrar que, se as subdivisões das pedagogias podem, por um lado, ser manifestações de fragmentação e de disputas, por outro, quando permanentemente relacionadas e recontextualizadas, auxiliam no aprofundamento das discussões e no avanço dos conhecimentos. Aqui podemos lembrar que a luta das especificidades e das particularidades é uma luta de poder para ocupar um espaço mais valorizado no sentido *da igualdade na diferença*.

A Pedagogia, como uma disciplina de fronteira, foi historicamente marginalizada, tendo o seu espaço de saber por muito tempo subordinado ou reduzida a outros saberes. Segundo Giroux (1996, 1997), nos últimos anos, a

²⁰ Popkewitz chega a afirmar que a pedagogia “como parte do cenário institucional, é uma prática da regulação social que deve disciplinar, administrar e criar capacidades sociais para o indivíduo;

pedagogia vem realizando um esforço para tentar visibilizar sua complexidade e suas relações com a política, o poder, o conhecimento, a história, a ética e para deixar de ser apenas instrumental, pragmática, empirista e condutista.

Ao recusar reduzir (a pedagogia crítica) à prática da transmissão de conhecimentos e destrezas, o novo trabalho sobre pedagogia foi tratado como uma forma de produção política e cultural profundamente implicada na construção de conhecimentos, de subjetividades e das relações sociais. (Giroux, 1997, p.15)

Para Giroux, uma disciplina não é algo previamente determinado, mas é um campo que se vai constituindo pelas práticas, pelas pesquisas, pelos estudos que se realizam sobre ela e pelos aspectos sociais que estão profundamente integrados ao seu acontecer²¹. Esses estudos devem possuir uma produção rigorosa, tendo em vista a criação teórica. Para o autor, uma pedagogia só pode ser constituída dentro de uma especificidade histórica e cultural - situada em um lugar e em um contexto -, pois as *pedagogias* críticas não surgem de universais, mas de práticas guiadas pela história e pela ética. Sendo que a ética “se converte em um compromisso continuado em que as práticas da vida cotidiana são investigadas em relação aos princípios da autonomia individual e à vida democrática”. (Giroux, 1997, p.126).

Para Cambi (1995, p.126), as características da pedagogia como a não-unicidade, o discurso aberto não-unívoco, os conflitos, o esfacelamento interno devem ser vistas como “um caráter de riqueza-singularidade-especificidade e não de marginalidade ou de inferioridade”. E ainda afirma (Ibid.) que as *pedagogias*, quando atentas à história, à sociedade e à política, produzem uma cultura pedagógica - inquieta, incerta, anti-reducionista, metodologicamente plural - sendo dessa forma, capazes de formular uma reflexão sobre as questões educacionais e de indicar perspectivas. As *pedagogias*, quando críticas, sabem que são incapazes de apreender toda a complexidade e não se iludem em pensar ser uma verdade.

As *pedagogias* tornam-se mais políticas quando propõem a análise e a crítica dos modos de fazer, das estratégias de trabalho, isto é, quando observam e valorizam como os sujeitos aproximam-se, desmembram e utilizam o

seja essa administração chamada de pedagogia do desenvolvimento da criança, aprendizado, engenharia social ou reconstrução social” (1997, p.237).

²¹ Rocha (1999a) fala de diferentes graus de acabamento das ciências.

conhecimento, assinalando que esses processos são tão ou mais importantes do que os conteúdos envolvidos. Também faz parte dessa revisão das *Pedagogias* a discussão sobre as palavras pertencentes ao discurso pedagógico, como planejamento, avaliação, objetivos e outras que *racionalizam* os conteúdos pedagógicos, exercendo um profundo efeito na dinâmica social, na constituição subjetiva, nos modos de configurar o mundo e nas possibilidades de se pensar a educação.

Hoje, a Pedagogia vem enfrentando um sério e decisivo conflito, pois necessita responder às crescentes demandas da sociedade atual em que as situações que envolvem o ensino e a aprendizagem são fundamentais – já que este período histórico vem sendo denominado por diferentes estudiosos de sociedade da informação, do conhecimento, precisando, para isso, resolver a sua crise de identidade teórica. É preciso, portanto, um radical repensar, clareando sua função social, política e cultural que compreenda seu caráter complexo e ambíguo e que ofereça possibilidades de criar um *status* disciplinar e, quem sabe, científico.

O presente estudo procura contribuir com uma leitura crítica de um dos principais componentes das *Pedagogias* da Educação Infantil - a Rotina - e, a partir da sua contextualização e análise, desmembrar e dissecar, esse dispositivo pedagógico, podendo assim, ao conhecê-lo, ampliar e produzir novos sentidos para o mesmo.

1.3 Construindo *Pedagogias* para a Pequena Infância

O campo da Pedagogia da Educação Infantil que emergiu, de forma sistemática, nos séculos XVIII e XIX, iniciou sua trajetória vinculado à filosofia e, posteriormente, distanciando-se desta, foi em grande parte absorvida pela psicologia, pela puericultura e pela assistência social. Sua ampliação e seu aprofundamento ocorreram principalmente no final do século XIX, na medida em que grande parte das culturas ocidentais tornou a educação das crianças pequenas um tema de responsabilidade social e coletiva em contraponto à visão de que a educação das crianças pequenas era apenas uma tarefa da esfera privada: a família.

As propostas pedagógicas para a Educação Infantil surgiram quando se tornou necessário refletir sobre um determinado recorte da pedagogia, abordando as peculiaridades que estão presentes do campo da intervenção educacional para a pequena infância, isto é, da educação institucionalizada de crianças de 0 a 6 anos²².

Muitas das temáticas fundadoras das *pedagogias* da educação infantil nem sempre estão presentes em outros campos pedagógicos. Pode-se exemplificar a ênfase que essa pedagogia dá às relações entre o cuidado, a educação, a nutrição, a higiene, o sono, as diferenças sociais, econômicas, culturais das diversas infâncias, a relação com as famílias, as relações entre adultos e crianças que não falam, não andam e necessitam estabelecer outras formas não-verbais ou não-convencionais de comunicação, as relações entre adultos e crianças pequenas na esfera pública, o brinquedo e o jogo, entre outros podendo dar conta das especificidades e das diferenciações relativas à educação e ao cuidado de crianças bem pequenas.

Entretanto, além das temáticas acima citadas, é preciso que as *pedagogias* da Educação Infantil mantenham uma constante reflexão acerca do contexto onde são produzidas, isto é, dos temas gerais da cultura contemporânea como aquelas relacionadas a gênero, cidadania, raça, relações educativas com as comunidades, religião, classes sociais, globalização e aquelas que influenciam de modo incisivo as questões ligadas à educação da pequena infância. É também necessário que se estabeleça relações destas com as outras grandes questões da pedagogia, como a ação educativa e o currículo verificando os efeitos que tais formas de engendrar e ver o mundo causam a um certo grupo de seres humanos que se encontram em uma faixa etária específica, em um determinado tipo de instituição e em um certo contexto.

Portanto, as *pedagogias* da educação infantil têm como centro de sua teorização a educação das crianças pequenas, situando-a tanto em sua construção como um sujeito de relações inserido em uma cultura, em uma sociedade, em uma economia e com formas específicas de pensar e de expressar-se como também com proposições instrumentais em relação aos aspectos internos ao funcionamento institucional e aos projetos educacionais, isto

²² Neste trabalho, utilizo o termo instituição como referência para espaços públicos e coletivos de educação, e não aquela dada pela família, apesar de ela também ser uma instituição.

é, seus aspectos didáticos como, por exemplo, os programas, as estratégias, os objetivos, avaliação, a definição dos usos do tempo e do espaço, sua organização, suas práticas, seus discursos, enfim, sua rotina.

As *pedagogias* da educação infantil, segundo Rocha (1999b), diferem-se das do Ensino Fundamental porque estas baseiam-se principalmente no ensino, e têm como objetivo central a transmissão do conhecimento, e como *locus* privilegiado a sala de aula, vendo a criança como um aluno. Já a educação infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos através da expressão, do afeto, da sexualidade, dos jogos, das brincadeiras, das linguagens, do movimento corporal, da fantasia, da nutrição, dos cuidados, dos projetos de estudos em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares.²³

As *pedagogias* da educação infantil tratam de um tipo de educação que em grande parte das sociedades não é obrigatória, sendo apenas complementar à das famílias. Esse tipo de tarefa pode ser desenvolvido em organizações institucionais, diferenciadas como creches, jardins de infância, ludotecas, bibliotecas infantis, etc... não tendo como única alternativa a escola infantil, nem tendo como objetivo central os aspectos de transmissão cultural que têm sido o tema prioritário no ensino obrigatório.

1.4 Questões Centrais

Canta meu grilo, como preferires: mas eu sei que amanhã, no alvorecer, vou embora daqui, por que se fico aqui, acontecerá à mim aquilo que acontece à todos os meninos, isto é, terei de ir para a escola e por amor ou por força, terei de estudar; e eu, vou te dizer em confidência, de estudar não tenho nenhuma vontade e me divirto mais perseguindo borboletas e subindo nas árvores para pegar os passarinhos nos ninhos.²⁴

²³ Diferentemente de Rocha (1999b) acredito que a didática não é adequada apenas à ação pedagógica no contexto escolar. Penso que, mesmo em estruturas não-formais de educação, estratégias didáticas são utilizadas, podendo conceitos didáticos, mais convencionais, serem ressignificados e recontextualizados e novos conceitos serem criados de acordo com as especificidades do espaço pedagógico.

²⁴ A expressão *Por amor ou Por força* é usada pelo na história do Pinóquio foi utilizada como título de um livro organizado pela Comuna de Modena, sobre a história da infância nos séculos XIX e XX e também num texto de Ulivieri (1986).

Nesse diálogo com o grilo-falante pode-se ver o conflito vivido por Pinóquio quanto a tornar-se ou não um ser humano. O fato de se tornar um menino implica em ser regulado socialmente, regulação esta que se dará por amor **ou** por força. Pinóquio consegue, com essa expressão, sintetizar aquilo que as *pedagogias*, e os pedagogos conhecem bem, que é a tensão, o impasse, a ambigüidade existente no ato pedagógico.

De acordo com Philippe Ariès (1978,1979) a infância e os modos como a educamos têm, ao longo da história, pendulado entre dois extremos que representam dois *virtuais* pilares sociais, a paporicação e a moralização. Outros autores reafirmam a existência desses extremos por meio de outras denominações: Turner (1989) fala da oscilação entre as restrições e os relaxamentos na conduta moral das crianças; Lerena (1983) fala sobre o grande impasse entre o reprimir e o liberar e Santos (1995,1996) fala da emancipação e da regulação. As *pedagogias* da Educação Infantil, como não poderia deixar de ser, também oscilaram entre tais extremos.

Para esses estudiosos, as práticas discursivas sobre a educação das crianças nas famílias e nas instituições educacionais têm estado divididas entre dois grandes grupos. Por um lado, dando continuidade ao discurso religioso do pecado original e vendo as crianças como seres que devem ser controlados, estão as concepções hegemônicas que defendem uma educação com ênfase na disciplina, na ordem, na contenção dos impulsos infantis como a forma privilegiada de intervenção educacional. Por outro lado, dando seqüência a visão da inocência intrínseca das crianças e a sua fragilidade, emergem discursos que criticam as formas rígidas de educação e que propõem uma educação aberta e livre que não perturbe a natureza das crianças.

Para Santos (1995, 1996b), ambos os paradigmas estão inscritos no projeto da modernidade e, citando Habermas, afirma que, até o presente momento histórico, a modernidade assentou-se na contradição entre a regulação e a emancipação, sendo que o pilar da regulação tem conseguido domar as incessantes energias emancipatórias. Epistemologicamente, o conhecimento como regulação obteve também a mais completa hegemonia sobre o paradigma do conhecimento como emancipação²⁵.

²⁵ Santos exemplificando esses dois pontos extremos, demonstra que “O conhecimento como regulação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância designado caos e um ponto de

Segundo o mesmo autor, para poder alterar esse movimento, é preciso reconhecer tal assimetria e procurar compreender seu funcionamento rompendo-a, reduzindo-a ou suprimindo-a e, dessa forma, mudando o paradigma. E lembra que a grande *armadilha* reside no:

próprio objetivo de vincular o pilar da regulação ao pilar da emancipação e o de os vincular a ambos à concretização de objetivos práticos de racionalização global da vida coletiva e da vida individual. (Santos,1995, p.78)

O objetivo fundamental desta pesquisa é indagar o que são as rotinas na pedagogia da educação infantil e verificar como essa prática vincula-se aos dois pólos acima apresentados - da regulação e emancipação ou da dominação e resistência - tendo como estratégia a análise do seu papel como instrumento de organização institucional da pedagogia e de regulação das subjetividades.

Esse objetivo pode ser desdobrado em cinco grandes questões:

a) definir o que são rotinas na pedagogia da educação infantil, procurando suas origens e as relações que guardam com o mundo exterior ao da educação e verificando, ainda, como essa prática discursiva constituiu-se e consolidou-se na pedagogia da educação infantil;

b) comparar e aprofundar as concepções sobre as diferentes infâncias e a rotinização que está presente nas atuais *pedagogias* da educação infantil e na própria constituição das instituições de educação e cuidados de crianças pequenas. Verificar de que modo a rotina, como prática, apesar de sua pouca visibilidade e teorização, tornou-se um dos eixos centrais das *pedagogias da educação infantil*;

c) dissecar a rotina enquanto categoria pedagógica através da explicitação dos seus elementos constitutivos, de suas configurações internas, dos modos como são vividas e experienciadas nas escolas infantis de hoje, compreendendo assim por que ocupam cada vez mais um lugar de destaque nas teorias e nas práticas de intervenção pedagógica. Isto é, ver os modos como operam as rotinas enquanto instrumento de constituição e de normalização de subjetividades (adultas e infantis) nas instituições de educação infantil e também como encaminham para a autonomia e independência;

conhecimento designado ordem. O conhecimento como emancipação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade.” (1996b,p.24)

d) proceder à análise das rotinas, estabelecendo intersecções com diversos campos do conhecimento, com o objetivo de possibilitar uma nova compreensão educacional, política e cultural.

e) finalmente, refletir sobre as *pedagogias* da educação infantil apontando para as possíveis ressignificações das rotinas enquanto cotidiano das práticas educacionais.

Essas são as questões às quais tentarei responder ao longo deste estudo.

A contribuição que esta tese pretende dar ao campo de estudos e pesquisas da pedagogia da educação infantil é o de refletir e questionar as rotinas, tendo como ponto de referência as políticas de homogeneização que estão sendo implementadas através de diferentes projetos educacionais na educação infantil, pois, ao comparar as rotinas de diferentes instituições²⁶, foram encontradas, principalmente, similitudes e homogeneizações, o que demonstra que na elaboração das rotinas muitas vezes, não estão sendo levadas em consideração nem a diversidade dos marcos teóricos, nem a criança concreta com suas diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas, etárias, de classe e outras.

Ao contrário, a organização da vida diária nas instituições é padronizadas, quase uniforme, seguindo normalmente as grandes etapas da psicologia evolutiva, as macropolíticas curriculares e as reformas de ensino, as posições hegemônicas sobre a formação de professores e a elaboração de produtos tecnológicos de comunicação de massas que têm permeado as políticas educacionais atuais.

1.5 Caminhos Metodológicos

De Certau acredita que fazer uma pesquisa é como “abrir um canteiro de obras: definir um método, encontrar modelos para aplicar, descrever, comparar, diferenciar atividades de natureza subterrânea, efêmeras, frágeis e circunstanciais, em suma, procurar, tateando elaborar *uma ciência prática do*

²⁶ Ver no Anexo 1 alguns modelos de rotinas de diferentes projetos pedagógicos.

singular” (1996, p.21). Para construir as aproximações metodológicas ao campo de pesquisa deste estudo, senti-me como que imergindo em um canteiro de obras, tentando estabelecer os contornos do terreno, escolher os materiais, fazer as fundações que assegurem a estabilidade, ainda que parcial, do conteúdo, fazendo-o resistente e, de preferência, compreensível, útil e bonito.

A experiência de pesquisar em um universo familiar, na sociedade em que vivo, no meu ambiente de trabalho, tem dificultado o afastamento, ou melhor, o *estranhamento* com o objeto de pesquisa no sentido de desnaturalizar as práticas observadas. Tentei criar um modo *estrangeiro* de ver as rotinas nas creches e pré-escolas, mas, muitas vezes, isso não parece ser possível. Tenho, como observadora, uma dificuldade muito grande em não estabelecer julgamentos, em não pensar em soluções e em não prescrever alternativas - vício de professora? Pode ser.

Como professora de estágio e prática de ensino, observo turmas de educação infantil há muitos anos com o objetivo de auxiliar as alunas a refletirem sobre suas prática. A pedagogia é um campo do conhecimento no qual a intervenção e a prescrição são a tônica, e tal fato torna, *quase impossível* a postura de investigadora, pois me sinto permeada pelos afetos, pelas práticas, pelas tradições e pela constituição profissional.

As poucas referências de estudos anteriores sobre o tema dificultaram sua delimitação e classificação. Não pretendi, em nenhum momento, fazer um estudo usando uma metodologia clássica de pesquisa. Decidi, após a leitura de Morin (1990), partir das questões que me havia proposto estudar e ir, gradativamente, formulando caminhos investigativos. Novos, não-clássicos, híbridos, diversos. Desse modo, esta pesquisa, apesar de contar com conteúdos históricos, não é um estudo de história da educação, não é um estudo etnográfico, embora trabalhe com alguns instrumentos da pesquisa antropológica e esteja inspirada nela para o trabalho de campo.

Tentaria descrevê-la como um estudo que tem como subsídio para sua escrita materiais empíricos de variadas origens, isto é, uma *bricolage*, um mosaico formado de elementos empíricos, como textos escritos, canções, entrevistas, fotos, relatos de observação que procurei organizar, tendo em vista responder às questões levantadas. Procurei propor algumas estratégias investigativas que facilitassem a construção do objeto, que pudessem responder

às questões levantadas e que, no momento de conclusão, pudessem ser articuladas para a compreensão global do conhecimento constituído.

Acredito que a construção metodológica de uma pesquisa esteja intrinsecamente ligada ao conteúdo abordado e ao percurso de aproximações sucessivas realizadas pela pesquisadora.

Um quadro teórico *a priori* focaliza prematuramente a visão do pesquisador, levando-o a enfatizar determinados aspectos e a desconsiderar outros, muitas vezes igualmente relevantes no contexto estudado, mas que não se encaixam na teoria adotada. (...) [é necessário] uma posição antropofágica que implica um conhecimento profundo do contexto focalizado, para que se possa avaliar se uma dada teoria é ou não adequada - o que não exclui um esforço maior no sentido de procurarmos gerar nossas próprias teorias. (Alves-Mazotti, 1992, p.56)

Seguindo as indicações de Howard Becker (1994), em seu importante estudo sobre a pesquisa nas ciências humanas, ele comenta sobre um “modelo artesanal de ciência, no qual cada trabalhador produz teorias e os métodos necessários para o trabalho que está sendo feito” (p.12). Para esse autor, o importante é o pesquisador recompor, recriar ou até inventar métodos capazes de resolver os problemas das pesquisas, fazendo assim a “costura de diversos tipos de pesquisa e materiais disponíveis e públicos” (op.cit., p. 22).

Apresentarei a seguir algumas das estratégias utilizadas para a construção do campo de pesquisa. Iniciei este estudo com a construção de um inventário sobre como as rotinas se manifestam e fiz um levantamento em materiais diversos, como livros, revistas, canções, visitas iniciais ao campo, os quais representam as rotinas, isto é, mostram como as rotinas como se tornaram visíveis na educação infantil, isto é, construí algumas estratégias de aproximação empírica.²⁷

Na primeira etapa do processo de construção dessa pesquisa, procurei localizar historicamente a gênese da noção de Rotina nas sociedades ocidentais e no campo da pedagogia da educação infantil, ou seja, quais foram às condições históricas, políticas e culturais para a emergência e o engendramento de tal prática e as suas condições de legitimação. Esta parte do estudo foi feita por duas

²⁷ Foram consultados para o Anexo 1: Bosch (1963), Abramowicz;Wajskop (1995),Aranha (1993), Oliveira (1994), Frabboni (1990),Marinho (1967), Headley (1968), Ábi-Sáber (1963), Nicolau (1986), Rizzo (1982), Evrard-Finquemont (1958), Groupe Maternel Ligeois (s.d.), Gunnarsson (1994),Bartolomeis (s.d.), Ceará (s.d.), São Paulo (1990,1994) Lopez ; Homar (1948).

vias: a primeira foi a etimologia da palavra rotina, a construção de um conceito e a procura da história social das rotinas.

Para esse empreendimento, foi necessário trabalhar em diferentes dicionários e em textos clássicos da educação infantil. Procurei, então, problematizar e construir conceitualmente a rotina como uma categoria pedagógica das *pedagogias* da educação infantil.

E, logo após, procurar a história dos processos sociais para tentar entender as questões nas suas continuidades e rupturas e na sua amplitude nos diferentes campos. Foi o exercício de construção de uma breve *genealogia* que não é uma procura das causas, mas o encontro com os processos de constituição. Portanto a genealogia seria:

um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico.(Foucault,1982, p.172)

De acordo com o mesmo autor, no texto “Genealogia e poder”, a genealogia é uma tática que faz com que saberes locais, fragmentários, sejam ativados, tornando-se *saberes libertos da sujeição e que emergem desta discursividade* (op.cit, p.172). É uma análise explicativa que articula poderes e saberes em períodos de tempo amplos. Analisei, prioritariamente, as relações entre as rotinas e a religião, as políticas do corpo, a legislação, o universo do capital e do trabalho e da escola. Essa parte da pesquisa foi feita através de pesquisa bibliográfica na história social. Uma breve incursão no campo da história servirá para contextualizar a produção e a afirmação das rotinas verificando como essa prática cultural constituiu-se.

A partir desse trabalho inicial com fontes históricas secundárias, organizei um capítulo de reflexão sobre como a modernidade constituiu uma rotina para educar as crianças nas famílias e nas instituições para as crianças pequenas, como creches, jardins da infância e pré-escolas.

A segunda parte deste estudo trabalha principalmente com a discussão pedagógica das rotinas e tem como fontes a pesquisa sobre o conceito de rotina em textos históricos e contemporâneos da educação infantil²⁸ e o material

²⁸ Quero agradecer a Ana Lúcia G. de Faria o acesso à bibliografia italiana sobre história da infância e educação infantil.

levantado através de observações feitas no cotidiano dos espaços educativos – o *Diário de Campo*, escrito nos anos de 1997 e 1998, a partir das observações feitas em instituições brasileiras, e o *Diário de Viagem*, escrito em 1998, durante uma viagem de estudos feita por alguns países europeus.²⁹

A atração por fazer um estudo de campo vem de uma paixão pela antropologia. Para mim, era importante mostrar que alguns atos que parecem sem objetivo, práticas insípidas, inodoras e incolores têm, sim, cor, cheiro e gosto. O que está ocorrendo é que as mediações feitas pelo lugar de onde observo parecem-me muito mais fortes do que a possibilidade de construir um estranhamento.

Procurei desempenhar o papel de observador participante que, segundo Becker (1994, p.120) é aquele que:

coleta dados através da sua participação na vida cotidiana do grupo ou da organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que elas se deparam normalmente e como se comportam frente a elas.

A partir dessas observações, procura registrar este:

material tão completamente quanto possível por meio de relatos detalhados de ações, mapas de localização das pessoas enquanto atuam e, é claro, transcrições literais das conversações. (Becker, op. cit, p. 120)

Juntamente com a pesquisa empírica foram emergindo novas questões e novos pontos de vista que não eram falados nas reuniões, nos livros, na formação dos professores. Isto é, aparecia o quanto as rotinas constroem a subjetividade das crianças e dos adultos das instituições de educação infantil.

Assim que comecei a entrar nas creches e nas pré-escolas via, basicamente, a opressão (ativa ou passiva), a falta de respeito, a hierarquia e a normalização tendo muita dificuldade em ver os atos de resistência, em compreender os conflitos e as contradições presentes nas mesmas.

A escolha das instituições observadas foi pragmática: foram selecionadas aquelas que as autoridades locais consideraram representativas do sistema de Educação Infantil e a escola privada foi escolhida tendo em vista a sua proposta diferenciada. No caso das instituições estrangeiras, também educadores e

²⁹Os países visitados foram: Espanha (Barcelona, Madri, Mataró, Granada), na Itália (Pistóia), na Alemanha (Berlim) e Dinamarca . Em cada cidade visitada conheci duas escolas públicas infantis.

pesquisadores abriram caminho para que as visitas se tornassem possíveis. As observações eram feitas acompanhando-se as jornadas das crianças nas escolas. Não computei a incidência de nenhum tipo de comportamento, não sendo feito nenhum questionário ou utilizada estratégia de registro de observação. Apenas a escrita feita durante a própria observação e a realização de um *Diário de Campo* ou *Diário de Viagens* a partir do esboço sobre o observado. Também foram feitos registros fotográficos³⁰.

Como as observações não foram discutidas com os profissionais e muitas delas demonstram situações problemáticas, considerei que, pelo teor e objetivo da pesquisa, a identificação das instituições não seria fundamental. A natureza desse tipo de intervenção – o olhar de fora, passageiro – pode congelar um determinado tipo de significado a uma ação observada e, ao tomar isso como uma verdade absoluta, pode ser interpretado como uma atitude pouco ética com as crianças, a instituição e os profissionais.

Foram feitas algumas inserções no cotidiano de Escolas Infantis Brasileira. Primeiro, em duas escolas situadas na cidade gaúcha de Santa Cruz do Sul - uma pública, **A** e uma privada, **B** - onde foram realizadas observações de turno integral em diferentes turmas.³¹ O relato das observações estão registrados no Diário de Campo, dos anos de 1997 e 1998, e ofereceram dados para a discussão de algumas das questões da pesquisa. Com o intuito de aprofundar o estudo empírico, foi escolhida uma Escola Infantil da Rede Municipal de Educação de Porto Alegre/RS, para a coleta de dados. Nessas instituições, realizei observações de turno integral e observações em períodos parciais, acrescentando a estas entrevistas informais (semi-estruturadas) com os educadores e entrevistas com as crianças com o objetivo de obter uma maior riqueza de materiais.

O uso da observação, do registro e de entrevistas informais foi inspirado, principalmente, pelos estudos etnográficos, apesar da Psicologia e da Sociologia também utilizarem esses dois instrumentais como técnicas de pesquisa e de coleta de dados. Sei que esse uso instrumental da Antropologia tem sido muito

³⁰ A viagem de estudos foi feita em outubro, novembro e dezembro de 1998.

³¹ Foram feitas duas observações de turno integral, com duas turmas na creche pública e três turmas da escola privada. Nas escolas públicas estrangeiras, geralmente acompanhei um dia inteiro das atividades em dois grupos de crianças: pequenos e maiores.

³² As imagens estão no Anexo 5 e foram feitas por uma desenhista a partir de descrições feitas por mim.

criticado, pois os instrumentos são usados, muitas vezes, fora de um contexto teórico. No caso desta pesquisa, a intenção não era fazer um estudo de caso aprofundando uma determinada situação, nem trabalhar com o que ocorre além das rotinas, mas observar a existência ou não das rotinas e como se dá sua execução no dia-a-dia das instituições de educação e cuidados. Creio que a pedagogia pode pedir emprestado esses instrumentais, tendo o cuidado de usá-los com restrições e com clareza acerca dos seus limites.

A ida ao campo e a coleta do material empírico não tiveram o objetivo de realizar um estudo de aprofundado das rotinas em uma instituição. As questões que me fazia, enquanto pesquisadora, eram muito precisas, eram estritamente sobre a rotina, e as observações de campo poderiam ajudar a respondê-las. As observações e entrevistas livres realizadas em escolas de outros países nos meses de outubro, novembro e dezembro de 1998 serão utilizadas para contrapor, problematizar ou validar aquelas feitas no Brasil. O registro dessa viagem foi feito através de registro fotográfico e de um *Diário de Viagem*, em 1998.

Como falei anteriormente utilizei, ainda, como material empírico situações, palavras ou frases de livros e teses que tratam do tema, capturadas para exemplificar alguns significados importantes dos diferentes momentos da rotina na educação infantil.

Além disso, coletei algumas canções que auxiliam na organização das rotinas, isto é, canções que introduzem ou concluem um certo momento da rotina. Elas mostram o caminho adequado para a mudança de atividades, marcam as etapas e as transições entre os momentos de rotina. Tais imagens e canções foram coletadas, ao longo dos anos, em várias creches e pré-escolas públicas e privadas do RS e em livros sobre o tema. Foram também coletadas propostas de rotinas encontradas em livros e em documentos oficiais sobre *o modo de construir rotinas adequadas* como modelos criados por especialistas em diferentes momentos históricos e em diferentes lugares.

As imagens³² que os educadores criam para poder representar as rotinas e que têm como objetivo a compreensão das mesmas pelas crianças podem variar de uma simples folha de papel mimeografado, colada atrás da porta com a

³² As imagens estão no Anexo 5 e foram feitas por uma desenhista a partir de descrições feitas por mim.

seqüência dos horários e das atividades, até um complexo jogo de montar para as crianças organizarem, junto com a professora, as atividades que serão desenvolvidas ao longo do dia.

Para Becker, a imagem mais adequada do *empreendimento científico* é o de um mosaico no qual:

Cada peça acrescentada num mosaico contribui um pouco para nossa compreensão do quadro como um todo. Quando muitas peças já foram colocadas, podemos ver, mais ou menos claramente, os objetos e as pessoas que estão no quadro, e sua relação uns com os outros. Diferentes fragmentos contribuem diferentemente para a nossa compreensão: alguns são úteis por sua cor, outros porque realçam contornos de um objeto. Nenhuma das peças tem uma função maior a cumprir; se não tivermos sua contribuição, há ainda outras maneiras para chegarmos à compreensão do todo. (op. cit., p.104 e 105)

A construção do objeto de estudo realizou um percurso próprio, procurando responder às questões, e não foi feita empregando-se uma metodologia previamente definida. Algumas vezes, isto me pareceu um pouco problemático, mas o uso de técnicas diversas, a partir de pressupostos teóricos definidos, tem sido uma forma interessante para descortinar as questões da rotina e para fazer a educação e a ciência de um modo mais elástico.

Seria mais fácil optar por escrever este trabalho a partir do olhar de uma pesquisadora com muitas certezas, uma pesquisadora que tivesse um referencial teórico único e organizado como referência e que procurasse, considerando tal referência, fazer uma leitura de um aspecto da prática. Não quero seguir este caminho, ele não me satisfaz. O papel da pesquisa não é o de simplificar - posicionando-se a favor ou contra - mas o de olhar a complexidade da realidade e procurar explicá-la a partir de uma perspectiva.

Para empreender esta aventura teórico-prática, muitas foram as leituras e releituras feitas. Para situar o objeto de pesquisa, procurei ter como interlocutores os dicionaristas que são generalistas e assim nos abrem muitas portas, muitos sentidos. Os dicionários da área das ciências humanas contribuíram com o maior número de interlocutores.

Na área da história, autores consagrados como Ariès (1978,1986) e Norbert Elias (1980) foram fundamentais. Além deles outros autores como os espanhóis como Bajo e Betrán (1998) e Delgado (1998), e principalmente os italianos, juntamente com franceses, Becchi (1994) e Becchi & Julia

(1996a,1996b) e Catarsi (1983,1994) foram fontes privilegiadas para compreender a formação do conceito de infância, a história da educação infantil e das instituições para a educação das crianças pequenas.

A história e a sociologia do cotidiano foram trabalhadas a partir de Anthony Giddens (1995), Agnes Heller (s.d), Henri Lefebvre (1984) e Michel de Certeau (1994,1996) e sua equipe de pesquisadores.

A discussão entre modernidade(s) e pós-modernidade(s) que permeou o trabalho foi construída, prioritariamente, a partir de Santos (1996), Giddens (1991,1995), Adorno (1995), Harvey (1992), Jameson (1994), Hollanda (1992), Lyon (1998) entre outros.

Na pedagogia, procurei primeiro revisitar os clássicos, entre eles Rousseau (1992,1994), Montessori (1937,1970,1994), Froebel (1989), Pestalozzi (1967,1988), Dewey (1959) e Freinet (1974). Procurei fazer, sempre que possível, a leitura de textos originais dos autores. Em certos momentos, utilizei também textos escritos por estudiosos e intérpretes de suas obras. As *Pedagogias Críticas* tiveram como interlocutores privilegiados Giroux (1995,1996), Cambi (1995), Frago (1998), Rocha (1999a,1999b) e Gore (1996).

As questões da pedagogia da educação infantil foram discutidas a partir de autores brasileiros antigos e contemporâneos. Escolhi também como interlocutores alguns autores italianos e espanhóis como Mantovanni e Bondioli (1998), Tonucci (1988), Bartolomeis (s.d.), Becchi (1995), Bertolini (1996), Cambi (1995), Catarsi (1994), Bassedas (1999), Jimenéz; Molina (1989) e outros.

Na psicologia, apoiei-me na análise sócio-histórica e na psicanálise, procurando fazer uma releitura crítica de psicologia evolutiva através de Burmann (1998) e Figueiredo (1994).

O diálogo com campos e posições teóricas diversas foi complexo, exigindo a articulação entre os autores e a questão de pesquisa trabalhada. Além do diálogo com teóricos e suas teorias, também o diálogo com as pessoas que estavam presentes no campo de pesquisa - educadores, crianças, administradores e aquelas que acompanharam o desenrolar deste estudo - colaboraram para fazer-me compreender como operam os discursos e as práticas sociais de educação nas instituições de educação infantil.

Como já vimos na apresentação dos caminhos metodológicos, este trabalho está organizado em três partes. A primeira procura fazer uma análise

sobre o que são rotinas (capítulo 2), a emergência no campo social das rotinas pedagógicas (capítulo 3) e o processo de rotinização da infância (capítulo 4). A segunda parte, com um objetivo mais pedagógico, procura esmiuçar a compreensão da rotina como uma categoria pedagógica central nas *pedagogias* da educação infantil (capítulo 5), sua estrutura e modos de funcionamento (capítulo 6). E a terceira parte, procura relacionar as rotinas, as *pedagogias* e a discussão da modernidade (capítulo 7) e sugerir modos de (re)pensar a questão das rotinas pedagógicas (capítulo 8).

Conforme a epígrafe deste estudo, nosso desejo é o de construir novos modos de olhar a educação e de poder auxiliar na produção de novos significados sobre alguns atos que estão, de certo modo, *naturalizados* nas instituições educacionais e, concordando com Foucault, afirmo:

Meu papel - e esta é uma palavra demasiado enfática - consiste em ensinar as pessoas que são muito mais livres do que se sentem, que as pessoas aceitam como verdade, como evidência, alguns temas que foram construídos durante certo momento da história, e que essa pretendida evidência pode ser criticada e destruída. Mudar algo no espírito das pessoas, é esse o papel do intelectual. (1996, p.143)

2. MAS O QUE SÃO MESMO AS ROTINAS?

O tema central desta tese, como já foi explicitado nas questões anteriormente apresentadas, é o da Rotina, ou seja, 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 a essas rotinas são diversas: o horário, o emprego do tempo, a seqüência de ações, o trabalho dos adultos e das crianças, o plano diário, a rotina diária, a jornada, etc.

A importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão das mesmas como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado.³³ Poderíamos afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. A rotina é usada, muitas vezes, como o cartão de visitas da instituição, quando da apresentação desta aos pais ou à comunidade, ou um dos pontos centrais de avaliação da programação educacional.

Na prática educativa de creches e pré-escolas, está sempre presente uma rotina de trabalho que pode ter autorias diversas: em alguns casos, são normas ditadas pelo próprio sistema de ensino; outras vezes, são os técnicos ou burocratas dessas repartições; outras, os diretores, supervisores ou os professores e os demais profissionais da instituição e, em algumas instituições também as próprias crianças são convidadas a participar. O modo de funcionamento da instituição - horário de entrada e saída das crianças, horário de

³³ Esse binômio referente à educação infantil é utilizado por diversos autores da área, como Kuhlmann Jr. (1996), Barreto (1995) e Campos (1994) e será abordado no Capítulo 6.

alimentação, turno dos funcionários são fatores condicionantes³⁴ do modos de organizar a rotina.

Nos livros sobre creches e/ou pré-escolas pesquisados³⁵, encontrei a presença das rotinas. Elas aparecem como modelos ou sugestões para a organização do trabalho pedagógico do educador, mas, em geral, não são teorizadas. Raramente uma sugestão de rotina é acompanhada de uma possível explicação sobre a seleção ou a escolha de atividades ou materiais, ou mesmo justificativas que indiquem os motivos pelos quais se inicia a manhã com um determinado tipo de atividade e se finaliza com outro. A rotina torna-se apenas um esquema que prescreve o que se deve fazer e em que momento esse fazer é adequado. (ver Anexo 1)

O tema da rotinas vem sendo tratado, indiretamente, desde os textos fundadores da educação infantil³⁶, como Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Maria Montessori³⁷, e aparecem, de modo mais visível, nas propostas contemporâneas de educação infantil. Pode-se até mesmo afirmar que as rotinas encontram, atualmente, um maior destaque a ponto de consistir em capítulos de livros, fascículo de publicações independentes, tema na formação de professores, etc.

A presença significativa das rotinas, nas práticas da educação infantil, acabou por constituí-la como uma categoria pedagógica central, mas muito pouco estudada e explicitada. Como todas as noções, a palavra rotina surgiu no momento em que parecia ter-se tornado útil para nomear práticas que já estavam constituídas socialmente.³⁸ Explicitar a existência de uma categoria pedagógica e seu modo de operar é uma atitude importante, pois, tendo certa visibilidade, ela torna-se mais consistente e passível de análise, crítica e transformação.

Poucas foram as referências a pesquisas que conceituam e problematizam as rotinas. Recentemente, foram defendidas duas dissertações de mestrado

³⁴ A palavra *condicionar*, utilizada nesse caso, quer demonstrar o quanto as questões legais e administrativas são básicas para a construção das convenções e das regras de funcionamento institucionais, mas não considera que, por isso, sejam determinantes.

³⁵ Livros que traziam exemplos de rotinas como:

³⁶ Esses autores não usam o termo *rotina* mas idéias como as de moralização, hábitos, atividades da vida diária e socialização que formam as bases dos conceitos utilizados, ainda hoje, para a construção e a justificativa das rotinas.

³⁷ Nos próximos capítulos serão apresentadas as contribuições básicas desses autores ao conceito de rotina.

³⁸ O termo noção é utilizado aqui como um conhecimento parcial, que pertence ao senso comum e que aparece, normalmente, no momento em que um problema da sociedade torna necessária e útil "uma representação mais ou menos vaga" (Fourez, 1995, p. 228).

sobre o tema. A de Ramos (1998) que procura verificar a interferência da rotina da escola infantil no processo de construção da noção operatória de tempo subjetivo pela criança, e a de Batista (1998), que procura estudar a ação das rotinas institucionais da educação infantil e o movimento de resistência das crianças à padronização dos tempos e do espaço.

Também foram utilizados alguns estudos que registram as rotinas ao fazerem descrições do cotidiano das instituições, tendo, na verdade, outros objetivos e utilizando essa descrição como instrumento de coleta de dados. A decisão de fazer um estudo sobre as rotinas nas *pedagogias* da educação infantil surgiu a partir da constatação da ausência de estudos pedagógicos sobre esse tema, tanto no que se refere à pré-escola quanto à creche.

2.1 Rotina e/ou Cotidiano?

Ao longo deste estudo, foi sendo construído um olhar sobre os conceitos de cotidiano e rotina. Inicialmente, os termos foram usados como sinônimos, mas após algumas leituras e reflexões procurei estabelecer uma certa diferenciação entre eles. Apesar de partilharem pontos de intersecção e convergência, cada um desses conceitos possui especificidades.

A reflexão sobre o cotidiano começa a ser produzida no século XVIII quando a literatura conta, através de romances, a história da vida das pessoas comuns e a pintura descobre o encanto de retratar homens, mulheres e crianças em suas atividades diárias, contribuindo para demonstrar a riqueza da vida cotidiana e dos eventos que acontecem todos os dias.

A partir dessa abertura promovida pela arte, houve a descoberta pelos cientistas sociais da importância, da riqueza e da originalidade do cotidiano. E de uma postura na qual apenas tinham valor para a reflexão e para o registro os macroacontecimentos, isto é, os fatos de ampla abrangência, inicia-se uma valorização dos microacontecimentos como o lugar onde podem ser vistos pequenos retratos do mundo.

O estudo do cotidiano foi constituindo-se, neste século, como um campo de estudos nas áreas da sociologia, da antropologia e da história nas quais o mesmo é visto tanto como objeto de estudos como também uma estratégia metodológica

de pesquisa. A história – até então escrita a partir dos grandes feitos, dos grandes nomes – procurou incluir o dia-a-dia na análise de suas questões e a antropologia (com os estudos etnográficos) contribuiu para reivindicar a importância do cotidiano na construção teórica das ciências sociais.

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 um conjunto de atividades, como cozinhar, dormir, estudar, trabalhar e cuidar da casa, reguladas por costumes e desenvolvidas em um espaço e 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 preciso 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.

Em contraposição à rotina, o cotidiano é muito mais abrangente e refere-se a um espaço-tempo fundamental para a vida humana, pois é nele que acontecem tanto as atividades repetitivas, rotineiras, triviais, como também é o *locus* onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação, onde se pode alcançar *o extraordinário do ordinário* (Lefebvre, 1984, p.51). José Machado Pais afirma que não se pode reduzir o cotidiano ao rotineiro, ao repetitivo e ao a-histórico, pois o cotidiano é *o cruzamento de múltiplas dialéticas entre o rotineiro e o acontecimento* (1986, p.10). Desse modo, penso que é necessário diferenciar a vida cotidiana, em sua complexidade e em sua amplitude, das rotinas, isto é, de uma racionalização ou de uma tecnologia constituída pelos seres humanos e pelas instituições para organizar e controlar a vida cotidiana. Assim, a rotina é apenas um dos elementos que integra o cotidiano.

Segundo Agnes Heller (s.d., p.12), os seres humanos já nascem inseridos em uma cotidianidade e, por viverem em grupos sociais, necessitam, desde seus primeiros anos de vida, aprender os costumes, as regras e as tradições de seu grupo cultural de pertinência. As crianças, desde muito pequenas, precisam interagir com os objetos aos quais estão expostas e aprender os hábitos sócio-culturais da sua coletividade. Em nossa sociedade, por exemplo, é preciso aprender a comer com talheres, a escovar os dentes, a definir e compartilhar brinquedos. Entre outras aprendizagens. Para isso, a imitação e a realização

conjunta de atividades é uma das formas que nós, seres humanos, temos de sobreviver e assimilar as relações sociais produzidas em nossa cultura.

Nas sociedades ocidentais contemporâneas tal socialização é executada, prioritariamente, pelas famílias, pelas creches, pelas pré-escolas e por outros que servem como construtores dos sujeitos e da cultura. Esse processo de socialização está organizado dentro de uma ritualização.

Os rituais são aqui compreendidos como atos, individuais ou grupais, que se mantêm fiéis a certas regras e hábitos sociais e que possuem um significado particular em cada cultura. São práticas que fixam regularidades apesar de manterem-se abertas a eventuais mudanças. A repetição de certos enquadres, de certas ações, de determinadas práticas dão estabilidade e segurança aos sujeitos. Saber que depois de determinada tarefa ocorrerá outra dá um certo sossego às pessoas, sejam elas grandes ou pequenas.

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.

A vida cotidiana é, assim, a vida dos sujeitos por inteiro, da qual eles participam com todos os aspectos de sua individualidade: todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, suas paixões, idéias, ideologias.³⁹ É nela, na sua execução, que adquirimos todas as habilidades, os conhecimentos e as práticas imprescindíveis para vivermos a vida em sociedade.

Critelli (1996) lembra que o cotidiano é “tão-somente (...) o modo (único e possível) de o homem viver a vida e realizar as suas atividades”. E prossegue:

os atos rotineiros, os hábitos, a solidez, a persistência e estabilidade das mesmas coisas e a repetição dos mesmos fatos que povoam nossos dias e que, por isso mesmo, revestem-se de um aparente aborrecimento, acabam por ganhar um caráter de opressão, sob a qual tudo se estanca e desvaloriza. Porém, se não fosse pela monótona solidez das coisas e a repetibilidade dos fatos, se não fosse pela freqüente ritualística maneira de procedermos, se não fosse pela repetição das mesmas atividades e tarefas, jamais teríamos a confiança de dormirmos a noite. (1996, p.86)

³⁹ São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação (Heller, s.d., p.18).

Pais adota essa posição ao afirmar que “De fato, o quebrar com a rotina pressupõe a existência da rotina. Da mesma forma, o rito é a condição de possibilidade do ser” (1986, p.15). As regularidades dos rituais, as repetições das rotinas presentes no cotidiano dão o suporte necessário para a criação do novo. A rotina, perturbada pelo inesperado ou pelo sonho, é assim um tempo e espaço tanto de tradição como de inovação.

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos. Quando se torna apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agirem e a repetirem gestos e atos em uma seqüência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio, é o vivido sem sentido, alienado, pois está cristalizado em absolutos. É fundamental, ao criar rotinas deixar uma ampla margem de movimento, senão encontraremos o terreno propício à alienação. Martins, ao comentar as possibilidades da vida contemporânea, constata que:

Estamos aparentemente condenados ao tempo trágico do atual e do imediato, ao tempo da falta de imaginação e da falta de esperança. (1996, p. 36)

Esse tipo de rotina nasce quando as ações e as relações sociais não procuram ser compreendidas e explicadas, não havendo a necessidade de criação, de desenvolvimento, e o resultado do que se faz não é necessariamente aquilo que se quer ou o que se pensa ter feito, mas aquilo que foi passado aos sujeitos.

A questão do cotidiano e das rotinas que o regram e normatizam, isto é, a vida cotidiana em sua integralidade nas instituições de creche e pré-escola, pode ser vista como elemento central nas *pedagogias* da educação infantil e, por isso, acreditamos que esse tema deva ser pesquisado e refletido. As rotinas das *pedagogias* da educação infantil foram vistas, nesse trabalho, como um dos elementos integrantes das práticas pedagógicas e didáticas que são previamente pensadas, planejadas e reguladas com o objetivo de ordenar e operacionalizar o cotidiano da instituição e constituir a subjetividade de seus integrantes. Tais objetivos estão bem determinados, apesar de nem sempre estarem explícitos.

Embora tenha sido verificado o quanto as rotinas pautam - *por amor ou por força* - a vida cotidiana das instituições, pouco se sabe sobre elas. Há em nossa sociedade, como diz a socióloga Heloísa Fernandes (1991), uma maior produção de morte cotidiana do que de vida cotidiana. É como se nas instituições a vida não pertencessem aos sujeitos. É possível concluir que quase não se fala das rotinas, mas sua presença constante nas *pedagogias* da educação infantil tem uma função muito clara na consolidação da sociedade vigente. A rotina cotidiana da creche e da pré-escola está invadida pela conformação subjetiva de acordo com os discursos hegemônicos e nela procura-se banir a transgressão, o desejo e a alegria.

Michel De Certeau mostra que, na *arte do fazer* cotidiano, não somos seres passivos, mas indivíduos que operam comumente sobre o contexto e constroem variações; somos usuários múltiplos, pois *o cotidiano se inventa de mil maneiras*. Ele rompe com o modo exclusivo de ver a sociedade estruturada sob uma rede de disciplina e vigilância e diz :

mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam a ela a não ser para alterá-los; enfim, que *maneiras de fazer* formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou dominados?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio política. (De Certeau, 1994, p. 41)

Mesmo quando as rotinas institucionais são absolutizadas, fechadas e alienadoras, é importante ressaltar que os usuários criam suas próprias operações de apropriação, suas *maneiras de praticar*, e que é preciso relativizar a suposta passividade dos consumidores e a massificação dos comportamentos. Esta não é uma regra geral e, mesmo na rotina invisível, sob um sistema silencioso e repetitivo de tarefas feitas como que por hábito - uma série de operações executadas maquinalmente por gestos, ritos, códigos, ritmos, costumes - é possível encontrar opções, variedade e criatividade, isto é, o cotidiano.

Creio que essa diferenciação entre rotina e cotidiano, juntamente com a idéia de que o cotidiano contém uma rotina, mas não se restringe a ela, pode abrir uma nova trajetória na compreensão da rotina pedagógica. Essa questão será explicitada na medida em que forem aprofundadas as idéias referentes à de rotina nas *pedagogias* da educação infantil.

2.2 Sobre o Conceito de Rotina : as Rotinas Rotineiras

Quando se procuram as origens de um conceito, logo parece que se está em busca de uma causa primeira, de um momento exato, inicial, que permita o encontro tanto com a gênese de uma palavra como com a de uma prática social, isto é, a procura de um absoluto. Não é isso que estou propondo. Tentar encontrar pontos de emergência de uma palavra não significa buscar o início da sua existência como prática social ou palavra, pois o fato de um termo ter sido gerado não significa que aquela prática e seu sentido tenham surgido naquele instante e que permaneçam os mesmos ao longo da história. Tanto as palavras como as coisas adquirem constantemente novos sentidos.⁴⁰ Como afirma Elias:

cada movimento deverá ser explicado por outro movimento e não por uma primeira causa que, por assim dizer, pôs tudo em movimento, sendo ela própria imóvel. (1980, p. 178)

A tentativa de relacionar não é buscar uma cronologia linear ou uma relação de causa e efeito é, antes de mais nada, verificar como as práticas contemporâneas têm uma ancestralidade ou historicidade que lhe define sentidos.

A origem etimológica da palavra *rotina* foi procurada com o objetivo de encontrar algum dos pontos de emergência do tema, isto é, uma definição ou uma conceitualização inicial do termo. Além dos dicionários etimológicos, foram também consultados dicionários de língua estrangeira e dicionários temáticos de diversos campos do conhecimento para estabelecer um pequeno inventário de sentidos que possam produzir a construção de significações para a palavra rotina e, posteriormente, poder constituir os significados pedagógicos da mesma. Dentre as diversas conceitualizações encontradas destaquei algumas que me pareceram mais significativas para a realização deste trabalho.

A palavra *rotina*, segundo Cunha (1982), surge no francês antigo como *route*, um derivado da palavra *rupta* (rota) do latim popular, e seus primeiros registros aparecem na alta Idade Média, possivelmente no século XV. A data de registro do seu aparecimento, na língua portuguesa, é 1844⁴¹, e sua significação

⁴⁰ Foucault, em seu livro, *As palavras e as coisas* (1992), mostra como a ordem atribuída pelas palavras às coisas não é sempre a mesma também varia com o passar do tempo.

⁴¹ Como veremos a seguir, apesar de as rotinas existirem há muito mais tempo, foi apenas no final do século XVII que elas passaram a ser utilizadas na vida e na linguagem cotidiana.

básica, presente em algumas línguas⁴², é a de uma *noção espacial*, vinculada a um caminho, direção, rumo e, agregado a esse significado, está também presente a idéia de um percurso já conhecido, vulgar, isto é, familiar, não-estranho.

Outra idéia relacionada à de rotina é a *seqüência temporal*. Rotineiras são as ações ou os pensamentos - mecânicos ou irrefletidos - realizados todos os dias da mesma maneira, um uso geral, um costume antigo ou uma maneira habitual ou repetitiva de trabalhar. Fontinha (s.d.), um estudioso do latim e do português, afirma que um sujeito rotineiro é aquele que se opõe à inovação ou ao progresso, um espírito improgressivo, de relutância contra o que é novo, com um feitio ou espírito conservador.⁴³

A sua emergência, como palavra de uso cotidiano, aconteceu na língua francesa como *routine* e é nessa grafia que ela também será utilizada nas línguas inglesa e italiana, sem uma tradução, o que não acontece no caso do espanhol e do português (rotina). Nos dicionários de língua inglesa, *routine* significa um curso ou procedimento regular, uma *performance* invariável de certos atos, uma seqüência ordenada de instruções e procedimentos para realizar determinada tarefa.⁴⁴ Na língua italiana, a palavra *routine* também é usada, mas complementando as significações tradicionais. Os italianos a qualificam como *entediante* e a definem como uma monótona repetição de comportamento e de modo de pensar que traz prejuízos à criatividade.

O conceito aproxima-se um pouco do campo da educação quando na definição dos dicionários da língua francesa sugere-se que as rotinas são habilidades adquiridas pela prática, e não pelo estudo, e acrescenta-se que, para aprender, o aluno deve obedecer a uma rotina. Assim, a ênfase é atribuída às rotinas em ações práticas e não teóricas. Também pelos dicionários idiomáticos, aprendemos que as rotinas não são um ato exclusivo da espécie humana, pois elas são encontradas entre os animais quando estes realizam seqüências de atos programados instintivamente.

⁴² Foram procurados os significados em latim, francês, inglês e português (Brasil e Portugal).

⁴³ O autor prossegue, afirmando que as rotinas estabelecem atitudes e pré-julgamentos que criam obstáculos às novidades, à criação e ao progresso. Também é considerado rotineiro aquele que sente sistemática aversão a tudo que representa adiantamentos, sem verificar se isso é melhor do que os hábitos e as práticas antigas.

⁴⁴ É interessante verificar que a palavra tem sido muito utilizada na área da informática significando os procedimentos adequados para o bom funcionamento das máquinas.

De acordo com o Dicionário Aurélio (1988, p.578), a palavra rotina, no português do Brasil, tem quatro acepções :

S.f. **1.** Caminho já percorrido e conhecido, em geral trilhado maquinalmente; rotineira. **2.** Seqüência de atos ou procedimentos que se observa pela força do hábito; rotineira. **3.** *Fig.* Uso, prática, norma geral de procedimento; ramerrão, rotineira. **4.** *Proc. Dados.* Conjunto de instruções elaboradas e reunidas na seqüência correta para um computador desempenhar uma operação ou uma série de operações, um programa pequeno ou uma parte de um programa.

As quais podem ser complementadas com o verbete *rotina* do Dicionário Didático do Português:

Atos, comportamentos que se repetem sempre do mesmo modo, nos mesmos horários; repetição monótona das mesmas coisas. Hábito de agir que torna mecânico.

A análise dos significados dados à palavra em diferentes idiomas confirma a reflexão anteriormente realizada na qual a rotina é vista como a espinha dorsal, a parte fixa do cotidiano.

Em apenas um dicionário de Português (Portugal) encontrei uma referência que indica que o radical *ruptor* deu origem à palavra rota, mas também é a raiz de ruptura. Assim, a rotina pode conter o seu contraponto, a sua contradição, compartilhar da opinião de Pais (1996) que, retomando a discussão sobre a relação entre o cotidiano e rotina, afirma que nesse sentido:

A vida cotidiana deixa então de ser meramente vivida - isto é, repetidamente - para passar a ser investida, criativamente, com aventura. (p. 9)

Além dos dicionários idiomáticos, também procurei tal significado em dicionários específicos de diferentes áreas científicas, e obtive um sucesso parcial, pois, apesar de sabermos que é bastante alta a freqüência com que o termo é utilizado na linguagem cotidiana pelos diversos profissionais, poucos foram os dicionários que apresentaram o verbete.

Na área da Psicologia, foram consultados muitos dicionários⁴⁵ e neles aparece a idéia de uma seqüência de ações automatizadas pelo uso que precede a automatização de habilidades mais complexas. Nos dicionários de Psicanálise,

⁴⁵ Como Arnold (1982); Chemama (1995); Dorsh (1976); Laplanche & Pontalis (1983); Piéron (1972); Stratton & Hayes (1994).

não foram encontradas referências à rotina.⁴⁶ No campo da Sociologia, Filosofia e Política foram consultados diversos dicionários⁴⁷ e, neles, também o verbete rotina não estava presente.

Na Enfermagem e na Medicina, o termo rotina é utilizado com muita frequência para dirigir a ordem de procedimentos que um médico ou enfermeiro realiza ao ter contato com o paciente - indo desde a entrevista inicial até os procedimentos de uma intervenção clínica ou cirúrgica. Muitos são os livros de medicina, em especial manuais, que são denominados de *Rotinas em...* Nos dicionários consultados nessa área como o de Blakiston (s.d.), a palavra não foi encontrada. Na Administração de Empresas, mesmo existindo uma área de conhecimento denominada de *gestão de rotinas* o termo rotina não está dicionarizado.

As questões que formulo a partir da ausência de atribuição de significado a essa palavra são as seguintes: será que o uso constante da palavra acaba por torná-la tão óbvia para os profissionais, que não merece ser tratada como um conceito? Ou será que sua invisibilidade é uma necessidade para a preservação de seu poder? E, ainda, por que apenas nas instituições de educação infantil e nos hospitais essa palavra é usada com frequência maior que nas demais instituições?

Foram consultados alguns dicionários de Pedagogia e Ensino e neles encontramos algumas idéias interessantes, como as do *Dicionário Universal de Educação e Ensino*, escrito por E. M. Campagne (s.d.); a primeira idéia que o autor apresenta é um reforço aos conceitos encontrados nos dicionários idiomáticos, isto é, para ele, rotina é:

um processo até certo ponto mecânico para fazer ou ensinar alguma coisa. (...) um uso, uma prática transmitida e tornada habitual, sem princípios de razão para a regular ou para a justificar (p.545).

Campagne afirma, ainda, que realizar as atividades rotineiramente é uma decorrência, principalmente, da ignorância e da preguiça: “recua-se diante do esforço preciso para nos renovarmos a nós mesmos” (op.cit, p.545). Para

⁴⁶ Foi feita a pesquisa da palavra *repetição* nos dicionários de psicanálise, e com ela obtivemos um maior sucesso para uma aproximação da idéia de rotina que será desenvolvida posteriormente no Capítulo 6.

⁴⁷ Bobbio et al, (1986); Outhwaite & Bottomore (1996); Boudon (1993); Cattani (1997); Silva et al, (1986); e na filosofia Abbagnano (1988) e Ferrater Mora (1944, 1977); Lalande (1966); Kring et al, (1977).

exemplificar tal situação, o autor utiliza-se de antinomias pedagógicas e afirma que as rotinas acentuam o primeiro termo como: processo/atividade espontânea; hábito/invenção; imobilidade/criação. Para ele, a rotina é um *mal inerente ao ser humano* e frisa que é necessário combatê-lo. Lembra também que a rotina está presente em todos os modelos pedagógicos:

todos os regimes, mesmo no que professa bem alto a necessidade dos princípios, da psicologia, da arte pedagógica. É até justamente num tal regime que a rotina se torna mais perniciosa, porque é mais complicada, mais organizada, mais deprimente do que a velha rotina da ignorância. (Campagne, s.d., p.545)

E finaliza dizendo que o único meio de vencer a rotina é pelo exercício e pela preservação da vida, “a saber: o exercício, o estudo, a reflexão” (op.cit., p. 546). O autor contempla alguns aspectos da rotina que serão posteriormente discutidos: a naturalização, a dificuldade de constituir uma reflexão sobre a mesma, a existência de rotinas que contemplam diferentes – e às vezes antagônicas – vertentes pedagógicas.

Segundo o *Dicionário da Língua Pedagógica*, de Paul Fouquié, a rotina é uma prática “resultante de um longo hábito adquirido sem estudo metódico”. E, citando Kessler⁴⁸, afirma que os pedagogos geralmente apresentam dificuldades para sair das rotinas:

se a educação sempre tendeu para um atraso de séculos em relação à evolução dos conhecimentos e das necessidades, dos métodos de pensamento e de ação porque mais do que qualquer outra ciência, a pedagogia sofre da rotina dos pedagogos.

De acordo com Piero Bertolini (1996), no *Dizionario di Pedagogia e scienze dell'educazione*, a palavra *routine*, do ponto de vista da pedagogia, é uma concatenação de ações seqüenciais, altamente previsíveis por serem habituais. Para o autor, denominam-se *routine* as práticas realizadas que fazem parte necessária e imprescindível do trabalho de cuidado das crianças, tais como a higiene, a alimentação e o sono. Ele comenta que as atuais pesquisas pedagógicas e psicológicas têm demonstrado a relevância das *routines* no desenvolvimento das crianças:

Se fala de *atividades de routine* para sublinhar o valor pedagógico que adquirem aquelas ações, seja na ordem da sua função, seja pelo fato,

⁴⁸ Fouquié faz referência ao livro de Roger Gal: *Où en est la Pédagogie?* no qual está a citação de A. Kessler, *La fonction éducative de l'école*, na p. 155.

mesmo, de serem transformadas em seqüência sistemática, estruturada e previsível (...) De um ponto de vista pedagógico isto significa que o adulto deverá prestar atenção às modalidades de realização das práticas de cuidado e mantê-las ou construí-las como *routine*, quando sistematicidade e repetição não significam necessariamente execução mecânica e fragmentada mas (se deseja) um sistema de atendibilidade. (Bertolini, op.cit.,p.530)

Apesar da ênfase nas atividades de cuidado, Bertolini reconhece que, além destas, muitos outros momentos da jornada diária no interior de uma instituição educativa estão rotinizados: as estratégias de início e término das atividades, as modalidades de entrada e saída, as mudanças de um ambiente para o outro. Também nesses casos, vale a hipótese do valor estruturante da rotina: esta confere uma ordem para a experiência confusa da criança, ajuda-a a orientar-se, quando transforma a experiência de viver em um mundo que está, ao menos parcialmente, previsível e, conseqüentemente, mais tranqüilo e seguro. Isso não significa, obviamente, o excesso de uma total normatividade da jornada, pois:

o excesso de rotinização impede a exploração, a descoberta, a formulação de hipóteses sobre o que está para acontecer. Em outras palavras: se trata 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. (op.cit., p.530)

2.3 SINTETIZANDO: POR QUE ROTINAS? PORQUE SIM!

Nessa *aventura lingüística*⁴⁹ entre os diversos sentidos da palavra rotina poderíamos falar dessa noção a partir de algumas das suas principais características. Vimos que as rotinas fazem parte do cotidiano vivido por cada sujeito, mas que se diferem dele por não incluírem espaço do novo, do imprevisto.

Vimos também que nela está implícita uma noção de espaço e de tempo: de espaço, na medida em que trata de uma rota de deslocamentos espaciais previamente conhecida - como são os caminhos, as rotas; e de tempo, por tratar-se de uma seqüência que ocorre com determinada freqüência temporal.

Outra característica importante é que o uso de uma rotina é adquirido pela prática, pelos costumes, não sendo necessário nenhum tipo de justificativa, razão

⁴⁹ Seguindo os passos dos italianos Pancera (1994) e Becchi (1994) que fazem ótimas análises da infância através da semântica.

ou argumentação teórica para a sua efetivação. Ela está profundamente ligada aos rituais, aos hábitos e às tradições e nem sempre deixa espaço para a reflexão.

Ainda pode ser apontado como característica das rotinas o fato de elas conterem a idéia de repetição, de algo que faz resistência ao novo, e que recua frente à idéia de transformar. E também que as rotinas são feitas a partir de uma seqüência de atos ou conjunto de procedimentos associados que não devem sair da sua ordem; portanto, as rotinas têm um caráter normatizador.

Dessa forma, podemos observar que a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e de normatização da subjetividade das crianças e dos adultos que freqüentam os espaços coletivos de cuidados e educação.

Para aprofundar as informações coletadas ao longo do estudo etimológico e conceitual da palavra, tentarei mostrar no próximo capítulo o percurso social e histórico dos usos da rotina em diferentes campos do saber e do fazer humano ocidental. Sabe-se da impossibilidade, e também da indesejabilidade, de encontrar o sentido *real e único* da palavra rotina - pelo simples fato de que tal sentido não existe - mas articular uma série de conhecimentos que estão dissociados, criando novos sentidos, pode ser um caminho para levar a um melhor conhecimento do processo educacional de rotinização da educação das crianças pequenas.

3. A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DAS ROTINAS

Neste capítulo, procuro apresentar alguns pontos de emergência⁵⁰ das rotinas em diferentes campos sociais, isto é, selecionar alguns eventos do fazer e do saber humano que podem indicar onde e como esse tipo de prática social foi sendo estruturado. Não tenho a pretensão ou a intenção de encontrar, de modo essencialista, a origem das rotinas ou a *verdade* sobre esse conceito.⁵¹ Até porque as práticas relacionadas à rotina receberam, ao longo da história, múltiplos sentidos, e procurar o sentido inicial ou pretender fixar-lhe apenas um sentido seria uma redução ou um empobrecimento. O estudo e a compreensão das rotinas da educação infantil, como uma categoria pedagógica, só adquire significado dentro desse contexto polifônico.

Escolhi apresentar alguns pontos de visibilidade das rotinas da cultura ocidental principalmente nos dois últimos séculos, pois foi nesse período que surgiu a palavra *routine*.⁵² Foge aos objetivos deste trabalho apresentar uma história detalhada das rotinas; minha intenção é apenas apontar, e tornar evidente, como as práticas educacionais são constituídas socialmente na intersecção dos atos e dos discursos de diferentes campos da ação e do conhecimento humano, acentuando a visão da educação como prática política perpassada pelo contexto social e mostrando essa relação criada e criadora.

⁵⁰ Terigi (1996, p.170) afirma que a idéia de origem remete a um *ponto mítico* ou *ponto inicial*, em que algo começa a existir; afastando as suas ocorrências anteriores e supondo a sua identidade subsequente, a autora sugere o uso da expressão ponto de emergência.

⁵¹ Agradeço ao prof. Moysés Kuhlmann o alerta sobre as concepções acerca da idéia de origem que estão presente em Bloch (1992) e Terigi (1996).

⁵² A idéia de um modo repetitivo de realização dos atos sociais ou pessoais existem, concretamente, muito antes da Idade Média. Escolhi retomá-las apenas a partir daquele momento histórico por acreditar que é com a constituição da palavra, e dos fatos sociais que ela denomina, que o termo *rotina* começou a adquirir o sentido que tem nos dias de hoje.

É possível, através do percurso histórico e social, ver como tal conceito vai transitar até chegar ao campo da educação e perceber que a forma como são organizadas as rotinas cotidianas das instituições de educação infantil, algo que parece tão singular e interno à instituição, está em profunda inter-relação com as rotinas organizadas social e politicamente. Observamos, assim, que as rotinas, como muitos outros processos que vivemos habitualmente “nas sociedades ocidentais cristãs, ricas, brancas, apesar de fazer parte de nossa paisagem familiar tanto assim que quase se tornam invisíveis - não são naturais como muitas vezes tende-se a acreditar e que, em outros tempos, chegaram até a “escandalizar as pessoas” (Foucault,1996, p.145).

Os dados, as idéias e os fatos citados, nesta parte do estudo, foram retirados de fontes históricas que estão inscritas na tradição da história social, cultural, das mentalidades ou na história das idéias pedagógicas ou da pedagogia.⁵³

3.1 Rezando pelo Mesmo Catecismo

O crescimento do cristianismo no ocidente fez com que a Igreja Católica Apostólica Romana, desde o século IV, impusesse uma rigorosa disciplina eclesiástica a fim de conseguir controlar seus fiéis. Para atingir tal objetivo, estruturou-se como uma instituição centralizada, hierarquizada e com uma forma rígida de gestão.

Na Idade Média, iniciou-se uma profunda separação entre os religiosos e as pessoas comuns. Para ingressar nessa vida de limites impostos, era preciso uma seleção, um treinamento, uma formação básica, e as várias congregações criaram estratégias de iniciação para seus postulantes que auxiliavam na transição do mundo secular para o mundo espiritual (Guillermou,1973).

Essa elite religiosa afastava-se do mundo, por meio do monasticismo.⁵⁴ Para estabelecer a diferença entre os escolhidos e os outros, o controle dos

⁵³ De acordo com Genovesi (1996), a pesquisa histórico educacional não é um bloco monolítico pois apresenta várias subdivisões e perspectivas. Narodowsky (1994), tendo outro pressuposto teórico, complementa essas modalidades, falando em história do discurso pedagógico.

⁵⁴De acordo com Max Weber (1992, p.900), o monacado representava a tropa escolhida dos virtuosos religiosos dentro da comunidade dos crentes.

sujeitos fazia-se particularmente necessário. Compondo um quadro completo de controle sobre os corpos, a igreja reconstruiu modos cada vez mais inflexíveis de disciplinamento, tais como o jejum, a confissão, as penitências, as provas de obediência, os exercícios espirituais, o vegetarianismo, entre outros meios, procurando estabelecer a negação dos prazeres terrenos.⁵⁵ Como nas instituições religiosas tudo precisava estar ordenado e tudo deveria ter um sentido previsível - não havendo lugar para o acaso -, a rotina tornou-se imprescindível para a concreta organização das práticas da vida coletiva diária. A seguir, será comentado um exemplo de ingresso e formação espiritual, seguindo as regras da Companhia de Jesus.⁵⁶

Inácio Loyola Brandão escreveu um livro denominado *os Exercícios Espirituais: Para vencer-se a si mesmo e ordenar sua vida, sem se determinar por nenhuma afeição que seja desordenada*.⁵⁷ Os exercícios criados por Santo Inácio exigiam que o fiel se afastasse durante um mês da sua família, da sua casa, dos seus amigos, pois se acreditava que é na solidão que a alma consegue a aproximação com o divino. A transmissão do sentimento religioso e a formação eram feitas através da reconstituição, da (re)forma e da criação de um novo estilo de vida, construídos pela experiência monástica, visando à superação e à transformação do próprio eu. Nesse período de reclusão e conversão, cada semana tinha um objetivo religioso específico o qual era avaliado pelos exames de consciência diários – um particular e um geral – e pela organização e registro em um quadro. Em uma linha horizontal colocava-se o dia da semana; na outra linha vertical, a lista dos pecados; todos os dias, após o exame de consciência, assinalavam-se as reincidências - sendo possível, com o auxílio desse registro gráfico, verificar se houve ou não progressos.⁵⁸

Acompanhava o período de exame da consciência – pela meditação, contemplação, oração – um restrito regime para o corpo com a indicação de uma

⁵⁵ A sexualidade, por exercer um papel muito importante na vida e no comportamento humano, foi cerceada pelo celibato.

⁵⁶ A Companhia de Jesus, fundada por Inácio Loyola Brandão foi aprovada como Ordem Regular Clerical em 1540. Tinha como modelo o rigoroso treinamento militar sendo sua estratégia missionária a guerra e a pedagogia. Essa ordem da Igreja Católica foi escolhida para ser apresentada nesta pesquisa por ter tido um papel muito importante tanto na contra-reforma européia quanto na formação da educação e da sociedade brasileira.

⁵⁷ Um livro que propõe exercícios para o espírito autodisciplinar-se a fim de chegar ao objetivo desejado, ou seja, a ordem.

⁵⁸ Esse tipo de registro gráfico também é encontrado nas formas de apresentação e organização das rotinas pedagógicas com as crianças em salas de pré-escolas e creches.

dieta alimentar, de horas de sono estipuladas e do cumprimento de penitências. As posturas corporais adequadas deveriam ser feitas antes de começar as meditações: o penitente deveria ficar a um ou dois passos do lugar onde a meditação seria feita, em pé, durante o tempo de um *Pai Nosso*, elevando seu pensamento para o céu. As orações eram executadas ora prostrado no chão, de joelhos, ora em pé, utilizando-se da maneira mais favorável para atingir o resultado a obter. Nenhum detalhe, nenhum pormenor deveria ser esquecido. Ao comentar esse livro, Alain Guillerrou afirma que:

organizar a disciplina do corpo é relativamente fácil: o asceta pode estabelecer o que será a sua alimentação, sua bebida, o tempo de sono é então um simples problema de vontade. Não acontece o mesmo na disciplina do espírito: como impedir a imaginação de vagar como um vôo desordenado de mosquitos, como dizia Teófilo, o Recluso (1973, p. 62).

Se os *Exercícios Espirituais* significavam a disciplina pessoal - do corpo e da mente -, as *Constituições* eram o lugar em que a disciplina coletiva, as relações hierárquicas, as obrigações e as rotinas de vida em grupo eram apresentadas.

As *Constituições* foram pensadas por Inácio de Loyola a partir de 1539, e suas idéias sobre os modos de organizar a Companhia foram discutidas e refletidas por seus companheiros, quando da sua morte, em 1556. Apesar de ainda não terem uma promulgação oficial, as *Constituições* já eram conhecidas e aceitas por todos os jesuítas. Podemos dizer que elas são a transposição, para a vida coletiva, dos princípios da vida pessoal e, também mantêm como eixo central a obediência, o método e a determinação.⁵⁹

Segundo Weber (1992, p.899), além do disciplinamento religioso e da vida imaterial, os monges ocidentais também foram os “primeiros senhorios feudais racionalmente governados e, mais tarde, constituem as primeiras comunidades de trabalho no setor agrícola e industrial”. Tal fato significa que também para a vida material a disciplina do corpo tem uma função.

Na introdução de seu texto *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1987), o autor acima citado explica a maneira como, ao romper com as distinções entre a elite eclesial e a população em geral, os protestantes fizeram a transposição das práticas de vida religiosa para as suas disciplinas da vida diária,

⁵⁹ De acordo com Figueiredo (1994, p. 67), “Os jesuítas, sem dúvida nenhuma, elaboraram o primeiro sistema completo de construção e administração do psiquismo nos tempos modernos.”

isto é, como as rotinas de autocontrole dos monastérios foram utilizadas para organizar o dia-a-dia dos leigos.⁶⁰ Poderíamos dizer que a Reforma⁶¹ trouxe a vida ascética das celas monásticas e introduziu-a na vida cotidiana da população, nas famílias e no modo de produção das sociedades seculares. E como conclui Turner (1989, p. 42):

Por conseguinte, as disciplinas e as regulações da família, da escola e da fábrica têm as suas raízes históricas na redistribuição das práticas dos monastérios dentro da sociedade em geral.

O controle da economia do corpo através da limpeza, da abstinência sexual e da não-masturbação foi um princípio básico para a formação dos sujeitos capitalistas e cristãos. Juntamente com essa política de controle corporal pessoal, as festas populares e os carnavais também foram proibidos pela rotina do capital, sendo substituídos por passatempos privados e preferencialmente ligados à vida religiosa. No processo de secularização do manejo corporal, o desejo deveria ser racionalizado e regulado por rotinas.

Seria possível afirmar que o mundo das religiões cristãs fundamentou as rotinas utilizadas nas creches e nas pré-escolas por dois processos: em primeiro lugar, através da secularização das rotinas pessoais e institucionais que haviam sido constituídas nos monastérios e foram transferidas para as instituições modernas em geral, inclusive as educacionais, e, em segundo lugar, pelo fato de que a mão de obra disponível para trabalhar nos asilos, nos orfanatos, nas escolas e nas creches, desde sua criação até nossos dias, é em grande parte formada por irmãs de caridade, pastores e voluntários religiosos que trazem sua experiência pessoal e institucional da prática religiosa para a prática pedagógica.

3.2 Os Outros: Crianças e *Selvagens*

⁶⁰Também Harvey (1992, p.209) mostra esta passagem do monastério à vida social. “Ironicamente, as explorações do calendário e da medida do tempo, que tinham sido promovidas pelas ordens monásticas para impor a disciplina religiosa, foram apropriadas pela burguesia nascente, como um recurso para organizar e disciplinar as populações das cidades medievais em termos de uma disciplina do trabalho bem secular recém-descoberta.

⁶¹ Além das igrejas católica e luterana, também a metodista procurou levar para a vida diária os signos de virtude espiritual. John Wesley, fundador do metodismo, escreveu *Primitive Physick or an easy and natural method of curing most diseases* (1752), descrevendo as regras necessárias para viver de modo saudável tanto física como moralmente.

Para a sociedade europeia ocidental o início da modernidade foi um momento de contato com a alteridade. Há a *descoberta* externa de um Novo Mundo e a descoberta interna das crianças. O processo das navegações apontou para a descoberta do diferente e, juntamente com ele, constituiu-se a crença acelerada da superioridade dos iguais.⁶² Já o processo de construção da infância fez o caminho inverso, pois tentou transformar iguais em diferentes, isto é, passar da idéia das crianças como *miniaturas* de adultos para a construção de um outro, diferente do adulto. Em ambos os processos, está presente o debate entre o *eu* e o *outro*, a alteridade.

Os *outros* recém-descobertos foram denominados de bárbaros.⁶³ Essa palavra que provém da antigüidade clássica, uma vez que os gregos denominavam *barbarói* os balbuciantes ou todos aqueles que não sabiam falar a sua língua. E, como os que balbuciam são os que não tem fala (*infans*) *barbarói* é uma palavra que serve para denominar tanto os estrangeiros como também as crianças:

Para os gregos, essa incapacidade revelava predominantemente em qualquer pessoa ou raça uma condição humana negativa, porque a linguagem era um instrumento da razão. Dizer que certas pessoas não sabiam falar grego era equivalente a dizer que não tinham a faculdade da razão e não podiam atuar segundo a lógica; que seu desenvolvimento intelectual era pobre e incapaz de dominar a razão (...) (Sardar, 1996, p.27).

Qual é atitude dos europeus (adultos, brancos, masculinos...) em relação aos dois outros: as crianças e os selvagens?⁶⁴ Frente a esses estranhos, a atitude política foi a da conquista e da dominação.⁶⁵ Os relatos e as cartas tanto das cruzadas como das descobertas marítimas e da colonização – com suas

⁶² Nesse processo de afirmação de sua identidade, os europeus investiram em desqualificar os diferentes. Toda a construção do *outro* é feita comparando o padrão europeu, tido como o *normal*, o *certo*, com os demais. Pretendia-se transformar todos os seres humanos em *clones* dos europeus, assim como transformar as paisagens americanas em lugares parecidos com a Europa, desbravando as matas e introduzindo animais e plantas exóticas.

⁶³ No livro *Bárbaros são os outros*, os autores apontam para o problema do reconhecimento do outro formulando a questão: Quem é este outro, que não sou eu? O livro trata da colonização europeia sobre *as índias* (quero lembrar aqui que tudo o que não fazia parte da Europa era denominado de índias - selvagens e femininas).

⁶⁴ A palavra *selvagem*, apesar de ser tão detestável quanto bárbaros ou primitivos, foi utilizada neste texto por ser aquela empregada pelos conquistadores para denominar os nativos do Novo Mundo, os recém-descobertos. Embora saiba do seu uso discriminatório escolhi-a para enfatizar a representação que faziam os europeus desses novos grupos humanos.

⁶⁵ Em 1482, Henrique VII, rei da Inglaterra, autoriza seus comandantes que, ao encontrarem qualquer solo *pagão ou infiel*, o primeiro movimento da esquadra deveria ser o de *conquistar, ocupar e possuir*. Quando Colombo veio para a América, também tinha consigo a autorização - dos reis de Espanha e do Papa - para *dominar* o Novo Mundo.

verdades e mentiras – são fontes inesgotáveis de dados para conhecer os novos mundos, mas é preciso considerar que eles serviram basicamente para consolidar as categorias de pensamento e construção do real já existentes⁶⁶.

Os habitantes do Novo Mundo eram descritos como *caraíbas* - canibais, com caldeirões nos quais rapazes castrados, depois de colocados na engorda para ficarem tenros, eram comidos - e como *inocentes* que viviam em um paraíso terrestre. Contudo, sempre que se falava em ameríndios, falava-se daquilo que era exótico e do que lhes faltava para serem civilizados. Os povos do Novo Mundo não eram considerados escravos naturais, como os africanos, mas como “crianças naturais, herdeiros da verdadeira razão, desde que fossem devidamente educados e se tornassem adultos” (Sardar, 1996, p.58). O padre Antônio Vieira, em seus sermões, fala das dificuldades de realizar um projeto de educação com os indígenas brasileiros:

Nas (missões) da Índia muitas são capazes de conservar a fé sem assistência dos pregadores; mas nas do Brasil nenhuma há que tenha esta capacidade. Esta é uma das maiores dificuldades que tem aqui a conversão. Há-se de estar sempre ensinando o que já está aprendido, e há-se de estar sempre plantando o que já está nascido, sob pena de se perder o trabalho mais o fruto. (1995, p.133)

As semelhanças entre os nativos e as crianças estavam calcadas nas mesmas ambigüidades, pois ambos eram vistos como o bem e o mal, o inocente e o pecador, e deveriam ficar sob a tutela de *professores naturais* (adultos, masculinos e brancos) até estarem educados e chegarem à *idade da razão*. Disciplinar a parte instintiva, emocional, corporal que regia os nativos do Novo Mundo e as crianças tornou-se uma obrigação cristã.⁶⁷

No século XVI, a Europa estava em polvorosa, coberta pela disputas religiosas que ora dava ganhos aos protestantes, ora aos católicos. Nessa luta pelo poder religioso, as igrejas encontram duas alternativas de ação política. Por um lado, a possibilidade de avançar externamente, através das fronteiras, e

⁶⁶ “Os primeiros visitantes portugueses na Índia descrevem um templo hindu como se fosse uma igreja católica. E como as convenções de uma igreja católica não são um guia seguro para interpretar uma convenção hindu, isso só servia para fazer das representações erradas a substância da compreensão ocidental, o conteúdo do seu discurso sobre o que era ser hindu” (Sardar, 1996, p. 38).

⁶⁷ De acordo com Jefferson, presidente norte-americano, os nativos norte-americanos tinham a inteligência subdesenvolvida e nos negros ela era ainda inferior. Comentando a vida destes, frisava: “A sua vida desenrola-se numa sucessão de indolência mole e de esforços vigorosos para prover às suas necessidades animais, ou para satisfazer as suas baixas paixões. Esforços... não

chegar ao Novo Mundo, com as missões e a *catequização* dos infiéis e, por outro, com a criação de uma estratégia interna de *colonizar* as crianças européias - outro tipo de *selvagem* - através das instituições educacionais. A equação entre os nativos e as crianças foi estabelecida como justificativa para impor uma missão civilizadora e catequizadora para ambos, e as escolas e as instituições de guarda das crianças contribuíram para levar a termo essa missão. O atendimento educacional prestado por diversas instituições religiosas ou modos privados de ensino, como o feito pelos preceptores, tinha como propósito ensinar a moral e as boas maneiras e tais foram os grandes auxiliares nessa segunda alternativa.

Além do modo cristão de entender os nativos do Novo Mundo e sua educação, também os filósofos iluministas construíram ferramentas diferentes das da igreja para interpretar a história dos homens. Condorcet (1993) criou uma nova forma progressiva de entender a história, observando nela uma evolução natural, comparada ao crescimento humano, em que o modo de vida dos povos mais antigos, vistos como primitivos, era pensado como uma etapa a ser ultrapassada para chegar à fase adulta da vida social, contribuindo, desse modo, para legitimar a idéia da necessidade de civilizar os *outros*, tendo em vista a sua evolução.

De acordo com Finkielkraut

Completamente inebriados ao mesmo tempo pelo desenvolvimento dos conhecimentos, pelo progresso técnico e pelo refinamento dos costumes que a Europa do século XVIII conhecia, criaram, para dar conta disso tudo, o conceito de civilização. Era transformar sua condição presente em modelo, seus hábitos particulares em atitudes universais, seus valores em critérios absolutos de julgamento, e o europeu – mestre e possuidor da natureza - no ser mais interessante da criação. (1988, p. 69)

Na busca de executar essa *ação civilizatória*, tendo em vista a maioria, criou-se toda uma engenharia social para domar os índios, os selvagens, os *outros*, dando-lhes modos de ver, de sentir e de agir europeus e, ao mesmo tempo, construir na sociedade européia uma maquinaria escolar para educar as crianças (Varela & Alvarez-Uria, 1992). Ensinar a civilidade, disciplinar e salvar as almas infantis torna-se um dos principais objetivos dos educadores moralistas.

Muitos deles criaram manuais para os pais, sugerindo modos de educar as crianças. Um dos principais autores foi Erasmo de Rotterdam, que, em 1530,

faltaram para o ensinar ou redimir. Mas está talvez destinado a desaparecer com as florestas... Se

publicou *De civilitate morum puerilium*, um texto que ensinava as crianças e os jovens a empenhar-se em aprender as normas sociais e não vê-las apenas como uma forma complementar à vida, mas encarando-as como a *própria vida*.

John Locke (1986), em 1693 publicou, *Da educação das crianças*, no qual indicava pormenorizadamente seus conselhos para a formação de um cavalheiro. O texto inicia com um capítulo sobre os cuidados e a saúde, e o autor trata de temas como a natação, o ar, os hábitos, as roupas, os alimentos, as comidas e bebidas, as frutas, o sono e o entretenimento e depois se volta para o espírito, os castigos, as recompensas, as regras, as condutas, as vantagens da educação doméstica e muitos outros assuntos, formando um compêndio com 27 capítulos sobre a educação. Para esse autor, formar o caráter é o objetivo principal da educação e ele procurou escrever um código de comportamento válido para todos. (Revel,1991,p.173). Esses textos eram complementados com provérbios, máximas e fábulas, o que facilitava a sua memorização.

No século XVIII, Rousseau,⁶⁸ opondo-se à rigidez educacional dos moralistas, da corte e da burguesia emergente, coloca sua visão da natureza específica da criança e das formas mais naturais de educá-las. É importante lembrar que esse pensador inaugurou um período histórico em que a educação dos filhos deixava de ser uma prática com base apenas na tradição, para tornar-se um projeto pessoal ou familiar, tendo em vista a produção de um novo ser humano para uma nova sociedade.⁶⁹

A descoberta das crianças havia sugerido uma nova questão: como fazer para educá-las? Para torná-las virtuosas? E uma das respostas encontradas foi a criação de instituições para civilizar as crianças e, conseqüentemente, controlar as famílias e a sociedade.

De acordo com Becchi (1996b, p.8), as autoridades não suportam a vida de *andarrilho, de crianças sem trabalho, sem fé, sem moral*, pois essa vida representa

algo não tem utilidade, pode ser extinto” (Apud Sardar,1996, p.67).

⁶⁸ Para compreender Rousseau, é importante poder vê-lo tanto como um filósofo político como educador, pois sua obra está em profunda relação com o contexto da emergência da burguesia, com o questionamento ao projeto da ilustração e com o período em que ocorre a separação do público e do privado. Como alertam Varela e Alvarez -Uria (1991, p.76), não se pode esquecer que *Emílio* e *Contrato social* foram publicados no mesmo ano e que “a nova ordem social do contrato exige um novo tipo de súdito, o cidadão, produto em grande parte da educação”.

⁶⁹ Darnton (1996, p.153) afirma que “Rousseau exerce uma forte influência no público leitor, pois ele (...) não se contenta em descrever a leitura experimentada pelas personagens de seus livros e por ele próprio; dirige a leitura de seus leitores. Indica-lhes como devem abordar seus livros, leva-os por seus textos, orienta-os pela sua retórica”.

“ao mesmo tempo um elemento de desordem e de perigo”. E, assim, a partir do século XVI, começam a surgir políticas de internamento para as crianças pobres de acordo com as quais estas terão a tarefa de aprender conceitos elementares, fazer a formação moral e religiosa e, ainda, construir subjetividades adequadas ao trabalho.

3.3 SOB AS ORDENS DA LEI ...

Se, durante muito tempo, o corpo foi controlado pelo discurso do sagrado e o da moral – sobre a carne e as tentações –, a partir do século XVIII, ele passou a ser controlado também pelo discurso da ciência. Nessa abordagem, passou a ser visto como uma máquina que pode e deve ser controlada com regimes específicos, tarefa a ser realizada principalmente pelos poderes laicos e recém-instituídos aqueles derivados dos Estados-Nações.

De acordo com Ulivieri, as crianças, como muitos outros grupos sociais - os *selvagens*, as mulheres e os loucos⁷⁰- tiveram o seu corpo *obsessivamente* observado, estudado e controlado; “era crença comum que cada momento do dia (e da noite) da criança devia ser objeto de controle, de educação, para proteger sua inocência e preservá-la do mal”(1986, p.79).

Inicialmente através dos conhecimentos da medicina o Estado sustentou esse papel de *ciência e saber*. As descobertas científicas sobre a saúde e a doença forneciam instrumentos cada vez mais específicos para o controle social, trabalhando tanto na disciplina dos corpos singulares, pela influência na clínica médica, na psiquiatria, nas ações de assistência social e na pedagogia, como também nas regulações das populações nos asilos, nos hospitais, nos manicômios, nas famílias e nas escolas.

Como comenta Donzelot, a medicina, até o final do século XVIII, não mantinha nenhum interesse sobre temas como o parto, as doenças das parturientes e as doenças infantis, pois estas:

⁷⁰ Toda a ordenação social e a legislação que regulamentou as sociedades ocidentais, até a metade deste século, estava baseada na propriedade privada, no patriarcado, na gerontocracia e no cristianismo, os grupos sociais, que não pertenciam aos dominantes foram os mais controlados. Como afirma Turner (1989, p.87) “As mulheres, as crianças, os escravos e os

eram coisas de comadres, corporação assimilável às domésticas e as nutrizes que compartilhavam seu saber e o colocavam em prática. (1986, p. 24)

Somente no século XIX é que a medicina aparece como a *principal e mais credenciada* informante sobre a saúde e a doença das crianças e das mulheres. Dessa forma, ela começou a penetrar:

nas casas através dos higienistas e estabeleceu novas regras e modelos de comportamento sociais adequados. A medicina surgiu como um elemento de controle sobre o corpo, disciplinando-o, higienizando-o para o novo espaço histórico engendrado por novas formas de produção social. (Silva, 1990, p. 63)

Como afirma Turner, o controle do corpo é parte fundamental para o controle social:

“a maior parte de nossos prazeres implicam, de maneira típica, sensações físicas: o comer, o dormir, a sexualidade, o exercício, o descanso. Não estou sustentando que estas sejam atividades simplesmente físicas. São, de fato, profundamente culturais, ou, pelo menos, estão mediadas pela cultura, mas, assim mesmo, pressupõem que as pessoas tenham corpo e que a pessoa esteja corporificada.” (1989, p. 75)

Portanto, não apenas temos um corpo; nós somos um corpo e, ao longo da vida, aprendemos a produzi-lo. Vigarello (1996), ao relatar a história da limpeza corporal na França, demonstrou os vínculos desta com a economia imaginária do corpo, destacando que, para cada forma de entender e representar o corpo, esteve presente um modo preciso de limpeza do mesmo. E conclui que esta longa história dos cuidados corporais teve como vetor a “passagem do mais exterior ao mais íntimo, do mais visível ao menos visível” (Vigarello, op.cit., p.69).⁷¹

Além da preocupação com o corpo, a saúde e a higiene individual, o discurso médico-higienista passou a ser também um discurso social e político, preocupando-se com a limpeza das cidades, formulando uma moral sobre o ambiente e concretizando tal concepção nos atos de urbanização. Passou a existir uma maior preocupação com a limpeza da paisagem da cidade, com os cheiros, o lixo, a água canalizada e com a *limpeza* do povo.

dementes não governam, em nenhum sentido importante, seus corpos, devido a que lhes é negada a plena cidadania e a que são parcialmente excluídos do domínio público”.

⁷¹ No século XVII, a avaliação da limpeza era feita muito mais pelas normas sociais de cortesia, pelas tradições e pelos costumes - organizados em manuais de boas maneiras - do que por qualquer ato de higiene. A higiene podia ser resumida em os cuidados com as mãos, o rosto, o cabelo e as roupas de baixo” o asseio das roupas de baixo é o de toda a pessoa (Vigarello, op.cit., p. 72).

No início do século XIX, a palavra higiene ganhou destaque, significando o conjunto de dispositivos e saberes que auxiliavam na manutenção da saúde. A alarmista luta contra os *microscópicos inimigos* tornou-se palavra de ordem central, sendo criada toda uma indústria da limpeza. Lavar-se e limpar-se é a melhor forma de estar protegido contra as doenças.⁷²

Essa limpeza do fim do século XIX é decisiva para se compreender melhor a nossa: refere-se claramente a um invisível do corpo, apoia-se amplamente em sensações íntimas, dispõe de uma racionalização científica já desenvolvida. (Vigarello, 1996, p. 247)

O grande perigo desta concepção de higiene e limpeza segundo Vigarello é o da *excessiva* privatização que ele foi adquirindo ao longo do século. Também Norbert Elias, em seu livro *El proceso de la civilización* (1989), mostra como a vida moderna organizou-se - tanto pela higiene como pela ética - com a intenção de esconder o corpo, tornando certas funções, que antes eram públicas, em atividades privadas ou mesmo secretas. Nas sociedades modernas, como assegura Turner (op.cit., p. 61), o poder tem um objetivo cada vez mais específico, que é o corpo como produto das relações políticas e de poder. Esse corpo, juntamente com a sexualidade, torna-se sujeito à inspeção e à vigilância por parte das instituições, pelos diferentes profissionais e ocupações sociais.⁷³

O século XIX vai procurar consolidar a passagem do controle externo, como a higienização das estratégias mais gerais dos grupos e das populações, para aqueles mais internos ou individuais, como o controle das almas. Para que ocorra esse movimento, uma nova disciplina será constituída: a Psicologia. É preciso conter a animalidade, os instintos do corpo através da racionalidade, e a psicologia vai dar o instrumental necessário para auxiliar a exercer tal controle.

Apesar de as diversas concepções contemporâneas da psicologia terem-se estruturado como ciência a partir do século XIX, é possível verificar que elas

⁷²De acordo com Vigarello (1996) a banheira, juntamente com seus derivados, ocupa espaços privilegiados nas salas ou quartos de banho. A nascente indústria de móveis e materiais para a construção dos banheiros especializa-se. A cor branca, a porcelana e o azulejo constroem esse novo espaço das casas modernas.

⁷³ Podemos verificar dois tipos básicos de controle: por um lado, um saber a ser reprimido e, por outro, um saber exaustivamente falado ambos, em nossa época, são formas de dominação e normalização.

começaram a ser engendradas desde o final do século XV⁷⁴, isto é, são também contemporâneas à formação da modernidade.

De acordo com Figueiredo (1994), as teorias que contribuíram para instituir as diversas explicações sobre a formação dos indivíduos podem ser divididas em dois grandes grupos. Por um lado, a visão *iluminista* de homem, tendo como marcos básicos a igualdade dos direitos e a liberdade individual e, por outro, a do individualismo romântico, em que a ênfase recai sobre a diferença qualitativa e a singularidade individual. Esses dois modos de ver e constituir o sujeito individual moderno, com a experiência da privacidade, aconteceram quase que simultaneamente e persistem até hoje, fornecendo o instrumental básico para a construção das psicologias. Para esse autor:

O espaço psicológico, tal como hoje o conhecemos, nasceu e vive precisamente da articulação conflitiva (...) destas formas de pensar e praticar a vida em sociedade. (op.cit., p. 131)

Figueiredo acrescenta que a essas duas bases, as quais se consagraram no século XIX, pode ser acrescentada a forma de organização social que nos últimos séculos acabou por produzir uma sociedade disciplinar, como denomina Foucault. Na intersecção entre essas três vertentes - romântica, iluminista e disciplinar - apresentam-se as diversas versões da psicologia.⁷⁵ Na cultura contemporânea, elas demonstram mutações e expressões diferenciadas, mas sinteticamente se pode ver o comportamentalismo como um dos derivados de uma sociedade disciplinar, o liberalismo dando margem à psicologia do *self* e as teorias românticas manifestando-se pelas psicologias da livre expressão ou libertárias. Essas diferentes teorias psicológicas estão em profunda consonância com as teorias pedagógicas criadas para educar as crianças pequenas. A psicologia que mais poder exerceu nas sociedades ocidentais foi aquela ligada ao controle do Eu a qual Foucault soube tão bem descrever.

Essa psicologia, apoiando-se principalmente nas ideologias médico-higienistas, teve como função social explícita a regulação dos sujeitos por meio da profilaxia das doenças mentais ou do comportamento por meio da educação. Para

⁷⁴ Seria algo muito estranho, para o homem quinhentista, “decifrar a própria experiência e descobrir nela uma unidade e um sentido” (Figueiredo, 1994, p. 41). Muitas serão as estratégias utilizadas para a construção do *eu*: a conversão, a escrita autobiográfica, as confissões e as crônicas de registro da memória coletiva.

tanto normatizou e regrou o comportamento dos indivíduos, criando padrões estandarizados de ação e constituindo padrões de normalidade e de patologia, instituiu fases do desenvolvimento e criou instrumentos para realizar tal classificação, como os testes, as baterias diagnósticas e outros.

Sua massiva divulgação, ao longo dos séculos XIX e XX, exerceu um profundo impacto no modo como se passou a conceber o que é o ser humano, como este deve organizar e projetar sua vida cotidiana para ser integrado e *normal*, e forneceu parte da base teórica para a construção das políticas públicas assistenciais, estabelecendo os limites entre o aceitável e o inaceitável, entre o que é o melhor ou o pior para os diversos seres humanos (Burman, 1994).

Pela contemplação e integração de práticas sociais e teorias *científicas* oriundas da medicina, psicologia, pedagogia, dietética, higiene e motricidade humana emergiu, no século XIX, outro campo do saber e da ciência que está profundamente ligado à educação infantil e às suas rotinas: a Puericultura.

Em um artigo denominado *Por um desenvolvimento sadio e harmônico da criança*, Calcagni e Cogliati (1980, p.403) asseguram que a puericultura tem como objetivo auxiliar na profilaxia das doenças, na manutenção da saúde e na resolução de problemas que se apresentam aos educadores, sejam eles os pais ou os profissionais.

Seu campo de estudo e ação abrange temas que vão desde a vida intra-uterina passando pela gravidez, o recém-nascido, a relação com a família, os manejos adequados para a alimentação e o sono, o calendário de vacina, o de aleitamento materno, o padrão do surgimento da dentição, as regras de higiene que regulam os comportamentos desde os primeiros anos de vida das crianças até sua adolescência, constituindo-se em um arsenal de normatividade sobre o cuidado e a educação das crianças. Essa área do conhecimento exerceu imensa influência na formação dos educadores e das propostas de atendimento institucional às crianças pequenas.

No livro *Ordem médica e norma familiar*, Costa (1979) mostra como aconteceu no Brasil a influência do discurso médico e psicológico e aponta como os mesmos inseriram-se na vida familiar, padronizando modos de organização e

⁷⁵ Alain Finkielkraut faz uma excelente análise do iluminismo e do romantismo em seu livro *A derrota do pensamento* e para entender a sociedade disciplinar é interessante a leitura de *Vigiar e Punir* de Michel Foucault

criando critérios fixos para a avaliação dos lares e estipulando regras de convívio entre adultos e crianças e homens e mulheres.⁷⁶

A puericultura brasileira⁷⁷ teve como modelo a francesa e foi concebida, de acordo com Silva (1990, p. 124), como uma norma constante e a-histórica, segundo um caráter autoritário, dogmático e pretensamente racional e passou a prescrever a *boa norma* do comportamento infantil e juvenil na tentativa de manter a família saudável.⁷⁸

O poder dos pais e dos educadores sobre as crianças e os jovens, fortalecido por bases científicas, passou a ser exercido com o intuito de criar bons hábitos alimentares, de reprimir e domar os instintos, de adestrar o corpo (principalmente a sexualidade)⁷⁹ e ensinar a viver em um espaço de ordem. Esse espaço irreal da ordem pode ser tanto o do lar como o da escola. Nesse último:

O espaço físico, cronometricamente pensado para produzir ordem, os alunos deviam mover-se, obedecendo a um tempo não menos rígido e calculado. A cadência do tempo deveria comandar todo o ritmo da atividade escolar das crianças. (Costa, 1979, p.182)

De acordo com Boltanski (apud Silva, 1990), a puericultura foi uma leitura desviante dos conhecimentos científicos, pois dava um maior destaque aos aspectos morais e de controle social. Segundo Silva (1990, p.64), suas regras, embora se revestissem de saberes “racionais” e “científicos”, possuíam um caráter tão arbitrário como os conhecimentos tradicionais que pretendiam combater.

⁷⁶ Na Revista de Higiene e Educação, publicada em 1883, na Espanha, encontramos um decálogo chamado *Mãe e Filho*, escrito por Manuel Tolousa Latour. Entre as diversas propostas, encontramos algumas que demonstram a servilidade necessária das mães à ciência:

IV- Terás teu filho sempre limpo, como manda a mãe ciência, não enchendo-o de roupas, nem desnudando-o imprudentemente.

V - Não o obrigarás a dormir em vão, nem o alimentarás a todo o momento.

VI - Lhe darás, diariamente, um banho de ar puro e, se possível, de água fresca.

VIII - O vacinarás sem pretexto algum.

IX - Não obrigarás teu filho a fazer esforços materiais e intelectuais que não estejam relacionados com suas condições físicas e mentais.

⁷⁷ “As idéias sobre a puericultura, que podem ser encontradas nas teses da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, chegaram ao Brasil em meados do século XIX, acompanhadas do nascimento das cidades, das indústrias, das migrações e da abolição da escravatura (Silva, 1990)”. Silva faz um interessante estudo sobre essas teses, principalmente a primeira de Agostinho J.F. Baetas (1838), que escreveu sobre “A utilidade do aleitamento materno e os inconvenientes que resultarão do desprezo deste dever” .

⁷⁸ A literatura médica sobre puericultura está repleta de referências e regras a serem seguidas na educação das crianças pequenas (Costa, 1979; Machado, 1978).

⁷⁹ A sexualidade das crianças era negada, e crianças de sexos diferentes eram educadas em espaços sociais distintos imperando a hipocrisia.

Costa (1979), Machado et al. (1978) e Silva (1990) assinalam que quem adere a essas normas no Brasil são principalmente as classes médias e alta urbanas:

As pessoas passaram a desejar estes modelos que, ao invés de serem transmitidos pela força, eram difundidos culturalmente, criando desejos e estimulando o consumo daquelas novas idéias e práticas. (Silva, 1990, p. 64)

As camadas populares acabaram aderindo às regras da puericultura, mas fazendo suas próprias releituras e adaptações, e houve muita resistência a toda essa normatização que contrariava as regras tradicionais. Podemos dizer que, no início do século XX, com suas campanhas e intervenções, a *ordem médica* vai introduzir e levar adiante as lutas pelo apoio e pela proteção legal à primeira infância, as necessidades de creches nos locais de trabalho, de horários de trabalho adequados para a mãe que amamenta e, ao mesmo tempo, produzir uma norma familiar capaz de formar cidadãos individualizados, domesticados e colocados à disposição do trabalho, da cidade, da República e da pátria.

Os corpos ficaram cada vez mais regulados e administrados em nome da ordem social.⁸⁰ O corpo solto torna-se imoral, desviado, desocupado e deve ser transformado, com a ajuda da educação moral, em corpo útil. Poderíamos dizer que este século realizou um “grande esforço de disciplinarização e de normalização”.⁸¹ (Foucault, 1982, p.151)

No livro *Vigiar e punir*, Foucault analisa principalmente a vida nas prisões e, a partir dessa análise, amplia suas idéias para diversas outras instituições da modernidade. Ele revela, por meio de fontes documentais, a passagem de um modo *carnal* de executar a punição, em nome do rei, para um modo *racional* moderno, que acontece através do controle do corpo, da submissão à ordem, precisão dos atos e da repetição. A disciplina instala-se, pouco a pouco, dentro dos sujeitos, procurando modificar “o coração, os pensamentos, a vontade e as inclinações”.⁸²

Para que tal passagem ocorresse com efetividade, foram criadas:

⁸⁰ De acordo com Foucault (1982, p.150), no “início das sociedades industriais, instaurou-se um aparelho punitivo, um dispositivo de seleção entre os normais e os anormais.”

⁸¹ Normalização é um termo usado por Foucault, um neologismo, que significa adaptado, submetido de acordo com as regras da normalidade.

“micropenalidades do tempo (atrasos, ausências, interrupções das tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), da maneira de ser (grosserias, desobediência), dos discursos (tagarelice, insolência), do corpo (atitudes “incorretas”, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indecência). [acompanhada de um elenco de punições] ...processos sutis, que vão do castigo físico leve e privações ligeiras e a pequenas humilhações.” (Foucault, 1982, p.159)

O exemplo apresentado é o do panóptico de Bentham que, através dos *Panoptes*, tudo vê, mostrando que, aos poucos, em um sistema de vigilância, deixam de ser necessárias a violência e as armas; *apenas um olhar* é o suficiente para que o indivíduo aja como é esperado, e *o carrasco só tem que se comportar como um relojoeiro metuculoso* (Foucault, 1987, p.18 e 153).

Vemos surgir, aqui, tecnologias de controle utilizadas por psicólogos, médicos e educadores nos quais “lentamente, uma coação calculada percorre cada parte do corpo, se apodera dele, dobra o conjunto, torna-o perpetuamente disponível e se prolonga, em silêncio, no automatismo dos hábitos” (op.cit., p.125). Essa forma de disciplinamento⁸³ do corpo torna-o “mais obediente, quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se, então, uma política das coerções” (op.cit., p.127). Para Foucault, a disciplina é *uma anatomia política do detalhe*.⁸⁴

A disciplina fabrica, assim, corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar, e inverte, por outro lado, a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. (op.cit.,128)

O espaço privado da educação das crianças pequenas - esse micromundo chamado família, um dos principais responsáveis pela produção das crianças, pela sua socialização e preparação para o trabalho - foi sendo invadido pelas

⁸²O exemplo do regulamento de uma *Casa dos jovens detentos em Paris* apresentado por Foucault em *Vigiar e punir* (p.12), é a inquestionável aplicação desse modo moderno de pensar e agir.

⁸³O tratamento da loucura, feito nos manicômios pressupunha “ordem e a regularidade em todos os atos da vida comum e privada, a repressão imediata e incessante das faltas de toda a espécie, e da desordem sob todas as suas formas, a sujeição ao silêncio e ao repouso durante certos períodos determinados, a imposição do trabalho a todos os indivíduos capazes, as refeições em comum, as recreações com hora fixa e duração determinada, a interdição dos folguedos que excitam as paixões e entretêm a preguiça e, acima de tudo, a ação do médico, impondo a submissão, a afeição e o respeito através de sua intervenção incessante em tudo o que tange a vida moral dos alienados.”: Castel, Robert. *L'ordre psychiatrique*. Paris, Minuit, 1977

⁸⁴Foucault cita um hino lassalista *porque as pequenas coisas nos dispõem às grandes*.

regulamentações sociais e pelo instrumental técnico-científico, que substitui as tradições. Tal legislação passou da esfera familiar às instituições educativas.

Donzelot (1980) vai mostrar como a lei - a polícia⁸⁵- entra na vida familiar através de *conselhos imperativos* (com base na medicina, na enfermagem moderna e na economia social) que regulamentam, por exemplo, a educação das crianças e fazem críticas às mães que não amamentam e ao uso de nutrizes ou amas-de-leite.

Marques (1991) e Machado et al (1980) mostram como a medicina apropriou-se do discurso e das práticas utilizadas pelo direito, passando de uma função dita negativa - legal e burocrática - do direito para uma visão positiva da medicina e da higiene. Passam a ser utilizados no controle da higiene e da saúde termos e ações legais, como notificação compulsória, internação obrigatória, vacinação, visita domiciliar, fiscalização de gêneros alimentícios, lei de combate aos entorpecentes, etc.

Nas instituições educacionais, aumentaram os itens necessários e obrigatórios para o atendimento das crianças: melhoria da salubridade, não-amontoamento, necessidade de ventilação e de exercícios físicos, supressão das punições corporais e dos perigos físicos, uso da ginástica e vigilância. *Trata-se de estabelecer, na educação pública, a mesma dosagem de liberação física e proteção moral que na educação privada.* (Donzelot, op.cit., p.26). A moralização, a normalização e a filantropia têm um lugar assegurado para organizar o controle social.⁸⁶

Assim como o ascetismo monástico produziu efeitos sociais amplos, também na economia ele encontrou um espaço e um parceiro privilegiado, proporcionando um modo de vida muito conveniente ao capitalismo nascente. Os fiéis protestantes pensavam que, ao produzirem riquezas, estavam atendendo ao *desejo divino* da produção - a ética do trabalho - e como não consumiam, para não caírem em tentação, acumulavam a riqueza.⁸⁷ Para cumprir essa função, é

⁸⁵ O sentido da palavra *polícia*, utilizado por Donzelot, não é apenas o moderno de impor leis para manter a tranqüilidade, mas é aquele dos séculos XVII e XVIII que significa usar o poder político para investigar detalhes da vida cotidiana da população (biopolítica ou biopoder).

⁸⁶ No Brasil, foram feitos diversos estudos com base no trabalho de Donzelot e Foucault; queremos registrar: Machado et al. (1978); Costa (1979); Kuhlmann Jr. (1990); Marques, V.M.B., (1991).

⁸⁷ Esta explicação para a questão da acumulação primitiva do capital é uma das divergências entre Weber e Marx; Marx afirmava que o essencial estava na violência da exploração do trabalho, e não nas *virtudes* dos capitalistas puritanos. Creio que elas não são excludentes.

importante que o desejo seja sublimado, e o corpo e o prazer sejam aprisionados pelas rotinas do trabalho que produzem corpos úteis. Nessa visão weberiana de acumulação do capital, a família era extremamente importante como unidade de produção. Ela, juntamente com a escola e a estrutura organizacional do trabalho fabril, vai formar uma mão-de-obra sóbria e disciplinada que potencializa os lucros.

3.4 ESCOLAS E FÁBRICAS: NA MARCHA DO PROGRESSO

As teorias de organização do trabalho nas empresas, isto é, a *administração científica*⁸⁸ foi criada no final do século XIX, sendo aperfeiçoada ao longo do século XX. As bases teóricas desse movimento foram os trabalhos de F. Taylor⁸⁹ que, inicialmente, estudou de modo crítico os métodos até então utilizados para a organização do trabalho, por acreditar que os mesmos ainda estavam muito vinculados ao modo de produção artesanal. Taylor cria o *estudo dos tempos* aplicado ao aumento da produtividade, e esta é uma das funções prioritárias da administração científica, pois “os conhecimentos tradicionais que no passado possuíam os trabalhadores” após terem sido classificados, tabulados e reduzidos, voltam aos mesmos sob a forma de normas e de rotinas de trabalho. O autor sugere aos ocupantes dos cargos de gerência que estudem os *movimentos elementares do trabalho* realizados pelos operários - medindo-os, registrando-os, separando os úteis dos inúteis - com o intuito de encontrar o *tempo ótimo* para a realização de cada tarefa.

O tema das rotinas nas indústrias e nas empresas ocidentais foi sendo desenvolvido paralelamente à reflexão sobre a racionalização do trabalho. Na construção desse arcabouço teórico, foram tratados temas como as formas de agrupamento no trabalho, a separação entre o planejamento e a execução das tarefas, a definição do que é o *tempo ótimo* para produção, a seleção e o

⁸⁸ *Princípios da administração científica* é o nome do livro de Frederick W. Taylor, que criou um pensamento sobre a produção industrial o qual terá repercussões nas áreas da engenharia de produção, de psicologia organizacional, de seleção para o trabalho e, finalmente, acabará sendo transposta para a administração de outras instituições, entre elas, a escola.

⁸⁹ As idéias de Taylor foram aperfeiçoadas por outras linhas administrativas, como as de Mayo, as da escola das Relações Humanas e a da Psicologia Industrial, mas todas elas seguiam as idéias - chaves da administração científica (Fleury, 1987, p.44).

treinamento dos trabalhadores e as recompensas a serem utilizadas para aumentar a produtividade.

A rotinização do trabalho na indústria fez com que se tornasse possível utilizar uma mão-de-obra desprovida de conhecimentos técnicos, que apenas aprendia a realizar tarefas simples e que poderia ser rapidamente substituída, criando um sistema mecanizado e hierarquizado e eliminando a necessidade de contato dos operários entre si para coordenar o fluxo de produção.

De acordo com Fernandes, foi assim que nasceu o:

cotidiano do operário, submetido ao tempo do trabalho morto, ao tempo linear do capital, onde já não há, propriamente, nem estações, nem dia nem noite (...) o tempo de vida negado no controle do relógio de ponto; contar o tempo que falta para terminar a jornada e a hora-extra; corpo submetido ao ritmo da máquina. (1991, p.24)

Tais modos de organização do trabalho, que surgiram para dar conta das demandas do setor fabril privado, aos poucos se tornam o modo de funcionamento hegemônico de todas as organizações sociais ocidentais, e sua aplicação desliza do setor privado para o público e percorre o caminho que vai das instituições industriais para as de serviços, como os hospitais, as escolas⁹⁰ e as creches, estabelecendo-se em todo o modo de pensar e de realizar as atividades cotidianas.

Para Lyon (1998, p.39) esse tipo de organização que se transformou na *verdade* da fábrica “sucessivamente foi se tornando verdade também para a loja de departamentos e seus produtos, para a propriedade agrícola e para o escritório”.

A expansão das teorias administrativas para o campo da educação, tanto na família como nas instituições educacionais, teve como objetivo criar um espaço educativo *científico* ou *empresarial*, isto é, *moderno* e fazer com que os educandos chegassem à indústria com hábitos bem definidos e adequados a esse universo de produção.

Enguita (1989) afirma que todas as sociedades constituem processos preparatórios às relações sociais de produção; a escola e as demais instituições

⁹⁰ No final da década de 70 e começo da de 80, foram produzidos muitos textos que criticavam a utilização do modelo industrial da divisão social do trabalho aplicada ao trabalho escolar via Ldb/71. Também os livros básicos para formação na área da orientação vocacional que se utilizavam das teorias da administração científica e das relações humanas passaram a ser criticados.

educativas sempre são agências de iniciação: dão ênfase à disciplina, à pontualidade, aos horários na busca de uma maior eficácia, pois não interessa apenas:

modelar suas (do/a aluno/a) dimensões cognitivas, mas também seu comportamento, seu caráter, sua relação com seu corpo, suas relações mútuas. (1989, p.158)

O mundo dos monastérios, dos hospitais, das indústrias, das escolas e dos colégios foram os que mais inspiraram as formas de organização das creches e das pré-escolas (com suas rotinas de trabalho). De acordo com Hamilton (1992), a palavra *escola*, na Idade Média, tinha um duplo sentido. Podia referir-se tanto a um grupo de pessoas como também ao recinto no qual o ensino era ministrado. A relação entre o professor e o grupo de alunos era privada e apresentava uma estrutura flexível. Hamilton cita três características que distanciam as escolas medievais das atuais: a) os alunos nem sempre estavam aprendendo um mesmo assunto; b) os alunos não precisavam estar na presença do professor todo o tempo reservado aos estudos e c) depois de atingirem seus objetivos educacionais específicos, os alunos saíam da escola (op.cit., p.34).

Varela e Alvarez-Uria (1991, p.14), ao apresentarem a genealogia da escola primária, mostraram que esta é uma instituição recente cujas bases *administrativas e legislativas contam com pouco mais de um século*. Esses autores vêem a escola como a culminância de um percurso de diversos dispositivos que haviam sido iniciados no século XVI e que criaram as condições sociais para seu surgimento. São eles:

1. a definição de um estatuto de infância;
2. a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças;
3. a aparição de um corpo de especialistas da infância, dotado de tecnologias específicas e *elaborados* códigos teóricos;
4. a destruição de outros modos de educação; a institucionalização propriamente dita da escola: a imposição da obrigatoriedade escolar, decretada pelos poderes públicos e sancionadas pelas leis.

Em um estudo sobre o nascimento e a expansão dos colégios na Europa, no século XVI, Petitat (1992) mostra como a estrutura específica dessa instituição é fruto da integração entre as práticas de organização religiosa e as concepções seculares - ligadas à produção e ao comércio - e afirma que a associação de tais

elementos auxilia na constituição de uma nova classe social o autor não chama de burguesia, mas de *popolo grasso*, isto é, a elite urbana, em contraposição ao povo miúdo.

Ele observa que essa nova estrutura substitui o ensino medieval, que era realizado em diferentes locais, com uma estrutura artesanal e individual, por um ensino realizado em um espaço central e único, em um modelo manufatureiro e coletivo. Para isso é necessária a construção de um novo prédio escolar que possibilite a racionalização e o planejamento dos estudos, bem como o controle corporal, isto é, todo um novo modo de educar e de conviver, um mundo fechado e ritmado.

Também se faz necessário pensar em novas formas de uso do tempo em que as crianças “e adolescentes são como o laboratório de ensaio do novo controle do tempo” (Petitat,1992,p.146). As transformações perpassam ainda as proposições de organização do ensino e começam a ser elaboradas novas questões, como: O que ensinar? Quando ensinar? Para quem? Como medir os resultados da aprendizagem? Em um documento de 1544, o Colégio de Nîmes assevera que “toda a aprendizagem tem seu tempo e seu lugar” (Hamilton, op.cit., p. 41).

A classificação das idades e das matérias cria uma nova estrutura dos programas com novas ênfases e também com uma nova estrutura gerencial, mais complexa, para manter o seu bom funcionamento. Aparece nos estatutos do colégio de Montaigu, em 1509, a divisão clara e precisa dos alunos em classes que são identificadas como estágios ou níveis de dificuldade crescente de acordo com a idade e o nível dos conhecimentos (Hamilton, op.cit., p. 39).⁹¹ As classes aparecem como subdivisões internas das escolas. Este processo de separação acontece muito mais pelos problemas disciplinares e morais do que pelo nível de instrução, pois as

punições, as recompensas, as competições e as delações mantêm uma atividade artificial, evidentemente perturbada por uma indisciplina endêmica. (Petitat,op.cit:145)

⁹¹No livro *Vigiar e punir*, Foucault fornece exemplos sobre a organização interna das instituições educacionais, principalmente na terceira parte: “Disciplina”. Também nos livros *Escuela, poder y subjetivacion*, organizado por Jorge Larrossa, e *Arqueologia de la Escuela*, de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria, há textos interessantes sobre a história da escola.

Também os conteúdos de ensino sofrem modificações nos colégios do século XVI; eles passam de um enfoque centrado na lógica para outro que prioriza as belas-artes e as línguas clássicas - conhecimento tido como ornamental, mas que conferia distinção e superioridade social. Essa mudança mostra que:

todos concordam em fazer de uma cultura distante, quase morta, a cultura de referência, aquela que servirá para se distinguir dos “mecânicos”, daqueles que trabalham com as mãos, para se aproximar desta vida gratuita e desdenhosa em relação ao trabalho, levada pelo nobre ocioso e cortesão. (Petitat,1992, p.146).

É essa cultura escrita e erudita que auxilia os comerciantes a darem aos seus filhos vantagens no mundo dos negócios e do casamento. Se os colégios atendiam basicamente a classe emergente, a aristocracia tinha seus próprios espaços educativos - os preceptores ou os colégios de nobres -, e as camadas populares tinham as escolas de caridade. Portanto, apesar de os diferentes grupos sociais serem atendidos educacionalmente, não havia homogeneidade nos espaços educativos, nem no tipo de aluno que cada um deles deveria produzir.

As formas alternativas de socialização e de aprendizagem da escrita ou dos ofícios foram, pouco a pouco, sendo exterminadas, e as escolas, os colégios e os orfanatos começam a ser identificados como os *únicos* lugares adequados para a educação da infância e da juventude. Segundo Philippe Ariès (1978), os prédios construídos para a educação infantil são a materialização da separação entre mundo das crianças e o mundo dos adultos. As paredes das instituições limitam a nova vida e segregam grupos que viviam compartilhando o mesmo espaço.

O isolamento converte-se, assim, num dispositivo que contribui para a constituição da infância, ao mesmo tempo que o próprio conceito de infância ficará associado de forma quase *natural* à demarcação espaço temporal. (Varela,1992, p. 78)

Os métodos mais rígidos foram substituídos por outros mais sutis e suaves; o castigo foi trocado por uma direção espiritual, e surgiram as recompensas por mérito, a competição e as classificações. Em síntese, a punição diminui à medida que aumentou a vigilância para garantir o disciplinamento.

Para sustentar as mudanças feitas nas instituições educacionais, é necessário criar um novo especialista para a educação da infância. O perfil desse

profissional deve ter como critério a virtude pessoal e a autoridade moral, os conhecimentos sobre a infância e sobre como organizar o trabalho pedagógico e, ainda, deve ter os conhecimentos específicos da matéria. O professor deve ser um especialista em técnicas e métodos para condicionar e manter a ordem; tão importante quanto a transmissão de conhecimentos é a moral adquirida em sua própria carne, ao longo da sua passagem pela Escola Normal.

Como afirma Ulivieri:

o processo educativo não pode ser incumbência exclusiva de cada família; a nova responsabilidade social do estado se desloca através da gestão do desenvolvimento educacional, na crença, impregnada de otimismo ilustrado, de que as escolas, os internatos e os colégios funcionarão produzindo bons cidadãos e boas mães quando falha a família por incapacidade, por ignorância ou negação a fazer-se cargo dos seus filhos. (1986, p.54)

Por fim, podemos observar que as escolas como modo de socialização secundária, obrigatória e gerenciada conforme as conhecemos são instituições extremamente recentes, que nasceram junto com outras diferentes formas de controle social, como o estado nacional, o controle do trabalho infantil, a higienização, a fundação de berçários, casas-asilo, lactários e consultórios de puericultura entre outras.

Algumas das práticas que surgiram nas escolas e nos colégios podem auxiliar-nos a compreender formas de organização do trabalho nas creches e nas pré-escolas. São elas: as classificações das crianças por grupos etários; a separação ou a classificação das crianças por critérios de bons e maus, inteligentes e deficientes; a idéia de que para cada grupo etário corresponde uma parte do conteúdo; a repetição como estratégia de aprendizagem; a tutela e a infantilização das crianças; a normalização dos alunos; o saber escolar como algo desconectado da realidade social e política; o monopólio do professor no planejamento e na organização dos cursos; a idéia de neutralidade e de objetividade dos conhecimentos escolares; a organização do espaço (rigidamente ordenado e regulamentado) e do tempo (com recortes metódicos) como modos de disciplinarização e a educação moral, como falar baixo, sentar-se corretamente, ficar imóvel por longos períodos de tempo etc.

Michel Apple, em um artigo publicado no livro *Ideologia e currículo* (1989), relata uma pesquisa de campo feita em uma turma de jardim de infância de uma

escola pública americana, demonstrando o importante papel das escolas não só na divulgação dos conhecimentos, mas também na distribuição de tipos de elementos normativos e dos aspectos necessários para fazer essa desigualdade parecer natural.

Nesse artigo, Appel mostra-nos como, na atualidade, os jardins de infância são encarregados dessa socialização para a produção do saber sobre qual é o seu lugar no espaço e também compreender seu papel no entorno social.⁹² Esse autor coloca o jardim de infância como o lugar decisivo:

no processo pelo qual os estudantes se tornam aptos nas regras, normas, valores e tendências *necessários* à ocupação de funções na vida institucional (...) Aprender o papel de estudante é uma atividade complexa que requer tempo e contínua interação com as expectativas institucionais. (1982, p.81)

O que os pesquisadores encontraram de mais substancial na pesquisa acima citada foi o fato de que, em poucos meses, o professor havia criado com as crianças um *conjunto social de significações* que, após ter sido aceito, tornou as aulas deslizantes, pois os significados estavam estáveis e as crianças já haviam aprendido a aceitar um grau considerável de arbitrariedade em suas atividades escolares. Após essas aprendizagens, as crianças já sabiam diferenciar as atividades de trabalho e as de lazer e, tanto as professoras como os alunos, achavam as tarefas de trabalho muito mais importantes que as demais. O trabalho significava obedecer a uma ordem do adulto, realizar uma tarefa em um tempo definido, com um material selecionado e obter, no final, um resultado similar ao esperado, uma ação padronizada e controlada.

Guattari (1977) confirma tais conclusões ao discutir como as creches (pré-escolas), nas sociedades industriais, têm importante papel na iniciação das crianças à semiótica dominante. Ele apresenta dois aspectos muito importantes: um deles é o da *precocização* “quanto mais precoce for a iniciação, mais intenso e duradouro será o *imprinting* do controle social” e continua:

a iniciação não está mais circunscrita a um período preciso, não mais se efetua segundo um cerimonial particular; por exemplo, naquilo que se chama “campos de iniciação”. Ela tem lugar em “tempo integral”. (Guattari, 1977, p. 51 e 53).

⁹² É importante lembrar que é nesse artigo, e a partir das observações feitas no jardim de infância, que o autor formula seu conceito de *currículo oculto*.

Os sujeitos são modelados para pertencer - *subordinadamente* - à sociedade capitalista:

o capitalismo pretende mobilizar o máximo de pessoas, sejam quais forem suas idade e sexo, e é o *mais cedo possível* que a criança deve estar apta a decifrar os diferentes códigos do poder. (1977, p. 52)

O segundo aspecto é o de colocar a creche (e poderíamos acrescentar as pré-escolas) como um espaço de realização de uma micropolítica que, além da iniciação disciplinar e, da coerção material, teria o objetivo de formar os campos de percepção do real, isto é, a aquisição de sistemas abstratos, de esquemas relacionais que fazem a construção da semiótica dominante e acrescenta que essas instituições realizam tal tarefa, utilizando técnicas que fazem o trabalho *com muito mais suavidade e em muito maior profundidade* (idem, p.53).⁹³

Se o estágio do capitalismo dominante, até a década de 70, via na reprodução dos hábitos, das atitudes e das habilidades uma das funções básicas da escolarização, pois o mercado de trabalho valorizava profissionais que tinham como valores a assiduidade, a pontualidade, a destreza em tarefas repetitivas, a dependência, etc. o capitalismo do final deste século⁹⁴ precisa de um trabalhador com perfil diferente, que apresente raciocínio lógico, criatividade para aprender novas qualificações, capacidade de tomar decisões, conhecimento técnico geral, espírito empreendedor, responsabilidade com o processo de produção, solidariedade, iniciativa para a resolução de problemas, curiosidade, independência, potencial para gerar mudanças, cooperação, capacidade de

⁹³ Apesar de fazer essas observações, o autor, no final do capítulo, apresenta arestas para poder pensar as creches de outro modo e afirmar que é preciso lutar contra sistemas de integração e alienação axiomática do capital (política, semiótica) ele acrescenta que este é “um trabalho micropolítico e implicaria, de imediato, um trabalho dos adultos sobre si mesmos, entre si mesmos, (...) sobre as famílias, sobre o meio, etc..”(p.54) e, diz ainda, que “a criança deve aprender o que é a sociedade, o que são seus instrumentos. Mas isso não deveria efetuar-se em detrimento das suas próprias capacidades de expressão” (p.54).

⁹⁴ As transformações da organização do capitalismo mundial (técnicas, sociais e políticas) foram tratadas como alta modernidade (Giddens,1991), capitalismo desorganizado (Offe,1985), acumulação flexível (Harvey,1992) e uma das características predominantes dessa nova dinâmica de trabalho é que ela abandona o modelo de produção de massa com tarefas padronizadas, pois nas novas empresas os trabalhadores precisam usar suas habilidades artesanais nos equipamentos mais delicados e sofisticados, trabalham com produtos específicos, realizam funções abrangentes e têm maior autonomia no trabalho, tendo que responder às mudanças contínuas que lhes são colocadas. Os Capítulos 9 e 10 de Harvey (1992) sobre a transição do fordismo à acumulação flexível e a sua teorização são muito significativos para compreender tal problemática.

produzir em equipe, com variada experiência sócio-cultural, visão global, flexibilidade e aprendizado contínuo.⁹⁵

Além dos conteúdos e das habilidades necessárias para a incorporação do trabalhador aos novos processos de produção, também a forma e a metodologia como esse ensino será ministrado têm sido reformuladas:

se levarmos em consideração que o aprendizado deve estar orientado no sentido de capacitar o trabalhador a tomar decisões e a ser criativo, a trabalhar em equipe e a adaptar-se rapidamente às mudanças, é evidente que não só o conteúdo, mas também os métodos de ensino devem ser adaptados. Embora isso pareça óbvio, muito pouco tem-se discutido a respeito, havendo uma clara concentração da discussão na questão dos conteúdos. (Leite & Posthuma, s.d, p.66)

Fogaça e Salm (1994, p.280) também sublinham a necessidade de:

adoção de metodologias que envolvam o potencial individual (o raciocínio, a intuição, a autonomia e a iniciativa, notadamente para os experimentos), tendo por base, entretanto, a capacidade de cooperação e trabalho em equipe.

Caruso amplia a discussão ao sustentar que as teorias pedagógicas que mais se aproximam do novo perfil de qualificação são aquelas orientadas pelo construtivismo, tendo em vista que, de acordo com essa abordagem, “o conhecimento é considerado como uma construção contínua e o objetivo da educação é o de que o aluno aprenda por si a conquistar verdades” (apud Leite & Posthuma, 1995, p.72).

O perfil do trabalhador e das rotinas do trabalho foi modificado ao longo da trajetória do capitalismo. Os modos de iniciação ao mundo do trabalho tornaram-se, cada vez mais, precoces na vida dos sujeitos, mais invisíveis, acompanhando as mudanças culturais e sociais. As transformações internas que aconteceram nas empresas capitalistas rapidamente mudaram as *pedagogias* necessárias às demandas de produtividade. Algumas creches e pré-escolas incorporaram tais mudanças, passando por reciclagens em suas rotinas, em seu espaço, no modo de organizar seu tempo, nos materiais postos à disposição das crianças, no uso dos corpos e nas atividades propostas.

⁹⁵ Nem todos os trabalhadores devem ter esse perfil. Acredito que os que não tiverem serão excluídos do processo formal de produção, pois o trabalho que apenas exige força e repetição está cada vez mais sendo feito pelas máquinas. Uma nova divisão no trabalho parece estar apresentando-se em função das novas tecnologias e da nova etapa do capitalismo.

Conforme foi visto ao longo deste capítulo, as rotinas foram sendo constituídas em diferentes campos do saber e do fazer humano. Esse modo de racionalizar a vida foi perpassando diferentes instituições: hospitais, monastérios, escolas sociais até chegar ao campo educacional e espalhar-se por quase todas as instituições sociais modernas.

Ao longo dos séculos XIX e XX, constituiu-se um processo de institucionalização das crianças pequenas e uma rotinização da sua educação com base no projeto moderno de racionalização, higienização, psicologização, divisão do trabalho, controle e normalização. É esta construção institucional e a transição das rotinas sociais para as instituições de educação infantil que veremos a seguir.

4. O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E ROTINIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA

A história da educação pode contribuir para superar o limite de pragmatismo cultural e didático que caracteriza muito freqüentemente a atual profissão docente (...) ensinar aos professores – mas não somente eles – os valores do pluralismo e da diferença.

Enzo Catarsi

No capítulo anterior, foi visto o modo como a rotinização da vida individual e coletiva inseriu-se na vida das populações, dando origem a um processo de racionalização da educação das crianças pequenas e de criação de rotinas científicas para o seu cuidado e educação tanto na vida familiar como nas instituições educativas. Agora, procurarei verificar como, na construção da modernidade, as práticas de educação e cuidados das crianças foram deslocadas de ações moldadas por grupos familiares, privados, singulares, heterogêneos e locais para sistemas modernos, homogêneos, públicos e globais.

A modernidade difere de todas as formas anteriores de ordem social por seu dinamismo desconsiderar os usos e os costumes tradicionais, substituindo-os pelas organizações mais amplas e impessoais, quebrando, assim, o marco protetor da pequena comunidade.⁹⁶ Não se trata de mera transformação externa; a modernidade, ao alterar de maneira radical a natureza da vida social cotidiana, afetou também os aspectos mais pessoais da experiência humana (Giddens, 1995, p.9 e p.50).

Sabe-se que as instituições sociais não estão separadas da vida dos sujeitos e fazem parte da estruturação subjetiva de todos aqueles que a elas estão vinculados. O saber e o conhecimento especializado, divulgado através das instituições sociais, influencia os modos de percepção e participação no mundo.

Como vimos no primeiro capítulo, as instituições modernas ofereceram possibilidades tanto de emancipação como de subordinação. Porém, nos últimos

⁹⁶ A modernidade é vista neste texto, em um sentido muito geral, como as instituições e os modos de comportamento impostos na Europa, posteriormente ao feudalismo, e que nos séculos XIX e XX foi adquirindo caráter histórico mundial. Ela opera um “desencantamento” do mundo com o desenraizamento, uma nova diferenciação das funções sociais, a racionalização, o industrialismo, o urbanismo, a disciplina, a secularidade e a idéia de evolução e progresso.

séculos elas geraram, de acordo com Giddens, “mecanismos de supressão mais do que de realização do eu ” (1995, p. 150).

Enzesberger (1995), desenvolvendo essa idéia, ainda que de modo diferenciado, explica que as instituições complexas⁹⁷ nasceram na modernidade com o intuito de simplificar um mundo que estava ficando *excessivamente* complexo. Sua função precípua era de fazer com que os sujeitos pudessem ser enquadrados no mundo já com as suas percepções limitadas, tirando-lhes, assim, *o fardo da liberdade, da imaginação e da construção própria*. Para o autor, essas instituições possuem certas características em comum, como:

Em primeiro lugar, um grupo definível de pessoas que praticam uma profissão particular, um grupo correspondente de clientes, tanto no sentido ativo quanto passivo, mais ou menos intimamente envolvido com a mesma prática. Em segundo lugar, um conjunto de regras ou rituais estabelecidos. E, em terceiro lugar, uma competência particular, e isso não significa apenas um ofício ou uma técnica, mas sim uma finalidade social, reservada a essa instituição específica por leis ou por um acordo tácito.(Enzesberger, op.cit., p. 26)

Pode-se verificar que tais características estão presentes nas instituições de educação infantil, pois elas têm uma função social clara, uma especificidade em termos de clientela e de profissionais que nelas atuam e possuem seus próprios rituais, o que as tornam semelhantes independentemente do contexto em que atuam ou de como exercem seu poder e sua ação.

Para compreender como e por que a infância e a educação das crianças pequenas foi rotinizada e institucionalizada durante a modernidade, é necessário conhecer os motivos pelos quais a infância passou a ser uma etapa da vida humana diferenciada e, posteriormente, verificar por que foram fundadas as instituições de atendimento a essa população.

4.1 Infância, Infâncias

⁹⁷ De acordo com Tragtenberg (1982, p. 35) a “organização moderna é aquela instituição onde se realiza a relação de produção que constitui a característica de todo o sistema social, é o mecanismo de exploração, se rege pela coerção e manipulação. A substância da organização não é um conjunto funcional, mas sim a exploração, o boicote e a coerção.”

Sarmiento e Pinto (1997) pesquisadores do Instituto de Estudos da Criança do Minho, Portugal, iniciam seu texto sobre a definição e a delimitação dos conceitos de criança e infância diferenciando essas duas categorias. Para eles:

Com efeito, crianças existiram desde sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social - a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controlo que a instituíram como categoria social própria - existe desde os séculos XVII e XVIII (p. 13).

E insistem na importância da distinção desses dois termos:

infância, como categoria social que assinala os elementos de homogeneidade deste grupo minoritário, e as crianças, como referentes empíricos cujo conhecimento exige a atenção aos fatores de diferenciação e heterogeneidade, afigura-se não como uma redundância ou uma sutileza analítica, mas como uma necessidade incontornável na definição de um campo de estudos ou investigação. (p. 24)

De acordo com Ulivieri (1986, p. 48), o conceito de *infância*⁹⁸ é muito geral e historicamente impreciso. A infância, como objeto de estudo, foi pesquisada basicamente pela biologia, pela psicologia e pela medicina ficando, durante muito tempo, marginal aos estudos históricos e sociológicos que a abordavam apenas nas suas relações com a história da família e, nos últimos anos, com a história da mulher. Somente no final do século XX é que ela passa a ser estudada. Conforme Gonzalez-Agapito (1989) a atual preocupação que existe pela história da infância e das suas instituições educativas pode ser vista como um sintoma que aponta para uma sensibilização pelo tema e conseqüentemente pela sua história.

Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou até um modo de encobrir uma realidade. Todavia uma certa universalização é necessária para que se possa enfrentar a questão e refletir sobre ela, sendo importante ter sempre presente que a infância não é singular, nem é única. A infância é plural: *infâncias*.⁹⁹

Como afirma Kincheloe (1997), a infância não é um momento decidido nem pela natureza humana, nem pela biologia. Há, nos diferentes *textos* sobre o que é a infância, uma disputa para fixar - hegemonicamente - um significado para a

⁹⁸ A palavra infância no singular como diz Frabboni fala de uma criança "...metafórica, abstrata, ahistórica, inexistente." (1998, p. 6)

⁹⁹ Para Sarmiento e Pinto (1997, p.14) muitos dos diversos olhares construídos sobre a infância se deve a disputas entre disciplinas e a linhas teóricas dentro das disciplinas.

mesma.¹⁰⁰ Confirmando esta tese, Franklin (apud Sarmiento; Pinto, 1997, p. 17) lembra que a infância não é uma experiência universal, nem natural, de duração fixa, mas está vinculada aos significados dados pela cultura e pela história individual de cada um.

Como bem definem Varela e Alvarez-Uria

a criança, tal como a percebemos atualmente, não é eterna nem natural; é uma instituição social de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais. (1992, p. 69)

Burman (1998) lembra que a infância é um *armazém de representações sociais*, sempre colocada, com seus ganhos e perdas, em relação às pessoas adultas. De qualquer forma, todos esses autores procuram frisar que é preciso entender a infância como construção social que não pode ser dissociada de outras variáveis da análise social, como gênero, raça, classe, geração e outros.

Prout e James (apud Pinto, 1997) sugerem que é preciso ver as crianças como sujeitos ativos em face das estruturas e dos processos sociais e defendem, que para estudar as culturas e as relações entre as mesmas, é preciso sair somente da perspectiva do adulto e proceder

desconstrução de imagens *mitificadas e estereotipadas* acerca das crianças, que perpassam nos discursos, nas práticas e, em geral, nas formas mais variadas de representação da infância. (Pinto, 1997, p. 68)

O clássico estudo de Ariès (1978), a coletânea de textos de De Mause (1994) e os livros de Trisciuzzi; Cambi (1989) e Becchi; Julia (1996) são textos extremamente importantes para compreender a construção da infância.¹⁰¹ Ariès vincula a construção da infância ao contexto social, cultural, histórico e econômico, localiza o nascimento da idéia de infância no antigo regime e defende que somente em certo momento um sentido, um sentimento diverso para essa faixa etária começou a emergir.

De acordo com Ariès (1978), na Idade Média européia, as crianças viviam misturadas aos adultos e participavam, na medida da independência das suas capacidades corporais, de todas as atividades desenvolvidas pelas comunidades

¹⁰⁰ Creio que infância, como categoria, aproxima-se do que Cíntia Sarti afirma sobre a pobreza. Segundo a autora, pobreza é uma categoria relativa, e a tentativa de confiná-la em “um único eixo de classificação, ou a um único registro reduz seu significado social e simbólico” e a melhor alternativa, quando tratamos dela, é não simplificá-la (1996, p. 23).

¹⁰¹ A historiografia existente sobre a criança trata basicamente da criança européia e burguesa. Há que considerar que outras infâncias estavam sendo vivenciadas e descritas.

– fossem elas de trabalho ou de diversão. A socialização e a educação aconteciam através de uma *rede ampla de sociabilidade* com aprendizagem gradual dos usos, dos costumes e das técnicas conhecidas pelas comunidades. A vida não era vista como uma sucessão de etapas divididas em faixas etárias com características distintas.

As crianças trabalhavam junto com seus pais, quase imediatamente após começarem a caminhar, e ingressavam na força de trabalho adulta como lavradores, criados e aprendizes, logo que chegavam à adolescência. (Darnton, 1986, p.47).

Pancera acompanha tal reflexão, dizendo que o mundo *extrafamiliar* era formado por um grupo amplo de indivíduos que nem sempre eram parentes próximos e que todas essas pessoas completavam e integravam “o influxo de socialização da vida doméstica”. (1993, p.13)

Para alguns críticos de Ariès, como De Mause (1994), o sentimento de infância sempre existiu, podendo ser comprovado a partir da história e de referências da antigüidade; ele apenas passou por um processo de transformação ao longo da história.¹⁰² Gélis (1991, p.324) afirma que houve momentos nos quais a esfera familiar assumiu a maior parte das responsabilidades referentes à educação das crianças e que, na modernidade, a Igreja e o Estado Nacional tornaram-se mais presentes.

Como complementam Trisciuzzi e Cambi (1989), as crianças eram consideradas seres com uma *pseudo* vida psíquica, podendo ser tratadas licenciosamente e de modo violento, pois “não tinham consciência, nem memória”.¹⁰³ Aos poucos, um período da vida dos seres humanos, que nunca havia sido demarcado com precisão, estabelece-se. Surge uma diferenciação, e as crianças passam a ser separadas dos adultos e dos anciãos.

Outras concepções contrapõem-se a estas, como as de Klapisch (apud Pancera, 1993), autor que, ao estudar o “quattrocento” na Itália, considera que as

¹⁰² De certa forma, é importante que Ariès apresentou a constatação de que havia existido na história ocidental diferentes modos de sentir, de ver as mesmas situações “que haviam existido outras normalidades, isto é, outros modos de codificar a normalidade que formavam parte de nosso patrimônio cultural e de nossa civilização” (Pancera, 1993, p. 9).

¹⁰³ Naquele momento da história, como bem descreve Ariès (1978), os pais e as mães das camadas mais poderosas raramente se preocupavam com seus filhos, especialmente durante os primeiros anos de idade. O cuidado dispensado a eles era considerado abaixo da dignidade de um aristocrata. As crianças eram vistas como pequenos animais, como subalternos, e não como objeto de amor e afeição. Afinal, muitas delas nasciam e logo vinham a morrer, não tendo um papel importante na vida familiar.

crianças, apesar de participarem ativamente da vida social, eram colocadas marginalmente nas sociedades tradicionais¹⁰⁴ e exploradas pelo trabalho precoce, pela manipulação consciente e pelo desprezo.

É válido lembrar que a separação racional do mundo da infância e dos adultos também foi uma forma de segregação. Segundo Gélis

A primeira infância era a época das aprendizagens. Aprendizagem do espaço da casa, da aldeia, das redondezas. Aprendizagem do brinquedo, da relação com as outras crianças: crianças da mesma idade ou maiores, que sabiam mais e ousavam mais. Aprendizagem das técnicas do corpo, aprendizagens das regras de participação na comunidade local aprendizagem das coisas da vida. (1991)

Como demonstram Darnton e Ariès, os homens e as mulheres do começo da era moderna não entendiam a natureza da vida humana e não tinham formas de controle sobre ela. A vida era curta, permeada de trabalho e desventuras - como a peste e a fome. A família era caracterizada por um matrimônio tardio, com um curto período de fertilidade, com amamentações prolongadas e índices de mortalidade infantil elevados. Naquele momento histórico, a infância era principalmente compreendida de acordo com a visão dada pelo cristianismo, sendo concebida como rude, fraca de juízo e tendo a alma marcada pelo pecado original, que a orienta para o mal e, por esse motivo, devendo ser vigiada, inspecionada e controlada pelos adultos.

Durante o Renascimento, com o retorno aos clássicos e a revisão das experiências da igreja primitiva, a infância foi repensada e começou a ser associada a elementos como a pureza, a simplicidade, a necessidade de amor, a ingenuidade do coração, a maleabilidade e a fragilidade. Por isso, passou a ser valorizada e amada. O cristianismo refere-se às crianças por meio das palavras de Cristo (*vinde a mim as criancinhas*) e da afirmativa de que delas é o reino dos céus.¹⁰⁵

A criação da infância, juntamente com todas as suas posteriores subdivisões (lactância, primeira infância, segunda infância e puberdade), como uma etapa do *desenvolvimento humano* inventou a caracterização de cada grupo

¹⁰⁴ Ver o artigo de Bardet, J.P. e Faron, "A criança sem Infância. Sobre a infância abandonada na idade moderna". In: Becchi e Julia (1996b)

¹⁰⁵ A criança passa a ser representada na pintura, nas ilustrações e nos textos, e o modelo principal da infância é o do Menino Jesus. Temas como o anjo da guarda, o limbo e a primeira comunhão também são tratados. Além disso, aparecem crianças lascivas, crianças demônios.

etário e toda uma gama de idéias que sugerem formas de intervir junto a essas etapas através da psicologia evolutiva ou do desenvolvimento.

Junto com esse novo e ambíguo sentimento de infância - com um estatuto próprio, especificidades definidas, necessidades pré-determinadas¹⁰⁶-, e idealizações nasceram as práticas e as teorias para governá-la. Para cada etapa da infância, para cada tipo de compreensão sobre a mesma, corresponde um tipo de instituição e uma pedagogia para o seu atendimento.

Autores como Trisciuzzi e Cambi (1989) vêem como principal efeito da descoberta da infância o seu *conhecimento*, criando uma infância científica. A importância dada à infância, no século XX, pode ser medida através dos conhecimentos que foram construídos sobre ela e que foram divulgados por meio de campanhas, das grandes exposições, dos manuais. Há a emergência de uma construção da ciência: teorias e pesquisas em psicologia, saúde, economia, sociologia que descreverão a criança de uma era, de uma cultura específica, como se fosse *A criança*.¹⁰⁷ Para essa *criança* vai sendo criada desde rotinas de amamentação, a introdução dos alimentos sólidos, o controle esfinteriano até a escolha dos momentos adequados para ingressar na creche, os conteúdos e os jogos pedagógicos a serem trabalhados.

A criança, com seu novo estatuto de matriz do adulto e também como salvaguarda do futuro dos pais, é, portanto, alguém que merece investimento. Para cuidá-la e ensiná-la, a mãe assume o papel de iniciadora – tanto no que tange a higiene quanto a polidez. Essa mudança política reflete agora não mais uma subordinação a uma lei patriarcal, mas a uma norma estatal o que é uma mudança fundamental para a vida infantil.

O surgimento do sentimento de infância da modernidade corresponde ao da família burguesa: a criança cuidada, valorizada e protegida, apesar de vigiada e punida, que aprende a estudar e a governar - a infância atendida. Contudo, ao mesmo tempo, dá lugar ao reconhecimento da existência da outra infância, a *sem família*, isto é, a infância dos orfanatos, das rodas dos expostos, dos hospitais, dos contos infantis como *o Pequeno Polegar* e *João e Maria* - a infância

¹⁰⁶É preciso estar atento a idéia de “necessidade infantil” como algo “inviolável que seja considerada como evidente em si mesma, em vez de uma categoria que reflete, e está conformada pelas preocupações sócio-políticas de umas culturas e uns momentos determinados. Burman, 1998, p. 75)

abandonada que trabalha como adulto nas indústrias nascentes e é privada de condições mínimas de saúde e de sobrevivência.

Seja qual for a compreensão sobre a criança, o que estava certo é que ela necessita um certo tipo de educação. Para isso, são construídos espaços educacionais específicos para as crianças pequenas e, prescritos modos distintos de intervenção através das *pedagogias*.

As crianças deixaram de ser partícipes da vida real, mundana, e passaram a ter lugares, brinquedos e histórias feitos apenas para elas com temáticas específicas e com uma narrativa domesticada. Os brinquedos artesanais e contextualizados transformaram-se em industriais, miniaturas do mundo adulto. A polidez, isto é, o modo certo de falar, andar, vestir, e o respeito à normatividade são divulgados - toda criança deve ser *bem educada*.

De acordo com Ulivieri, 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. (1986, p. 79)

A institucionalização e a rotinização da infância caracterizaram toda essa construção instrumental feita ao longo do século XX de um *dever ser* na educação das crianças pequenas, ou seja, da sua normalização. Segundo Ulivieri (1986, p. 80), a infância normalizada e, no meu entender, rotinizada busca uma existência na fuga, nos sonhos, nos jogos e na imaginação. Na passagem do livro *As aventuras de Pinóquio*, apresentada no Capítulo 1.5 o boneco de madeira exemplifica este sentimento infantil quando explica ao grilo-falante o motivo de querer fugir de casa na madrugada seguinte pois se ele ficar vão colocá-lo na escola e ele não poderá mais brincar. O grilo-falante, *paciente e filósofo*, continuou a conversa, perguntando a Pinóquio se ele não gostaria de aprender uma profissão, e o boneco-menino concluiu sua reflexão dizendo que a única coisa que imagina poder fazer na sua futura vida adulta é “comer, beber, dormir e me divertir e de fazer, do amanhecer ao anoitecer, a vida de vagabundo”¹⁰⁸

¹⁰⁷ As crianças em idade pré-escolar tornam-se também o foco da atenção de numerosos profissionais, como, pediatras, neonatologistas, psicólogos, psiquiatras infantis, educadores.

¹⁰⁸ Li referências ao exemplo do Pinóquio no texto de Ulivieri (1986). Por curiosidade, li o livro na versão italiana que é muito mais rico e interessante que aquela adaptação feita pelos estúdios Disney e disseminada nos livros, jogos e filmes que fizeram parte da minha infância.

Pinóquio não queria ir à escola pois sabia que lá não haveria lugar para aquilo que ele considerava vida.

4.2 Creches, Jardins, Salas de Asilo...

A ampla pesquisa sobre as crianças abandonadas ou andarilhas na sociedade europeia nos séculos XVIII e XIX demonstra que, em grande parte dos países, havia uma circulação muito grande de crianças e jovens. Essa situação:

expressa uma realidade, o reconhecimento social e institucionalizado do hábito de descarregar sobre a coletividade a responsabilidade de certos filhos não desejados. (Bardet;Faron, In: Becchi;Julia, 1996b, p.103)

Em alguns países europeus, abandonavam-se abertamente as crianças em outros, tal prática não era consentida. Elas eram recolhidas indiferentemente em instituições como hospitais, hospícios, santas casas, asilos de mendicidade, prisões ou rodas, juntamente com todos que eram vistos como populações desviantes.

Somente no decorrer do século XIX é que as instituições diferenciaram-se, criando especificidades e atendendo apenas a um determinado público. Foram criados os berçários, as casas-asilo, os lactários, os consultórios de puericultura e as salas de custódia, entre outros, para atender as crianças pequenas.

As instituições de educação infantil estruturaram-se em vários países ocidentais, como vimos, com denominações diferentes e prestação de serviços de cuidado e educação diversificados, atendendo às demandas sociais do contexto onde estavam inseridas e criando espaços com características diferenciadas e específicas para cada população infantil.

Para o nascimento de tais instituições, foi necessário o reconhecimento da existência da infância como um grupo etário com características e necessidades diferenciadas e o estudo, aprofundado, de especialistas sobre as mesmas. Varela, confirmando o trabalho de Ariès, afirma que desde o momento em que se dotaram as crianças de características específicas, isto é, “desde que se lhe atribuem qualidades diferentes das dos adultos, surgem os colégios, instituições destinadas a sua educação e recolhimento.” (1986, p.157).

Em um artigo sobre os Asilos Nido italianos, Lucchini e La Guardia (1987) comentam que um dos denominadores comuns a essas instituições é a sua origem extrapedagógica. Contudo apesar de as origens das instituições de assistência, cuidados e educação para a primeira infância não estarem vinculadas diretamente à escola primária, vamos encontrar, como vimos anteriormente, um processo que apresenta muitos pontos em comum.

Varela (1986, p.165) mostra-nos: como para *domar* os pobres, os políticos, os religiosos e os moralistas organizarão:

instituições destinadas fundamentalmente ao seu recolhimento e nelas se ensinará a doutrina cristã e a aprendizagem de ofícios. Os sem família, as crianças vagabundas, seriam portanto recolhidos em albergues, hospitais, casas de expostos, casas de doutrina, hospícios, seminários de pobres (...)

A criação das creches francesas por Marbeau, em meados do século XIX, teve forte repercussão em vários países ocidentais. As creches foram colocadas como um critério de civilização e de urbanidade de um povo. Kuhlmann Jr. (1996) demonstra tal questão ao narrar como a educação para a primeira infância foi valorizada nas Exposições Internacionais (1851-1922) por ele estudadas e pelos Congressos que a elas estavam vinculados. Através dos estandes, do material exposto, das conferências e dos debates era possível conhecer as instituições e os sistemas de educação, saúde e assistência social que estavam delineando-se.

É preciso lembrar que foi no século XIX que grande parte dos sistemas de educação nacional organizaram-se nos países europeus e que essa inovação, com sua amplitude e fundamentação pedagógica, materiais e métodos, também era tomada como um dos critérios para medidas de desenvolvimento dos países. As creches e pré-escolas apesar de não fazerem parte dos sistemas educacionais fazem parte de uma nova concepção cultural que define que as crianças podem ser cuidadas e educadas em um ambiente extrafamiliar.

De acordo com Magalhães (1997), o movimento de publicização da educação das crianças pequenas nas sociedades ocidentais passa por três tipos de ações. A primeira, em meados do século XVI, é a de proteção, que procura acolher, alimentar e cuidar da infância abandonada a partir de uma rede de amas, de casas de misericórdia, de rodas de expostos e outras instituições de acolhimento público complementadas por campanhas de alimentação e higienização.

Na metade do século XIX, os asilos substituem parcialmente as instituições anteriores, ocupando o tempo livre das crianças com instrução ou trabalho. O final desse período ficou marcado por uma multiplicação de asilos e creches, promovidos pelos governos civis e pelos municípios, em associação com fundos de beneficência, com jardins froebelianos e pela assistência nas fábricas.

Essas instituições, em geral filantrópicas, tomaram para si os saberes produzidos pela racionalização ocidental, pela ciência moderna que darão o suporte necessário à construção de um conhecimento, considerado único e legítimo, para ser o eixo básico da formação e da educação diferenciada do homem e da mulher modernos.

A leitura feita sobre este saber será a referência primordial para a construção de projetos e propostas educacionais, primeiramente nas sociedades ocidentais e posteriormente em todos os continentes. Creio ser importante conhecer, ainda que brevemente, os modos de formação das instituições voltadas aos cuidados e à educação da primeira infância para observar algumas de suas características. Tomarei quatro exemplos: Estados Unidos, Itália, Alemanha e Portugal.¹⁰⁹

No início do século XIX, crianças de três, quatro e cinco anos misturavam-se às maiores nas salas de aula das Escolas Comuns Norte-Americanas. Segundo dados censitários de 1862, em Massachussets, 25% das crianças inscritas tinham menos de cinco anos. Foi somente na metade do século XIX que as crianças bem pequenas começaram a ser separadas das maiores.

De acordo com Spodek e Saracho (1998, p.54) a primeira creche americana foi criada em Nova York no ano de 1854, e seu objetivo era o de deixar as crianças seguras, alimentadas e limpas enquanto as mães trabalhavam. A criação dessa instituição fazia parte de um conjunto de políticas sociais mais amplas para diminuir a mortalidade infantil, fazer o controle higiênico, melhorar as condições de habitação dos pobres e também para auxiliar na adaptação dos estrangeiros ao espírito americano, como bem descreve Allen (1988).

De acordo com Rosemberg (1994, p.46) as

tendências filosóficas e pedagógicas adotadas foram variadas, assumindo desde uma perspectiva liberal no relacionamento com as crianças até uma atitude repressiva, visando a contenção da pobreza, ou uma antecipação da escolaridade formal.

Uma das grandes influências na criação dos jardins da infância americanos foi a de Frederic Froebel através de Elizabeth Peabody, que estudou na Europa a sua teoria¹¹⁰. Em 1878, essa mesma educadora fundou a primeira entidade que tratava da formação e de debates sobre os *Kindergarten*, a *American Froebel Union*. Inicialmente, houve um efetivo rigor na implantação dessa proposta pedagógica, mas, à medida que os Congressos passaram a tratar de questões cotidianas da educação, os conflitos de interpretação foram aparecendo e, posteriormente, novas teorias foram sendo introduzidas nos debates, como a de John Dewey . Kilpatrick elaborou teses críticas ao uso nos EUA tanto da educação proposta por Froebel como aquela construída por Montessori após sua visita às *Casas dei Bambini* italianas porém estas críticas não tiveram o poder de sustar as influências destes autores.

Na Itália, a criação de instituições de educação e cuidado de crianças pequenas é decorrente do debate feito após a Restauração, que tratava basicamente sobre as condições de vida das crianças pequenas. Isso incluía sobre as dificuldades materiais enfrentadas em função da pobreza, os maus-tratos, as baixas condições alimentares, de higiene e habitação, bem como, sobre os perigos que representava o abandono das crianças ao seu próprio cuidado, pois estas tinham muito tempo de ócio e ficavam na presença de companheiros que davam maus exemplos.

As primeiras criações italianas para atender as crianças de mães que trabalhavam fora foram as Salas de Custódia, as quais foram substituídas pelos Asilos Aportianos.¹¹¹ Elas tinham como objetivo recolher, custodiar, educar e alimentar as crianças de dois a seis anos que, assim, teriam um lugar seguro para passar o dia. No *Guia para fundadores e diretores de Escolas Infantis Caridade* (Catarsi,1994,p.9) eram referidas indicações sobre a organização e o funcionamento destas instituições. Nele estão presentes sugestões sobre os conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças, como estudar o alfabeto, ler, escrever, contar e aprender religião (p. 12).

A preocupação com as questões morais eram evidentes, tanto que, como veremos a seguir, no *guia* dos asilos aportianos ficava explícito a obrigação dos

¹¹⁰ Além de Froebel, teve grande repercussão o trabalho educativo realizado por Robert Owen, em New Harmonie, em 1925. (Rosemberg,1994, Pancera,1994)

professores anotarem todos os dias as observações feitas sobre a índole das crianças e pensar os meios mais eficazes para corrigir seus vícios físicos e morais. (Catarsi, 1994, p.11)

De acordo com Catarsi (1994), historiador da educação italiana, o grande objetivo dos asilos aporianos era manter a ordem social; porém apesar desse vínculo moral e religioso, um grande debate foi realizado na Itália em torno de alguns aspectos dos Asilos considerados polêmicos. Havia restrição ao fato de misturarem os meninos e as meninas, defenderem princípios como tolerância, igualdade, independência e liberdade, defenderem a convivência de crianças de diferentes classes sociais, introduzirem conteúdos da escola elementar na educação da pequena infância, ensinarem ginástica e, finalmente, a própria existência dos asilos significava, para alguns de seus críticos, a possibilidade de aumentar os conflitos matrimoniais e o abandono do cuidado dos filhos pelos pais.

Embora tal discussão tenha criado grandes atritos e repercutido em uma ampla área de abrangência, a educação das crianças pequenas na Itália unificada continuava sendo uma questão de pouco interesse governamental.

Dando continuidade à prática e ao debate da educação das crianças pequenas italianas, seguirão as divergentes interpretações, mais ou menos ortodoxas, de Froebel e a abertura, no final do século XIX, através dos Congressos Pedagógicos, do debate entre as irmãs Agazzi e Maria Montessori. Desde o início, os asilos tinham propostas pedagógicas e discutiam os projetos educativos que circulavam na Europa.

Na Alemanha, as primeiras instituições para a atenção às crianças pequenas foram fundadas nas primeiras décadas do século XIX. As *Bewahranstalten* eram conduzidas basicamente por sociedades de mulheres caridosas que, apesar de não estarem sob a égide das Igrejas, contavam com muitos religiosos em seus quadros (Zwenger apud Allen, 1986, p. 128).

Nessas instituições:

A rotina prescrita para as crianças, ainda que normalmente especificava tempos de jogo ao ar livre, pela manhã e pela tarde, se centrava principalmente na leitura de histórias da Bíblia, exercícios simples com o alfabeto, os números e o canto de hinos. (Allen, 1986, p. 131)

¹¹¹ Os Asilos foram criados por Ferranti Aporti, um abade de Cremona.

O liberalismo dos *Kindergarten*¹¹² criados por F. Froebel, ainda que fosse professado e apresentasse a proposta de integrar as diferentes classes sociais, acabou não ocorrendo. Eles eram freqüentados principalmente pelas classes médias e altas, pois, ao contrário das *Bewahranstalten*, funcionavam apenas quatro horas por dia e eram vistos como um “desejável suplemento da formação feita pela família” (Allen, 1986, p. 133).

Conforme Allen (1986), a história da educação pré-escolar na Alemanha, durante o século XIX, esteve marcada por uma competição contínua entre as opiniões liberais, de independência e espírito comunitário, e as conservadoras, que acreditavam que as escolas infantis eram apenas substitutos inferiores da família.

Em Portugal, os cuidados e a educação das crianças pequenas publicamente, isto é fora do lar, eram feitos, principalmente por amas de criação e creches. Comparado aos demais países europeus¹¹³ Portugal apresentava taxas de educação infantil muito baixas.

Geralmente vinculadas às congregações religiosas, as instituições não contavam com mão-de-obra especializada e instituía suas diretrizes pedagógicas pelo sentido maternal. Durante a República, abriram algumas classes de ensino infantil com o objetivo de *criar uma ambientação*, a fim de preparar as crianças para a escola elementar (Pinto, 1997).

Peter Moss e Helen Penn (1996), em um estudo sobre as perspectivas históricas da educação das crianças pequenas, afirmam que na discussão e na oferta da educação em ambiente coletivo, entre os 0 e os 6 anos vão estar presentes as variáveis: condições sociais e econômicas dos países, os papéis sociais desempenhados por homens e por mulheres e as concepções acerca da natureza infantil.

Sabe-se que, no Brasil, conviveram - e convivem - diferentes infâncias: a infância dos *curumins* que foram catequizados para tornarem-se *crístãos* e a infância dos *moleques* e *molecas* negros que pertenciam aos *sinhozinhos* e

¹¹² No final do século XIX haviam sido criados pela Baronesa Marenholtz-Bülow, grande apoiadora de Froebel, os *Volks Kindergarten* com o objetivo de atender as necessidades específicas das crianças filhas de trabalhadores e prepará-las na ordem e na limpeza e nas habilidades manuais para o trabalho industrial

¹¹³ Para se ter uma idéia aproximada, Magalhães (1997) mostra que no I Congresso Nacional de Proteção da Infância, que ocorreu em 1952, comparando Portugal à Bélgica - que possuíam a taxas populacionais aproximadas - o primeiro país tinha 101 escolas infantis e o segundo, 4.350.

sinhazinhas brancas, isto é, uma história de desigualdades sociais, de dificuldades, mas também uma história de brincadeiras e reconhecimento social.¹¹⁴

No Brasil a educação e o cuidado das crianças pequenas iniciou-se no mesmo momento em que aconteceu a urbanização, a industrialização, a divulgação do discurso médico-higienista, a transformação na organização da família e a criação da república. Houve a passagem de um modelo colonial-patriarcal e escravocrata (com forte hierarquia entre homens/mulheres, adultos/crianças, brancos/negros) para a criação de uma família nuclear republicana.

Essa transformação na família causou uma substancial diferenciação nos papéis de homem e mulher. Deu origem ao amor burguês (entre os cônjuges) que, na divisão dos papéis, atribuiu às mulheres a função da maternidade, do cultivo e da sacralização do lar e aos homens enfatizou o papel de provedor, de depositário do universo moral da família, de defensor da honra e, por fim, de mediador entre a casa (vida privada) e o mundo externo (vida pública). Uma das características da infância ocidental moderna é o fato de ela ser vista e analisada como uma fase natural e associada a uma família nuclear. Essa família daria às crianças educação, atenção, carinho e controlaria objetivamente seus contatos e formas de relação com o mundo externo.¹¹⁵

A chegada do século XX deu início, no Brasil, a uma nova configuração institucional que atendesse às mais recentes demandas da sociedade. A influência positivista da *ordem e do progresso* republicana inspirou uma política de assistência social com base científica, ou seja, a crença - ou o discurso político - de que o progresso da ciência e da tecnologia trariam a solução para os problemas sociais do país¹¹⁶. Nos centros urbanos brasileiros, começa a estabelecer-se um modelo burguês de vida que, aos poucos, torna-se o padrão de normalidade pela sua hegemonia sobre os demais, subordinando todos os grupos sociais a estas formas de comportamento (Machado,1978; Costa,1979).

¹¹⁴ Existem vários estudos sobre o tema da infância no Brasil. Priorizei os de: Kuhlmann Jr. (1998) e Freitas (1997) .

¹¹⁵Steimberg (1997) chama de infância protegida, e Cambi e Ulivieri (1986) infância privatizada, idealizada e controlada, na qual cada procedimento de atenção corresponde um de controle.

A emergência de associações profissionais e filantrópicas¹¹⁷ cria um discurso e uma metodologia de intervenção social poderosa através de políticas de *assistência científica* - termo cunhado por Kuhlmann Jr. (1990) – as quais englobam os aspectos jurídico-policial, médico-higienista e religioso. Esse projeto de *higiene social* acontece por meio da incorporação de discursos e da criação de diferentes instituições que aplicam tais idéias na vida cotidiana e, entre elas, vamos encontrar as creches e os jardins de infância.

As primeiras creches brasileiras surgiram como um *mal necessário*, procurando atenuar a mortalidade infantil, divulgar campanhas de amamentação, atender as mães solteiras e realizar a educação moral das famílias. Muitas vezes, elas cumprem até hoje este papel. Segundo Haddad, a creche:

é um dos únicos serviços públicos destinados à população de baixa renda, que responde de uma forma diferenciada a vários itens das necessidades básicas das crianças (como cuidar, educar, alimentar), além de liberar a mulher para o trabalho e diminuir seus encargos no lar. (1991, p.108).

Serviam, ao mesmo tempo, como estratégia política, técnica e científica de disciplinarização das camadas populares. É importante salientar que o fato de essas instituições serem assistenciais não significava que elas também não tivessem objetivos educacionais (Kuhlmann Jr. ,1990, p.119). Como relata Kuhlmann Jr., as creches que nasceram na Europa, na metade do século XIX, foram uma solução para os cuidados da infância, em função da necessidade do trabalho feminino no processo de industrialização; portanto, funcionavam como uma instituição de caráter assistencial voltada para as mães, e não para as crianças, vindo para o Brasil com o mesmo modelo. A creche brasileira substituiu as salas de asilo, as amas-de-leite, os internatos e as rodas de expostos.¹¹⁸

¹¹⁶ Kuhlmann Jr. cita o depoimento de um médico, o Dr. Seidel, do começo do século que afirmava “o índice da civilização de um povo se afere pelo grau de sua higiene”, mostrando o quanto era generalizada a idéia de progresso social como resultado do progresso científico (1990, p. 51).

¹¹⁷ A filantropia “é uma adaptação da antiga caridade, que se preocupava com a diminuição do custo social da reprodução das classe trabalhadora e com o controle da vida dos pobres, de modo a garantir a dominação do capital”(Kuhlmann Jr.,1990, p. 30).

¹¹⁸ Uma das primeiras referências às creches no Brasil é um artigo do Dr. K. Vinelli, médico dos expostos da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro, que afirma: “Esta instituição filantrópica é denominada em francês *crèche*, nome que conservamos, já também porque falta em nossa língua um termo que o traduza perfeitamente, já também porque tal denominação se acha aceita por todos quantos aqui e em Portugal têm tratado desse assunto. Esta palavra *crèche* significa literalmente manjedoura de animais domésticos, bois, carneiros, etc., mas aplica-se

Além do surgimento das creches que atendiam a parcela mais pobre da população, foram fundados, no final do século passado, os jardins da infância - em instituições públicas e confessionais - que atendiam as crianças com mais de quatro anos e tinham como meta a socialização e a preparação para a escola elementar, mas que não deixavam de ter, em sua prática cotidiana, fortes elementos de educação moral e de disciplinarização (Kuhlmann & Barbosa, 1998).

4.3 PONTOS DE ALINHAVO

A partir dessas breves considerações sobre o modo como surgiram as instituições de educação e cuidados para as crianças pequenas, pode-se ver como as mesmas foram decorrentes da divisão de grandes espaços de contenção social.¹¹⁹ Elas iniciaram com a construção de um espaço separado para os pequenos, atendendo a uma demanda social precisa e possuindo uma proposta de ação baseada inicialmente em princípios religiosos, piedosos e caritativos aos quais vão sendo agregados os conhecimentos técnicos e científicos apresentados pelo desenvolvimento da ciência.

Essas instituições possuíam diferentes nomes, diferentes concepções pedagógicas, o que demonstra o quanto este tipo de equipamento teve uma gênese plural de acordo com a demanda. A criação de espaços específicos para os cuidados e a educação das crianças bem pequenas foi estruturado através da organização de mundos fechados, protegidos, com espaços, internos e externos, ordenados e regulamentados, além de atividades previamente programadas, com o uso de materiais específicos em tempos cronogramados.

À medida que tais instituições ampliavam seu atendimento, houve uma separação ou classificação das crianças em grupos, tendo como critérios a faixa etária, os níveis de desempenho motor, o tipo de deslocamento, a forma de alimentação, o nível de inteligência e a presença de algum tipo de dificuldades

particularmente àquela em que o menino Jesus veio ao mundo, ou presépio”(Vinelli apud Kuhlmann Jr, 1990, p.81).

¹¹⁹ Podemos exemplificar esta situação vendo o percurso de transformação dos nomes da primeira instituição de atendimento à crianças pequenas de Verona. Criada em 1426 como hospício torna-se Santa Casa, Casa dos Expostos, Brefotrófio e, finalmente, em 1942, Instituição de Assistência à Infância.

(motoras ou sensorial) o que fez com que, aos poucos, a unidade formal dessas instituições se tornasse a sala.

Como vimos anteriormente, gradativamente, foram sendo constituídos conteúdos de ensino para essa faixa etária, que variavam de um enfoque centrado na leitura e na escrita para outro que dava ênfase à higiene, à socialização e aos hábitos sociais. Saberes que se passavam como neutros e objetivos e que correspondiam àquilo que era visto como adequado para cada grupo etário, formando, assim, um recorte curricular. Juntamente com essa ação explícita, acontece um projeto de controle corporal e de estruturação subjetiva com vistas à formação de *corpos dóceis*, tomando de empréstimo a expressão foucaultiana.

A partir dos elementos acima citados, é possível verificar que, mesmo não estando vinculada diretamente às escolas, as instituições de educação e cuidados copiaram muitas das suas estratégias de funcionamento.

No entanto, em alguns pontos, as instituições de educação para a primeira infância diferenciam-se das escolas primárias. Em primeiro lugar, sempre houve uma variabilidade institucional muito grande, existindo muitas diferenças internas entre essas instituições, ao contrário das escolas primárias que, nos séculos XIX e XX, tornaram-se cada vez mais semelhantes. Pode-se ver tal diferença a partir de denominações de distintos serviços que atendem crianças desde as bem pequenas, como as creches, os berçários, as escolas maternas, até as maiores como as pré-escolas, os jardins da infância e ainda outras instituições alternativas, como os hotéis, as mães-crecheiras, os lactários de fábricas, as creches empresariais, etc.

Outra característica peculiar às instituições de educação infantil é que elas apresentam uma característica temporal diferenciada das escolas elementares. Podem funcionar como atendimentos pontuais com uma duração breve diária ou semanal, em regime de meio turno ou período integral.

Também há uma descentralização e um menor controle explícito do Estado, ficando diluída a responsabilidade pelas mesmas em diferentes instâncias, como a saúde, a educação e a assistência social. O espaço para a diferença esteve mais resguardado, pois a legislação sobre creches e pré-escolas

é, em grande parte dos países, recente. O que as une é sua função social de educar as crianças, enfatizando também os aspectos de guarda e cuidados.

As formas alternativas e tradicionais de socialização e de aprendizagem mais privadas estão sendo, pouco a pouco, substituídas por modelos mais coletivos de atendimento. O importante é que nesse tipo de atendimento não se estabeleça um padrão como o *único* lugar adequado para a educação da infância. A multiplicidade de instituições e propostas pedagógicas é uma riqueza quase exclusiva da educação infantil, e é preciso que a socialização inicial das crianças continue também a cargo das relações intergeracionais familiares (Giddens, 1995, p.50) deixando de depender tanto do conselho e da instrução de especialistas como pediatras e educadores.

Tem sido muito difícil caracterizar as instituições de educação infantil. Algumas polarizações ou classificações apressadas têm servido muito mais para criar confusões do que para dirimi-las. De acordo com Kuhlmann Jr. a divisão feita entre instituições de cuidado/assistenciais e de educação/pedagógicas é apenas uma simplificação. Sabe-se que, mesmo quando não está explícito, ou não é o objetivo primordial da instituição, sempre que se fala em atendimento às crianças pequenas os atos de cuidado e educação estão presentes de modo indissociável (Barreto,1995)

Em um interessante artigo Kuhlmann Jr. (1999) demonstra que as propostas educacionais para a pequena infância podem variar: de uma proposta educacional *para a submissão* até a articulação de propostas educacionais que levam à *vivência de experiências ricas e diversificadas*, sendo um lugar de vida e emancipação; de um espaço de jogo e recreação a uma proposta fechada associada à escola, tendo como objetivo preparar as crianças para a escolaridade posterior.

Para este autor o que diferencia as instituições é principalmente *o público e a faixa etária* atendida. E acrescento a essas características, os vínculos que cada instituição mantém com os responsáveis pela gestão: Estado, comunidade, entidades assistenciais, entidades religiosas, entre outros. Isto é, se é laica ou religiosa, se é ou não filantrópica.

A educação das crianças pequenas, apesar de manter-se em caráter não-obrigatório nos países ocidentais, tem tido uma expansão bastante grande nas últimas décadas do século XX. A aceitação, juntamente com a necessidade de as

crianças começarem seu processo de socialização coletiva em instituições, fez com que a sociedade começasse a demandar mais atendimento e, com essa pressão, a oferta e a qualidade do atendimento também vêm crescendo.

A construção de uma nova mentalidade de que creche e pré-escola é um direito da criança, e não apenas da mulher que trabalha fora de casa, torna-se cada vez mais uma realidade. A experiência, possibilitada pelas instituições de cuidados e educação infantil, de viver uma vida fora dos limites do lar, com adultos diferentes, que se relacionam com várias crianças em um espaço público e, ao mesmo tempo, o encontro repetido cotidianamente de várias crianças da mesma (ou quase da mesma) idade, faz com que as creches e as pré-escolas possibilitem às crianças pequenas a ampliação de seus modos de socialização e sociabilidade. As crianças realizam jogos e atividades, estabelecem relações afetivas com várias outras pessoas e constantemente são colocadas ou colocam-se em situações nas quais precisam ampliar suas estratégias de interação para estabelecer laços e novas aprendizagens.

5. AS PEDAGOGIAS DAS ROTINAS

Nos capítulos anteriores, procurou-se observar como ocorreu a transição de uma prática social, a rotinização do cotidiano, para dentro do universo das instituições de educação infantil. Foi possível verificar que as rotinas não foram adotadas exclusivamente por essas instituições, mas fizeram parte do processo de organização de todas as instituições modernas, como as escolas, as fábricas e outras.

Todas elas apresentavam em sua configuração um processo de controle dos sujeitos, de esquadrinhação dos tempos, de distribuição nos espaços, de hierarquias por saberes especializados e de desenvolvimento de processos de homogeneização.

Nas creches e nas pré-escolas além desses aspectos institucionais, também foram estruturados discursos pedagógicos que defendiam a rotinização do cotidiano como uma estratégia pedagógica necessária para a formação de sujeitos adaptados aos tempos modernos.

As idéias fundadoras das *pedagogias* da educação infantil que circulam ainda hoje no ocidente têm como marco fundador o projeto educacional de Jean-Jacques Rousseau e o profícuo diálogo que mantiveram com essas idéias fizeram Pestalozzi e Froebel.¹²⁰ Tais propostas teóricas e práticas ganharam destaque e uma nova leitura com o movimento da Escola Nova que, originário na Europa, encontrou imensa recepção nos demais continentes.

Participaram deste movimento educadores que hoje também são vistos como clássicos da educação infantil, como Montessori, Dewey, Freinet, Decroly e muitos outros. Apesar de não apresentarem uma unidade de pensamento os

¹²⁰ Trabalho neste texto somente com a educação na modernidade embora saiba que as reflexões sobre a educação das crianças pequenas estiveram presentes e representadas desde o princípio da história da humanidade ver: De Mause, 1994; Becchi, 1994; Bajo; Feltrán 1998.

escolanovistas compartilhavam da necessidade de fazer uma crítica procedente à pedagogia considerada tradicional e de criar novas alternativas para a educação das crianças.

É principalmente em *Emílio ou da Educação* que encontramos as idéias mais importantes de Rousseau¹²¹ sobre a educação dos primeiros anos crianças pequenas.¹²² No Livro I, isto é, na primeira parte do *Emílio*, que trata dos pequeninos até os dois anos, o autor afirma a importância de uma educação adequada para as crianças de acordo com as suas necessidades. Inicialmente, a educação seria feita através do corpo, sendo seguida pela educação da inteligência e da consciência moral. Também são descritas todas as atividades que deveriam ser realizadas com as crianças, detalhando-se momentos, os modos de execução e o estabelecimento de uma rotina específica, pois para cada sujeito é preciso um *regime próprio*, adaptado ao seu contexto, e um educador que seja um *bom governante*.

Em *Projeto para a educação do senhor de Saint-Marie* (1994), Rousseau afirma que após conhecer bem “os sujeitos com os quais irá lidar é possível traçar o plano de sua educação” (p. 13) e para bem encaminhar o processo educativo é preciso dar às crianças “em tempo hábil uma rotina de obediência e docilidade que esteja bem assumida no momento adequado” (p. 40 e 41).

Pode-se observar que, apesar de Rousseau ser conhecido como *pai* da educação livre sua forma imperativa e afirmativa de escrever sua proposta de um projeto de governo das crianças através de normas e prescrições, demonstra uma perspectiva de interiorização das regras, concepção educacional que não teria sido possível sem os projetos educativos escritos anteriormente pelos moralistas¹²³.

A educação do ser humano “começa com o seu nascimento; antes de falar, antes de compreender, já se instrui. A experiência adianta as lições” (Rousseau, 1996, p.42). Para ele, a educação vai das necessidades aos hábitos e são estes

¹²¹ J.J. Rousseau – 1712/1778.

¹²² *Emílio* foi um *best-seller* de sua época, e muitos são os registros da sua influência na educação das crianças, tanto no momento de seu lançamento como ao longo dos séculos. (Darnton, 1984, 1997). “Nunca [um livro] conquistou um público tão vasto e deslumbrado como o da “biografia” educacional *Emílio* e a *Nova Heloísa*. (Schama, 1997, p.147).

¹²³ Os moralistas organizaram propostas educacionais que tinham como conteúdos recomendações estereotipadas para a formação do homem. Havia a crença de que as qualidades físicas remeteriam às qualidades morais.

que dirigem o desenvolvimento; porém, esse pensador pede um pouco de atenção: não devem ser criados hábitos artificiais, como horas definidas para dormir, comer e brincar.

Preparai de longe o reinado de sua liberdade e o emprego de suas forças deixando a seu corpo o hábito natural, pondo-a [a criança] em seu estado de ser sempre senhora de si mesma e fazendo em tudo a sua vontade logo que tenha uma. (1996, p. 43)

Rousseau abordou vários a especificidade da vida infantil em sua pedagogia para a pequena infância: fala da importância de o corpo da criança ser deixado livre para desenvolver movimentos, defende o aleitamento materno e uma alimentação saudável com muitas verduras e recomenda o banho com água temperada. Enfatiza a necessidade de o adulto estar atento aos momentos de cuidado e defende a higiene como única forma de prevenção às doenças, referindo-se a esta como uma virtude. Também aponta a criação de um ambiente rico em objetos sensíveis como ingrediente básico para estimular a aprendizagem das crianças pequenas, fala da necessidade de transportá-las para diferentes espaços a fim de enriquecer sua experiência do mundo e uma das suas máximas é *deixai as crianças agirem*. Como foi visto acima, ao mesmo tempo que estão presentes regras, prescrições, vemos um autor que fala em liberdade, em escolha.

De acordo com Rousseau, “A educação não é certamente senão um hábito” (1992, p.12), isto é, aquilo que não é inato no ser humano e que somente pode pertencer a ele através do hábito, e lembra que depois “de estabelecido, não deve mais ser interrompido e cumpre conservá-lo durante toda a vida”.(op.cit.,1996, p.39).

Boto (1996, p.31) interpretando o pensamento de Rousseau afirma que encontram-se momentos de hesitação do autor, momentos onde o pedagogo do *Emílio* coloca-se em dúvida e reflete sobre a ambigüidade presente nos seres humanos, a sua dualidade, o querer e o não querer, a escravidão e a liberdade, o bem e o mal, o ativo ou o passivo, a razão ou a paixão, o consentir ou o resistir.

Fazendo uma severa crítica ao mundo das aparências e das regras, característico das sociedades aristocratas de sua época, Rousseau contrapôs a este o mundo da natureza, que também tem suas regras cíclicas, mas mais flexíveis. Esse autor foi muito lido por pais e mães, principalmente aristocratas e a

membros da burguesia emergente¹²⁴, e suas idéias foram implementadas na educação de várias crianças.

Como muito bem observa Helena Singer, em seu livro *República de Crianças* Rousseau realizou uma intrincada articulação entre liberdade e responsabilidade “que por vezes chega a parecer ainda mais rigorosa do que o modelo social dominante” (1997, p.71).

António Magalhães e Stephen R. Stoer, ao analisarem os efeitos da obra de Rousseau na educação contemporânea, apontam que:

Efetivamente, da leitura de *Emílio* derivou não só uma série de mal-entendidos como também uma posteridade contraditória. O essencial e a originalidade de sua proposta parece-nos ser a sua concepção de que a educação seria a forma de estar num mundo que se deslocou dos contextos de tradição e assumiu a historicidade como modo de desenvolvimento, isto é, o mundo da modernidade. (1998, p. 11)

Como Rousseau, Johann Heirich Pestalozzi¹²⁵ foi um pensador político que se propôs a realizar reformas educacionais e também a implementar várias experiências pedagógicas. Embora fosse um seguidor de Rousseau tanto na esfera política como na sua teorização e prática educacional, apresentava algumas diferenças com relação ao mestre. Pestalozzi acreditava que a educação e as leis faziam-se necessárias para domar as energias do mal que estavam no homem e na sociedade. A melhoria dos seres humanos e da sociedade não deveria advir da punição, mas sim de uma educação preventiva que controlasse a manifestação do mal desde a infância.

Ao descrever as crianças, Pestalozzi apresenta-as como seres de impulsos, que não têm consciência de suas ações e nem vontade livre. Para dominar tais instintos, são necessárias regras, como, por exemplo, “atender a criança de um modo sempre igual, observando tanto quanto possível às mesmas normas” (1988, p. 48). O fato de as normas serem sempre as mesmas é importante do ponto de vista do educador, dos pais ou dos professores, para que eles não sejam vítimas das alterações e do mau-humor :

Se uma mãe, movida pelo desejo de evitar tudo o que pareça rigoroso, cede à tentação de abandonar-se a uma brandura sem limites, logo verá que seu procedimento, por melhor que possa parecer, era sem dúvida

¹²⁴ Becchi (1996b,p. 66 e ss) apresenta uma ampla exemplificação de como as idéias de Rousseau penetraram na vida aristocrática e burguesa, citando importantes personagens que organizam o emprego do uso do tempo diário de seus filhos, sua educação, de acordo com as propostas desse autor.

¹²⁵ J. Pestalozzi –1746/1827.

desacertado. Se converterá para ela em uma fonte de contínuo mal-estar, e sem que se consiga dar contento ao seu filho; a mãe haverá sacrificado sua própria tranqüilidade sem haver chegado à felicidade da criança (1988, p. 49).

Em seus textos dirigidos à educação das crianças pequenas, ele sugere, como Rousseau, procedimentos adequados que sirvam tanto para as mães como para os professores.¹²⁶ Um dos pontos fortes de sua teoria pedagógica é a profunda crença na autonomia humana e na idéia de formar um ser moral que saberia viver entre as pressões da natureza e da sociedade, construindo-se a si mesmo.¹²⁷ Para isso, seriam necessária práticas de educação moral que vinculassem a educação da *cabeça com a da mão e do coração*¹²⁸(Pestalozzi apud Incontri,1996).

Como suas experiências eram feitas em instituições nas quais as crianças permaneciam internas grande parte do tempo, Pestalozzi conferia ao educador a obrigação de permanecer ao lado das mesmas, em todas suas atividades, até encontrar *uma boa organização do ensino*¹²⁹ (Pestalozzi apud Incontri,1996, p. 149).

Em *Carta de Stans*, negava a necessidade de um plano pré-estabelecido para organizar o grupo de alunos e acreditava que o mesmo deveria brotar das conversas e do relacionamento com as crianças.¹³⁰ Bridel, ex-aluno de Yverdon entre 1808 e 1817, escreve sobre a liberdade que as crianças tinham de entrar e

¹²⁶ O livro *Cartas sobre educação infantil e Como Gertrudes ensina aos seus filhos* (que não estão traduzidos para o português) são escritos sob forma epistolar e, segundo alguns estudiosos, são os textos mais organizados e mais interessantes de Pestalozzi. Para conhecer a vida e a obra de Pestalozzi indico o livro de Incontri (1998).

¹²⁷ Ver a discussão sobre romantismo x iluminismo na obra de Pestalozzi em Incontri (1996)

¹²⁸ Luzuriaga entende assim a proposta de Pestalozzi: Ao coração caberia a educação moral criar estados de espírito íntimos, escrupulosos, morais em atuação; ao espírito competiria desenvolver o intelecto, à intuição que dirige as formas de pensamento e os seus conteúdos, e a mão, técnica ou arte, aprender fazendo ou trabalhando obtendo destrezas. (Luzuriaga,1946)

¹²⁹ Os professores mais jovens, que em geral eram alunos de Berthoud, se encarregavam da vigilância durante todo o tempo em que não havia lições: dormiam nos dormitórios, jogavam com seus alunos na hora do recreio e se divertiam tanto quanto eles, os acompanhavam a horta, ao banheiro, nos passeios, e eram muito queridos, eram eles que tutoravam os alunos. Estavam divididos em esquadras, que cumpriam seus serviços por turno a cada três dias, pois esta vigilância os ocupava de manhã à noite. Três vezes por semana, os professores davam conta à Pestalozzi da conduta e dos trabalhos dos alunos; estes compareciam ante o velho, para ouvir suas censuras ou exortações (Guimps, 1874, p.61)

¹³⁰ "Não era de modo algum a partir do aspecto administrativo, ou de qualquer outro aspecto externo, que eu poderia e deveria iniciar o processo de subtrair as crianças da lama e cruzeza de seu meio e da corrupção e rebaixamento do seu próprio estado íntimo. Tampouco era possível, logo de início, enobrecer seu caráter com a rigidez e pressão de uma disciplina e norma externas ou com a pregação de regras e prescrições - o que as teria afastado de mim (...) Necessariamente

sair, e como não abusavam dessa liberdade. Fala também sobre as dez lições que realizavam por dia das 6hs às 20hs, cada lição com uma hora de duração e trabalho livre na última hora do dia.

Sua metodologia, assim como aquela proposta por Rousseau iniciava e observação das crianças e pela sensibilização do educador para poder compreender e *guiar a alma da criança* (Pestalozzi, 1988, p. 34).¹³¹

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

Para realizar esse tipo de projeto educativo, Pestalozzi propunha-se a discutir com as crianças os problemas que se apresentam no cotidiano da instituição através de reuniões realizadas todos os sábados, nas quais eram discutidas as atividades realizadas e planejava-se a semana seguinte. Essas reuniões, juntamente com outras estratégias, estimulavam o convívio de crianças de diferentes idades, exercitando-as e instruindo-as ao mesmo tempo:

que todos os instantes se empregam com proveito; que toda a sua vida se converte em um encadeamento de ocupações úteis e exercícios agradáveis. (Julien apud Incontri, 1996, p. 167)

Marc-Antoine Jullien, intelectual francês, passou alguns meses com Pestalozzi e relata suas observações em um livro sobre o Instituto de Yverdon. Após descrever o espaço físico e as relações entre as crianças e os adultos, relata as atividades de rotina, algumas realizadas diariamente - como os momentos de ginástica, caminhadas ou natação e os momentos de instrução mútua -¹³² e outras rotinas realizadas anualmente como os exames, os cadernos de ano novo (que as crianças levavam para casa para os pais acompanharem seu desempenho), as festas e solenidades.

devia primeiro vivificar o seu íntimo, despertando um estado de alma moral e positivo, para fazê-las depois ativas, atentas, dispostas e obedientes na atitude exterior”

¹³¹ A educação feita pelas mães não precisa de conselhos nem de planos, pois basta obedecer ao que o *coração mandar*.

¹³² Estudo das línguas clássicas, exercícios de leitura, exercícios de composição e estilo, geografia e história, canto, exercícios de memória, história natural, geometria e cálculo.

É importante definir alguns princípios da pedagogia de Pestalozziana: o primeiro é que ele considerava seus princípios universais, isto é, afirmava que poderiam servir a qualquer situação educativa. Para ele, os educadores e as crianças precisavam saber o que realmente tinham que ensinar e aprender e estabelecer a metodologia mais indicada para realizar as atividades de ensino. Defendendo idéias contrárias às de Rousseau, Pestalozzi afirmava que os livros eram um importante apoio para alunos e professores.

Por outro lado, como Rosseau, também afirmava que a educação inicia com o nascimento e que ela se faz pelos sentidos; portanto, não se deve, nos primeiros anos, raciocinar com as crianças. Para que houvesse verdadeira aprendizagem, era preciso imprimir um ritmo às atividades e uma gradação que deveria:

corresponder aos princípios e aos progressos das forças das crianças, em seu desenvolvimento progressivo (...) não omitir nada daquilo que a criança é capaz de aprender e, por outro lado, para não sobrecarregar nem perturbar sua inteligência com estudos que ela não é capaz de compreender. (1967, p. 60)

Para Pestalozzi era necessário impedir as crianças de falarem demasiadamente de um assunto ou de “pronunciar-se sobre questões que conhecem apenas superficialmente. Creio que o momento de aprender não é o momento de julgar” (1967, p.73).

Além de oferecer informações, era preciso cultivar o espírito. Pestalozzi trabalha, então, sobre a necessidade da adquirir aptidões:¹³³

o presente mais horrível que um gênio inimigo deu às gerações atuais: conhecimentos sem atitudes. E complementa: Mas o desenvolvimento das atitudes descansa sobre as mesmas leis mecânicas que servem de base à formação de nossos conhecimentos. (1967, p. 243)

Portanto, a mesma metodologia descrita para ensinar os conteúdos poderia ser utilizada no ensino das aptidões. Quanto a estas, formam o caminho da virtude e deve-se passar das aptidões, perfeitamente adquiridas, ao conhecimento das regras. Geralmente, “a criança em sua terna infância escuta, crê e obedece; mas nessa idade e, em um ou outro caso, ela não sabe no que crê, nem o que faz” (1967, p.254). É, por meio do amor, do desejo e do temor à perda do amor que a criança vai construindo as virtudes da paciência e da

¹³³ A palavra aptidão é, segundo alguns autores, utilizada de modo inadequado. Luzuriaga (1966), ao traduzir para o espanhol, utiliza o termo disposição.

obediência, traços fundamentais do desenvolvimento da personalidade. Desde a relação mãe-filho “a criança foi cuidada, ela está contente: a semente do amor se desenvolveu em seu coração.(...) a semente da confiança nasce em seu coração” (1967, p.253)

Um dos temas vinculados à educação, que aparece em sua obra da maturidade, é o da busca da autonomia:

A educação converterá ao homem membro útil da sociedade fazendo-o autônomo, mas temos que ter presente que a *autêntica autonomia* é algo que está estreitamente ligado ao caráter moral (carta XXXII).

Nos escritos de Pestalozzi surge, como nos de Rousseau, o tensionamento entre, na expressão do autor, *amor e firmeza*. Pestalozzi fala da construção de hábitos através da criação de um ritmo mecânico, repetitivo tanto no que tange as aprendizagens de conhecimentos como das atitudes. Para ele, esse aspecto mecânico e universal seria um momento de preparo para a autonomia futura.

Delgado (1998, p.162) conclui que a principal colaboração de Pestalozzi à educação das crianças pequenas foi

Apoiando-se nas contribuições de seu admirado Rousseau, cujo individualismo socializou, serviu de impulso para que outros descobrissem um novo interesse pelos estudos dos primeiros anos das crianças e iniciassem novos modos de educar-lhes, já que suas mães começavam a trabalhar nas fábricas, segundo se há dito. Esta necessidade social deu lugar a criação dos Kindergartens de Froebel que rapidamente se estenderam por todo o mundo.

Também foi no Castelo de Yverdon que F. Froebel¹³⁴ estabeleceu contato mais próximo com a obra de Pestalozzi, seu grande inspirador, o qual já conhecia através de leituras. Apesar de ter gostado muito do trabalho pedagógico realizado naquele estabelecimento, Fröebel ressaltava a falta de uma maior sistematização da experiência por parte de Pestalozzi.¹³⁵ Segundo Mata e Ódena (1989), partir da experiência concreta com as crianças, fazer uma formulação dessa experiência e empenhar-se em difundir seu trabalho pelo mundo¹³⁶ são características importantes da obra de Froebel.

¹³⁴ Friedrich Froebel – 1782/1852.

¹³⁵ Froebel não foi o único a detectar este ponto no trabalho de Pestalozzi. Piaton (1989, p.7) diz que “Pestalozzi é um homem simples, o promotor vacilante de didáticas que corrige incessantemente, o paciente artesão de uma educação nova que elabora dia após dia, ao longo de repetidas experiências”. A perspectiva de Pestalozzi parece ser mais processual, já Froebel partirá para uma organização mais fechada da sua proposta.

¹³⁶ Para conhecer a difusão das idéias e práticas froebelianas pelo mundo ver: Odena & Mata (1989) e o artigo de Allen (1988)

Apesar de os mencionados serem rememorados constantemente na educação infantil, é Froebel quem de fato inicia uma proposta mais efetiva de educação coletiva de crianças em espaços públicos. No “Projeto de Criação de um Jardim de Infância” (1840) Froebel afirma que esta é:

uma instituição para a ocupação, o jogo e a atenção das crianças (...) e uma instituição para a formação de educadores e educadoras (...) as duas instituições, cada uma por separado e as duas conjuntamente, formariam um todo intimamente unido sob o nome de Jardim da Infância.

Froebel defendia que o Estado deveria ser o responsável pela construção de edifícios projetados para educar a pequena infância. Também acreditava que os jardins deveriam atender crianças de todas as idades e de todas as classes sociais, independentemente do nível de instrução dos pais. Froebel define os jardins da infância como uma instituição educativa completa para a infância, pois trabalha com todas as faces do desenvolvimento infantil. Os jardins da infância faziam parte de um projeto político como uma “instituição geral para atender com sensibilidade alemã a vida das crianças em todas as suas facetas até a idade escolar” (Froebel, 1989, p.111). A expressão Jardim da Infância, pode ser vista como uma metáfora de Froebel das relações entre as crianças e o mundo, de sua posição no universo. Para o autor

Já que o significado básico da palavra jardim é precisamente atender e amparar, é proteção e refúgio; ter cuidado com cada planta de acordo com a sua própria essência interior (...) da mesma maneira serão atendidos e assistidos também as crianças”(op.cit. p.132)

É muito interessante a proposta de ter funcionando no mesmo espaço as duas instituições; o local de formação dos educadores e educadoras e o local de atendimento às crianças. Esta indissociabilidade entre as duas instituições não chegou ao Brasil e, tomando como exemplo, o Reino Unido, lá também o primeiro Jardim da Infância para as crianças foi fundado em 1851, vinte e três anos antes da instalação da primeira sociedade froebeliana e, vinte cinco anos antes da primeira escola de formação de professores para Jardins (Moss; Penn, 199, p.60).

Em seu texto sobre os Jardins da Infância como instituições educativas completas, Froebel apresenta os objetivos do mesmo:

Nos Jardins da Infância, portanto, as crianças poderão olhar a vida como um espelho claro, em sua unidade e em sua totalidade, assim como também em todas as suas relações, quer dizer
A sua própria vida

A vida da família, a vida da casa
A vida civil em suas múltiplas manifestações
A vida pública da cidade
A vida da natureza
A vida da humanidade
Com o presente, o passado e o futuro
Cada coisa como um todo, tanto nas suas relações exteriores como interiores, segundo a sua causa e a sua finalidade, para desenvolver e fomentar a vida multilateralmente.

Froebel, ao organizar sua metodologia de trabalho nos jardins da infância, selecionou algumas atividades para serem executadas com as crianças, dentre elas: as conversações (rodinha), a hora dos contos, o estudo dos seres vivos, os passeios ao ar livre, o contato com a natureza nos jardins e nas hortas, os diversos tipo de jogos, como os de construção, os físicos, os sensoriais, os de atenção, os de memória, os de linguagem, de movimentos corporais, de expressão rítmica e dramática, além de trabalhos manuais e desenho.

Os materiais educativos por ele criados e denominados dons e as respectivas ocupações formuladas para a descoberta e a sistematização da exploração dos mesmos talvez sejam as idéias pedagógicas de Froebel mais divulgadas. Contudo, em alguns documentos, ele fala de outros tipos de jogos que deveriam ser executados com as crianças, e a denominação dos mesmos já pode revelar a sensibilidade e a criatividade da proposta pedagógica de Froebel para os jardins: jogos do seu entorno – jogos da vida, jogos da beleza, jogos do conhecimento; jogos para a formação interior (jogos de fantasia, jogos de criação) – criação a partir de materiais, cores, tons, movimentos, palavras (jogos narrativos); jogos para a formação do sentimento e para desenvolver a sensibilidade – jogos de flores, jogos de símbolos, jogos da vida, jogos de costumes; jogos para desenvolver o sentido comum, o sentido de ordem e o sentido de justiça e que também proporcionem, segundo sua finalidade, o conhecimento e o domínio da natureza - jogos com elementos da natureza: jogos de ar, de água, de fogo, de terra, de pedras, de barro e muitos outros.

Esta imensa gama de atividades pensadas para serem propostas nas salas de Jardim fez com que houvesse a necessidade de planejar, a longo prazo, as ações educativas e constituir momentos para garantir que todas as atividades acontecessem dentro de um esquema programado.

Ao ser adaptado no Brasil¹³⁷ a teoria froebeliana foi apresentada através de uma leitura formalista, onde predomina a afirmação da ordem, as atividades dirigidas, a obediência aos adultos, a ênfase nos rituais, no cronometrar atividades, e outros. Mas recuperando os textos froebelianos¹³⁸ é possível fazer uma outra leitura onde se destaca a riqueza dos dons como brinquedos com evidente caráter estéticos tanto que vários arquitetos que fundaram o movimento da Bauhaus e estudaram em Jardins Froebelianos deixaram vestígios do estudo dos dons nas suas obras (Allen, 1988, Cúberes, 1997).

Também os jogos por ele coletados e reelaborados para serem utilizados nos jardins, a investigação sobre cada criança e o seu processo, as relações das crianças com a família, com a comunidade e com a natureza; o estudo da música, da pintura; a defesa da profissionalização dos *jardineiros e jardineiras* e muitas outras idéias o colocam como um grande pensador da infância e da educação infantil.

Santomé (1991) destaca em seu texto sobre a educação infantil que Froebel incidirá em

contradições agudas. Com efeito defende a auto-atividade quando declara que nenhuma atividade da criança, o jogo incluído, tem de ser obrigatória (...) Por outro lado, as suas prendas (dons) e as atividades correlativas tombam-no em artificiosismo e formalismo estranho” (p.18).

Embora, ele mesmo, algumas linhas antes, havia realçado que os dons não eram arbitrários, mas densos de conteúdos místicos, estéticos e simbólicos. E, observando as ocupações sugeridas por Froebel para se fazer com os dons pode-se asseverar que os conhecimentos da matemática, em especial da geometria, e também da física eram muito desenvolvido.

Uma característica importante dos três autores acima citados é que todos eles escreveram sobre a educação das crianças bem pequenas tendo como referencia a educação feita pelas mães ou, no mínimo, por um preceptor, mas no âmbito familiar. Porém o objetivo de envolver e educar as mães era poder qualificar a atenção às crianças pequenas. Suas pedagogias foram construídas pensando-se nas crianças a partir dos três anos.

¹³⁷ Para conhecer alguns aspectos adaptação de Froebel no Jardim de Infância Caetano de Campos ver: Kuhlmann Jr. M. e Barbosa, M. C. S., (1997) , Pinazza (1997) e Kischimoto (1988,1995)

Santomé (1991) afirma que é possível traçar o final do século XIX como momento de ruptura entre a primeira geração dos autores fundadores, com concepções mais filosóficas, e a segunda geração de educadores infantis pela construção de modelos científicos. A educação científica somente foi desenvolvida no início do século XX pois, somente nesse momento estavam a disposição os instrumentais para a sua elaboração.

No início do século XX, Maria Montessori¹³⁹ desenvolveu um método para a educação das crianças pequenas que se espalhou de forma considerável por todo o mundo. Duas características da pedagogia montessoriana eram particularmente apreciadas pelos observadores da época: uma delas era a criação de um ambiente especialmente pensado para atender às necessidades das crianças com móveis e objetos nas suas dimensões, e, a outra era a formação específica dos educadores. Essas características tornavam os freqüentadores da *casa dei bambini* mais disciplinados, silenciosos, obedientes e *adequados* que as demais crianças (Pollard, 1993). Para Montessori, a disciplina estabelecida em suas Casas das Crianças não era a da coerção, mas a *disciplina ativa*.

Nós chamamos disciplinado um indivíduo que é patrão de si mesmo e que pode dispor de si quando queira seguir uma regra de vida. (1973, p.54)

Segundo Montessori, para poder obter um bom comportamento das crianças, é importante que elas sejam independentes e que saibam discernir entre as boas e as más ações. Para que isso aconteça, os adultos não devem ser servis, atendendo constantemente as crianças, mas ensinar-lhes as atividades práticas para que possam ter liberdade de escolher e agir. Segundo a autora, as crianças têm um senso natural de dignidade e, por isso, gostam de comportar-se adequadamente (Pollard, 1990, p.33).

Essa proposta de trabalho organiza-se metodologicamente em torno de uma rotina pré-determinada sobre as ações que devem ser realizadas pelas crianças e pelos adultos no seu dia-a-dia, as regras de vida.¹⁴⁰ Os livros de Montessori dão sugestões de organização do cotidiano que foram empregadas

¹³⁸ Kuhlmann Jr. tem se dedicado a estudar a obra froebeliana principalmente nesta versão mais criativa.

¹³⁹ Maria Montessori – 1870/1952.

em diferentes países europeus, americanos e também no oriente, em especial na Índia, onde Montessori viveu. Apesar das diferenças sócio-culturais, o método de trabalho com sua filosofia, estrutura, atividades e materiais garantia a unidade.

Entre as características marcantes da metodologia montessoriana encontra-se: a criação de um ambiente para os exercícios de vida diária com materiais concretos, com mobílias, com banheiros adaptados ao tamanho das crianças e com muitos objetos que convidam a trabalhar e a realizar atividades que têm objetivos reais e pré-determinados. Pode-se exemplificar com atividades como abrir e fechar as gavetas, abotoar, transpor líquidos, tirar o pó, mover a cadeira, dobrar o guardanapo, pôr a mesa, lavar pratos, lavar as mãos, lavar o piso, lustrar sapatos, dar nó, costurar e outras atividades domésticas realizadas por meninas e meninos.

Além dos materiais de vida prática, Montessori elaborou materiais com o objetivo de desenvolver as percepções, as sensações e o intelecto. Esses materiais, até hoje usados em várias salas de educação infantil, têm características próprias: são materiais autocorretivos, que trabalham cada grupo sensorial de uma vez, o que resultou em uma crítica de Dewey e Decroly (apud Santomé, 1991, p.27) sobre a sua concepção fragmentada das percepções e do intelecto, e da vida real dissociada da vida na sala de educação infantil.

Todos os afazeres são confiados às crianças na medida do possível e, assim, elas planejam suas atividades, desenvolvendo responsabilidade e paciência. O papel do professor é “o traço de união entre a criança e o ambiente educativo preparado para a sua atividade” (1973, p.31).

São conteúdos imprescindíveis na formação das professoras montessorianas: o conhecimento dos materiais didáticos e a forma de usá-los, saber dar as lições seguindo sempre a seqüência de ações previamente planejadas e também aprender a velar pela ordem pois a professora, além de pôr a criança em contato com os materiais e os conhecimentos, também a põe em relação com a ordem que há no ambiente. Isto é, ensina a submeter-se a *uma organização externa disciplinar* - mesmo que elas sejam muito simples como

¹⁴⁰ Hainstock (1972) escreve um livro dirigido aos pais com base na proposta de Montessori. Neste texto ela sugere que os mesmos fixem um tempo por dia, em especial a manhã, para fazer atividades dirigidas e *a escola* se converterá numa parte habitual de sua rotina.

garantir um trabalho tranqüilo. A professora tem o dever de ser o *anjo da guarda* das almas concentradas e ministrar-lhes as lições.

Nos livros sobre seu método, Maria Montessori frisa as atividades que tem em vista a saúde e estas são detalhadamente descritas. Sua formação em medicina levou-a a dar extrema importância aos experimentos biológicos, ao naturalismo e ao associativismo como teoria de aprendizagem. O trabalho pedagógico inicia com o acompanhamento antropométrico, passa pela vida ao ar livre, pelo cuidados das plantas e animais, pela ginástica e pelos exercícios de regulação. A higiene e a alimentação também são pontos explorados com a indicação de cardápios e receitas às quais a Dra. Montessori agrega hábitos: *as crianças, para que se criem sãs e tenham uma boa digestão devem alimentar-se em horários determinados* (1937, p.82).

Nos programas a serem desenvolvidos com as crianças, encontramos as atividades manuais, os exercícios sensoriais - encaixes de sólidos, barras, prismas, cubos jogos de contrastes e emparelhamento - atividades de matemática, linguagem, escrita e leitura (alfabeto), o desenho e a aquarela, exercícios que desenvolvem os movimentos corporais: caminhar, marchar e outros. Para Montessori, uma ciência da educação não tem apenas a tarefa de observar, mas também a de transformar as crianças.

Também faz parte do programa de ensino as *atividades de vida prática*, tais como, mover as cadeiras sem ruído, transportar objetos, andar na ponta dos pés, levantar-se e sentar-se em silêncio, tirar o pó, verter água de um recipiente ao outro, vestir-se, tirar a roupa, lavar-se, limpar o ambiente, comer corretamente servindo-se dos talheres, arrumar a mesa, levantar os cobertores, arrumar a sala, asseio pessoal (limpeza dos dentes, unhas, etc.), organizar seus materiais nas estantes, etc. *O segredo da perfeição está na repetição e por conseguinte em ligar os exercícios às funções usuais da vida real* (1937, p.120). Para a autora é fundamental desenvolver a responsabilidade e a independência das crianças.

Os exercícios de regulação são aqueles que formam a autodisciplina e possibilitam a elevação, como os exercícios de silêncio. Para Montessori, o silêncio não é um meio para manter a ordem, ele é uma conquista a ser feita através de exercícios - um momento de concentração, de suspensão da vida ordinária e de elevação. Ao avaliar o trabalho após um ano de experiência com as

crianças ela afirma... *eles haviam adquirido atitude de ordem e, sobretudo, estavam habituados a observar a si próprios* (1973, p.49).

Na metodologia montessoriana, o ensino religioso é proposto através de visitas das crianças nas igrejas, das lições com miniaturas de objetos sacros e da observação de imagens sacras. A religião é vista como uma educação do simbólico e deve ser feita pelo encantamento. As crianças reagem muito bem ao ensino religioso, pois os hábitos que adquiriram na escola, como a aplicação ao trabalho, ao silêncio, a calma, um ambiente onde as relações entre as crianças trabalham escolhendo as próprias ações e moldando suas necessidades, facilitam a participação em um ambiente de recolhimento.

Como vimos a tensão entre uma proposta fechada, com regras pré determinadas, com hábitos para serem introjetados e com uma metodologia pré-programada e um esquema de planejamento mais aberto, flexível, em contato com as idéias das crianças fez parte de toda a história da educação infantil. A esse confronto estão associados ainda posições políticas, legislações, concepções religiosas e vários outros elementos que mantêm uma contradição interna constante no pensamento dos autores acima apresentados. Se para os autores do século XIX esse tensionamento ainda perdura, para alguns do século XX o principal objetivo é centrar esforços em criticar o predomínio das forças de conservação.

John Dewey¹⁴¹ é um dos autores que formulará uma crítica aberta às rotinas utilizadas nas instituições educacionais, desenvolvendo a tese de que a única maneira de fugir à rotina é a reflexão sobre a mesma.

Para Dewey, a atividade inata e espontânea da infância é caracterizada pela curiosidade, pela imaginação fértil e pelo gosto da investigação experimental, isto é, a ação da criança é extremamente parecida com a atitude do cientista. Contudo o autor aponta que as escolas, em seu modo tradicional de funcionamento, têm conseguido fazer com que:

em nome da disciplina e boa ordem, as condições escolares freqüentemente se aproximam, tanto quanto possível, da monotonia e uniformidade. Mesas e cadeiras em posição fixa. Alunos arregimentados com precisão militar. O mesmo compêndio, manuseado por longo período, com exclusão de toda outra leitura. (...) escolas cuja principal finalidade é formar hábitos mecânicos e instilar a uniformidade de conduta, ficam

¹⁴¹ John Dewey – 1859/1952

necessariamente expulsas as condições que estimulam e mantêm vital e enérgica a capacidade de maravilhar-se. (1959, p.60)

As crianças, ao ingressarem na escola, rompem com as suas experiências, com a vida até então vivida, pois a educação nas instituições educacionais não se limita à educação intelectual; ela abrange também a formação de atitudes e estas têm um padrão bastante divergente da criação:

a formação de atitudes práticas de eficiência, o robustecimento e o desenvolvimento de disposições morais, o cultivo de apreciações estéticas. Em tudo isso, porém, existe pelo menos um elemento de significado consciente e, portanto, de pensamento. Sem este, a atividade prática torna-se mecânica e rotineira, amoral, cega e arbitrária, a apreciação estética, um sentimento derramado. (1959, p. 86)

Para Dewey, o pensar reflexivo é a única saída para não cairmos em um projeto de educação rotineiro. O pensamento reflexivo é a espécie de pensamento que *insiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva* (1959, p.13). A passividade é o oposto do pensamento. A disciplina acadêmica não pode continuar *identificada aos atos mecânicos* que têm por finalidade inculcar no aluno conceitos, idéias:

ou comparável à rotina maquinal com que se emprestam a bisonhos recrutas, o porte e os hábitos marciais que lhes eram, como era de se esperar, totalmente alheios (...) maneiras exteriores de agir uniformes (1959, p. 93)

Em seu livro *Como pensamos* (1959), ele afirma:

Disse o mais sábio dos gregos que o dom de maravilhar-se era o autor da ciência e da filosofia. Esse predicado não é idêntico à curiosidade; só o é quando esta atinge o plano intelectual. Seus piores inimigos são a monotonia externa e a rotina interna. Estimulam-no a surpresa, o inesperado, a novidade. (p. 59)

Ao formular tal crítica ao modo de organização das instituições educacionais, John Dewey propõe outros modos de intervenção para a educação das crianças desde pequenas. Celestin Freinet¹⁴² é outro autor que procurará romper com a ossatura rígida das propostas educacionais vigentes em seu tempo.

Para Freinet esse movimento de crítica à educação institucional foi uma reação contra os manuais escolares que, redigidos e editados em Paris,

¹⁴² Celestin Freinet 1896/ 1966.

pretendiam indicar aos professores dos diversos cantos da França, em todas as horas do dia, os pontos do programa sobre os quais se deve atrair a atenção dos alunos. E esse educador perguntasse:

Como será uma aula onde os alunos não farão, todos ao mesmo tempo, o mesmo dever, onde não cruzarão todos, os braços ouvindo indolentemente recitar a lição do dia (...) Podemos afirmar que se fôssemos capazes de dar aos nossos alunos a possibilidade de trabalhar segundo as suas necessidades e seus gostos, poderíamos ter que intervir para organizar o trabalho e atividade da nossa comunidade, mas todos os problemas ordinários da disciplina escolar não teriam mais razão de ser. (Freinet, 1983, p. 56)

Celestin Freinet apesar de não ser um adepto da Escola Nova por considerá-la muito intelectualizada, *cheirando a laboratório* e não-engajada politicamente, é muitas vezes classificado nesse grupo, principalmente por circunstâncias temporais. Ele desenvolveu seu trabalho na primeira metade do século XX, tendo como perspectiva a idéia de que a educação em instituições deveriam ser um prolongamento da vida e estar associada ela em todos os aspectos.

Embora Freinet não tenha uma obra dirigida especificamente à educação de crianças muito pequenas, sua colaboração à área da educação foi sendo constituída pelo seu grupo de colaboradores. Eles mantiveram a idéia de organizar uma programação que respeite as crianças, seus ritmos, sua autenticidade. Tanto as atividades de aprendizagem como aquelas de vida em comum devem possibilitar o bem-estar físico e a expressão espontânea das crianças. Os professores, nessa pedagogia, são vistos como animadores e apoiadores das crianças.

Partindo desses princípios pedagógicos, os professores que utilizam a metodologia de trabalho de Freinet na educação infantil, como o Groupe Maternel Liegeois, criaram uma série de atividades e modos de pensar a organização do espaço da sala de aula e da distribuição das atividades no tempo que auxiliassem a execução desses objetivos. As salas foram organizadas em diversos ateliês tendo sido também garantido um espaço para a reunião de todo o grupo.

A metodologia Freinet abrange um número significativo de propostas ou técnicas de trabalho, como realizar projetos - sozinho ou em grupo -, conversas livres, planos de trabalho individual, trocas de experiência e avaliação, passeios,

álbuns, atividades espontâneas, jornal escolar, correspondência, método natural de leitura e escrita, o livro da vida e outros.

O Livro da Vida nos interessa-nos especialmente por ser uma estratégia pedagógica na qual se reflete sobre as atividades realizadas ao longo do dia, isto é, sobre a organização do dia e sobre as atividades que se fez e que se quer fazer. De acordo com a metodologia Freinet “durante a conversa livre de chegada e durante a avaliação do trabalho do dia, a professora anota o máximo possível do que as crianças contam, dizem, fazem e observam”, a professora pode anotar o que é dito diretamente ou, no final da aula, em momento de avaliação selecionar com as crianças os conteúdos que devem ser registrados.

O livro da vida é um relatório, formado por textos livres, o qual marca o que acontece do que se vive, ele procura ser um “reflexo da vida da sala de aula” feito no grupo e pelo grupo, podendo conter vários materiais que auxiliam o registro escrito, como desenhos, pinturas, colagens, fotos, etc. Ele serve para várias funções: de comunicar, de registrar por escrito, de valorizar as experiências dos grupos, de informar os ausentes do acontecido e de organizar as noções de tempo. É um documento da vida da classe (Freinet, 1974).

Os autores mencionados procuraram, através de suas críticas aos comportamentos observados nas instituições educativas da época, trabalhar a questão da rotina e o modo como tem sido efetivada nas escolas, sugerindo uma apropriação pela reflexão desse elemento do cotidiano institucional, para que os sujeitos possam definir aspectos do mesmo e não, ao contrário, serem sujeitos a elas.

Em uma conferência, Claparède pergunta-se como é possível conceber que obras como as de Rousseau, Montaigne, Pestalozzi, Froebel e Montessori “que tiveram nestes últimos séculos tão prodigioso número de leitores, tenham conseguido influir tão pouco na rotina escolar?” (s.d.,p.173).

Na bibliografia brasileira especializada em educação infantil, vamos encontrar vários argumentos que estabelecem um quadro de referências para a organização do ensino com base em uma rotina. Não faz parte dos objetivos deste trabalho percorrer toda a bibliografia sobre o tema. Delimitamos nossa investigação em um livro de didática e metodologia do ensino no jardim de infância publicado na década de 60, outros dois nos anos 80 e alguns da década

de 90, procurando compreender o percurso e verificar as continuidades e descontinuidades entre as concepções.

Um dos livros escolhidos foi *O que é jardim de infância* de Nazira Féres Abi-Sáber, publicado em 1963, em Belo Horizonte, pelo Programa de Assistência Brasileiro - Americana ao ensino elementar e pelo INEP, e que se constitui de um manual prático para os docentes do jardim da infância. O texto possui uma divisão em capítulos, baseada nos aspectos práticos da organização e do funcionamento das turmas de jardim de infância. Dois desses capítulos parecem úteis na construção da noção de rotina.

Em *O começo das aulas*, a professora chama a atenção para a necessidade de um período de adaptação *a ser negociado com os pais*, no qual as crianças poderiam ficar duas horas na classe para não estranhar o ambiente fora do lar. A estratégia contemplava também a turma dividida em grupos e trabalhada em horários separados na primeira semana e na segunda, criando alguns momentos conjuntos. Para esses primeiros dias, a autora avisa que é preciso organizar um plano de trabalho com objetivos bem definidos. Nesse capítulo, pode-se ver aparecer a atenção dada a um tipo de rotina institucional que é aquela anual.

O segundo capítulo que interessa para ver concepções de rotinas chama-se *Um dia no jardim de infância*; nele a autora lembra que os “horários e os trabalhos [devem ser] tão flexíveis que possam atender às condições especialíssimas de cada escola e de cada criança”, mas:

deve haver também uma certa regularidade no horário para facilitar a aquisição de bons hábitos, e para que as crianças fiquem bem orientadas e sintam uma sensação de conforto e segurança. (1963, p.78)

E acrescenta:

Deve, por outro lado, haver uma combinação harmoniosa de atividades ao ar livre e de dentro de casa, repousantes e ativas, todas, porém, tão espontâneas e livres quanto possível. No nosso clima tropical, não se pode, de maneira alguma, dispensar os pátios e área de recreio bem amplos, cheios de sombra e de árvores que permitam o máximo de liberdade e expansão. (1963, p. 77)

De acordo com a Professora Abi-Sáber, a sugestão de diversos tipos de organização de horários e de rotinas servem para tornar explícito aos professores o quanto eles podem ser flexíveis, mesmo “levando em conta aquelas ‘normas’ a

que nos referimos anteriormente”. É claro que o ‘horário’ representa, apenas, um guia ou roteiro básico”. Também é alertado às professoras que, ao considerarem os horários, elas “atendam aos interesses e às necessidades” das crianças, mas não esquecendo que algumas atividades devem ser permanentes, pois:

Estas costumam estranhar quando fazemos mudanças muito freqüentes no *horário*; ao contrário do que se supõe, elas se habitam muito depressa a umas tantas rotinas, tais como: a hora da merenda, do repouso, do recreio de modo que estas precisam ser dadas sempre na mesma ordem. (Abi-Sáber, 1963, p.100)

Quanto à duração das atividades e às mudanças entre os diferentes horários, a autora afirma:

o horário escolar deve ser dividido em espaços maiores de 50 a 60 minutos cada um, organizado de maneira tal que permita uma concentração mais fácil de atividades e facilite a combinação de atividades calmas e repousantes. Tais etapas, maiores, poderão ser chamadas:

- período de *trabalho*,
- período de brinquedo (dentro ou fora de casa),
- período de expressão livre.

Esses blocos de tempo, maiores, são entremeados de atividades de rotina, tais como: recreio, repouso, merenda, uso das instalações sanitárias. (1963, p. 78)

E, logo a seguir, entra em contradição, lembrando que o tempo de duração das atividades não pode ser esquecido:

a capacidade de atenção das crianças que é muito *reduzida* nesta idade. Elas não agüentam ficar mais que uns 10 ou 15 minutos em atividades que requeiram muita concentração e, então, é preciso mudar de trabalho, dar um exercício respiratório ou qualquer outro que permita a distensão muscular e o descanso mental. (Abi-Sáber, 1963, p 95)

A autora sugere uma forma de organização do dia¹⁴³, justificando a ordem das atividades, seus objetivos e a sua correta seqüência como, por exemplo, quando fala sobre a sugestão para as primeiras atividades do dia: “É compreensível do nosso ponto de vista, desde que não poderá ter bom andamento o dia escolar, se as crianças, logo de início, se excitam e se cansam em atividades muito pesadas”.

Abi-Sáber diz que, além de pensar na seleção, na duração e na seqüência das atividades de rotina, outro ponto importante é que estas sejam transmitidas

¹⁴³Ver no anexo 1

cuidadosamente para as crianças. Ao descrever um dia em uma classe fictícia, a autora cita o momento de *Planejamento das atividades do dia* e avisa que a garantia do sucesso do trabalho em grupo é o planejamento das atividades, feito conjuntamente pelos alunos e pela professora. Ela adverte que, inicialmente, as crianças participam com alguma dificuldade desse momento, mas que, pouco a pouco, com o trabalho diário, vão ampliando a sua capacidade de planejar e pensar sobre coisas mais avançadas no tempo. É preciso também lembrar que, desde o princípio, a professora irá orientá-los na escolha e na distribuição das atividades do dia.

Dona Maria pega de uma folha de papel bem grande, prega no quadro, e com um lápis de cor (tipo lápis cera) vai escrevendo, em “letra manuscrita” o plano que ela faz, com a ajuda das crianças.¹⁴⁴ [E conclui:] Como se vê, a propósito de toda e qualquer atividade, D. Maria reúne as crianças para um planejamento rápido. O período de trabalho na sua classe é sempre coroado de pleno êxito porque ela dá uma grande ênfase aos planos dos meninos. (idem,p.90-91)

Abi-Sáber menciona que “as atividades e os trabalhos realizados em grupo com a continuidade do trabalho, ao longo do ano, são avaliados pelo próprio grupo que vai, aos poucos, traçando normas e tomando resoluções com o fim de melhorar seus projetos futuros”(ibidem,p.96).

Apesar de o livro estar sendo publicado por um programa e um instituto de pesquisa, envolvendo o poder público, e os exemplos e as argumentações referirem-se às escolas públicas, sempre há espaço para a religião e são sugeridas no texto várias orações, sendo que uma delas é bastante interessante: *Senhor! É muito difícil obedecer! Ensina-nos a obedecer imediatamente, a obedecer com alegria!*

A autora trabalha, neste livro, com alguns dos principais aspectos da rotina que seguem sendo mencionados, de modo significativo, nos textos atuais sobre o tema. Mas quais seriam esses aspectos principais? A idéia de que as rotinas na educação infantil podem ser diárias, anuais e outras; a necessidade de vincular a rotina da escola com a da família; a flexibilidade dos horários; a alternância entre os distintos tipos de atividades; a manutenção da regularidade e da seqüência diária; o papel da rotina em transformar horários externos em hábitos internos; a duração das atividades de acordo com interesses e necessidades das crianças; o

¹⁴⁴Ver desenho do cartaz no anexo 4

estabelecimento de diferenças entre o trabalho (atividades pedagógicas) e as rotinas (higiene, repouso, alimentação).

Os textos publicados nas duas últimas décadas dão continuidade às preocupações de Abi-Sáber. Rizzo, concordando com as posições acerca da flexibilidade e da manutenção de certos hábitos defendidas pela autora diz:

O horário de uma creche deve primar pela flexibilidade. A seqüência de rotinas deve ser estabelecida, embora a duração de cada atividade deva variar em função das necessidades dos momentos específicos. Os intervalos entre as refeições, no entanto, devem ser respeitados. (1984, p.195)

Ao tratar do planejamento na educação infantil, Nicolau afirma que “O planejamento deve ser feito com as próprias crianças. Os planos de longo prazo devem ter um caráter genérico e aberto e os planos semanais e diários mais fechados” (1986, p.152). A autora considera, ainda, que é importante que, tanto no planejamento como na própria mente do educador, sejam deixados “espaços livres para modificar a sua proposta” (idem, p.150).

E, para justificar a necessidade de rotinas na prática da educação infantil, a autora afirma que “A criança pré-escolar encontra-se num momento de vida em que precisa ter certa rotina de trabalho, que a situe num tempo e num espaço por ela vivenciados.” (Nicolau, 1986, p.153). Contudo, não é apenas Nicolau (1986) que constrói para a rotina argumentos ancorados na psicologia infantil. Marinho (1980) também os utiliza a partir de outro ponto de vista:

O horário das refeições deverá ser fixo, facilitando a formação de hábitos. Canções ou sinais dados por instrumentos musicais auxiliam a professora a lembrar à criança o que dela se espera. Um horário ilustrado pelas crianças com desenho ou pintura espontânea servirá ao mesmo fim. (Marinho, 1980, p.126)

Quanto à responsabilidade pela elaboração de horários de rotina, durante o período de permanência das crianças na creche, para alguns “é uma atribuição da direção, que deve realizá-la em colaboração com seus assessores: pediatra, psicólogos, orientadores educacionais e nutricionista” (Rizzo, 1984, p.195).

Em livros e manuais sobre educação infantil, publicados entre 1991 e 1996, encontrei quase sempre a presença de exemplos ou modelos de possíveis rotinas a serem utilizados nas instituições de educação para a primeira infância e para as

séries iniciais. Elas aparecem muito mais sob a forma de *sugestão para a prática* do que como um elemento trabalhado teoricamente. Mesmo assim, poderemos encontrar novas idéias sobre as rotinas.

Warschauer (1993, p.66) afirma que “uma rotina de trabalho é importante para a estruturação de um grupo de crianças (e também de adultos!)”. Aqui aparece a idéia da rotina não apenas como uma necessidade das crianças, mas como uma ferramenta do trabalho pedagógico dos adultos (professor e instituição), que é confirmada por Fantim:

Sabemos que o estabelecimento de uma seqüência básica de atividades diárias é importante para orientar a criança na percepção da relação espaço-tempo.

Ao mesmo tempo, questiona:

Mas por que será que este ritual tem tão poucas surpresas, tudo é sempre tão igual marcando o tempo e as relações entre as pessoas e definido uma temporalidade não apenas das crianças, mas de pais, profissionais, enfim, de gerações? Afinal, o acontecer de coisas novas e inesperadas é fundamental para ampliar as experiências infantis, pois as novidades também podem ser planejadas, inclusive apoiando-se na própria estrutura deste ritual - escolar - marcado pelo uso do tempo em várias atividades que determinam os diferentes momentos que as crianças ali vivem. (Fantim, 1996, p.144)

Segundo Warschauer (1993), a rotina envolve a disciplina, a sistematização e a organização, e é através do seu uso que o tempo e o espaço estruturam-se para a criança. Ela fica sabendo que a manhã inicia com a hora da roda, que depois de lavar as mãos é a hora do lanche, que no final do turno de trabalho é preciso fazer a arrumação das mesas e dos materiais – assim, a criança sabe o que fazer, como proceder, para onde deve ir, etc.. No entanto a autora reafirma a importância da rotina ser flexível, para não tornar-se mecânica, sem sentido.

Madalena Freire, em um caderno especialmente organizado para tratar do tema da rotina, afirma que para a construção de uma rotina do trabalho é preciso, por um lado, uma “constância (temporal, espacial, de atividades e de participantes) e, por outro, a articulação entre tempo, atividades e esforço” (1992, p.14).

Em um documento publicado em 1996, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo procura argumentar a respeito da necessidade do uso das rotinas

diárias. Nele são levantados os principais aspectos a serem contemplados na programação da rotina diária:

- atividades coletivas, ou seja, entrada, saída, recreio e grandes festas na escola;
- cuidado físico, ou seja, a higiene e alimentação e, eventualmente, cuidados de saúde na escola;
- atividades diretamente coordenadas pelo professor, como as assembléias ou “rodas de conversa”, oficinas, visitas, experimentos, atividades diversificadas;
- atividades livres, ou seja, as que se realizam no horário das brincadeiras não dirigidas pelo professor. (1994, p.83)

As instruções também indicam que ao professor cabe organizar condições para o avanço do trabalho do grupo e acentua o fato de que o melhor gerenciamento da relação entre os horários e os espaços disponíveis poderá contribuir para qualificar o trabalho do mesmo. O documento afirma que a rotina dá segurança afetiva para as crianças e alertam para o fato que aquelas crianças que não acompanharem o ritmo do grupo deverão ter suas necessidades consideradas individualmente. De acordo ainda com o documento, a concepção educativa das instituições fará com que existam ênfases variadas nas rotinas.

Pelos discursos de educadores brasileiros de diversas gerações, vimos que a respeito da rotina foi sendo constituído um discurso de flexibilidade, de instrumento de apoio ao trabalho e não de regulação, de integração entre as experiências prévias das crianças e as rotinas institucionais, de alternância de tipo de atividades, de usos de espaço, de pensar tempos adequados para a execução de tarefas, de ouvir o saber especializado sobre qual a melhor forma de organizar a rotina, de fazê-las com a participação dos professores e uma série de indicações interessantes as quais serão discutidas posteriormente.

Entretanto, quando o discurso provém da experiência vivida, a ênfase muda. Seguindo os relatos de Haddad (1991), Dutoit (1995), Wajskop (1995), Ramos (1998), Batista (1998) e Barbosa (1997, 1998)¹⁴⁵ todas com experiência em coordenação ou docência em creches e pré-escolas a questão das rotinas aparece de um outro modo.¹⁴⁶

¹⁴⁵ Esses textos de Barbosa referem-se aos: Diário de Campo (1997,1998) e Diário de Viagens (1998)

¹⁴⁶ É importante assinalar que, no trabalho das autoras citadas, a rotina foi um elemento chave em seus estudos de reorganização administrativa e pedagógica das creches. Também em duas instituições observadas as rotinas foram elementos desencadeadores do trabalho institucional.

Ao comentar sobre a rotina nas creches, Haddad afirma que “a creche é governada pela inflexibilidade e por uma rigidez de horários para brincar, para comer e pelas tarefas maternas desagradáveis: tirar piolho, cortar as unhas e dar banho” (1995, p.125), isto é, a rotina da creche é vista como uma amarra. Nas observações realizadas por Barbosa (1997, 1998), foi constatado várias situações onde as atividades eram interrompidas para ir comer a merenda no refeitório, pois o atraso poderia *prejudicar* o andamento do trabalho das demais turmas.

A Haddad (1991) prossegue, relatando sua experiência de intervenção institucional e relatando um momento em que foi realizada uma avaliação das rotinas com as educadoras do berçário. Foram feitas perguntas como: “o que era bom e o que era ruim em nossa rotina, do ponto de vista das pajens e das crianças.” e o que ela descobriu é que a rotina estava *naturalmente estabelecida* e que as pajens não sentiam que podiam modificá-las (1991, p.133).

Dutoit (1995, p.13) descreve a rotina, em sua dissertação de mestrado, a rotina como “o retrato da concepção de educação geradora e articuladora de todas as ações que são desenvolvidas na creche”. Ao sintetizar a análise feita através das entrevistas com todos os educadores¹⁴⁷ da creche pesquisada - Creche Central da USP -, a autora elaborou a seguinte definição de rotina:

Para os educadores, a forma como organizavam as atividades pedagógicas era imediatista e irregular, ao contrário de como diziam conceber os momentos voltados para alimentação, higiene e saúde que, segundo eles, eram mais organizados e sistemáticos, estabelecendo uma certa dependência das atividades pedagógicas, que só aconteciam quando sobrava tempo entre as de saúde e nutrição e as que eram consideradas atividades livres. A rotina, assim concebida, não ajudava, para eles, a estruturar a proposta pedagógica. (idem, p. 40)

Talvez Dutoit tenha sido a precursora em apontar a centralidade do conceito de rotina para a proposta pedagógica da creche e da pré-escola.

A rotina é considerada como algo estanque, inflexível, até pela definição da própria palavra, porém ela é a *espinha dorsal* de uma creche e através dela são organizados o tempo, o espaço e o conjunto de atividades destinadas às crianças e aos educadores. (...) A rotina representa a concepção que se tem de educação, homem e sociedade e, principalmente, a concepção de infância, porque traduz através dos *fazer*s o que se compreende da função de uma creche. (Dutoit, 1995, p.74)

¹⁴⁷ O grupo de educadores era formado por pessoas com idade entre 19 e 23 anos sendo 41 mulheres e 1 homem. Ver Dutoit, 1995, p.43.

Para a autora, a estruturação da rotina é o eixo fundamental para discutir três importantes aspectos: a construção da proposta educacional, a formação do educador e a definição do papel do coordenador.

Wajskop (1995, p. 61) observou que a rotina 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]”. Com a sua presença:

reitera-se mais uma vez que o manejo do tempo, como elemento estruturante da situação escolar, é controlado pela professora, seja através dos prazos definidos para cada atividade, seja pela linguagem utilizada por ela. As frases curtas e imperativas expressas pela mestra excluem qualquer possibilidade de discordância ou de negociação por parte das crianças, no que se refere ao tempo escolar. Essa ruptura é possível somente nas interações e jogos que estas estabelecem entre si e que aparecem para a professora como “muita conversa” que atrasa o trabalho. (Wajskop,1995, p.69) .

É sob a forma de *repetição de regras e comportamentos* que são definidos os *hábitos e as atitudes*. Esse modo arbitrário de tratar as relações sociais com as crianças fazia que estas demonstrassem “insegurança em falar para todo o grupo, ficando em silêncio, sem tomar a iniciativa da palavra e sem autonomia do adulto” (Wajskop,1995).¹⁴⁸

Ao concluir seu trabalho de pesquisa a autora afirma que:

a escola, através das ações docentes, não garante tempo, nem espaço para que isso aconteça. Ao contrário, restringe as ações imaginativas e criativas dos alunos, dando-lhes sentido apenas quando respondem aos seus objetivos didáticos. (Wajskop,1995, p.92)

Em pesquisas nacionais mais recentes, continua-se encontrando o mesmo tipo de referências. O título da tese de mestrado de Rosa Batista evidencia tal questão: *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Procurando não culpabilizar os profissionais pelo tipo de rotina que realizam e admitindo que os adultos também estão presos a essa rede de rotinas rotineiras, a autora faz uma crítica aguda ao caráter repetitivo das rotinas, à sua homogeneização, à tentativa de adaptar os vários ritmos individuais (tempos subjetivos) a um ritmo da

¹⁴⁸ Contraindo-se a essa proposta educativa, poderíamos citar Midlin que, ao falar sobre a educação indígena, afirma: “Desde cedo, desde a infância, os índios aprendem a falar em público, a convencer os outros, a argumentar, a exercitar-se no dom da palavra” (1993, p.13).

turma (tempos objetivos). Para essa pesquisadora, a rotina da forma como está estabelecida acaba sendo um fator gerador de tensões.

Porém um importante elemento novo é recuperado; a pesquisadora, em suas observações, também vê atitudes de resistências das crianças:

As crianças extrapolam esta unicidade indo além do proposto, fazem escolhas quando não deveriam fazer, optam por olhar o livro de histórias com gravuras ao invés de ouvir o som da história que embala o sono que ainda não veio. Deitam, rolam, se acariciam no tapete sem se incomodar com a hora do descanso. Talvez porque não estejam tão cansadas ou nem um pouco cansadas. (Batista, 1998, p.168)

No trabalho de Ramos (1998), sobre a influência da rotina na construção da noção de tempo nas crianças, a autora pesquisou uma escola infantil e encontrou assim como Barbosa (1997), a mesma rotina para todas as crianças da instituição. Concluiu que ela está “definida com exatidão e os vários intervalos que a compõem estão bem demarcados, tendo denominação própria e horário estipulado” (1998, p.81). Ramos, verifica que a rotina é cumprida de maneira estrita por todos os adultos e pelas crianças e que as educadoras consideram uma boa aprendizagem quando todos já sabem qual é o próximo passo a ser dado. Quando as crianças não o reconhecem criam-se estratégias didáticas para ensiná-los.

Não há, segundo as suas observações, uma preocupação com a compreensão e os usos do tempo. Parece que a rotina tem muito mais a intenção de criar hábitos sociais e de organizar o trabalho pedagógico. A autora conclui que, apesar de todos os aspectos problemáticos da rotina, é necessário que se tenha algum tipo de ordenamento do tempo das crianças nas instituições de educação infantil, pois tal ordenamento contribui para que o sujeito construa a sua temporalidade. Todavia ela sugere que para isso não é necessário

Um mecanismo fixo, rígido e restritivo como a rotina. Maneiras mais flexíveis de organizar o tempo escolar fazem-se cada vez mais imprescindíveis. (1998, p.130)

O texto *A jornada educativa na Escola da Infância* foi escrito a partir de uma pesquisa, com metodologia qualitativa e quantitativa, sobre o dia-a-dia na escola da infância realizada pela Universidade de Pavia e nela vamos encontrar dados parecidos com aqueles relatados até então sobre a realidade brasileira.

Na pesquisa realizada por Bondioli, Ferrari e Gariboldi (1995)¹⁴⁹ em cinco escolas públicas de uma cidade de porte médio italiana (80.000 habitantes), foram encontrados alguns eventos comuns a muitas escolas. Eles foram denominados pelos pesquisadores como a *ossatura* ou a *configuração* da jornada educativa. São eles: a chegada e de saída, o almoço, o repouso, a merenda e as situações de limpeza pessoal. Para esses autores, estas são situações que pertencem ao campo das denominadas atividades de rotina, que não têm uma função essencialmente didática, sendo muito mais fisiológicas ou de socialização, e que *talvez sejam inelimináveis*.

Para os pesquisadores italianos, são rotinas na medida em que se repetem de maneira idêntica, dia após dia, assumindo forma de “rito” coletivo, em um tipo de participação que modela o comportamento individual com base nas regras implícitas que governam o coletivo (1995, p. 51).

O exame das cinco turmas coloca em evidência como a jornada é dividida em todas as escolas pelos momentos de rotina que se repetem regularmente no horário conhecido: às nove da manhã horário da chamada, entre dez e dez e meia a merenda, às doze e meia o almoço, a uma e meia o repouso. (1995, p.56)

O tempo de rotina encontrado na pesquisa variava entre as diferentes escolas infantis, mas o importante é que, *em todas elas*, o tempo dedicado à rotina era igual ou superior aquele dedicado às atividades didáticas e de expressão.¹⁵⁰ As atividades consideradas pelos autores como de rotina têm o papel de ser a referência cronológica para todo o grupo e ocupam, de acordo com os mesmos, um tempo considerável da jornada, “cerca da metade do tempo da jornada”. Somente uma das quatro escolas pesquisadas consegue reduzir para quarenta por cento do tempo das atividades de rotina.

Ao finalizarem seu estudo, Bondioli, Ferrari e Gariboldi concluem que as crianças, de acordo com o modelo institucional, *habitua-se* ou *adapta-se* na mesma medida em que o adulto ‘sem saber’ educa. Para os autores as crianças têm o direito de compreender o processo de funcionamento do uso do seu tempo cotidiano e também deveriam poder interferir nessa *agenda*. A questão é que

¹⁴⁹ No livro *Manuale della scuola del Bambino dai tre ai sei anni*, organizado por Egle Becchi (1995), está presente um artigo de Anna Bondioli, Monica Ferrari e Antonio Gariboldi feito a partir da pesquisa citada e denominado : *A jornada educativa: elementos de análise*.

¹⁵⁰ Os autores usam a palavra poliatividade nas situações onde acontecem diferentes atividades ao mesmo tempo na sala, geralmente organizadas em pequenos grupos, com ou sem a intervenção direta do adulto, um exemplo claro deste tipo de atividade é o jogo livre.

enquanto os adultos não tiverem consciência desse uso nem para si, fica impossível fazer uma reflexão com as crianças (1995, p.73).

Na primeira parte deste estudo, foi constatado que diversos campos sociais, como o religioso, da saúde, do direito, do trabalho, da educação foram, durante a modernidade, tomados por uma forma de organização institucional rotinizada. As instituições de cuidado e educação de crianças, como as creches e as pré-escolas, foram *contaminadas* com o que se pode chamar o espírito da época ou a ideologia dominante, criando, assim, *pedagogias* latentes¹⁵¹.

Neste capítulo, foi visto que os discursos pedagógicos do século XIX colaboraram com a construção de tal de pedagogia. Esta pedagogia, ao longo do século XX, vê seus discursos sendo tensionados e rompendo com a invisibilidade desta pedagogia latente. Hoje, nos discursos pedagógicos, as rotinas já estão aparentes, são basicamente criticadas mas, o que se observa é que, mesmo assim, a visão do cotidiano como uma rotina é ainda a prática organizativa mais forte.

Na cidade de Pistóia, na Itália, os efeitos destes estudos sobre a rotina começam a produzir novos efeitos. Na medida em que administradores e educadores foram adquirindo consciência sobre a repetição das atividades de rotina e ao mesmo tempo da sua imprescindibilidade, eles começaram a tratar este tema verificando como seria possível não continuar na mesmice, na repetição sem sentido, naquilo que foi denominado no início desse texto de rotinas rotineiras.

E foi possível observar, nas escolas infantis daquela cidade, um planejamento dessas ações rotineiras. Levando em consideração que essas atividades são, para as crianças pequenas, importantes aquisições cognitivas, sociais e emocionais e fruto de uma aprendizagem procurou-se ressignificar as rotinas diárias.

Estas situações são agora consideradas como reiterativas, recorrentes da vida cotidiana humana, passam a ser revistas, ressignificadas passando também

¹⁵¹ A pedagogia latente é definida por Bondioli (s.d) como uma pedagogia da improvisação, da aceitação a-crítica das práticas habituais. Esta pedagogia está inscrita no modo de arrumar o

a ser planejadas como conteúdo pedagógico e ganhando em variabilidade, em complexibilidade e na ampliação das experiências das crianças.

A escola para as crianças pequenas, torna-se um local em que cada criança e adulto chegam com suas culturas, seus hábitos e seus rituais, isto é, com sua particular concepção de mundo. Na vivência dessa experiência coletiva, vão descobrindo outros modos de ser e de fazer as atividades que garantem a sua sobrevivência diária e que são realizadas por todos. Como dizia Mario Lodi (s.d, p.160) na Escola da Infância a criança deve encontrar:

Um ambiente em que todas as crianças, de diferentes procedências sociais e com diferentes níveis de maturação, vivam juntos, em absoluta paridade, e aprendendo assim que todas são iguais. Participando das atividades coletivas, pouco a pouco, superarão a timidez eventual e as inibições e aceitarão os demais na sua diversidade.

Com toda a complexidade que encerra esse tema, vamos passar agora a ver a rotina como uma categoria pedagógica central na educação infantil e nas possibilidades que temos de entendê-las, mexer com elas e superá-las.

ambiente, nos materiais disponíveis, na seqüência das atividades, nas normas que regulam o cotidiano, no ritmo, no tipo de intervenção feita pelo educador em relações informais.

6. A ROTINA ENQUANTO CATEGORIA PEDAGÓGICA

A categorização constitui um ato de simplificação,
E simplificar significa arriscar-se (...)
Jennifer M. Gore

Para apreender e compreender a rotina como uma categoria pedagógica na educação infantil, foi preciso inicialmente refletir sobre o deslocamento que esse conceito realizou, ao longo da história, do campo social para o educacional e, posteriormente, verificar como foi sendo configurado o seu uso na pedagogia da educação infantil.¹⁵² Neste momento, procurarei mostrar um pouco mais as *entranhas* dessa categoria, seus *ditos* e *não ditos*, aquilo que a faz ter um lugar tão relevante na educação infantil.

Como vimos ao longo deste estudo, as *pedagogias* da educação infantil são múltiplas e múltiplos também são os enfoques de rotinas propostos. Cada campo do conhecimento apresenta um diferente enfoque e recomenda um tipo de atitude frente a organização do dia-a-dia das crianças nas creches e nas pré-escolas sugerindo assim rotinas diferenciadas. Apesar de existirem estas diferenças potenciais de organização, a partir dos diferentes pontos de vista, encontramos algumas propostas de ações que podem ser consideradas os pontos fixos das rotinas.

Com o intuito de explicitar de que modo as rotinas operam como uma categoria pedagógica na educação infantil, foram destacados os pontos de convergência das mesmas. As regularidades das rotinas fazem com que elas constituam-se de uma série de ações que se repetem, com um padrão estrutural característico, o qual possui uma certa invariância e é reconhecível por todos aqueles que pertencem a área.

Mesmo quando representam ou indicam concepções políticas e pedagógicas diversas, existem alguns elementos constitutivos das rotinas que são invariáveis como situação podendo ser variáveis em seu conteúdo de acordo com as

¹⁵² Considero a educação um dos elementos que compõe o campo social, sendo este mais amplo.

diferentes *pedagogias*.¹⁵³ As regularidades das rotinas são aquela seqüência de atividades que a educadora, ou a instituição, define, como sendo os aspectos mais importantes para serem efetivados no dia-a-dia.

Por exemplo, as rotinas apresentam, em certo horário, um momento de diálogo que pode ser chamado de como a assembléia ou a rodinha, ou ainda, a conversação froebeliana. Apesar dos diversos nomes, a situação é invariável; porém o modo como ela se realiza, os níveis de participação dos adultos e crianças, a forma como é dividido o tempo pode dar a cada rodinha um significado diferente.

Como foi sendo constatado ao longo do capítulo 5 as rotinas, têm no Brasil um sentido abrangente, podendo incorporar as atividades de expressão, atividades dirigidas, atividades de higiene, e outras. Isto é não foram encontradas nem na revisão bibliográfica nem na pesquisa de campo rotinas apenas relacionadas aos cuidados ou a atividades pedagógicas; em todas elas estão presentes os momentos de higiene de entrada, saída, recreio, lanche, almoço, jogo livre e dirigido, etc. isto é a seleção, articulação, delimitação de todas as atividades de vida cotidiana.

Muitas vezes, as rotinas que estão presentes nas propostas pedagógicas e nas práticas das instituições de educação infantil tornam-se um elemento indiscutível por estarem profundamente ligadas a uma tradição social e educacional não fazendo, assim, parte das discussões pedagógicas, das teorizações da educação infantil e de uma tomada consciente de decisão do educador ou da equipe de trabalho das instituições de educação e cuidados das crianças pequenas. Nelas estão presentes principalmente os hábitos consolidados devido à inércia institucional, hábitos indiscutíveis, fruto da tradição e de um saber consolidado na prática.

A tentativa de compreender, com maior profundidade, os elementos constituintes das rotinas tem como foco possibilitar aos educadores pensar quais são os conteúdos transmitidos através delas, quais as práticas decorrentes de sua execução que são assimiladas por seus praticantes, quais os hábitos de

¹⁵³ Para a elaboração de uma categorização pedagógica da rotina, foram utilizadas as informações das seções precedentes, as observações realizadas nas escolas infantis (brasileiras e estrangeiras) e as leituras e indagações realizadas sobre a literatura da área.

estruturação mental e moral que estão sendo constituídos e que tipo de subjetividades estão sendo definidas.

Foi preciso, portanto, fazer uma releitura das atividades da rotina e procurar verificar que outros elementos estavam contidos nelas e que acabavam dando a mesma tanto poder na pedagogia da educação infantil. Esta procura dos elementos latentes nas rotinas foi investigada através das duas pesquisas de campo¹⁵⁴. Uma realizada no Brasil, em três instituições de cuidados e educação infantil: a instituição **A**, pública, denominada de creche, atendendo crianças de 4 meses à seis anos, situada em uma cidade de porte médio no estado do RS; a instituição **B**, privada, denominada escola, atendendo crianças de 1 ano e meio até seis anos, situada na mesma cidade de porte médio do RS, e a instituição **C** pública, denominada escola infantil, atendendo crianças a partir de 1 ano até os seis anos, situada na capital do estado do Rio Grande do Sul.

Além das regularidades explícitas nas atividades de rotinas, foi possível detectar outros fatores que estavam à elas relacionados implicitamente. Por exemplo, a hora do recreio, esta é uma atividade regular de rotina, ela se repete todos os dias, a partir das significações dadas pela rotina. A execução dessa atividade estará formatada de acordo com os elementos latentes ou implícitos às rotinas como: em que tipo de espaço ocorre este recreio, como está organizado, quanto tempo dura, quais os materiais disponíveis nesse lugar, há algum tipo de intervenção dos educadores neste horário? A esses fatores que fundamentam e apóiam a operacionalização da estruturação interna das rotinas pedagógicas resolvi denominar de **elementos constitutivos** das rotinas. São eles:

- **a organização do ambiente,**
- **os usos do tempo,**
- **a seleção e as propostas de atividades,**
- **a seleção e a oferta de materiais**

São elementos que definem modos de pensar e prescrever uma rotina. A partir desses elementos constatou-se a função padronizadora das rotinas que será vista no final desse capítulo.

Como já havia considerado na epígrafe deste capítulo, e acredito ser importante lembrar, construir uma categoria pedagógica é um risco. Contudo,

¹⁵⁴ Para maiores informações verificar o item 1.5.

acredito que o momento de categorização e de classificação seja necessário para que se possa compreender melhor a função pedagógica e social da rotina, verificar seus modos de operar e, quem sabe, poder redimensioná-la. Pretendo que esta reflexão sobre as rotinas seja um instrumento para poder repensá-las.

Apesar de existirem diferentes formas de rotinas na pedagogia da educação infantil, como a rotina anual, a das semanas, a das estações e outras, priorizei trabalhar nesta tese com as rotinas diárias. Essa escolha foi feita em função de elas terem sido as mais freqüentemente referidas pelos educadores, quando perguntados sobre a sua rotina; as que aparecem com maior freqüência nos livros didáticos e nos cartazes das salas e também por serem uma das primeiras unidades temporais observadas pelas crianças, com o auxílio dos adultos que as circundam. Além disso, a rotina diária é um período bem delimitado fisicamente para as crianças, pois demarca o início do dia, momento de estar acordado, e o final do mesmo, a noite, com a hora de dormir. De acordo com Husty:

O dia é, deste modo, outra das unidades básicas da temporalização, a célula mínima do tempo do calendário onde, além de suceder-se vigília e noite, se dá lugar ao estudo e ao descanso, ao trabalho e ao ócio (1993, p.129).

6.1 A Organização do Ambiente

Assim, a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez, consolida a pedagogia.
Ana Lúcia Goulart de Faria

Definir as diferenças entre os conceitos de espaço, lugar, ambiente e território é uma tarefa bastante complexa, que necessitaria de um estudo abrangente, pois, além de diferentes áreas do conhecimento utilizarem esses conceitos, também vários autores, dentro de uma mesma área, utilizam perspectivas teóricas diversificadas.

Selecionei o termo ambiente porque é a ele, como afirma Yi-Fu Tuan, que estamos diretamente ligados “o lugar é a segurança e o espaço é a liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro” (1983, p.3). Um ambiente é um espaço construído que se define nas relações com os seres humanos,

porque organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários. Segundo Frago nós, os humanos:

não percebemos espaços, senão lugares, isto é, espaços elaborados, construídos. Espaços com significados e representações de espaços. Representações de espaço que visualizam ou contemplam, que se rememoram ou recordam, mas que sempre levam consigo uma interpretação determinada. Uma interpretação que é o resultado não apenas da disposição material de tais espaços, como também de sua dimensão simbólica. Nada é melhor do que falar; nesse caso, no valor didático do símbolo, um aspecto a mais da dimensão educativa do espaço. (1998, p.78)

Lima (1989, p.30) dá continuidade a essa noção da inseparabilidade, mas não de igualdade, do espaço e do ambiente, afirmando que um mesmo espaço físico pode *resultar em ambientes diferentes*, e relaciona tal idéias às concepções infantis sobre os mesmos:

As observações sugerem, portanto, que o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço alegria, o espaço medo, o espaço proteção, o espaço mistério, o espaço descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão.

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se através dos símbolos e das linguagens que o transformam e recriam continuamente.

Também como elemento dessa função simbólica, o espaço pode funcionar como um lugar de vigilância ou de controle, como quando é pensado para disciplinar os corpos e as mentes, ou para auxiliar na melhoria da produção. Os espaços e os ambientes não são estruturas neutras e podem reproduzir, ou não, as formas dominantes como os experimentamos. Um mesmo espaço contempla e produz interesses contraditórios. Os trabalhos desenvolvidos por Varela (1992), Foucault (1991, 1987) e Heller e Féher (1995) analisam a arte da distribuição dos espaços como uma tecnopolítica ou biopolítica.

A importância do ambiente e das estruturas espaciais que o conformam é um tema que vem sendo discutido por diversos autores e correntes do pensamento social e psicológico, tais como Bauman (1997), Harvey (1992), Santos (1995), Giddens (1991), Szamosi (1988) e Piaget (1946).

Alguns desses pensadores avaliam as relações tempo e espaço no seu exercício de compreender a modernidade e a pós-modernidade. Santos (1995) trabalha com a noção de *constelações de relações sociais*, que ele denomina de espaços/tempo estruturais. Para esse autor, o espaço e o tempo estão profundamente relacionados e são constitutivos do homem. Ele afirma que hoje existem vários tipos de relações espaço-temporais: o espaço-tempo mundial; o espaço-tempo da produção; o espaço-tempo doméstico e o espaço-tempo da cidadania. Cada um desses espaços-tempos cria uma dimensão da subjetividade, e o autor vê tanto os sujeitos quanto os grupos sociais como *constelações de subjetividade*.

Durante muito tempo, tanto os conceitos de tempo e de espaço foram vistos, conforme Kant, como formas *a priori* do modo humano de ver, conceber, pensar e compreender o mundo, ou seja, como categorias abstratas e a-históricas. Torna-se muito difícil, com todos os avanços científicos, continuar estudando esses temas a partir de tal perspectiva.

Szamosi (1988), em um interessante estudo sobre o tempo e o espaço, levanta uma série de informações sobre o modo como os seres humanos conseguiram formular, em suas mentes, essas duas noções. Ele analisa as duas dimensões tanto a partir da evolução biológica humana, isto é, como no processo de adaptação ao ambiente os homens e as mulheres encontraram as propriedades de espaço e tempo, quanto da história sócio-cultural da espécie, isto é, como a linguagem permitiu a simbolização desses conceitos e possibilitou diferentes modos de compreendê-lo. Esse autor demonstra, de que forma, ao longo desta trajetória, o conceito de tempo foi formulado e relacionado à construção do conhecimento matemático, musical e de espaço simbólico, tendo as artes visuais como conhecimento de base.

Assim, pretendo analisar a organização do ambiente no trabalho com crianças tendo como base a concepção de que a noção do espaço é construída sócio-históricamente e é constituída e constituidora dos seres humanos.

É em um espaço físico concreto que os bebês experimentam suas primeiras sensações:

o espaço é o elemento material através do qual a criança experimenta o calor, o frio, a luz, a cor, o som e, numa medida, a segurança. (...) é num espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas; e ao fazê-lo esse espaço material se qualifica. (Lima, 1989, p.13)

O ambiente é fundamental na constituição dos sujeitos por ser um *mediador cultural* tanto da gênese como da formação dos “primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma fonte de experiência e aprendizagem” (Escolano in: Frago; Escolano, 1998, p.26). Nesse mesmo texto, Frago lembra que na educação das crianças pequenas a concepção e os usos do ambiente são especialmente importantes:

quando se tem em conta que nela se permanece durante aqueles anos em que se formam as estruturas mentais básicas (...). Estruturas mentais conformadas por um espaço que, como todos, socializa e educa, mas que, diferentemente de outros, situa e ordena com essa finalidade específica a tudo e a todos quantos nele se encontram. (1998, p.64)

A importância do espaço na educação das crianças pequenas é ampliada quando se leva em consideração que a jornada diária nesses lugares é, muitas vezes, equivalente ao seu horário de vigília.

Diversos autores e correntes do pensamento social e psicológico têm refletido sobre o papel das estruturas espaciais. No campo da psicologia cognitiva e do desenvolvimento, podemos encontrar vários autores que procuraram compreender a relação sujeito e espaço. Para Piaget (1946), seguindo os princípios kantianos, a estruturação espacial corresponde à tomada de consciência do lugar de seu próprio corpo em relação ao ambiente. Para construir essa noção, a criança passa por diferentes estágios, em que vai tomando contato e transformando as suas relações com alguns dos constituintes espaciais, como vizinhança, separação, ordem e sucessão espacial, envolvimento e fronteiras.

Piaget afirmava que, antes dos três anos, as crianças por ele pesquisadas não possuíam duas referências fundamentais, que são as de eixo e de distância. A partir dos espaços vividos, elas vão estruturando as relações topológicas, o espaço percebido, as relações projetivas e, finalmente, os espaços concebidos que levam às relações euclidianas. A epistemologia genética afirma que as noções de tempo, espaço, objeto e causalidade são simultâneas e se constroem-se solidariamente nos primeiros anos de vida. Para que isso ocorra, é necessário um ambiente que torne presente esses aspectos e que os façam objeto de interesse e de necessidades das crianças. Tais noções terão seu engendramento comprometido, caso a cultura não as traga à presença do sujeito.

Outros estudos realizados no campo da psicologia confirmam a necessidade de um ambiente organizado para que o sujeito nele inserido possa adaptar-se e reconhecer-se. Após alguns anos de liberalidade excessiva, advinda de uma interpretação simplista da teoria do trauma, também a psicanálise, assinala a importância da castração e do exercício da função paterna para que o mundo simbólico se faça presente. E, no que concerne ao ato educativo, os psicanalistas afirmam que a delimitação de tempos e espaços é essencial, pois oferecer tudo é como nada dar. Assim, reafirma-se a legitimidade e a necessidade de uma rotina. Com sua constatação da atemporalidade do inconsciente, a psicanálise, irá ater-se a essa tensão particular, que é produto de um desencontro entre o tempo subjetivo do sujeito psíquico e o tempo lógico e real vivido pelo conjunto das pessoas.

As *pedagogias* para a pequena infância têm na organização do ambiente uma parte constitutiva e irrenunciável de seu projeto educacional. A organização do ambiente traduz uma maneira de compreender a infância, de entender seu desenvolvimento e o papel da educação e do educador. As diferentes formas de organizar o ambiente para o desenvolvimento de atividades de cuidado e educação das crianças pequenas traduzem os objetivos, as concepções e as diretrizes que os adultos possuem com relação ao futuro das novas gerações e às suas idéias pedagógicas. Pensar no cenário onde as experiências físicas, sensoriais e de relações acontecem é um importante ato para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Refletir sobre a luz, a sombra, as cores, os materiais, o olfato, o sono e a temperatura é projetar um ambiente, interno e externo, que favoreça as relações entre as crianças, as crianças e os adultos e as crianças e a construção das estruturas de conhecimento.

Nos últimos séculos, as instituições de educação infantil criaram um espaço social específico, exclusivo e, de preferência, sem contato com o mundo externo. Esse espaço precisava ser diferenciado; então, foi sendo construído um tipo de ambiente que hoje reconhecemos e denominamos como específico para a educação infantil. Podemos citar como aspectos básicos desse tipo de ambiente o uso de muitas cores, as dimensões reduzidas de móveis e os utensílios, a organização das salas em cantos, etc., os quais o diferenciam claramente das salas-padrão da escola fundamental.

É possível, sinteticamente, citar alguns grandes modelos de elaboração e uso do espaço físico na educação infantil. Os primeiros autores clássicos – Rousseau e Froebel – apresentavam um discurso idealista, romântico e naturalista, que trabalhava com a idéia de um espaço que integrasse as crianças pequenas à natureza, mantendo a mente e o corpo sadios. Rousseau criou um espaço virtual e Froebel, como já foi visto, criou um lugar pensado para as crianças, o Jardim da Infância. Essas idéias foram adotadas, ao longo da história da educação infantil, em vários projetos educacionais, *Open Air Nursery Schools* de Margaret McMillan no Reino Unido, a experiência de *Loczy* na Hungria e as *Forest Kindergartens* na Dinamarca.

Apesar disso a tradição da organização do ambiente, em especial das creches, foi a de arranjar o espaço tendo como base o discurso higienista da puericultura. Criou-se, assim, uma creche que, em suas características internas, assemelhava-se muito mais a um hospital do que a uma instituição para crianças saudáveis. O padrão das creches apresenta, em geral, espaços bem definidos e estanques, onde há uma intensa preocupação com o arejamento, o tipo de iluminação, o tamanho das salas, a relação do espaço com o número de crianças, a limpeza constante, a higiene, a saúde e o resguardo do corpo. Nessas propostas mais ligadas à puericultura encontramos, muitas vezes, um uso exacerbado do espaço interno em detrimento do espaço externo, pois este significa a contaminação e a ausência de controle.

Na observação realizada na instituição A, foram encontrados berçários influenciados pelos modelos asilares e hospitalares. Berços individuais, altos do chão, com uma iluminação indireta, muitas vezes a penumbra, com venezianas e cortinas fechadas.

Já as pré-escolas, programadas para as crianças maiores e com freqüência funcionando dentro de escolas, tiveram maior influência das salas de aula do ensino fundamental. Desse modo, podemos ver que os grandes modelos institucionais para a arquitetura da educação infantil foram a escola e os hospitais.

As *pedagogias* ativas do final do século XIX e início do XX, ao criticarem os modos de usos do espaço nas escolas tradicionais, ocuparam-se de propor, em detalhes, uma nova organização espacial. Pode-se observar nos livros de

Montessori, Freinet e Decroly pequenas plantas baixas, indicando sugestões para a arrumação das salas.

As proposições das escolas ativas combinavam com o modelo emergente das sociedades industriais modernas que tinham como base os princípios de uma racionalidade funcional. Foi construído um protótipo do que seria um espaço adequado para as crianças, que necessitariam de espaços amplos, iluminados, com materiais diversos, os quais podem ser usados de modos múltiplos, isso significa espaços caros, complexos e muito elaborados. Em espaços onde não há controle do fluxo de pessoas, todos podem ir a todos os lugares. Se não há muros que tolhem determinado tipo de liberdade, também não há esconderijos, o que reduz a privacidade, o segredo, as pequenas realizações. A idéia central das *pedagogias* modernas é a de que *é preciso juntar, trabalhar coletivamente*.

Já, os modelos que emergem nas sociedades pós-industriais a normatividade da organização do espaço não tem mais a força de um *universal*. Atualmente, encontramos a proposta de um espaço educacional para crianças que procura o conforto dos usuários, que demarca um estilo de vida, que fazem arranjos espaciais baseados em estudos sobre as características do desenvolvimento infantil e que mantém grande semelhança com os novos espaços sociais urbanos.¹⁵⁵

Como é possível concluir, a arquitetura é uma linguagem que expressa, para além das paredes concretas, uma ordem simbólica, valores e discursos. De acordo com Escolano, a arquitetura do espaço físico das instituições de cuidados e educação é a forma como esse espaço apresenta-se para os seus usuários e ela é:

por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui em sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina, vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (Escolano in Frago; Escolano, 1998, p.26)

Resumidamente o autor define a organização desse ambiente produzido pela arquitetura escolar como um *programa educador*:

ou seja como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e

¹⁵⁵ Em 1996, observei em São Paulo uma escola privada que se organizava como um *shopping center*. Nela havia lojas, praça de alimentação, etc. tudo isso em uma arquitetura hiper-pós-moderna.

suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior ou interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende. (op.cit., p.45)

A organização dos ambientes de educação e cuidados coletivos tem sido tão valorizada que Gandini (1999) trabalha com a idéia de que o espaço é, na educação infantil, um elemento primordial, um *outro* educador. Quanto mais o espaço estiver organizado, estruturado em arranjos, mais ele será desafiador e auxiliará na autonomia das crianças.

Com foi visto anteriormente, os ambientes das instituições de educação infantil possuem algumas variantes e invariantes arquitetônicas. As variantes estão vinculadas às concepções pedagógicas escolhidas. Muitas vezes, à própria arquitetura é um marco fundamental para o reconhecimento da política de educação infantil proposta. Pode-se citar, por exemplo, as creches da LBA que tinham um tipo peculiar de desenho foi reproduzido em todo o Brasil, os Parques Infantis de São Paulo, os Jardins de Praça de Porto Alegre, as Casas da Criança da Prefeitura Municipal de Porto Alegre e outros projetos que mostram, através de elementos peculiares de sua arquitetura, um modo de pensar e fazer a educação das crianças.¹⁵⁶

Geralmente, nesses projetos – por diferentes motivos – o estilo arquitetônico tornar-se uniforme, isto é, não se pensa em posição solar, diferenças climáticas, tipo de terreno, faixa etária dos usuários entre outros, havendo uma planta-padrão que é colocada no terreno independentemente das necessidades reais. O que importa é a referência simbólica que esse tipo de construção produz. Já as invariantes arquitetônicas apontam para uma série de características que se repetem e que podem ser encontradas em escolas das diversas partes do mundo, são aquelas características que dão às escolas infantis uma especificidade própria, fixa e estável.

Sendo assim, a arquitetura de um prédio diz muito de seu projeto político e pedagógico e para procurar entendê-lo, é preciso refletir sobre alguns elementos que possam auxiliar na compreensão dos simbolismos usados.

¹⁵⁶ Duas experiências relacionadas à arquitetura do ensino fundamental marcam a paisagem do Rio Grande do Sul. As Brisoletas, escolas rurais de madeira criadas por Leonel Brisola na década de 60, e os CIEPS, criados na década de 80 pelo PDT.

Para compreender melhor uma instituição, é importante saber um pouco acerca da história do prédio, do projeto inicial da construção, ou seja, quem o projetou, para que foi pensado, como foi construído, os materiais usados, etc. Verificar se foi um prédio desenhado para uma atividade específica ou se é um modelo pensado para toda uma região, quais as necessidades peculiares do grupo atendido e das comunidades, se o prédio já sofreu reformas, reinaugurações ou adaptações. Segundo Frago (1998), os prédios vão constituindo “capas arqueológicas”, à medida que são adaptados, e essas capas falam da sua história concreta e simbólica.

Em minha pesquisa empírica no Brasil, dois dos prédios das instituições públicas observadas foram construídos especificamente para servirem como creches. São prédios grandes, que obedecem a um modelo bastante convencional de construção: alvenaria com janelas metálicas.

Na entrada, está situado um pequeno saguão e uma área para atendimento dos pais, ambos localizados nas proximidades da secretaria e da sala da direção. Após esse pequeno núcleo, surge um vão livre, grande e coberto. As salas organizam-se nos corredores com divisões entre a ala das turmas dos pequenos e das turmas dos grandes. As cozinhas, as despensas e a lavanderia situam-se em um canto da escola. A escola **A** tem banheiros junto ao vão livre e de uso coletivo, e a escola **C** tem banheiros dentro das próprias salas, com uso conjugado.

Em nossa pesquisa empírica, encontramos nas duas escolas infantis públicas **A** e **C**, uma aparência de simplicidade, de modéstia. São estruturas organizadas em um padrão retilíneo que não parece ter atendido às condições objetivas do terreno e em que não se encontra nenhum elemento novo.

Estava procurando a creche que ficava no fundo do condomínio, olhei e de longe detectei o que poderia ser o prédio da creche. Era ele mesmo, tijolos à vista, janelinha de quadrinhos de vidro - este é o padrão atual das creches e escolas no Estado do RS (Provavelmente a construção mais barata). Também de longe dava para ver que o espaço físico era pequeno, pois o prédio estava com um recuo de apenas um metro da parede do muro. A construção horizontal, organizada em salas de aula e corredores, acabou por ocupar quase toda a área do terreno, sobrando apenas um pequeno espaço para o pátio. (Diário de Campo)

Apesar de serem prédios construídos por arquitetos *especializados*, nota-se que não há, em nenhum deles, um estudo das necessidades concretas de uma

escola infantil. Certamente, os usuários desse espaço - crianças, profissionais e pais - não foram consultados sobre as alternativas possíveis para o ambiente. O projeto pedagógico das escolas infantis é limitado pela estrutura material do prédio, isto é, que se fosse possível a inter-relação entre educadores e arquitetos e engenheiros provavelmente as escolas poderiam ter *outras caras*. Na França e na Itália, existem grupos de estudos interdisciplinares para pensar o espaço pedagógico.

A escola privada **B**, ao contrário, era uma antiga residência transformada e adaptada para as funções pedagógicas. Tinha uma aparência de construção sólida, até mesmo elegante dentro de seu estilo.

A casa é linda, tem um gramado grande que a circunda. De um lado, uma cancha de futebol e, na frente e atrás, dois espaços para brincadeira. Ao entrar na casa, agradava-me aos olhos o que via. As crianças chegavam junto comigo e se dirigiam para uma sala que estava interligada com o pátio pela porta-janela dos fundos. A casa não era luxuosa, nem ostentava enfeites em demasia para o meu gosto como havia visto em outras. Havia alguns quadros pela parede, avisos de eventos. (Diário de Campo)

A escolha do terreno, as suas dimensões, sua geografia, a estrutura, a aparência da construção e, principalmente o uso de materiais de qualidade diferenciada, evidenciam as diferenças das relações com as classes sociais que são atendidas e registra a desigualdade. Tal fato demonstra o que Lima afirma sobre

a lógica da sociedade montada sobre a desigualdade econômica e social está presente na organização dos usos do espaço e sua distribuição igualmente desigual dos meios educativos no território urbano. (1989, p.37)

Apesar de ser um prédio adaptado, vemos surgir tapetes, almofadas, desníveis, cortinas, biombos que, sobretudo por serem diversificados e não-padronizados, criam um clima propício à imaginação. A casa possui uma distribuição diferente a qual foi adaptada. A cozinha, por exemplo, transforma-se em certos momentos do dia em um local de passagem. Um dos quartos da casa, transformado em sala do grupo de crianças menores (1 ano e meio a 3 anos), não tem mesas, e quando ela é necessária, ocupa-se uma sala de uso múltiplo. Cada sala tem um jeito, uma identidade, que provavelmente está ligada à história, às concepções, às possibilidades do grupo de educadores.

Retomando a questão da disposição do prédio e sua relação com a rotina, pode-se observar que o momento da chegada das crianças à escola, a recepção, pode ser diferente de acordo com o prédio, com as regras e com a rotina elaborada. Nas escolas **A** e **C**, os pais entram no prédio e deixam as crianças na portaria ou na porta da sala. Em outra escola:

São 13h e as crianças estão chegando com os pais. Do portão de entrada, é possível enxergar as professoras e as demais crianças que estão na caixa de areia e no bosquinho. O dia é quente e ensolarado. O lado do pátio ocupado pelas pessoas é aquele que tem árvores e sombra. Os pais deixam as mochilas na sala das crianças, entregam a merenda para a servente que está na cozinha e encaminham-se com as crianças para dois ambientes ou para uma sala grande, com vários cestos de palha com um armário com jogos, com blocos e tábuas para a construção em madeira - onde alguns meninos brincam, fazendo caminhos e passeando com carrinhos - e ou para a área sombreada do pátio. As crianças cumprimentam as professoras, e estas falam com as crianças e seus pais. Na caixa de areia, há um grupo grande brincando com materiais diversos: funis, formas de letras plásticas, coadores e outros. No bosque, um grupo está em volta de uma mesa de pedra e conversa. Outros brincam com pneus e andam de balanço. E um grupo está no matinho, procurando coisas no chão. Falam rapidamente com os pais, que são tratados pelo próprio nome. Uma menina negra brinca com um bebê negro. Elas fazem churrasco de folhas. Um menino brinca com as meninas, e alguns meninos espiam atrás dos arbustos (brincam de faz de conta que estão na selva observando). (Diário de Campo)

A própria arquitetura da escola que tem um pátio mais aberto por onde os pais passam quando chegam, com condições climáticas adequadas para o verão, grama e sombra, e uma proposta de trabalho coletiva onde cada educador está em uma parte do pátio com grupos mistos de crianças de acordo com interesse – e não por faixa etária – modificam o modo como as crianças são acolhidas na instituição, como as famílias são vistas e o tipo de relação família-escola que se estabelece. O fato de a escola ter um muro baixo, colorido, no qual é possível visualizar o mundo de fora, torna-o mais atraente que as cercas ou muros altos, com portões pequenos; vê-se, assim, como as características arquitetônicas influenciam as concepções pedagógicas.

O pátio, como foi comentado acima, é a zona externa mais visível das escolas de educação infantil. Grande parte das instituições são pintadas com

muitas cores, cores fortes¹⁵⁷, ou possuem desenhos pintados em suas paredes, como grandes murais. Na escola **A**, esses murais têm desenhos de personagens que evidenciam a presença daquilo que é considerado como o mundo infantil.

As paredes externas da creche são brancas, mas nelas estão pintadas figuras de situações com crianças brincando. Dentro há um mural com a Branca de Neve, na versão adaptada dos desenhos de Walt Disney. É interessante que os desenhos produzidos por esses estúdios nos últimos anos, como o Rei Leão, Pocahontas e outros, não estejam presentes, remetendo principalmente ao imaginário da infância dos pais e das educadoras. (Diário de Campo)

Com relação ao pátio, é possível observar diferenças muito grandes entre eles. O pátio e o muro representam a zona de fronteira; simbolicamente, o muro é a linha que separa o mundo externo da cidade, das comunidades e das famílias da vida interna das instituições de educação infantil. Em instituições visitadas em outros países, observei algumas cercas baixas, de madeira, que apenas *alertam* as crianças e os adultos do limite entre o dentro e o fora da instituição, até outras com muros altos, grades, porteiro eletrônico. As instituições observadas no Brasil apresentam características semelhantes às do exterior sendo encontrado os dois tipos de muros.

Os materiais usados na construção do muro também podem representar um tipo de relação com o mundo externo. Há muros de tijolos, que impedem a visão e evitam a entrada do barulho da rua e a saída do barulho das crianças, e existem as cercas de metal, que possibilitam uma relação de visibilidade, deixando um pouco mais próximos os dois universos já que as crianças podem olhar e comunicar-se com o mundo de fora. Além de muros, outras estratégias encontradas foram coberturas vegetais, esteiras de palha, murais de madeira, muros de alvenaria com *vitrines* e outros.

A localização dos pátios também revela sua pedagogia. Localiza-se nos fundos, no meio ou atrás da área construída? Está dividido entre o pátio dos pequenos e dos grandes? Existem ambientes diversificados para a exploração e a imaginação das crianças? Que tipos de paisagem estão presentes? Há elementos naturais, como área de gramado, de areis, de lajota, área com árvores, gramado,

157 No final de 1999 precisei fazer a divulgação de um evento em várias escolas de educação infantil privadas. Uma das formas de encontrar as instituições era observando os muros, pois quase todos eram muito coloridos.

água, etc.? Que tipo de plantas e animais estão pelo pátio? Com que brinquedos se brinca no pátio?

Lima (1989) faz uma séria crítica ao tipo de brinquedos que se encontram nas praças e nos pátios das instituições educacionais. Para ela, são:

sempre os mesmos aparelhos de estruturas metálicas, com as mesmas cores e o areião. São objetos que dão prazer, mas não estimulam a fantasia, trens de concreto nele não se brinca de outra coisa - o trem não é presente, nem real para as crianças - e não se pode mudar, deslocar pois é pesado. (op.cit., p.70)

E acrescenta que é preciso inventar outros tipos de materiais com os quais as crianças possam criar, possam divertir-se, como elementos naturais e mais flexíveis, por exemplo, as cordas, os troncos, os pneus, os cabos de vassoura. “Pontes suspensas, cabanas, passagens sobre a areia tornam-se, pela natureza do projeto e do espaço dele decorrente, rios com jacarés, castelos com fossos, morada do Tarzan, e tudo o mais que a imaginação infantil pode criar” (Lima, 1989, p.72). Os brinquedos para brincar no pátio não são em número suficiente para as crianças, fato que cria muitas brigas na caixa de areia, como observei na escola **C**.

Como o pátio é pequeno, ficam muitas crianças na caixa de areia e, para agravar a situação, o murinho da caixa é o único lugar onde se pode sentar no pátio. Desse modo todos os educadores estão ali e as crianças também. Na caixa, há poucos brinquedos, e fica um pega lá dá cá danado. (Diário de Campo)

Nas instituições observadas, predomina o pátio como um espaço vazio, com areião, algumas árvores, nas quais as crianças não podem subir, e algumas vezes uma área gramada. É um pátio descoberto e com problemas para o uso em dias de chuva, e naqueles subseqüentes, e também em dias de muito sol. Uma das reclamações mais ouvidas ao longo do inverno é a impossibilidade de uso do pátio externo, pois a falta de drenagem da água da chuva faz com que, por muitos dias, ele não possa ser usado.

O muro e o pátio também definem quem pode entrar ou não na escola, como os pais, os amigos, os avós e os animais.

Chama-me a atenção aqui na Espanha como os pais e os avós que, em geral, vêm buscar as crianças na escola sentem-se à vontade no ambiente da creche. Quase sempre há bilhetes escritos em folhas de ofício, indicando o que foi realizado ao longo do dia (ou uma mensagem especial) para os pais lerem na porta da sala. Cada criança tem seu armário com objetos pessoais,

que iniciam com as fraldas e mamadeiras e vão aos lápis e cadernos, e os pais é que são responsáveis pela sua organização e manutenção. Assim todos os dias olham e arrumam juntamente com as crianças. Além disso, se as crianças pequenas estão com as fraldas sujas, os pais ou avós fazem a troca antes de ir para a casa, usando as instalações da creche. Lembro-me de alguns lugares do Brasil onde não é permitido aos pais nem irem até a porta das salas, e as crianças são entregues como pacotes na portaria. (Diário de Viagem)

Os pátios das escolas **A** e **C** eram planos, com areião, alguns equipamentos como balanços e trepa-trepa. Não havia brinquedos suficientes para o número de crianças, o que causava uma certa disputa entre as mesmas. O da escola **C**, em especial, era muito pequeno. Uma alternativa que logo vislumbrei, ao ver o entorno da escola, foi o de utilizar alguns espaços exteriores que eram muito aprazíveis (pertenciam a um condomínio). Porém, o fato de as crianças que freqüentam a creche não serem todas moradoras do mesmo fazia com que o uso do espaço, grande e sombreado, fosse proibido.

As Escolas Infantis de Granada, na Espanha, tinham um diferencial que me chamou muito a atenção.

A organização do espaço externo é muito interessante, pois procura manter os vínculos sócio-culturais das comunidades. Em primeiro lugar, ela remete à arquitetura das casas e possui os pratos de cerâmica pendurados do lado de fora. No pátio, estão plantadas laranjeiras, como na Alhambra (prédio construído durante o período dos Mouros), para dar cheiro bom e há uma fonte com água e um tanque com peixes e plantas aquáticas para refrescar. Isto é a história faz-se presente no prédio das creches e pré-escolas. (Diário de Viagem)

O tipo de edificação, o tipo de pintura, a escolha do nome, a existência ou não de bandeiras ou placas de bronze, de cartazes e imagens presos na parede é todo um jogo de simbolismo que vincula a escola infantil a uma certa tradição cultural (Frago,1998,p.39). Nas Escolas Infantis de Granada, o nome delas estava escrito em azulejos, como em grande parte das casas da cidade, que também têm nomes próprios. Uma das partes centrais e mais interessantes de algumas das escolas infantis observadas na Espanha e na Itália são as *plazas* ou *piazzas*, isto é, os pátios internos cobertos, que representam os lugares públicos e coletivos das escolas infantis. O uso desse tipo de elemento arquitetônico remete a essa região mediterrânea, muito influenciada pela cultura grega e pelos pátios internos das construções árabes e é um espaço de convívio social: o convívio de crianças de diferentes idades, o espaço para mostrar o que foi feito e que pode

estar organizado em áreas de atividades diversas. Em uma das escolas, observei uma reunião rápida, no final da tarde, de pais que estavam mobilizando-se para ajudar os centros americanos que haviam ficado desabrigados após um furacão.

No Brasil verificou-se nas duas escolas públicas a existência de pátio coberto. Em ambas, o que me chamou a atenção foi um certo abandono, um ambiente escuro, um espaço que, em uma escola, servia para o deslocamento e, em outra, como refeitório.

A creche também tem uma área central coberta que poderia ser usada com múltiplas funções, mas que está com muitas cadeirinhas e mesas, pois foi transformada em refeitório. Assim, não há lugar para atividades de grande grupo, nem espaço para brincar nos dias frios e de chuva. (Diário de Campo)

Mesmo quando as condições climáticas favoreceriam o seu uso - períodos de chuvas, de estiagem ou de vento frio - não foi observada uma melhor ocupação desse espaço. Seu uso é feito pragmaticamente, sem maior reflexão. Além do pátio interno, outras áreas também podem ser vistas como zonas de transição entre os mundos externo e o interno a escola infantil. Podemos pensar no pórtico, em uma área ou varanda, nos corredores abertos, na sala de visitas ou de amamentação e nos próprios corredores.

Em 1997, quando estava observando as escolas públicas brasileiras, uma das coisas que mais me intrigava era o fato de haver uma grande densidade de crianças e adultos por sala de aula. Os ambientes, apesar de amplos, não favoreciam o trabalho diversificado. Faltava espaço para organizar diferentes cantos nas salas; como havia muitas pessoas os sons e as conversas que acompanham as brincadeiras acabavam criando um ambiente agitado. Perguntava-me como resolver esse problema.

Quando estava viajando, notei que um lugar que para nós é apenas um lugar de deslocamentos é para os europeus um ambiente rico em potencialidades e que pode ser muito explorado: o corredor.

A escola Navi, em Barcelona, tem um prédio surpreendente. Ele foi construído de dois lados de uma rua e têm uma ponte coberta que liga as duas partes. É uma escola pública que também recebe recursos da própria comunidade. As salas são muito amplas, iluminadas, arejadas e os corredores têm cerca de 6 metros de largura. Na ala que atende a educação infantil, o corredor foi todo organizado em pequenos ambiente ou cantos que são usados pelas crianças das três turmas em momentos conjuntos e separados. Há uma casinha, uma feira, um instituto de beleza, um canto de construção e um de pinturas. Quando as professoras

precisam fazer um trabalho mais dirigido, observar o desempenho das crianças em certas atividades, elas dividem o grupo em dois e um fica trabalhando no corredor e outro na sala. (Diário de Viagem)

Aqui, no Brasil, presenciei na creche **A** uma cena em que as crianças demonstravam o desejo de irem para o corredor: penduradas na cerca, olhavam o movimento da escola e das outras crianças, mas as profissionais, fecharam a porta para não deixar as crianças olharem o corredor. Na mesma escola, o corredor era o depósito dos brinquedos que as professoras não queriam deixar acessíveis às crianças. Algumas vezes, os corredores são lugares vazios, com plantas, alguns cartazes... um espaço sem vida.

As zonas internas das creches e das pré-escolas públicas guardam uma semelhança bastante grande com as escolas. Geralmente, o espaço físico está dividido em unidades pequenas: as salas que são os espaços que dão suporte à realização das atividades pedagógicas. As salas estão distribuídas nos corredores e divididas por faixas etárias, como o corredor dos berçários, o dos maternais, o dos jardins e os do pré.

As salas ficam distantes das áreas administrativas e de serviços. (cozinha e lavanderia). Essa separação advém tanto das práticas habituais, como a facilidade da presença de funcionários volantes que atendem turmas aproximadas, quanto a legislação, que estimula cozinhas separadas das salas. Em uma escola infantil de Berlim, há uma pequena cozinha para fazer os alimentos (forno elétrico e microundas).

Nas observações das escolas públicas **A** e **C**, como comentei anteriormente, foram encontradas salas grandes, que poderiam ser subdivididas em diferentes ambientes.

A sala é composta por três ambientes: o primeiro é uma sala com cerca de 20 metros quadrados. Tem uma janela grande que dá para um pátio interno o qual é utilizado pela cozinha e pela lavanderia. O chão tem um tapete grande e cinco almofadas. Não existem móveis. O segundo ambiente é um corredor com uma porta e uma salinha que serve como trocador para as fraldas e uma banheira com chuveiro. E o terceiro é uma sala anexa, com nove metros quadrado, que tem uma mesa grande e dois bancos que acompanham as laterais, um móvel com um toca-discos e uma pilha de colchonetes. (Diário de Campo)

A escola privada **B**, por estar em um prédio adaptado, tem salas grandes e pequenas. Uma estratégia usada pela educadora da turma das crianças bem

pequenas que utiliza a sala menor, é a de ocupar vários ambientes de uso coletivo. Em uma tarde ela utilizou cinco ambientes diferentes: o pátio grande, o pátio pequeno, a sala de artes, a sala e a sala de vídeo.

Em Barcelona, visitei uma escola que estava localizada em uma casa antiga, com peças pequenas, mas com um pé direito muito alto. As divisões espaciais eram feitas com elementos verticais, mezaninos, beliches, palcos, etc. Muitos são os modos de organizar as salas usando o chão, o teto, as paredes, o modo de iluminação, os móveis, os toldos, as escadas e os biombos.

Na escola **A**, observei que o espaço era tão pouco estruturado – não contava com nenhum tipo de móvel – que as transformações aconteciam rapidamente.

As salas sofrem transformações. A sala grande vira um dormitório, com todos os colchonetes organizados, lado a lado, e os lençóis arrumados, enquanto a sala anexa transforma-se em um refeitório. (Diário de Campo)

Questões que também podem ser colocadas aos ambiente dos banheiros são: É preciso subdividir o banheiro em pequenas áreas, ou as crianças podem observar os colegas? Colocam-se portas ou não? Meninos e meninas devem usar o mesmo banheiro ou não? Os banheiros podem localizar-se dentro das salas, entre duas salas para dividir o uso e, ainda, nos corredores para as crianças maiores?

O banheiro é apenas um lugar de passagem, ou pode ser um ambiente para o convívio, para a aprendizagem social, para as relações de convivência, para o estudo dos fenômenos relacionados à água, às plantas e, aos animais aquáticos como laboratórios?

Um dos lugares mais bonitos de uma escola situada no bairro de Kreuzberg, em Berlim, é o banheiro. Um banheiro grande, com brinquedos, com uma banheira coletiva que lembra uma piscina, com calefação; é um lugar de brincadeira para as crianças...(Diário de Viagem)

As crianças européias aprendem desde cedo a cuidar da limpeza e do ambiente. Os serviços gerais são terceirizados, e as salas são limpas apenas uma vez por dia. Assim, as crianças organizam os pratos usados, varrem, passam um pano úmido nas mesas e limpam o chão - tarefas que também executam em casa. A cultura brasileira, com muitos vestígios escravocratas, faz com que se tenha sempre um adulto limpando as salas. Além disso, esse comportamento reforça a questão da divisão do trabalho: a professora cuida da mente, e a

monitora e as serventes cuidam do corpo e dos ambientes. Organizar-se e utilizar seu ambiente coletivamente e com cuidado são aprendizagens da educação infantil.

Existem muitos outros locais nas escolas infantis que podem ser pensados, como a sala de espera e de recepção de pais, para que se possa receber e interagir com os familiares das crianças. Nas escolas espanholas, há uma poltrona, um espaço para a amamentação, nos corredores e nas salas as educadoras têm cadeiras para receber os pais ou sofás nos corredores para pequenas conversas. Esses móveis também são usados pelos educadores na hora de dar a mamadeira.

Quase todas elas as escolas infantis possuem uma sala-garagem para os carrinhos das crianças e os trenós nos tempos de neve, facilitando, assim, a locomoção daqueles que moram próximos e usam transportes públicos. O espaço da sala também pertence aos pais. Como a razão adulto-criança na Espanha é bem mais baixa que aqui no Brasil observei muitos pais e avós fazendo a troca das fraldas dos bebês antes de irem para casa, como também o armário de cada um com suas roupas, fraldas, mamadeiras é de responsabilidade dos pais. Havia um trânsito grande de outros adultos dentro da sala.

Outra característica diferenciada dos espaços de sala no Brasil e na Europa é que, em geral, lá eles se preocupam com a *saúde* dos educadores e colocam cadeiras e mesas apropriadas para a altura dos mesmos. Na Dinamarca, a mesa para a troca das fraldas e das roupas dos bebês funcionava como um elevador: as crianças podiam sentar-se sozinhas, e as educadoras moviam a caminha até a altura que para elas era confortável. As salas dos educadores, professores e funcionários, os refeitórios dos adultos e crianças lembram que existem pessoas de dois tamanhos convivendo juntas, mas mantendo diferenças.

E onde se localiza a sala da direção? Nas observações realizadas, vimos que, exceto em poucos casos, é um lugar central, próximo à entrada do prédio. Algumas, tanto aqui como no exterior, podem ter um uso privado, mas outras são também espaços de trabalho para os educadores. Nas três instituições brasileiras, são espaços pequenos com disposição de móveis e organização que privilegiam a economia do tempo e o controle dos adultos. Em algumas escolas, há uma sala de espera para os pais ou demais visitantes e uma secretária anexa.

Além dos ambientes funcionais, também fazem parte das instituições os elementos decorativos e estéticos. Nas escolas visitadas no exterior, observa-se um momento de transição de uma decoração fixa: muitas vezes pintada nas paredes, baseada em objetos e acessórios convencionais para as instituições educativas, para uma decoração mais próxima aos ambientes culturais das crianças, como as suas residências, os restaurantes, os clubes, etc.

Em muitas escolas estão presentes armários, poltronas, sofás e mesas grandes; a escolha de móveis e acessórios está vinculada à organização dos ambientes da cultura na qual a crianças vive. Na Itália, vê-se a toalha de mesa xadrez, a cristaleira, a réstia de cebola, pedaços de queijo e tomates como elementos decorativos dos refeitórios. As crianças dinamarquesas brindam seus sucos com gritos de Skol!

Os espaços de alimentação, nas Escolas Infantis **A** e **C**, é feito como nos restaurantes industriais. Nelas as crianças passam e pegam um prato com toda as variações de comida e muitas vezes vi as educadoras misturarem todos os alimentos. Talvez elas façam isso por pensar que este é o modo de comer das crianças nas suas famílias porque provêm de classes populares ou porque atribuiu-se que as crianças gostam de alimentos misturados¹⁵⁸. Em algumas escolas da Espanha e da Itália, vi os pratos virem servidos para as crianças, com porções previamente determinadas, e vi situações em que as crianças serviam-se a partir de um prato central. Porém, poderia ser pensado, e possibilitado na creche ou pré-escola, outro tipo de experiência com maior autonomia e escolha.

Em uma sala, o quadro pintado por um pintor conhecido da cidade está exposto, vejo também a introdução de elementos de qualificação dos ambientes trazidos de outras partes do mundo, como tapetes, quadros, velas, cestas com alimentos, incensos e flores perfumadas. Em várias escolas européias, observei um pouco da cultura *New Age* presente nas salas de educação infantil.

Após 30 minutos durante os quais as crianças da turma brincavam livremente (o grupo era formado por crianças de 1 ano a 6 anos), os educadores chamaram para fazer uma assembléia (rodinha). Na sala, havia uma tenda turca com tapetes e almofadas. Sentamos todos no chão, e a educadora explicou para as crianças quem eu era e o que estava fazendo ali. Pediu à elas que me recebessem como se recebe os amigos

¹⁵⁸ Em várias escolas infantis do Município de Porto Alegre as crianças selecionam a qualidade e a quantidade dos seus alimentos, através do sistema de buffet.

na Turquia. Um menino buscou um vidro com perfume e colocou um pouco nas mãos de cada um de nós, e outro foi até a cozinha e pegou o bule de chá oferecendo uma xícara para quem estivesse com vontade. O fato de estarmos sentados nesse tipo de lugar e vivendo esse ritual levou-me imediatamente a uma viagem imaginária ao mundo maravilhoso dos contos do oriente médio. (Diário de Viagem)

Os espaços são utilizados de acordo com as rotinas propostas. Muitas vezes, as crianças ficam em um único espaço, durante todo o dia, que apenas se transforma ao longo do dia através da organização do *tempo*. Em outras instituições, a rotina, para desenvolver-se, utiliza-se de diferentes ambientes, como refeitório, pátio, biblioteca, sala de artes (ateliês) e outros, estruturando-se com maior referência nas diferentes formas de *ocupação do espaço*.

O momento do descanso também mostra como os ambientes interferem nas práticas pedagógicas. Nas salas onde há um espaço auxiliar para as crianças, com camas baixas, tipo estrado, com móveis de estrelas, lua, nuvens, cortinas, música suave, há uma maior autonomia e disponibilidade para escolher o momento de deitar e acordar. Nem todos precisam dormir ao mesmo tempo.

Os ambientes disponíveis criam variações nas rotinas, e as rotinas também marcam momentos de deslocamentos espaciais, isto é, da passagem de um ambiente para o outro, da adaptação ao novo ambiente e da sua organização após o uso. Nesses momentos, são muito utilizadas pelos educadores as canções, as frases conhecidas e outros tipos de sinalização. Revah comenta que, nas pré-escolas alternativas, havia uma ênfase “no uso de diferentes espaços em cada momento da rotina. Dessa forma “o grupo trocava de espaço cada vez que mudava de atividade” (1995, p.58).

Bassedas e colaboradoras afirmam que em uma mesma sala, é preciso que existam diferentes tipos de espaços:

lugares de encontro; lugares de ação individual ou em pequeno grupo, lugares amplos, locais para atividades em grande grupo, lugares para dormir ou descansar, lugar para trocar-se ou limpar-se lugares de ação individual (1999, p.110)

Cada vez que se muda o cenário, que se trabalha em um novo contexto, surgem novas respostas, novas alternativas de ação. Trabalhar com pintura em uma sala é um tipo de atividade, em um ateliê de pintura é outro. Dançar na sala

é de um jeito, em uma sala de espelhos tudo muda. Os espaços criam novas formas de ação, de movimento, de experiência.¹⁵⁹

Certos referenciais podem ajudar na construção dos espaços: ver com os olhos das crianças e as suas medidas, integrá-los ao espaço cultural circundante, mas não restringir-se a ele; verificar a riqueza de possibilidades motoras, sensoriais, de aprendizagem, construir junto com as crianças e mudá-lo ao longo do ano.

Deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme este espaço através da sua ação. (Lima, 1989, p.72)

Como foi visto, o espaço físico opera favorecendo ou não a construção das estruturas cognitivas e subjetivas das crianças. Ao mesmo tempo, impõe limites ou abre espaço para a imaginação dos adultos que criam ambientes (com auxílio das crianças) ricos e desafiantes onde todos tenham a possibilidade de ter vivências e experiências diferenciadas, ampliando suas capacidades de aprender, de expressar seus sentimentos e pensamentos. A disponibilidade de ambientes variados, a variação dentro de um mesmo ambiente amplia o universo cultural e conceitual das crianças. As rotinas diversificam-se em espaços mais complexos.

6.2 OS USOS DO TEMPO

O tempo perguntou para o tempo: quanto tempo o tempo tem? O tempo respondeu para o tempo que o tempo tem tanto tempo quanto o tempo tempo tem.

¹⁵⁹ Nos últimos anos, foram realizadas muitas pesquisas sobre a importância do espaço físico na educação infantil, principalmente nos países da Comunidade Européia e da América do Norte. Os primeiros estudos que conheci foram os produzidos e divulgados no Brasil pelo CINEDI/USP/Ribeirão Preto e os textos de Lima (1989). O trabalho de Faria (1999) recentemente publicado sobre o espaço abre algumas questões para a reflexão que podem ajudar no encaminhamento das práticas educativas realizadas nas creches e pré-escolas.

Nos últimos anos, as concepções que tínhamos sobre as questões relativas ao tempo e ao espaço foram discutidas em diferentes áreas de conhecimento e, a estas categorias, agregaram-se novos significados.

Com as rotas marítimas no século XVI, a compreensão geográfica do mundo modificou-se e os espaços fragmentados da idade média, construídos em reinos, paulatinamente cederam lugar ao domínio centralizado das cidades e com isto as noções sobre o espaço sofreram uma profunda revolução. Os novos conhecimentos nesse campo possibilitaram a emergência de um modo inovador de ver o mundo e tornaram-se a expressão de novos modos de vida, tanto na organização dos espaços públicos como privados.

Com relação ao tempo, as mudanças não foram menores: passou-se do ritmo da natureza, cósmico cíclico, para o ritmo linear do relógio - o tempo que inicia e termina - no *sentido do progresso* (Melucci, 1996). O homem começou a planejar o seu tempo junto com os demais; dessa forma, o tempo pessoal e o tempo social passaram a confundir-se.¹⁶⁰

Até o início do século XX, os conceitos de tempo e espaço simbólicos na cultura ocidental estavam completamente vinculados ao tempo e ao espaço absolutos, produzidos por Newton a partir da sua observação e do cálculo de fenômenos de baixas velocidades:

a mecânica newtoniana não pode lidar com movimentos em velocidades muito altas, comparáveis à velocidade da luz. Para isso, precisamos da teoria da relatividade de Einstein. Porém, para as baixas velocidades do nosso dia-a-dia, a mecânica newtoniana é a “teoria”. (Gleiser, 1997, p.189)

Segundo Gleiser (1997) os tempos e os espaços não têm outros lugares senão eles mesmos, e eles são os lugares de todas as coisas: tudo no tempo, quanto à ordem de sucessão; tudo no espaço, quanto à ordem de situação:

Segundo Newton, o *espaço absoluto* é basicamente a arena geométrica onde os fenômenos físicos ocorrem, o “palco do teatro”, que permanece indiferente aos fenômenos que tomam parte nele. O *tempo absoluto* flui de modo contínuo e sempre no mesmo ritmo, perfeitamente indiferente aos vários modos como nós, seres humanos, escolhemos marcá-lo. (idem, p.181).

Foi Einstein, em 1905, que, ao criar a Teoria Especial da Relatividade, conseguiu tornar obsoletos esses conceitos clássicos, substituindo-os por uma

nova estrutura simbólica que unificava o espaço, o tempo, a matéria e o movimento. Essa criação científica possibilitou que o século XX fosse um momento privilegiado para repensar tais conceitos em todos os campos do conhecimento. A idéia de que o universo havia surgido em um espaço que já continha seu tempo teve de ser abandonada e substituída por aquela que afirma que espaço e tempo são constitutivos do processo formativo do universo (Mires, 1996, p. 167).

Desse modo, a história dos conceitos de tempo, espaço e tempo-espaço na física foi marcada, na verdade, por forte rupturas e reconstruções epistemológicas. E essa visão que dá plasticidade ao espaço e ao tempo é o fundamento da relatividade geral e expressa a superação da visão rígida da física clássica.

Fundamentando-se nesses estudos da física contemporânea, David Harvey, cientista social, afirma que as mudanças no nosso aparato conceitual, incluindo entre elas as representações do espaço e do tempo, acabaram tendo conseqüências materiais para a organização da vida diária. E prossegue:

A conclusão a que deveríamos chegar é simplesmente de que nem o tempo nem o espaço podem ter atribuídos significados objetivos, sem levar em conta os processos materiais, e que somente pela investigação destes podemos fundamentar de maneira adequada os nossos conceitos daqueles. (1992, p.189)

Ao apresentar a principal tese de seu livro *Condição Pós-moderna*, o autor afirma que:

Vem ocorrendo uma mudança abissal nas práticas culturais, bem como político-econômicas, desde mais ou menos 1972. Essa mudança abissal está vinculada à emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço. Embora a simultaneidade nas dimensões mutantes do tempo e do espaço não seja a prova de conexão necessária ou causal, podem-se aduzir bases *a priori* em favor da proposição de que há algum tipo de relação necessária entre ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de “compressão espaço-tempo” na organização do capitalismo. O espaço e o tempo são categorias básicas da existência humana. E, no entanto, raramente discutimos o seu sentido; tendemos a tê-los por certos e lhes damos atribuições do senso comum ou auto-evidentes (Harvey, 1992, p.187)

160 Sobre a questão das mudanças na compreensão do tempo ver também: Thompson (1991), Petitat (1992), Melucci (1994,1996) e Elias (1997).

Ao refletir sobre tais noções, Harvey verifica que em nossa sociedade as dimensões temporais-espaciais estão *entrecruzadas* e, muitas vezes, parecem ainda naturalizadas.

Os movimentos cíclicos e repetitivos (do café da manhã a ida ao trabalho a rituais sazonais como festas populares, aniversários, férias, abertura das temporadas esportivas) oferecem uma sensação de segurança num mundo em que o impulso geral do progresso parece ser sempre para a frente e para o alto - na direção ao firmamento e ao desconhecido. (op.cit., p.188).

Também o espaço é tratado como um fato da natureza através da:

atribuição de sentidos cotidianos e comuns. Sob certos aspectos mais complexos do que o tempo - tem direção, área, forma, padrão e volume como principais atributos, bem como distância -, o espaço é tratado tipicamente como um atributo objetivo das coisas que pode ser medido e, portanto, apreendido. (op.cit., p.188)

Giddens (1991), por meio de outro percurso, chega a uma mesma concepção de espaço e tempo. Inicia com a apresentação das concepções pré-modernas de calcular o tempo e demonstra, exemplificando com os instrumentos cotidianos de medidas do tempo da época, a imbricação das noções de tempo com as de espaço, na medida em que o tempo era medido em aparelhos situados geograficamente. Dessa forma, as duas noções eram coincidentes. Para esse autor, a invenção do relógio foi uma possibilidade de romper com tal relação. A uniformidade das medidas de tempo, através do relógio mecânico¹⁶¹, causaram uma homogeneização no modo de organizá-lo nas diversas regiões do mundo, extrapolando as dimensões do espaço. Assim, espaço e tempo foram esvaziados de sentido unívoco. Hoje, com o mapeamento do globo, o passado unitário é um passado mundial, e o tempo e o espaço “voltam a ser recombinaados para formar uma estrutura histórico mundial genuína de ação e experiência” (Giddens,1991, p.29).

As regularidade dos ritmos, o ordenamento da vida e a temporalidade da modernidade fazem-se presentes a partir de um artefato central, o relógio. Ninguém pode negar o lugar de privilégio a esse objeto que faz parte da vida cotidiana, marcando o ritmo da ação, medindo os rituais e ordenando os ciclos de existência. Ele é um símbolo cultural e, também, um mecanismo de controle social da duração do tempo. O relógio, ao ser incorporado no edifício do colégio -

podemos lembrar das muitas escolas que ostentam relógios, campanários e relógios de sol em suas fachadas - servem como um:

organizador da vida da comunidade e também da vida da infância. Ele marca as horas de entrada na escola e de saída dela, os tempos de recreio e todos os momentos da vida da instituição. A ordem temporal se une assim a do espaço para regular a organização acadêmica e para pautar as coordenadas básicas das primeiras aprendizagens. (Escolano in Frago, 1998, p.43-44)

O uso do relógio na escola infantil representa essa introdução ao mundo externo, ao mundo dos adultos. Bufalo (1997) encontrou em uma Escola Infantil de Campinas um artefato pedagógico que procurava controlar o tempo e o espaço da escola: eram como dois relógios de papelão um indicando os horários e outro os locais onde as atividades seriam realizadas.

Muitos outros relógios passam a fazer parte da vida das crianças na escola infantil: o relógio de papelão usado para aprender as horas, os relógios de pulso de plástico que estão presentes na casinha de bonecas, o relógio de sol no chão ou a parede que avisa a todos a hora do sol, a campainha ou o sino que demarca as horas de entrada e de saída.

O tempo e o espaço podem ser analisados como fontes de poder social. Nossos modos de pensar e de conceitualizar o mundo estão estruturados no contato ativo com as espacializações e as temporalizações da palavra escrita, do estudo e da produção de mapas, dos gráficos, dos diagramas, das fotografias, das imagens em movimento, dos modelos, dos quadros, dos símbolos matemáticos e assim por diante. Podemos, ao refletir sobre o espaço e o tempo, submeter-nos à autoridade e à tradição, ou criar espaços particulares para a resistência e a liberdade diante de um mundo previamente medido e organizado.

De Certau (1994) fala dos espaços e dos tempos sociais como abertos à criatividade e à ação do homem, em que formas clandestinas são assumidas através de uma criatividade dispersa. O modo como experimentamos o espaço e o tempo são extremamente importantes para a nossa constituição como sujeitos sociais e para a maneira como nos relacionamos com os demais. Harvey acrescenta em sua reflexão sobre o espaço e o tempo que:

as práticas temporais e espaciais nunca são neutras nos assuntos sociais; elas sempre exprimem alguns tipos de conteúdos de classe ou outro conteúdo social, sendo muitas vezes o foco de uma intensa luta social.

¹⁶¹ No prólogo do seu livro *Sobre o Tempo* Norbert Elias faz uma interessante análise do surgimento e dos usos do relógio e da construção das noções atuais do tempo.

Isso se torna duplamente óbvio quando consideramos os modos pelos quais o espaço e o tempo se vinculam com o dinheiro e a maneira como esse vínculo se organiza de modo ainda mais estreito com o desenvolvimento do capitalismo. (Harvey, 1992, p.218)

Segundo Massey (1995), pode-se observar que os modos como as pessoas estão localizadas na compressão espaço-tempo são extremamente variadas e complexas. É claro que existem grupos que estão realmente, em certo sentido, no comando da compressão espaço-tempo, que podem realmente usá-la de modo vantajoso, cujo poder e influência tal compressão definitivamente aumenta; porém, existem também grupos que estão produzindo muito movimento físico, como os refugiados, os migrantes ilegais, e outros com a ressalva de que não possuem o *domínio* do processo.

Vivemos uma época de aceleração permanente do tempo, e muitas vezes, não sabemos o exato sentido desse movimento. É o tempo do capital que assume sua prioridade, exercendo sua hegemonia sobre os distintos tempos, como o da família, das escolas, das crianças provocando assim conflitos entre estes modos de ver e medir os tempos.

Melucci assevera que o tempo do capitalismo não distingue a experiência individual do ritmo social, é o tempo da máquina, no qual “tudo pode ser igualmente medido, dividido, calculado, segundo a medida homogênea da quantidade”, e da meta “que tem uma direção definida”, uma seta rumo ao fim em que o processo não conta (1994, p.20). Cada vez mais, pensa-se que o que conta, de fato, é o resultado final, a meta atingida; o percurso é somente um lugar e um tempo de passagem. Contudo, esse mesmo autor lembra que o tempo humano é diverso daquele do capital - é o tempo interior, biológico, do desejo, do sonho, da emoção. Assim o tempo do processo cotidiano exige uma nova perspectiva.

Melucci prossegue dizendo que, se o caminho importa tanto quanto a chegada, se o como importa tanto quanto o quê, pode-se buscar a pérola e sua concha, o cheio e o vazio, colorindo “de sentido o conteúdo da experiência cotidiana” (1994, p.11).

Os tempos de grande parte das instituições educacionais continuam, em sua maioria, sendo o tempo do início da modernidade, o tempo rígido, mecânico, absoluto. Entretanto, algumas instituições tentam aderir a um novo tipo de

marcação do tempo e de inserção do tempo do capital no da vida das crianças, e um dos exemplos mais flagrantes na educação infantil pode ser visto com a antecipação, com a aceleração que incentiva as crianças pequenas a iniciarem com determinadas atividades cada vez mais cedo, *antes de e*, se possível, cada vez *rápido* para que adquiram um maior número de habilidades para competir no mercado.¹⁶²

A preocupação com os usos do tempo sempre se fez presente no universo da educação. Se procurarmos na história, encontraremos modos temporais de organização das atividades pedagógicas, pensados a partir de uma teoria sobre a criança e sua educação, ou também exemplos de organização temporal com base nas necessidades orgânicas das crianças pequenas, quando pautados pela puericultura, ou nas necessidades psicológicas quando inspirados por teorias do desenvolvimento.

Augustín Escolano, historiador espanhol, tem feito estudos bastante significativos com relação ao tempo nas instituições educacionais.¹⁶³ Ele levanta importantes aspectos sobre os *cronossistemas* utilizados pela escola fundamental. Para ele, ocorre a periodização das atividades educativas que são realizadas na vida cotidiana das instituições, sejam elas objetivadas nos horários semanais e diários, nas unidades fundamentais como microtempos pedagógicos, ou nos macrotempos dos calendários escolares que formam cronosistemas.

Escolano demonstra como a subdivisão dos tempos escolares não é uma “decisão técnica de caráter neutro”, pois nela está presente um conjunto de valores culturais e sociais que definem e instituem um determinado discurso pedagógico. Os horários diários das escolas fundamentais eram tão importantes que, desde 1825, havia um documento que fixava para todas as escolas do Reino de Espanha seu horário de funcionamento, sendo que:

os horários de entrada e de saída era fixado pelas juntas de Capital ou povoado segundo a variedade das estações, os climas e outras circunstâncias locais. (1993, p.132)

Para Escolano :

¹⁶² As escolas infantis submetem-se cada vez mais a uma agenda de atividades adultas: informática, inglês, judô, balé, horário de matemática, música, português, etc., pautada pela competição, qualificação para o trabalho, etc.

¹⁶³ Para este estudo utilizo dois artigos de Escolano que procuram traçar a genealogia dos tempos escolares nas escolas elementares européias.

A ordem do tempo escolar é uma construção cultural e pedagógica cuja produção aparece sempre associada – também no passado – a determinados valores e cuja concretização obedece a conceitualizações diferenciadas. (1992, p.55)

A ordem temporal é um sistema de poder com os calendários, os relógios, as cisões temporais:

são estruturas que se internalizam a partir das primeiras aprendizagens, isto é, justamente desde as experiências que as crianças pequenas tem do tempo escolar que, nas sociedades dotadas de sistemas de educação formal, constituem um dos esquemas básicos destinados a regulação da vida e necessários porquanto o homem é um 'relógio biológico' que precisa de organização temporal. (idem, p.57)

A aprendizagem do tempo, e de seus instrumentos, não é feita rapidamente: são necessários muitos anos e uma série de experiências para poder constituí-las como um domínio pessoal (Elias, 1997). A escola, e atualmente as creches e as pré-escolas, com suas repetições, com seus ritmos e durações, ensina todos “a aprendizagem da ordem do tempo” (Escolano, 1993, p.131).

Pode-se estabelecer uma perfeita analogia entre os horários diários das escolas fundamentais e as rotinas diárias da educação infantil. Os exemplos trazidos por Escolano (1993) lembram em sua estrutura, em sua milimétrica ordenação das horas e das atividades, as rotinas estabelecidas para as instituições de cuidados e educação infantil e apontam para a idéia de que:

Os quadros horários semanais e diários das instituições são algo mais que um sistema formal de organização da educação, toda a vez que operam como mediadores de socialização entre a biologia e a cultura. (Escolano, 1993, p.129)

Vinculando os horários diários ao cristianismo e às campanhas das abadias, a *Ratio Studiorum* e seus tempos fragmentados em 30 ou 45 minutos, e aos tempos de trabalho tayloristas da revolução industrial, Escolano observa que a repetição da mesma pauta seqüencial, durante todos os dias da semana, revela um sentido litúrgico reforçado pelos ritos de entrada e saída nos quais acontecem as orações, a revisão do asseio, o controle de freqüência e a oração final. O que diferencia os tempos pré-escolares dos escolares é que os primeiros

incluem o brincar, o descanso, as necessidades de cuidados e higiene pessoal, temas que não aparecem nos horários escolares. Mesmo os tempos livres, como os dos recreios, são atravessados por instrumentos de vigilância e de organização que não os diferenciam substancialmente dos tempos institucionais.

Em certo sentido, é possível afirmar que o modo de usar o tempo nas instituições educativas não foi reformulado desde sua invenção no século XIX. Para Husti (1992), há uma profunda contradição entre a cristalização do tempo escolar e a modificação permanente de outros tempos sociais.

Na literatura pedagógica brasileira sobre a educação infantil, encontram-se vários exemplos de preocupação com o uso do tempo. A princípio, pode-se afirmar que ela gira em torno de duas temáticas básicas que podem ser vistas como concomitantes e complementares. Por um lado, a concepção de que é na infância que as crianças constroem as noções temporais e, portanto, faz-se necessário criar circunstâncias ou situações em que elas possam estruturar tal noção, e, por outro, a necessidade de organizar o trabalho com as crianças de modo a harmonizar objetivos, situações, características das crianças, etc. Assim a construção do tempo é vista como uma aquisição psicológica e sócio-cultural.

Essa noção de estruturação temporal das crianças em sua relação com o tempo das rotinas foi trabalhado por Ramos (1998) em sua dissertação de mestrado. A autora procurou verificar como as rotinas pedagógicas, elaboradas pelos adultos e pela instituição, poderiam ou não apoiar a construção de noções temporais pelas crianças a partir da perspectiva da psicologia genética.

Ao longo das suas observações e entrevistas, constatou que:

“Trabalhar a rotina” segundo essas profissionais, parece ser prioritariamente uma questão de formação de hábitos sociais, ao invés de algo relacionado à construção ativa da noção de tempo. A possibilidade de problematizar com as crianças aspectos relacionados à organização temporal, a partir das próprias atividades que desenvolvem no seu dia-a-dia escolar, é ignorada ou descartada, parecendo ser apreciada pelos professores tão somente o cumprimento à risca da seqüência estabelecida”. (p.83)

Para essa pesquisadora, a rotina diária estava muito mais associada ao arbitrário, ao autoritarismo e à disciplinarização do que à construção da noção de tempo. Não havia a participação ou a interação das crianças na construção e nas transformações das rotinas.

No trabalho de campo foram encontrados vários elementos temporais, sendo utilizados como recursos para a elaboração da estrutura principal das rotinas. Entre eles foram encontrados: a **periodicidade**, a **alternância**, a **seqüência**, a **duração**, os **ritmos**, as **transições**, a **rigidez**, a **seriação** e a **repetição**.

As rotinas podem variar sua duração no tempo, isto é, a sua **periodicidade**. Existem rotinas nas instituições educativas que são anuais, como as datas comemorativas, o período inicial da adaptação, os períodos de entrega de avaliação, as férias e outros. Além dessas atividades anuais, podem ser encontradas atividades que acontecem de acordo com as estações do ano, como o uso da piscina, os horários de uso do pátio, a aprendizagem de canções e os conteúdos sociais que variam durante o ano. Outras são mensais, como a comemoração coletiva dos aniversariantes do mês, e também se pode verificar rotinas semanais, como aquelas das instituições que têm professores especializados na educação infantil, como segunda-feira é dia de música, ou ainda o tão institucionalizado *dia de trazer o brinquedo de casa*.

No Anexo 1, encontra-se uma proposta de horário diário elaborada pela legislação italiana, em 1914, na qual as diferenças de atividades desenvolvidas no inverno e no verão são evidentes. Nas instituições brasileiras visitadas, não foram feitos comentários acerca de mudanças nas rotinas diárias em função de outros marcadores temporais.

A rotina que está afixada na sala é igual para todos, não importando se faz sol, chove canivetes, é inverno, verão, se são crianças de três ou de cinco anos. (Diário de campo)

Não é comum falar-se de rotinas de médio e longo prazo, pois geralmente esta idéia está associada à de planejamento. Esse fato levanta uma outra questão que iremos analisar adiante: a rotina é parte do planejamento?

Outra característica presente nas rotinas observadas e analisadas foi a da **alternância**. Alternam-se sempre os tipos de atividades:¹⁶⁴ das dirigidas para as livres, dos momentos de cuidado corporal para os de trabalho intelectual, das

¹⁶⁴Como as atividades que acontecem ao longo de uma rotina diária de educação infantil serão abordadas posteriormente, o que interessa neste momento é ter um parâmetro de quais são os elementos que constituem fundamentalmente as rotinas.

atividades coletivas para as individuais, do pedagógico para a brincadeira. As rotinas normalmente repetem uma forma de organização das atividades que revezam momentos tranquilos e momentos de intensa atividade. Isso pode ser comprovado com a análise dos modelos de rotina do Anexo 5.

A idéia defendida por vários teóricos é a de que deve haver um equilíbrio entre momentos dirigidos e momentos livres, momentos de trabalho coletivo e momentos de trabalho individualizado, trabalho manual e trabalhos intelectuais, ao ar livre e no espaço interno. Essa alternância é pensada a partir de um mito pedagógico que afirma que as crianças têm uma atenção flutuante e pouco tempo de concentração nas atividades.

A existência de uma **seqüência** temporal é outra característica das rotinas da educação infantil. Em geral há uma seqüência entre as atividades a qual está previamente estabelecida e segue a um padrão. Essa seqüência organiza-se inicialmente com as crianças pequenas a partir das suas necessidades orgânicas imediatas, como a satisfação do sono e da fome, e também das suas experiências afetivas:

é em relação a estes ritmos temporais que o menino e a menina começam a diferenciar os diversos momentos no dia, o que, por sua vez, vai permitir tanto lembrar o que viveu como fazer antecipações sobre o que vai suceder (Martín, 1996, p.53).

A seqüência pode ser sintetizada em dois grandes grupos que se diferenciam basicamente pela extensão do tempo de presença das crianças. Quando freqüentam meio período, como na escola **B**, geralmente se inicia com a entrada, o jogo livre, a rodinha, o trabalho dirigido, o banheiro, o lanche, o recreio, o trabalho diversificado, a organização final, a despedida e a saída. Essa pode ser considerada a estrutura básica da rotina de meio período.

Nas escolas infantis **A** e **C**, ambas de período integral, encontrei dois modelos. Em uma delas a instituição, **A**, utiliza a seqüência do turno parcial - rotina básica - apenas acrescentando o momento do almoço e do descanso e repetindo essa mesma seqüência no outro turno. Somente nas últimas turmas, as do jardim e do pré, a rotina muda, pois durante a manhã a responsável é uma professora e durante a tarde uma monitora.

Na escola infantil **C**, como todas as turmas têm professoras em um turno e no outro monitores é utilizado um modelo em que há a seqüência básica da rotina de meio período quando a professora está, o almoço e o descanso, e

durante a tarde a recreação (que também pode ser brincadeira livre ou oficinas). Como os adultos mudam e não têm nenhum tipo de comunicação formal sobre o realizado, cada um faz uma tarefa dissociada da do outro. Não se considera a permanência e a repetição das atividades pelas crianças.

Passei a manhã com as crianças e, entre as atividades desenvolvidas recebemos a visita de uma nutricionista, que nos mostrou diferentes farinhas e seus usos. As crianças fizeram um cartaz e a massa de brioche para assar e comer no dia seguinte. Quando as educadoras da tarde chegaram, elas não observaram o cartaz, não perguntaram nada sobre o que havia ocorrido durante pela manhã e nenhuma das crianças comentou. (Diário de Campo)

O objetivo dessa seqüência é que, na relação com as pautas temporais, mais ou menos estáveis, a criança começa a diferenciar o seu tempo interno do tempo exterior, a construir hábitos sociais coletivos, e a diferenciar os momentos do dia.

As crianças necessitam, portanto, de que os fatos se sucedam de uma forma mais ou menos estável, configurando um ciclo que lhes proporciona segurança e eficácia em suas ações (...) as percepções e sentimentos que configuram a vida cotidiana se organizam em torno a fatos passados (lembranças) e a predestinações futuras (espera) que se integram em esquemas de ação e estruturas mentais capazes de ir resolvendo os diferentes conflitos emocionais e de permitir a adaptação ao seu meio". (Martín, 1996, p.53)

O tempo do relógio também influi na elaboração e na execução das rotinas. As rotinas podem ser classificadas quanto à sua abrangência de horário: turno integral e turno parcial. As rotinas organizadas para o turno parcial apresentam, evidentemente, uma ênfase menor nas atividades ligadas à saúde, à higiene e a à alimentação, pois o pressuposto assumido pelas instituições é que tarefas sejam executadas nas residências das crianças; assim, a ênfase do projeto educacional centra-se em atividades cognitivas, lúdicas e de formação de hábitos e atitudes. Já o atendimento em período integral acontece de modo diverso: como as crianças passam um turno que vai de 8 a 12 horas dentro das instituições, todas as áreas devem ser atendidas.

A seqüência acima apresentada é intercalada por tempos de **transição** entre atividades. Esses tempos também podem ter uma duração bastante diversa - às vezes, há uma pressa excessiva, fazendo com que uma atividade seja

interrompida em função de outra, apesar de estar sendo muito apreciada e, em outros momentos, as crianças esperam muito.

Na escola **A**, observei uma situação na qual as crianças estavam prontas para sair em um horário e somente duas horas depois é que realmente foram para casa:

Eram 16h30min e as crianças estavam prontas para ir para casa; a última saiu às 18h30min. Na sala, havia poucos brinquedos, e as crianças brigavam muito enquanto aguardavam. (Diário de Campo)

Como recurso para fazer a transição entre determinadas atividades, observei o uso de gestos, símbolos e convenções. No Anexo 3, pode-se verificar que existem muitas canções que separam as atividades. Existem as canções que chamam o grupo para entrar na sala, as canções de bom dia, as canções para iniciar as atividades do dia, para concluí-las, para guardar os materiais, para os momentos de higiene, etc.

Uma estratégia muito utilizada nas rotinas para fazer essas transições entre as atividades é a de utilizar as canções. De repente, a professora começa a cantar: *Tcheque, tcheque, vem chegando o trem, ou Cai a água na biquinha, ou A sineta já tocou* ou, ainda, *Vamos descansar*. As crianças sabem que é hora de interromper o que estão fazendo e mudar de atividade.

Há um extenso repertório de canções que são ensinadas às crianças e que marcam os momentos de transição. Muitas vezes essas canções estão repletas de conteúdos morais, como comenta Maffioletti:

E rapidamente vai aprender como deve se comportar quando ouvir: Tchu tchu, tchu... ou guarda, guarda, guarda bem direitinho... ou pego a chavezinha tranco a boquinha... Será como um toque de corneta, uma verdadeira ordem unida disfarçada em canção! (1998, p.111)

Ramos (1998), denominou de *estereotípias* esses comportamentos dos educadores por ela observados nas turmas de educação infantil que, após a enunciação do nome de uma nova atividade, ou o início de uma cantiga, ou apontar a hora no relógio, as crianças imediatamente começava a fazer novos movimentos.

Os tempos de transição são, normalmente, pouco pensados pelos educadores, embora eles contemplem uma questão muito importante que é o atribuir uma significação aos acontecimentos, isto é, retirar as atividades de um

rol de ações fragmentadas para um *continuum*. É preciso compreender como uma atividade articula-se com a outra, como uma atividade iniciada hoje pode ser complementada amanhã se for necessário mais tempo para a sua execução do que fora anteriormente planejado.

A **duração** das atividades também está contemplada no esboço da rotina. É importante assinalar que a prática de cronometrar as atividades parece estar caindo em desuso, pois nas instituições visitadas o esquema da rotina não continha os horários e, nos exemplos coletados do Anexo 1, somente as rotinas mais antigas têm tempo de duração determinado para cada atividade.

Apesar de as atividades não terem explicitamente o seu horário definido, encontrei nas observações um controle grande do relógio pelo adulto. Muitas das atividades - principalmente aquelas que estão relacionadas ao uso de espaços coletivos, a horários determinados com antecedência, como as refeições, e que envolvem outros profissionais - acabam gerando esta relação com o horário.

As atividades de rotinas sempre estão organizadas com uma **duração** no tempo. A variabilidade do tempo de duração de uma atividade é definida por vários critérios, mas principalmente a importância dada a elas pelos adultos e a faixa etária do grupo em questão. Algumas rotinas cronometram o tempo, definindo os limites precisos e externos ao grupo de crianças, ao educador e à atividade; outras apresentam uma maior flexibilidade, não cerceando diretamente o processo de desenvolvimento do trabalho.

Em muitas rotinas, encontramos horários definidos para certos procedimentos. Apesar disso, poucas vezes ouvimos os educadores estabelecerem a relação dos horários internos das atividades na instituição com o horário do mundo externo. Na educação infantil, não são 10 horas, mas é a hora do recreio, a hora do descanso ou do sono; não são 13 horas mas depois da hora do almoço. Constitui-se, assim, uma linguagem interna que acaba sendo padronizada também entre os adultos. Conversando com uma professora da escola **C**, ela comenta:

Resolvi deixar a hora do brinquedo livre maior. (Diário de Campo)

Um dos fatos que me chamou bastante a atenção foi que o horário do relógio da instituição pertencia apenas ao adulto. Não presenciei nenhuma situação na qual as crianças discutiram usos de tempo, relação do seu tempo

pessoal e do grupo (a não ser, ser chamado de atrasado), as horas do relógio e as horas das atividades. Esses tempos são pensados pelos profissionais, independentemente do momento de execução, das prioridades estabelecidas, dos tempos individuais.

Martín (1996, p.54), criticando essa posição, lembra:

as crianças precisam de momentos fixos em sua seqüência, mas não rígidos em sua duração, já que a obsessão por esta rigidez lhe prejudica tanto ou mais que a carência de seqüências estáveis (alguns dias as crianças tardarão para comer, em outros o banho será mais rápido...)

A fragmentação das atividades de rotina em uma seqüência com várias atividades de pouco tempo de duração provém de um conceito sobre a atenção infantil sedimentado nos livros didáticos e de psicologia que afirmam que

a capacidade de atenção das crianças é muito reduzida nesta idade. Elas não agüentam ficar mais que uns 10 ou 15 minutos em atividades que requeiram muita concentração e, então, é preciso mudar de trabalho, dar um exercício respiratório ou qualquer outro que permita a distensão muscular e o descanso mental (Abi-Sáber, 1963, p.95).

Esse mito da falta de atenção faz-me recordar imediatamente o tempo que as crianças ficam na areia durante o recreio, fazendo um castelo, o jogo de futebol que tem a duração de todo o recreio, a casinha que é interrompida para começar a rodinha, isto é, inúmeros exemplos que todos os que têm contato com as crianças pequenas em instituições de cuidados e educação conhecem. Quando as crianças gostam de uma atividade, dão significado à ela, são capazes de ficar muito tempo envolvidas.

Os ritmos também são considerados nas organizações das rotinas. As profissionais fazem referência aos ritmos biológicos das crianças e às suas relações com a rotina.

Uma monitora da escola **A** falou:

É que as crianças têm um ritmo mais lento pela manhã o que possibilita realizar atividades com maior concentração e de tarde, quando estão ativas, é melhor a recreação. (Diário de Campo)

No entanto há uma contínua tensão entre o ritmo interno da criança e o ritmo externo da regulação social, tensão esta que é permanentemente observada nas turmas de educação infantil.

Os ritmos biológicos que, em geral são atendidos nas rotinas dos primeiros anos – as crianças dormem quando desejam, comem com os colegas, mas também podem comer fora do horário – são progressivamente abandonados por outras atitudes não é hora de ir ao banheiro, não se pode tomar água, não se pode mexer na lancheira antes da hora da merenda, está na hora da sesta e tem que dormir obrigatoriamente.

A **fixidez** da seqüência, da duração das atividades, de uma ordem pré-determinada, é uma das características das rotinas. Nas instituições brasileiras observadas, a seqüência sempre foi fixa, excluindo um dia de passeio. As festas, a ausência de uma das profissionais e os dias de temporal na hora da entrada são as poucas escapatórias para a uniformidade do dia-a-dia. As rotinas asseguram essa idéia de ordem, certeza, racionalidade, regularidade e uniformidade.

É preciso lembrar que o dia-a-dia, como vimos anteriormente, é formado por uma ossatura de atividades que se repetem, ou são recorrentes, como usam os italianos, ou reincidentes, como falam os espanhóis. Sempre há a necessidade de repetir certos hábitos que são necessários à sobrevivência, como comer, ir ao banheiro, dormir, e também, a repetir determinadas ações que trazem prazer, conhecimentos; ao repetir, aprende-se a fazer algo que se sabe de um jeito diferente, qualifica-se habilidades que estão sendo desenvolvidas.

Ramos (1998, p.87) observa que apesar de algumas variações nos horários:

averiguou-se que a rotina se repete invariavelmente todos os dias, demonstrando ser uma seqüência fixa, em que as mudanças não são facilmente assimiladas.

A **repetição** não é uma criação dos adultos; ela é algo observável nas brincadeiras infantis. Repete-se um jogo para aprender a fazê-lo, brinca-se na areia várias vezes para fazer um castelo cada vez maior. É na repetição que se constrói e que se consolidam determinadas estruturas mentais; é também repetindo situações, como no jogo do *Faz de Conta*, que se consegue desempenhar um papel diferente, ver o mundo com outros olhos, falar com outra voz e até, como afirmam muitos psicanalistas, criar momentos de resolução de conflitos psíquicos.

A repetição é um dos elementos constituintes do inconsciente. Ela foi abordada por Freud desde 1893 e permaneceu sendo sempre questionada ao longo de toda a sua obra. Em seu estudo clássico “Recordar, repetir, elaborar”, publicado em 1914, Freud observa a compulsão à repetição como um dos processos psíquicos imprescindíveis na transferência e na direção da cura. No estudo “Para além do princípio do prazer”, de 1920, Freud analisa o jogo de carretel (Fort-da) desenvolvido por seu neto quando a mãe saía para trabalhar, no qual a repetição de um mesmo ato possibilitava a simbolização de uma situação.

O paradoxo da repetição na compreensão da psicanálise é que ela, na verdade, nunca se repete, isto é, nunca é igual ao já vivido, feito ou sonhado. A experiência que se tem ao ler um livro nunca é a mesma daquela que sentimos ao relê-lo por esse motivo a repetição está condenada ao fracasso, mas é preciso realizá-la na procura do objeto perdido.

A repetição do dia-a-dia, nas rotinas da educação infantil, pode dar às experiências das crianças o sentido de continuidade, de ser a chave do tempo que comporta a idéia de concluir amanhã algo iniciado hoje, porém esta não é idéia que está presente com freqüência nas rotinas.

A **seriação** é também uma função temporal observada nas instituições de educação e cuidado infantis. A questão da divisão das turmas em grupos etários - feitas a partir principalmente da demarcação das diferenças das características das idades muito mais do que os pontos em comum que elas possam ter - está relacionada a uma visão social de divisão de aspectos complexos para poder dominá-los.

As rotinas para a faixa etária de 0 a 3 anos, grupos comumente denominados de berçário e maternal, têm como eixo central as atividades vinculadas aos cuidados corporais, sendo constituídas principalmente de momentos ligados à higiene, à alimentação e do sono. Um padrão prioritariamente vinculado aos aspectos biológicos e às diferenças existentes aparece através de tonalidades e ênfases que emergem a partir das leituras feitas da biologia pela psicologia, pediatria, puericultura, neonatologia, psicanálise e psiquiatria.

Nas observações das instituições brasileiras está presente a tentativa de realizar a separação entre os atos biológicos e os culturais, sendo a troca das fraldas, a amamentação, o banho de sol, o banho de água, o almoço, o suco, o

chá e o sono apresentados somente como práticas de cuidados, sem um enlace cultural. O padrão médico e higienista parece ser o mais valorizado, negando a idéia de que essas práticas sociais, apesar de atenderem ou responderem a uma demanda de sobrevivência biológica, também respondem a necessidades sócio-culturais e cognitivas e que, por isso, são profundamente pedagógicas. Essa divisão é tão forte, que muitas vezes o profissional que cuida o corpo é diferente daquele que cuida a cabeça.

Além dos momentos de cuidados, que são os preponderantes nas rotinas de 0 a 3 anos, existe um momento de jogo, de brincadeira com materiais e com o corpo. E, algumas vezes, aparece também uma atividade dirigida ou de grupo (denominada de atividade pedagógica).

As rotinas das crianças de 4 a 6 anos, ao contrário, de certa forma negam as necessidades corporais, pois procuram regula-las aos padrões sociais. Há uma concentração nas atividades que socializem, que criem hábitos, que ensinem habilidades, que fixem conteúdos.

As propostas de rotinas apresentadas para as crianças maiores apresentam uma maior variabilidade nos momentos, nos tempos mais curtos de duração das mesmas e na maior ênfase aos processos de transmissão de informações e preparação para a escola fundamental que as rotinas para as crianças bem pequenas.

A seriação é uma questão complexa a ser resolvida. Na escola infantil **A**, um menino do maternal 1 estava conseguindo caminhar sem apoio e, cada vez mais, fazia deslocamentos mais rápidos. Um comentário das monitoras é que já estava na hora de providenciar a sua mudança de turma, pois os demais não andavam ou apenas engatinhavam. Não importava o momento do ano, não importava as relações afetivas com as demais crianças e com os adultos; o que tinha valor era o critério estabelecido para a passagem do maternal 1 para o maternal 2.

As propostas de rotinas geralmente procuram separar os horários de encontro entre maiores e menores, organizando espacialmente os corredores ou os horários de recreio com horários distintos para evitar brigas ou empurrões.

Uma experiência interessante que tive, ao observar as classes de integração multiculturais em Berlim, é que, além das culturas diferenciadas, em cada turma havia crianças de idades diferentes, variando dos 6 meses até os seis anos. As

relações entre as crianças pareciam muito mais de cuidado, carinho, auxílio. Lembro-me de uma cena no pátio em que as crianças maiores organizavam brincadeiras com trenós e, com todo o cuidado, colocavam os pequenos na sua carona. Outra cena interessante foi a da rodinha na qual todos participaram e, posteriormente, em um momento de jogo, uma das educadoras deslocou-se com os pequenos para uma sala com materiais apropriados para bebês: almofadas, bolas, *Legos* tamanho grande, etc. Tais fatos mostram que uma mesma turma pode ter momentos coletivos e momentos diversificados, assim como qualquer outra com crianças da mesma faixa etária.

Nos modelos selecionados do Anexo 5, foi observado que a diferenciação por faixa etária é um dos critérios mais utilizados para a elaboração das rotinas, tanto que as separei em rotinas de creche e de pré-escola. Na escola **A** o mesmo padrão de rotina, elaborado pela administração central, era usado para todas as turmas - do berçário até o Jardim B.¹⁶⁵

Procurando observar o ponto de vista das crianças, Ramos (1998) constatou que:

(...) evidenciam uma certa desorientação temporal por parte das crianças frente as alterações nas rotinas, tendo sido constatado que a supressão de um determinado tipo de ação da seqüência habitualmente estabelecida (como, por exemplo, o sono) desorganiza as ações imediatamente próximas daquela que fora retirada, levando à perda dos referenciais temporais.

As crianças já internalizaram as rotinas: para poder merendar é preciso lavar as mãos, para ir ao pátio é preciso guardar todos os brinquedos ou materiais didáticos. Cada momento guarda uma ligação com o outro, principalmente como seqüência e não, como seria interessante, como significado. Quando Ramos (1998) solicitou às crianças que narrassem a sucessão dos eventos que aconteciam todos os dias na escola, observou que elas repetiam a seqüência do início ao fim e, quando interrompidas ou questionadas sobre algum detalhe, muitas tinham que iniciar toda a rotina, como uma *ladainha*. Também quanto à duração dos eventos, Ramos observou que era feita subjetivamente e estava relacionada ao esforço realizado, ao prazer ou às dificuldades encontradas.

As rotinas da instituição **A**, além de não contarem com a participação das crianças na sua elaboração, não podem ser alteradas pelas mesmas. Apenas o

adulto tem o controle do tempo. O poder sobre o modo de ver, usar, definir, escolher o tempo e seus usos pertence aos adultos, e o que surpreendentemente se observa é que eles, muitas vezes, designam essa autoria para outros adultos (hierarquicamente vistos como *maiores e melhores*). Se há falta de autonomia das crianças com relação ao tempo das rotinas, maior ainda é a dos adultos.

A quem pertence o tempo? Às instituições? Aos professores? Às crianças em grupo ou no singular? Um dos objetivos centrais da temporalização da vida das crianças está relacionado à estruturação do tempo coletivo, mas deve-se fazer isso sem deixar de respeitar os tempos pessoais.

É possível criar modos de organização do dia-a-dia com tempos multiformes e estruturas mais flexíveis? Husti (1992) observa que a jornada escolar é apenas um sistema de justaposição de horas: uma hora após a outra. A jornada, apesar de constituir-se como uma unidade temporal, não é planejada assim. No início do ano letivo, fixa-se, de modo definitivo, uma jornada-padrão que é repetida, invariavelmente, ao longo de todo o ano.

Amontoar as horas para construir a jornada e repetir as semanas idênticas para organizar o ano escolar não são procedimentos adequados para criar esse todo novo, essas entidades específicas, desde o ponto de vista pedagógico, biológico, psicológico e social que a jornada e o ano escolar deveriam ser. (p. 277)

A possibilidade de sair do tempo da ordem para o da desordem, de passar de uma organização estática para uma dinâmica, rompendo com a organização puramente burocrática, com o mito da imutabilidade e quebrando com a planilha horária uniforme e repetitiva que se instalou nas práticas e nas mentalidades é a sugestão do autor para aderir-se a um planejamento do tempo de tipo móvel.

6.3 A SELEÇÃO E A OFERTA DE MATERIAIS

E todos os brinquedos se transformam
Em coisas vivas, e um cortejo formam:
Cavalos e soldados e bonecas,
Ursos e pretos, que vêm, vão e tornam,
E palhaços que tocam em rabecas...
E há figuras pequenas e engraçadas
Que brincam e dão saltos e passadas...
Mas vem o dia, e, leve e graciosa,
Pé ante pé, volta a melhor das fadas
Ao seu longínquo reino cor-de-rosa.

¹⁶⁵ O jardim B é composto por crianças de 5 e 6 anos.

Neste subcapítulo, quero abordar o tema dos materiais a partir de duas vias distintas. Por um lado, pretendo falar dos materiais que representam as rotinas e que estão presentes nas turmas de educação infantil e, por outro lado, da seleção e da construção de materiais que são oferecidos às crianças nas escolas de educação infantil.

Começarei pelo primeiro aspecto. No Anexo 5, é possível conhecer uma série de estratégias materiais que demonstram como as rotinas estão presentes nas salas. Como já foi anteriormente discutido, as rotinas eram, até pouco tempo atrás, uma estrutura muito mais implícita que explícita. Nas aulas de didática, aprendia-se como organizar o dia das crianças, mas não se fazia clara referência aos objetivos dessa organização, às decisões que envolvem os modos de fragmentar e de ordenar o tempo e o espaço das crianças.

Como uma marca da pedagogia ativa, o planejamento cooperativo ou democrático começou, de certo modo, a desvendar os rituais que não apareciam anteriormente. Abi-Sáber (1963) já comentava que o planejamento do dia deveria ser feito coletivamente, com a participação de todas as crianças, e escrito em um quadro de giz ou papel cartaz.

Ao longo dos anos, pude ir observando uma progressão nessas formas de exposição sobre os atos diários. Surgiram, principalmente nas pré-escolas, alguns cartazes com uma estrutura a ser preenchida por cartões nos quais estavam desenhadas as atividades a serem realizadas. E, de desenhos padronizados ou elaborados pelos educadores, passaram a ser usados cartões com desenhos elaborados pelas próprias crianças ou, em outros casos, com fotos do grupo realizando as atividades. Havia um repertório pequeno de alternativas, seis ou sete atividades por dia, o que reduzia as possibilidades diárias para um conjunto bem maior de alternativas. Assim, passou-se de cartões que representavam as atividades básicas, como entrada, brinquedo livre, banheiro, merenda, jogo dirigido, recreio e saída para uma representação em que, por exemplo, o brinquedo livre simbolizado por um cartão foi substituído por vários cartões que indicavam sugestões do que se poderia fazer na hora do brinquedo livre.

Geralmente, próximos aos cartazes das rotinas, estão calendários com os meses do ano, os dias da semana e, em alguns, também são feitas referências

aos horários. Nas três instituições brasileiras observadas, as formas de apresentação das rotinas eram feitas de modo diferentes.

Na escola infantil **A**, podia-se observar que a rotina funcionava principalmente para auxiliar os profissionais, não estando disponível para as crianças ou os pais. A rotina estava escrita em uma folha de ofício mimeografada colada na porta da sala, pelo lado de dentro, e na outra sala, a mesma rotina estava afixada na porta do armário da sala de troca. Não ouvi nenhum tipo de referência das monitoras a esses materiais ao longo da jornada. Nem os pais, nem as crianças parecem estar envolvidos ou conscientes de tais representações.

Na outra escola pública, a escola **C**, com uma proposta mais democrática, o eixo das rotinas era elaborado pela equipe de coordenação, professores, monitores e demais funcionários da Escola Infantil. Ramos, pesquisando uma escola do mesmo município, conta que “a rotina é estabelecida pela direção e pela coordenação do estabelecimento, em acordo com as professoras, não sofrendo alterações significativas no decorrer do período” (1998, p.80).

Na mesma escola, em uma sala de jardim, observei que a programação do dia era feita em conjunto com as crianças, durante a rodinha, e ficava exposta em um cartaz. As educadoras assinalavam, eventualmente, o momento de término ou antecipavam as atividades que seriam realizadas depois.

Na terceira instituição, a escola **B**, a programação era feita com muita flexibilidade. Não vi nenhuma forma de representação gráfica da rotina, mas encontrei um outro modo de apresentá-la. Uma das características dessa instituição é que o número de usuários era bem menor, são poucas crianças (cerca de 50), as quais atendidas em meio período. Como já disse, não havia, em nenhum espaço das paredes, algum quadro que indicasse as atividades do dia, mas havia muita conversa sobre o que fazer no dia e nos próximos.

Essa escola, por suas características e pela formação dos educadores, não tinha uma maior rigidez nos horários. Vi merendas sendo feitas nas salas e na sala de artes. Também as atividades didáticas não apresentavam uma duração fixa.

Um grupo de meninos (esta turma é daquelas que têm uma grande desproporção entre o número de meninos e de meninas) brincava com carrinhos sobre a mesa grande de trabalho. A professora observou esse ato, pegou um rolo de papel pardo e propôs ao grupo desenhar as estradas (copiando um tipo de atividade comum na caixa de areia). As crianças concordaram e começaram a trabalhar com pincéis atômicos,

tesoura, cola, outros papéis desenhando estradas, cuidando da largura dos automóveis e logo passaram para a construir em três dimensões. (Diário de Campo)

Pelo que havia observado até então, o grupo possuía uma outra proposta de atividade que foi abandonada na medida em que uma nova situação, que também parecia interessante, foi construída e adotada por ele. É importante lembrar que os materiais para transformar a mesa em uma planta baixa estavam disponíveis para o grupo, apoiando a execução das atividades, e que havia uma educadora atenta, que soube reorganizar seu planejamento e criar uma situação de desafio.¹⁶⁶

Um dos aspectos interessantes da exposição da programação diária, elaborada com as crianças nas paredes da sala, é que este é também um eficiente material para elas situarem-se e para fazer a avaliação das atividades realizadas: o que fizemos do que tínhamos planejado? Foi tudo bem?

Outro ponto importante é que a referência visual facilita a participação das famílias no trabalho pedagógico desenvolvido em cada turma. Os pais ou os responsáveis podem saber o que aconteceu durante o dia, fazer perguntas para que as crianças possam narrar o seu dia e, via narrativa, ressignificarem as suas ações. Na Espanha, observei uma prática relacionada ao dia-a-dia presente em muitas salas de educação infantil. Um pouco antes da saída, eram escritos pela educadora, com a participação das crianças na elaboração oral do texto, pequenos cartazes que contavam algum evento que houvesse ocorrido ao longo do dia. Por exemplo, em uma foto, encontrei um deles:

Hoje na rodinha vimos o conto do Pablo "O Rei Leão". A maioria do grupo conhecia esta história e iam comentando coisas e dizendo os nomes dos animais. Pepe Serrano nos mostrou seu guarda-chuva de várias cores. Antônio e Manquille não vieram. É favor levar nossas toalhas de mãos. Bom final de semana

Os exemplos de rotinas e as formas de representação das mesmas têm como objetivo permitir que as crianças possam compreender o tempo, tomando

¹⁶⁶ Penso como seria resolvida esta situação em uma sala na qual houvesse apenas folhas de tamanho ofício, lápis de cor pequenos...Desse modo, sem uma base material e sem educadores flexíveis, é bem difícil complexificar, recriar, ampliar o campo de experiências das crianças.

consciência da ordem das atividades do dia, da semana ou do mês, e saibam que podem organizar esse tempo para usufruí-lo naquilo que lhes parece o mais interessante. Servem também para criar consciência sobre o que acontecerá depois, convertendo-se em um participante ativo da sua vida pessoal e grupal. Assim, a apropriação pelas crianças e pelas educadoras das rotinas pode levar a um novo tipo de organização do cotidiano.

As representações visuais das rotinas, feitas em modalidade participativa, parecem contribuir para organizar o trabalho, favorecer as escolhas e dar uma dimensão mais ativa à construção das noções temporais.

A outra modalidade de construção coletiva de rotinas, encontrada nas atividades de campo, foi a rotina oral presente na escola de educação infantil **B**. É preciso lembrar que a modalidade oral, isto é, a conversa constante sobre o que foi feito e o que se pretende fazer, também pode ser um instrumento de organização e simbolização das rotinas.

No dia anterior ao episódio acima narrado, o grupo de crianças havia ido à sala de vídeo para ver a fita e recontar o que havia acontecido no piquenique de aniversário da escola junto com os pequenos. Esta é uma outra alternativa, pois não é apenas a presença de um cartaz que assegura a construção da rotina no coletivo e, com ela, a formação das noções temporais, a organização coletiva dos usos do tempo, as escolhas pessoais para aprofundar-se em determinado evento. É, principalmente, a tomada de consciência de tal necessidade.

O segundo caminho para tratar a questão dos materiais e as suas relações com as rotinas é a possibilidade concreta que os materiais podem oferecer para influenciar os diversos modos de organização das rotinas. Como vimos anteriormente, a idéia de que as salas de educação infantil necessitam de diversos tipos de jogos e de materiais foi uma das grandes contribuições dos autores clássicos da educação infantil como, Froebel e Montessori.

Froebel foi um dos defensores da idéia de fabricar materiais concretos para desenvolver, através do jogo, uma série de conceitos abstratos nas crianças. Sua preocupação com os materiais era tão grande, que ele chegou a montar uma fábrica de jogos e brinquedos. Maria Montessori aproveitou para ampliar o repertório de materiais e jogos para as classes de educação infantil que tinham como objetivo desenvolver tanto os sentidos quanto a realização das atividades de vida prática.

Os materiais considerados apropriados para organizar os espaços educativos para as crianças pequenas foram, transformando-se, ao longo dos anos. Na Lei de Instrução, Programa e Horários para os Asilos Infantis e Jardins da Infância de 1914, na Itália, eram considerados básicos os seguintes materiais:

Decoração e material didático para os Asilos Infantis:

Decoração:

1. Crucifixo
2. Retrato do Rei
3. Mesa e cadeira para a professora
4. Banco para os alunos (preferível os banquinhos de dois lugares, ou mesinhas e cadeirinhas independentes, um para cada aluno, que em sala se colocarão dois a dois, ocupando respectivamente por um menino e uma menina)
5. Lousa quadriculada com cavalete
6. Armário para colocar o material didático e outros
7. Cabide para a professora
8. Tinteira para a professora
9. Plantas ornamentais em vasos
10. Quadro que contenha as normas para a prevenção de doenças infecto-contagiosas na escola

No Vestuário (que deverá ser em um lugar próximo à sala):

1. Cabide para as crianças (um para cada criança, no qual elas possam colocar a cesta para a refeição, estará bem se sobre cada cabide tenha, para cada uma das crianças, uma prateleira plana, para colocar o cesto)
2. Alguns banquinhos (nos quais as crianças possam sentar-se para tirar e colocar as meias e os sapatos)
3. Avental uniforme
4. Tamanco ou sapato e calça para trocar

No Lavatório:

1. Bacia para lavar o rosto, o colo, as mãos
2. Lugar para lavar os pés
3. Toalhas (toda a criança deve ter duas toalhas de qualidades diferentes, uma para o rosto e outra para os pés)
4. Esponja, sabão, etc.
5. Banheira para o banho
6. Ducha (para usar quando houver prescrição do médico, em local e data reservada)

No Refeitório:

1. Mesas e bancos, adaptados para a altura das crianças e em número suficiente
2. Prato fundo, pratos, colheres, garfos, em número suficiente
3. Guardanapo (dois para cada uma das crianças)
4. Copo (para cada uma das crianças)
5. Jarra de água (uma ao menos para cada quatro crianças)

Material Didático:

1. Antropômetro¹⁶⁷
2. Espirômetro
3. Dinamômetro
4. Balança à bascula
5. Mesa optométrica de Snellen (ou outra análoga) para medir a acuidade visual
6. Caixa Del Delhez (ou outra análoga) para a educação dos sentidos
7. Local e instrumentos adaptados para a criação de animais domésticos: galinhas e similares, coelhos, de bicho da seda (e, quando não for possível a criação destes animais, uma gaiola com um ou mais passarinhos).
8. Utensílios de jardinagem (carrinho, pás,...)
9. Utensílios de jogos
10. Dons froebelianos
11. Lousinha para as crianças
12. Pequena coleta de objetos naturais (feita especialmente no jardim ou durante os passeios) ou de objetos artificiais, que sirvam para exercícios de ordem, de observação, de conversação...
13. Mural representando animais e plantas, ou cenas da natureza e da vida doméstica e social
14. Material de consumo, em quantidade suficiente, para os trabalhos das crianças (papéis, argila, etc.)

Hoje, esses materiais parecem-nos inapropriados para uma sala de creche ou pré-escola, de qualquer forma, os quase cem anos de distância entre a Lei italiana e mesmo a fundação dos primeiros Jardins da Infância brasileiros poderiam ao menos ter levantado a expectativa nos educadores sobre a necessidade de possuir materiais nas salas e sobre as funções pedagógicas dos mesmos.

Durante as observações das escolas infantis brasileiras, uma questão chamou-me muito a atenção: as diferenças em termos de materiais disponíveis para as crianças das três escolas observadas. Foi possível verificar como os materiais falam sobre a proposta pedagógica das creches e pré-escolas e também levantar a hipótese da relação entre as classes sociais atendidas e o tipo de material oferecido.

No meu diário de campo, inicio o período de observação da escola infantil A constatando que:

Eu já havia passado em frente desta creche várias vezes e surpreendi-me quando soube que nela havia bebês. Nunca tinha visto – vestígios – da existência de crianças bem pequenas. Soube neste dia que havia várias turmas: B1, B2, M1, M2. (Diário de Campo)

¹⁶⁷ Instrumento utilizado para fazer medidas antropométricas.

Quando entrei nas salas, descobri uma ausência de materiais muito grande. Existiam poucos móveis, quase não havia materiais de uso comum, nem brinquedos, nem jogos. A seguir, cito alguns fragmentos do Diário de Campo que podem mostrar o quadro que estou procurando descrever:

A creche está aberta desde as 6 horas da manhã. A sala está com a luz acesa, pois ainda é escuro – o dia apenas amanhece. Na sala do B1, estão dois bebês maiores e está chegando um pequenininho. Um dos bebês está no berço móvel (feito de vime) e brinca com o cabo de pendurar o mosqueteiro. (...) Outra está sentada no chão e engatinha lateralmente apoiada na mão (...) A engatinhadora pega o bico do berço onde está o bebê e fica por volta. Olha para o acolchoado no chão com os brinquedos mas não se aproxima dele.

O ... é o maior e o que mais conversa. Ele tenta empurrar o berço de vime com rodas no qual está uma criança. Ele tenta, tenta, mas não consegue. (...) Agora ele surfa com o berço móvel.

... aproveitou que uma das educadoras levantou da cadeirinha e vai correndo para subir nela. A monitora pega-o ... e tira-o da cadeirinha e o coloca num berço vazio. Ela começa uma brincadeira de esconde-esconde com uma fralda. Ela coloca no rosto dele e ele fica parado, não tira, fica esperando que ela venha lhe tirar. Quando a educadora cobre seu próprio rosto, ele se estica para tirar. Agora ele pegou a fralda e, com ajuda, sai do berço e vai caminhando com a mesma na cabeça por toda a sala. (...) Agora ele pega a fralda e limpa as botinhas.

Um bebê está sentado em uma cadeirinha em forma de cavalinho de balanço e me observa constantemente. Ele está há horas nesse lugar.

A sala do berçário é grande e com muitos materiais: 18 berços fixos, três berços de vime móveis, um cavalinho/cadeira de balanço, um acolchoado dobrado fazendo o papel de tapete sob um espelho com alguns brinquedos como bichinhos de plástico – velhos e sujos - e algumas peças de madeira para montar. A sala tem dois móveis velhos, quase sem cor, que ficam pendurados bem no meio da sala e dos berços os bebês não podem ver.

Uma criança chegou de chapéu, é uma menina. Sentam-na no tapete e um menino se aproxima, tira o chapéu e tenta colocar na sua cabeça. É interessante ver como as roupas das crianças com seu colorido, detalhes, enfeites e aberturas são um prato cheio para os pequenos. Eles brincam de tocar, pôr na boca a roupa do outro, puxar botões, etc. Os bicos são como uma continuação das roupas dos outros.

Uma das monitoras foi buscar o rádio e colocou em uma emissora com músicas de carnaval. As crianças dançavam, batiam palmas acompanhando. Depois, as demais monitoras falaram que era melhor, para não agitar as crianças, colocar música sertaneja.

Por meio de tais fragmentos, pode-se ter uma idéia geral da sala, dos brinquedos e das brincadeiras que acontecem na sala do Berçário 1. Organizada dentro de uma visão higienista, estão presentes berços para todas as crianças, com o objetivo de que as mesmas não fiquem no chão, mas, ao mesmo tempo, podemos vê-las manuseando brinquedos velhos, quebrados e sujos que passam de boca em boca, da boca ao chão, o tempo todo. Quais os critérios higiênicos? Qual o peso da tradição?

As crianças, ao longo do dia, fizeram várias tentativas de brincar com os materiais que estavam na sala e que eram vistos como não “apropriados” para elas, como os berços e as cadeirinhas de uso das monitoras.¹⁶⁸ O dia passava com as crianças fazendo as mesmas coisas o tempo todo. Os bem pequeninhos, de 4 e 5 meses, ficavam nos berços e o argumento para deixá-los lá era o de protegê-los dos maiores. Os únicos momentos de contato com os adultos ou com outros iguais era na hora da troca, da mamadeira e quando ficavam no colo de alguma monitora.

Os maiores variavam do berço, sem nenhum brinquedo, para o acolchoado com brinquedos e outras crianças. E os maiores, que já se locomoviam engatinhando ou andando, é que tinham uma gama maior de alternativas para tentar fazer algo. Tentavam brincar com os grandes objetos da sala (berços, cadeiras, fraldas) e os pequenos (o chapéu de um, o enfeite do tiptop de outro, o bico, os cabelos...).

Parecia que grande parte dos materiais eram provenientes de doações. Muitos deles estavam quebrados, perigosos, velhos, sujos. Os cuidados com a manutenção não são freqüentes e, dificilmente retiram-se os estragados, pois entre ter estragados e não ter nada parece que a primeira alternativa prevalece. A falta de materiais era tão grande em uma das salas da escola **A**, que um dia, de manhã cedo,

¹⁶⁸ Havia na sala quatro cadeirinhas de uso exclusivo das monitoras. Quando alguma estava desocupada, elas colocavam dentro de algum berço que não estava em uso para que a cadeirinha esta não fosse usada como brinquedo pelas crianças: para subir, para empurrar.

Entra na sala uma menina com um abrigo colorido. As crianças se aproximam e exploram as figuras aplicadas no tecido com os dedos. (Diário de campo)

O corpo do outro vira o material de brinquedo. O que me pareceria muito interessante se naquele mesmo dia eu não tivesse visto a seguinte seqüência. Às 15h10 min, as monitoras convidaram as crianças a guardarem todos os materiais:

16h Algumas monitoras saem para o lanche da tarde e as duas que chegaram cedo vão embora. Começa a troca de fraldas. Uma educadora está na sala com as crianças, enquanto a outra muda as fraldas. As crianças correm de um lado ao outro, outras observam sentadas encostadas na parede, algumas começam a bater nas outras.

16h40min Estão na sala 14 crianças. Os pais começam a vir buscar. As monitoras fazem propostas de brincadeira de roda. Algumas crianças aderem e outras não. ... bate em ..., que começa a chorar.

17h50min Estão duas crianças na sala. As monitoras varrem e limpam a sala. (Diário de Campo)

O que eu gostaria de retomar, com essas duas etapas do dia, é que, pela manhã, brincar com a roupa da colega é uma brincadeira tranqüila, carinhosa. Porém, durante a tarde, 20 crianças de 1 a 2 anos ficarem em uma sala, sem nenhum material disponível para brincar, das 16h até às 18h, tendo como único brinquedo o corpo do outro, fez com que ocorressem muitas brigas, puxões de cabelo, empurrões, mordidas e outras agressões.

A rotina da sala era basicamente marcada pelos atos de mamar, trocar, dormir e, algumas vezes, brincar. Em um período de observação de seis horas, durante um dos dias, a única intervenção “pedagógica” realizada foi a de trazer o rádio para ouvir música, o que fez grande sucesso entre as crianças, sendo logo cortado para não agitá-las. Quais as concepções de bebês que têm as educadoras? O que pensam as autoridades quando não dão verbas para os materiais de consumo e para os jogos didáticos?

Goldschmied (1998) diz que as crianças bem pequenas são uma nova pessoa em formação e que, portanto, necessitam:

Não somente atenção física, mas também relações humanas e estímulos materiais que ativem, desde os primeiros meses, a sua grande capacidade de desenvolvimento mental.¹⁶⁹

¹⁶⁹ Esta autora prossegue, lembrando que, do mesmo modo que estamos atentas à dieta alimentar para que seja variada, é preciso cuidar da dieta mental e assegurar-lhe uma boa qualidade e a continuidade das experiências e das descobertas do mundo à sua volta.

Outra questão que me chamou a atenção foi a falta de *necessidade* que sentem os educadores de mais materiais. Nessa escola, em nenhum momento as educadoras falaram no desejo de ter outros brinquedos, giz de cera, papéis. Na outra sala que também observei, uma delas desculpou-se pela sujeira de um mural que estava na parede. Ao tentar retirá-lo, a poeira ficou tão visível, que ela ficou sem graça. Somente uma educadora, da escola pública **C**, reclamou do fato de o município não ter mandado brinquedos novos naquele ano.

Nessa escola, encontrei um ambiente com vários materiais, em geral padronizados, isto é, comprados nas grandes lojas - como dominós, quebra cabeças, etc. O estado de conservação dos mesmos não era dos melhores, pois faltavam peças em jogos, havia canetinhas sem tampas, e outras situações do gênero.

Há uma tolerância bastante grande com relação a essa situação de falta de materiais. Procuo levantar as razões de tal tolerância: seria a falta de referenciais teóricos, de reflexão, de experiências pessoais, de repertório sobre o que é educar crianças e das possibilidades de usar materiais para realizar uma educação de qualidade?

É claro que as crianças pequenas conseguem divertir-se e aprender com os poucos materiais existentes na sala; afinal, o mundo parece sempre um lugar excitante para as crianças pequenas. Contudo se hoje, através das pesquisas (Goldschmied,1998; Bruner, 1996,1997) sabe-se que a educação, nessa faixa etária, ocorre principalmente pelo tipo de experiências que as crianças realizam, pelo tipo de relação que estabelecem com outras crianças e adultos, pela diversidade do ambiente e dos materiais disponíveis, não deixa de ser uma questão para a reflexão dos formadores os motivos que levam alguns educadores infantis a pensarem que os materiais não fazem falta.

Um dos fatores importantes com relação à aquisição dos materiais refere-se ao preço dos mesmos e à penúria permanente das escolas infantis. O fato de alguns serem materiais de consumo, não-duráveis e precisarem ser constantemente repostos talvez seja a causa da pequena diversidade de oferta de brinquedos, jogos e materiais variados.¹⁷⁰. Quanto à oferta, é possível dizer que

¹⁷⁰ Denomino de materiais variados: cola, tesoura, lápis, diferentes tipos de papéis, plásticos, tecidos, revistas, etc.

nos últimos anos o mercado brasileiro ampliou tanto a produção nacional de jogos e equipamentos educativos quanto incentivou a importação de brinquedos, o que facilitou o acesso.

Os materiais não-industrializados também têm sido uma alternativa principalmente aqueles denominados de sucata. É preciso lembrar, como afirma Goldschmied (1998), que as crianças bem pequenas podem construir suas brincadeiras a partir de suportes muito simples. Em suas sugestões sobre os materiais e os jogos para essas crianças a pesquisadora inglesa sugere cubos de madeira, livros com ilustrações, bolas, tampas de potes, ou seja, materiais que se encontram com facilidade. Incentiva também o uso de objetos naturais manufaturados, como bolas de lã, anéis de ossos, objetos feitos de madeira, de metal, de borracha, de tecido, de pele e de papel.

O desenvolvimento motor, as habilidades de locomoção e de destreza motora têm sido negligenciados em muitas das escolas infantis. Depois da febre da psicomotricidade, nas décadas de 70 e 80, os ambientes educativos observados nas escolas não parecem corporalmente desafiadores para as crianças pequenas. Há uma preocupação especial no que tange a questão da segurança e, com isso não se criam desafios. A experiência de Emil Pinkler (1985) em Loczy, demonstra o quanto ambientes com materiais variados podem ser extremamente educativos. Nessa instituição, durante o verão, os grupos de crianças passavam grande parte de suas jornadas educativas na parte externa da escola e o pátio era organizado para funcionar como uma sala com equipamentos, móveis e brinquedos; acrescido a isso, havia terrenos irregulares, cheios de desafios.

De acordo com a minha observação, no que se refere à escola infantil **A**, a idéia de passividade, de cuidado para não se machucar é a que prevalece e, quanto aos materiais do pátio e aos da sala, parece que qualquer coisa para brincar já está bom. Na **C**, já havia o desejo de mudar, de ter novos materiais, materiais mais complexos, variados, mas as condições materiais não favoreciam isso.

A riqueza ambiental e material da escola **B**, em termos de materiais de consumo e de materiais para atividades de artes plásticas, foi impactante frente às demais. Os instrumentos usados pelas crianças nas suas tarefas deixava claro

o quanto a possibilidade de gastar, sem desperdício, os materiais e de repetir atividades continuamente para adquirir maestria necessita de uma base concreta. Além das diferenças entre as escolas brasileiras, nas quais observei, com relação à questão dos materiais um profundo diferencial, também as diferenças entre as escolas européias e as brasileiras são bastante grandes. Algumas escolas pareciam exagerar na quantidade de materiais, assemelhando-se a um depósito, principalmente aquelas que funcionavam em espaços pequenos; outras eram mais vazias mas em quase todas as salas visitadas os materiais pareciam ter um significado muito grande para o trabalho do grupo.

*Esta escola dinamarquesa é demais. Não que ela tenha uma quantidade de materiais excessivos, como vi em outras escolas aqui na Europa. Ao contrário, a decoração é bastante **clean**. O que encanta é que juntamente com uma variedade grande de pequenos espaços, isto é, além das salas de grande grupo, existem pequenas salas anexas que, segundo as educadoras, vão sendo usadas por vários grupos no decorrer do período de trabalho. Havia um pequeno ateliê com diferentes materiais e instrumentos de trabalho, havia outra sala cor de rosa, com coisas para brincar de casinha e um instituto de beleza, havia uma salinha pintada camuflada, como os uniformes militares, cheia de homenzinhos para brincar de selva. Esta sala ainda possuía um buraco, ou seja, uma passagem secreta que levava à sala grande de teatro com fantasias, pinturas e marionetes. Ufa! (Diário de Viagem)*

Além da quantidade de materiais presentes no ambiente, é preciso lembrar que esses materiais foram organizados conjuntamente pelos adultos e pelas crianças, estando acessíveis a todos os usuários.

Na sala dos bebês, observei uma variedade de materiais simples, organizados em cestos, como lenços coloridos, caixas transparentes com materiais dentro como palitos, pedras, contas coloridas, móveis sonoros e visuais próximos à altura das crianças, papéis coloridos fazendo um sombreamento nas salas, pôsteres coloridos na altura dos olhos das crianças, instrumentos musicais (industrializados e artesanais). (Diário de Viagem)

Além dos materiais, permanentemente expostos na sala, observei que havia um grupo de materiais transitórios, vinculados a momentos do ano, a projetos de trabalho desenvolvidos, a necessidades específicas das crianças.

Como agora está começando o outono, as ruas de Barcelona se enchem de castanheiras que assam as castanhas nas ruas. Nas escolas infantis, acontece o mesmo, todas têm castanheiras (bonecas, figuras, gigantes de acordo com as tradições) com cestas com os frutos do outono: abóboras, nozes e castanhas. (Diário de Viagem, 1998)

Visitando, na mesma época, escolas infantis de Granada, também na Espanha, não encontrei as castanheiras, nem referências tão fortes ao outono, afinal ela é uma cidade mais ao sul e esta não é uma tradição local. Outra ideia presente é a de mobilidade. Alguns materiais transformam-se ao longo do ano dentro da sala; outros permanecem e recebem novos usos; outros, depois de bem explorados, passam para outros grupos. O acesso aos materiais também é um dado importante.

A sala era pequena, e os materiais estavam guardados em uma estante metálica de cerca de 2 metros de altura. Apenas as três primeiras prateleiras eram acessíveis às crianças, as demais a educadora tinha de auxiliar. (Diário de Viagem)

Os materiais, portanto, são elementos essenciais na organização das rotinas. A existência dos mesmos, a sua variedade e a sua exploração são fatos que levam a criar alternativas em termos de atividades para os grupos. Como variar as formas de simbolização pictórica se apenas existem giz-de-cor e canetas hidrográficas na sala? Como se pode fazer uma escultura grande, com papelão, e se pintá-la esta com pequenos vidros de tinta têmpera e pincéis pequenos e redondos?

A existência de um amplo repertório de materiais escolhidos pelos educadores, adequados às crianças, é um elemento que pode ampliar a variedade das atividades das rotinas, dar tranquilidade ao educador para poder criar novas ações e não repeti-las, fazer com que as crianças possam estar mais envolvidas nas suas ações, realizando brincadeiras em grupo e individuais.

Um dos aspectos favoráveis à Loczy, descrito no livro de David & Appel (1986) é que

Devido ao espaço disponível, à variedade e à quantidade de materiais ao alcance da mão (...) e provavelmente também por causa do estilo educativo dado a eles, jogam sem molestar uns aos outros e sem desejar realmente o que tem o vizinho.

E prosseguem:

Graças à maior autonomia das crianças, os adultos se vêem menos esgotados e isto facilita o estabelecimento de relações serenas e equilibradas. (1986, p.128)

Os materiais, assim como foi visto em relação ao ambiente, constroem modos de ser, modos de se identificar socialmente (lembram a menina negra com a boneca negra da escola **B**), modos de pensar, de solucionar problemas. Dessa forma, de acordo com os materiais oferecidos às crianças, pode-se construir diferentes tipos de rotinas. A seleção, a construção e a oferta de materiais são elementos de uma educação indireta.

6.4 A SELEÇÃO E A PROPOSIÇÃO DAS ATIVIDADES

Depois de acordar, mamar. Depois de mamar, sorrir.
Depois de sorrir, cantar. Depois de cantar, comer.
Depois de comer, brincar. Depois de brincar, pular.
Depois de pular, cair. Depois de cair, chorar.
Depois de chorar, falar. Depois de falar, correr.
Depois de correr, parar. Depois de parar, ninar.
Depois de ninar, dormir. Depois de dormir, sonhar.
Sandra Peres, Paulo Tatit e Edit Deardyk

A canção *Depois de..* pode ser vista como uma síntese do modo como as atividades são vistas e trabalhadas na educação infantil. Nas escolas infantis, como foi visto anteriormente, existe uma seqüência fixa de atividades que se configura no decorrer da jornada. Nas instituições, pode-se trocar a expressão *depois de* pela *hora de*. As horas de fazer atividades são cronometradas, mas na verdade não são horas; em algumas *pedagogias* são minutos, que se justificam em sua rapidez pelo fato de as crianças não se concentrarem, e em outras chegam a ser turnos, porque a hora exata da próxima atividade ainda não chegou.

Pode-se observar, tanto a partir das canções como dos modelos pedagógicos presentes no Anexo 1 e da pesquisa de campo realizada nas instituições brasileiras, que aparecem basicamente dois grandes grupos de atividades. Em um deles, estão aquelas práticas que se constituem em rituais de **socialização** e de **cuidados** e que utilizam parte expressiva do tempo da jornada na educação infantil que são constituídos pelos momentos da entrada, do recreio, da alimentação, do sono e outras atividades e, um outro grupo, o das atividades consideradas **pedagógicas**.

Normalmente as atividades de socialização são as demarcadoras das subdivisões dos tempos institucionais. São elas que pautam o início, o meio e o fim do turno de trabalho dos educadores e do tempo de atendimento às crianças. Em geral, esse tipo de atividade precisa estar sincronizado com todas as demais da instituição, pois da execução das mesmas por um grupo depende a execução por outro.

O uso do refeitório pode ser um exemplo dessa situação. Nas instituições observadas no Brasil, verificamos que as escolas públicas possuíam um espaço definido para a realização das refeições fora da sala de aula para as crianças a partir dos 3 anos. Essas instituições atendem a um número expressivo de crianças - em torno de 300 - e possuem um grupo de profissionais que realiza várias atividades de auxílio na escola, sendo que, em ambas havia duas pessoas adultas disponíveis para auxiliar nessa tarefa. O objetivo de um número maior de adultos é o de auxiliar as crianças na hora da alimentação. Pergunto-me se é realmente necessário ou se é apenas para manter que os padrões organizacionais – tempo, limpeza e outros - definidos pela escola infantil sejam mantidos :

é necessário que os relógios das educadoras estejam bem sincronizados para que todas as turmas sejam atendidas em seu devido tempo. A expectativa é que, ao sair um grupo, o outro já esteja pronto para usar a sala e que não aconteçam momentos de ociosidade nem de superlotação que gerariam distúrbios. Tudo deve funcionar a contento dos responsáveis (Diário de Campo)

Em outra experiência de alimentação com crianças pequenas na própria sala, isto é, num ambiente que não vai ser usado por outro grupo, a situação mantém esta pressa:

Hora da comida! Duas monitoras vêm ajudar as quatro permanentes da sala nesta tarefa (são 20 bebês). O almoço vem servido em pequenas bacias, as crianças não enxergam os alimentos que estão lá no fundo. Algumas monitoras, enquanto dão o almoço, conversam com as crianças em voz baixa, outras não. O almoço é uma situação de malabarismo das educadoras, pois elas dão comida a três crianças ao mesmo tempo. (Diário de Campo)

O outro grupo de atividades é aquele considerado das atividades pedagógicas, que podem ser livres ou dirigidas pelos educadores. Nesse grupo, vamos encontrar uma variabilidade de atividades como música, desenho, leitura, brincadeiras e outros.

Outro modo de subdividir as atividades das rotinas é diferenciando-as entre aquelas de **cuidados** e as **educativas** em que a ênfase em um ou outro polo se dá principalmente pela faixa etária, pela origem social das crianças e pelo tipo de organização institucional, ou seja, a formação dos educadores, as propostas curriculares, etc.

A discussão acerca desse tipo de divisão de atividade na educação infantil não se restringe ao Brasil. Na Itália, Bondioli e colaboradores (s.d.) demonstram que, em uma situação de pesquisa das atividades das escolas da infância para registro em instrumento de observação, foram divididas inicialmente nas atividades de *routine*, nas atividades didáticas e nas poliatividades (várias atividades que acontecem ao mesmo tempo, as nossas atividades diversificadas).

Essa discussão vem sendo realizada por diversos educadores brasileiros, procurando passar a limpo às controvérsias sobre esse tema na área da educação infantil. Poderíamos citar os trabalhos de Barreto (1995), Campos (1994) e Kuhlmann Jr. (1998), que procuraram dirimir o preconceito de que as instituições assistenciais apenas cuidam as crianças e as escolas é que educam. Ambos os autores, por caminhos e com objetivos diferenciados, demonstram a indissociabilidade entre esses dois tipos de atividades nas vidas institucionais e nas políticas públicas.

Lembro ainda que essa questão não se refere apenas à existência de dois tipos de atividades no mesmo local, em momentos alternados, mas o quanto hoje, com a experiência acumulada na área, pode-se perceber que, sob uma ação de cuidado, há um projeto educativo e que todas as propostas pedagógicas precisam avaliar a dimensão dos cuidados necessários para sua plena realização.

Os modelos de atividades de rotina para as creches geralmente centram sua atenção no corpo das crianças, nos aspectos *biológicos* do mesmo. Há uma ênfase grande nos cuidados, na higiene, na alimentação e na saúde. As *horas de ...* são peculiares - fralda, mamadeira, banho de sol, sesta, suco, banho - e aparecem também alguns momentos de brincadeira e de atividades pedagógicas que, em geral, abrigam as atividades lúdicas e expressivas.

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

sócio-culturais. Um interessante exemplo disso tem sido trabalhado pelas pesquisas multiculturais.

Em várias delas, como as de Favaro (1995), na Itália, ou de Frangos (1996), na Grécia, observa-se que as crianças estrangeiras recebem dos seus países de origem, através de suas relações familiares, um modo de perceber o seu corpo, de falar, de comer e de aprender que estão presentes em todas as suas relações com o entorno, nas suas relações sociais, nos encontros com os outros e que estabelecem *as fronteiras da intimidade*.

Conforme Favaro (1995, p. 253), cada cultura tem um jeito próprio, de acordo com suas regras, de estabelecer relações entre as gerações, os sexos, que se concretizam nos modos de cumprimentar, de conversar e de exprimir as emoções. Desse modo podemos ver como as relações de cuidados com as crianças, apesar de acontecerem no contato físico do corpo, parecendo assim restritas aos aspectos biológicos, estão permeadas por relações sócio-culturais. Essas atividades de cuidado são bem mais complexas do que ensinavam as teorias homogeneizantes da puericultura ou dos movimentos sociais higienistas. A execução dos cuidados em contexto extrafamiliar, se não for refletida sob o ponto de vista sócio-cultural, pode causar conflitos e desadaptação no novo ambiente.

Observando um Kindergarten em Kreuzberg¹⁷¹, verifiquei as tentativas de uma instituição para fazer a integração entre crianças de diferentes culturas e, ao mesmo tempo, respeitar tais diferenças.

As salas da escola são lindas, têm muitos materiais e uma arquitetura cheia de degraus, dividindo os ambientes, uma pequena cozinha num canto. Havia pela sala móveis, brinquedos, livros de história e outros materiais referentes às duas culturas¹⁷²; as roupas também eram variadas e todas as turmas tinham educadoras das duas nacionalidades (turcas e alemã), onde se falava em ambas as línguas e onde se realizava atividades conhecidas tanto a um como ao outro grupo. (Diário de Viagem)

Assim, nas atividades relacionadas aos cuidados como nas demais, havia uma preocupação com a possibilidade de comunicar-se através de uma linguagem comum, em um ambiente onde hábitos sociais eram compartilháveis e as tradições podiam ser respeitadas. Essas questões que estão sendo analisadas através dos estudos multiculturais são perfeitamente adaptadas para as questões

¹⁷¹ Kreuzberg é um bairro berlinense onde vivem pessoas de cerca de 200 nacionalidades distintas.

¹⁷² Este é um Kindergarten experimental pois de toda a rede de pré-escola de Berlim apenas 10% dos professores não são de etnia alemã.

de classes sociais, minorias étnicas, grupos religiosos, gênero e outras variáveis presentes na sociedade brasileira.

Hoje, uma das monitoras passou dos limites, e eu me senti muito mal por não ter feito nem falado nada. No meio da manhã, ela me explicou que uma menina negra deveria tomar um banho, pois tinha piolho e a família não estava cuidando. No princípio, até concordei, afinal piolhos incomodam, machucam o couro cabeludo, coçam e, se a família não consegue cuidar, no extremo, a escola infantil pode ajudar. Enquanto ela dava o banho na sala anexa àquela em que o grupo estava brincando, eu fiquei pensando, na discriminação que essa criança estava sendo submetida pois não era segredo nenhum o motivo do seu banho, mas o pior foi quando a monitora ao pentear gritou: Que cabelo ruim! (Diário de Campo)

Bruno Latour demonstra, em seus ensaios de antropologia simétrica, que a cultura e a natureza estão cada vez mais imbricadas, cada vez mais tramadas, são como redes. Para esse autor, o tecido social não é mais inteiriço, não sendo possível vê-lo como uno. “Será nossa culpa se as redes são ao mesmo tempo reais como a natureza, narradas como discurso, coletivas como a sociedade” (1997, p.12).

As atividades de cuidado nas creches e nas pré-escolas não são apenas fatos sociais ou fenômenos biológicos; são antes de tudo, como afirma Almeida,¹⁷³ híbridos construídos “com características, propriedades e atributos definidos tanto pela natureza como pela cultura” (1999, p.23). Para ele, é necessário rever os conhecimentos sobre a biologia desenhado socialmente pelos higienistas no século XIX e seguir em direção a uma social-biologia, entendendo como sociais todas as questões relacionais que permeiam esse ato.

Para concluir, constatei ao longo do trabalho que, para os pequenos há uma maior atenção e uma derivação direta das necessidades *naturais* nas propostas pedagógicas. Existe uma menor variabilidade na seqüência de atividades propostas, sua execução é rígida, tendo em vista, a satisfação das necessidades corporais. Vemos a seqüência sono, troca e alimentação, repetir-se várias vezes ao longo do dia. Uma característica das rotinas dessa faixa etária é que as atividades são mais lentas, o tempo exigido para a realização dos mesmos é mais

¹⁷³ Almeida (1999) faz um trabalho interessante no qual formula a questão da amamentação como um híbrido entre natureza e cultura.

amplo e também não há a exigência de que as crianças cumpram com os tempos previamente definidos.

Em uma turma de berçário da escola pública **A**, foi possível encontrar algumas crianças dormindo, enquanto outras se alimentavam com uma das monitoras e outra, ainda, estava trocando as fraldas. Isso acontecia apesar de o espaço não privilegiar o sono, pois todas estas atividades estavam acontecendo na mesma sala. A diversificação é uma atitude necessária porque por mais que os adultos pretendam fazer atividades unitárias, os pequeninhos tomam suas próprias decisões quanto aos seus tempos.

Já nos modelos para a pré-escola, acontece uma mudança, e a atenção da rotina passa do corpo para a mente das crianças. As rotinas tornam-se mais próximas ao modelo escolar, cada vez há uma menor preocupação com a pedagogia das situações de cuidados. Mesmo assim continuam as atividades de socialização das rotinas e uma menor parcela do tempo é usado nas atividades de cuidado pessoal.

Se a rotina das atividades dos pequeninhos, dos 0 aos 3 anos pende para a repetição para que haja a aquisição de certas destrezas motoras, de certos hábitos sociais, as rotinas dos 4 aos 6 anos, parece trabalhar mais com a diferença, decidir o modo como aquele grupo faz tal coisa e como cada criança pode fazer do seu próprio jeito. É o momento de aprender variações sobre o mesmo tema, como comer como os japoneses com pauzinhos e não talheres, etc. Isto é, assumir a possibilidade de controlar a sua própria rotina pessoal, automatizá-la de acordo com escolhas e não com imposições sociais.

Na pré-escola, *as horas de* privilegiam o jogo, as atividades diversificadas como casinha, marcenaria, marionetes, biblioteca, música, estudos da natureza, experiências, teatro, calendário, etc. Existe uma variedade de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças.

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

Verificando e comparando as três rotinas históricas presentes no Anexo 1: na Itália, em 1914; no Brasil, em 1896 e na Argentina, em 1920 - vamos observar que houve poucas alterações nas atividades programadas que estas seguem uma

estrutura e um repertório de atividades que é muito semelhante àquele encontrado nas creches e nas pré-escolas que observamos e nos textos teóricos analisados. Pode-se afirmar que essas atividades é que formam o núcleo daquilo que podemos chamar de *pedagogias* da educação infantil.

Entrada, higiene, atividades dirigidas (intelectuais), refeições, jogo livre e jogo dirigido, trabalhos manuais, saída, jardinagem, ginástica, cantos, desenho atividades que formam o repertório do jardim da infância do século XIX brasileiro aparecem no elenco de atividades que até hoje são conhecidas, denominadas e significadas de modo diferente, mas que seguem um padrão de atos conhecidos no âmbito da educação infantil.

Ainda hoje há, como vimos anteriormente, uma coluna vertebral das rotinas pedagógicas da educação infantil que é feita por algumas atividades fixas e que constituem o eixo no qual todas as demais atividades circulam. Basicamente, são elas, a Hora da entrada, Jogo Livre, Rodinha, Hora do banheiro, Hora da merenda, Hora do pátio, Atividade Dirigida, Hora do Almoço, Hora da Higiene, Hora do Descanso, Atividades Diversificadas.

Quase todas as instituições dão os mesmos títulos às *horas de...* Mas é importante ter em conta que, por exemplo; quando o item *hora do recreio* está assinalado, aparece, por um lado, um horário (o início e o término das atividades), algumas vezes, o local para a sua execução, mas deixa-se em aberto o que vai acontecer nesse recreio. Qual a concepção de recreio que há sob tal proposta? Serão brincadeiras dirigidas? Jogos recreativos? Qual a proposta que está presente na atividade e que não fica explicitada nas rotinas.

Cada item da rotina, apesar de ter a mesma denominação, possui uma extensa gama de possibilidades de interpretação. A entrada é, geralmente, um momento livre, no qual as crianças vão chegando e brincando com outras crianças em apenas uma sala ou em um *hall* de entrada... mas pode-se fazer a entrada de diversas maneiras. Como o nome do momento - entrada - não tem uma significação, lembrei-me de duas situações uma observada e uma descrita por outra profissional.

Na pesquisa de campo, vi crianças chegando desde as seis horas da manhã e ficando com outros profissionais que não eram os responsáveis pela sua turma. Algumas mães diziam algo para as monitoras, e as crianças aproveitavam para interagir, com outros colegas, maiores e menores, em um ambiente organizado

para essa recepção. A forma de organizar a entrada pareceu-me, pela observação, um modo bastante interessante, pois as crianças chegavam, em sua maioria, perto das oito horas quando, então, havia educadoras em todas as salas.

Batista (1998), ao descrever a entrada em uma outra escola infantil com uma estratégia aproximada, descreve-a e analisa-a como um modo inapropriado – a grande diferença entre as duas estratégias é que, em uma das escolas esse horário era pensado por todos e o ambiente era organizado. O mesmo nome, as atividades parecidas e, no entanto, resultados levando a análises tão diferenciadas.

O discurso de que todas as atividades realizadas nesses ambientes de educação coletiva são, ao mesmo tempo de cuidados e de educação, acaba enfrentando o impasse da divisão de tarefas, das responsabilidades, das atribuições e das disposições internas. Lembro-me daquela clássica frase, que não sei se alguém realmente disse, mas tenho certeza de que muitos já pensaram: *Eu não estudei tanto para trocar fraldas.*

Juntamente com a questão da divisão das atividades naquelas de cuidados e nas pedagógicas pode-se, encontrar uma outra questão que é a da divisão do trabalho, referida anteriormente. Dentro das salas da educação infantil, estão vários adultos com formações diferenciadas que, em geral reproduzem a divisão do trabalho feita na nossa sociedade¹⁷⁴.

O que mais me surpreendeu, na conversa com a diretora, é que ela me disse que as atividades, “assim, humm, as mais pedagógicas”, eram desenvolvidas pelas professoras no turno da manhã e apenas com as crianças do Jardim. “O berçário e o maternal não tinham “atividades” pedagógicas por que não tinham professores”. Perguntei-me: o que ela queria dizer com pedagógicas? Folhas mimeografadas? Ensinar a escrever o nome? Educativo é só a transmissão de informações para esta diretora? Lembrei-me da Ana Lúcia quando discutia a questão do educativo e do cognitivo. É como se o conhecimento, a inteligência fossem

¹⁷⁴ Dutoit (1995, p.80), também encontra uma postura diferenciada dos educadores frente as atividades de higiene e saúde e as de ordem pedagógica. À esta questão da divisão entre atividades de cuidado e atividades educativas a autora inclui uma nova dimensão que é a discussão de um problema de ordem técnica e administrativa. Dentro de grande parte das creches, sejam elas públicas ou privadas, aparecem no mínimo dois grupos de profissionais: os professores, com formação acadêmica e, o profissional, sem formação específica, com baixa escolaridade, que recebe diferentes nomes como recreacionista, monitor, pajem. Estes trabalhadores têm contratos de trabalho diferenciados que envolvem o número de horas de trabalho, salário e funções. O discurso de que as atividades desenvolvidas na rotina são de cuidado e educação, e podem ser realizadas, por ambos profissionais, sem distinções, cria problemas administrativos, isto é, se duas pessoas realizam a mesma tarefa obviamente deveriam perceber os mesmos salários.

acionados somente no horário desejado e depois desligados para se viver a vida comum. (Diário de Campo)

Outra questão que também envolve os profissionais da educação infantil são os saberes especializados. Como foi visto anteriormente, a ciência moderna constituiu um *corpus* de idéias que poderiam ser aquelas que dão conta do saber sobre as crianças pequenas. Este corpo estava dividido entre os diferentes campos de conhecimentos, sendo que cada campo possui os seus especialistas.

Penso em nossas alunas, na universidade, que se formam em pedagogia da educação infantil sem terem uma disciplina que fale de questões relacionadas à saúde e à higiene infantil. Os temas sobre remédios, doenças contagiosas e estratégias de introdução de alimentos são temas relativos apenas à formação dos monitores e de cargos técnicos. É preciso ultrapassar esse tipo de formação e criar conhecimentos híbridos. Um assunto é a nutrição infantil, e quem entende disso é a nutricionista, outro é a introdução dos alimentos sólidos no grupo do berçário, a refeição em ambiente coletivo, etc. sobre esses temas quem deve ter o conhecimento é a educadora infantil.

Os temas da ciência contemporânea podem ser tratados, pelos educadores da infância, antropofagicamente. Não assumindo esses conhecimentos por inteiro, acriticamente, nem considerando-os apenas como uma forma de governo sobre os corpos. É preciso tomá-lo tanto como regras que conformam e normalizam as subjetividades, como também lembrar que estes mesmos conhecimentos salvam vidas. O saber especializado tem um lugar importante na vida contemporânea e é, a partir do acesso a ele, que muitas mães, instituições e educadores vão ter parâmetros para decidir sobre a sua ação. Penso que o importante seria não se colocar num lugar de subordinação ao saber, mas reconhecer a diversidade dos saberes científicos e populares, as suas contraposições e complementaridades, pois a diversidade das produções científicas é grande mesmo havendo uma hegemonia.

Outro aspecto que também relaciona as rotinas às atividades é a distribuição das mesmas ao longo do dia. Nas escolas **A** e **C**, como vimos anteriormente, havia uma professora que vinha no turno da manhã para trabalhar com as crianças mais velhas, o que fazia com que houvesse uma marcante diferença na rotina da manhã e na da tarde, uma ruptura. Não havia uma adaptação dos adultos ao processo temporal das crianças – a jornada – pois

havia uma dissociação das atividades demonstrando o profundo adultocentrismo da instituição.

Na Espanha, um dos diferenciais das escolas após os 3 anos é que há a permanência do profissional durante todo o dia com as crianças, exceto nas refeições e na hora do sono, que também servem como horário de descanso e almoço para os adultos. Isso faz com que haja uma continuidade entre as tarefas iniciadas pela manhã e realizadas durante a tarde. O lado negativo é que os educadores não estão presentes na hora das refeições e descanso, e estas ficam sob o cuidado de monitores.

Além de pensar as atividades da educação infantil dos modos acima relacionados. Penso que elas podem ser refletidas também pelo tipo de organização dos participantes: as atividades individuais, em pequenos grupos e em grande grupo. Isto é como os participantes das atividades interagem entre si. E, outro modo de pensa-las é pelo tipo de gerenciamento, isto é, se são dirigidas pelos adultos ou se são de livre escolha. A priorização de um tipo de atividade em relação às demais depende das possibilidades concretas do grupo: número de crianças, materiais disponíveis, e também da formação do educador e da sua proposta pedagógica.

As rotinas impõem às atividades um ritmo, um tipo de inter-relacionamento, um tempo de duração, modos de diversas atividades conectarem-se umas às outras, modos de fazer transições de uma situação à outra. Também as possibilidades dos ambientes, o tempo dispensado para realizar as atividades e os materiais oferecidos, serão decisivos, para ter maior ou um menor grau de variabilidade na proposição de atividades.

Uma das grandes questões às atividades rotineiras são o quanto elas permitem flexibilidade e o quanto são compatíveis com planejamentos globalizados, não-fragmentados, como sob a forma de projetos ou de temas geradores. Como é possível combinar e estipular os tempos e espaços para cumprir todas as atividades de rotina e, ao mesmo tempo, fazer um planejamento flexível, coerente com as necessidades do grupo?

Se o planejamento da educação infantil for feito a partir de um plano de curso, com muitos conteúdos, divididos em subconteúdos, esmiuçados, torna-se,

difícil flexibilizar as rotinas diárias, pois todas as atividades já estão com o seu tempo programado.

A escola **C** estava procurando implementar uma proposta pedagógica em que o planejamento global, isto é, o projeto político pedagógico da escola fosse feito a partir da leitura e problematização da realidade da comunidade. Uma das muitas questões que se colocava era: como relacionar a programação feita coletivamente pela escola e programação de cada classe? Como atender os conhecimentos disciplinares numa abordagem interdisciplinar? Como atender aos tempos das rotinas e das atividades significativas das crianças? Como considerar a idade das crianças e o tipo de organização mental que exige que se leve em conta os tempos do grupo, os espaços para atuação, os imprevistos, as eventualidades, o extraordinário?

Assim, fica visível como da analisar as atividades de rotinas propostas e da sua frequência é possível verificar qual é o currículo da instituição. Segundo Moreira (1995) existem diversos modos de pensar o currículo. Para esse autor os currículos são sempre recortes culturais, instrumentos utilizados pelas sociedades para desenvolver tanto processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos como de socialização dos mais jovens de acordo com aquilo que desejam as gerações e o poder dos mais velhos.

Contudo, esse mesmo autor fala da existência de diferentes tipos de currículos: o currículo formal, que seriam os planos e/ou as propostas pedagógicas de modo aberto, vago, para ser complementado a partir das diferenças e das discussões locais; o currículo oculto, que é o implicitamente transmitido, e o currículo em ação, que é o que de fato acontece nas salas.

O planejamento do ensino fundamental preocupa-se com os objetivos, os conteúdos, as estratégias, os recursos, as atividades de ensino, a avaliação e fragmenta o tempo, para poder controlá-lo, e executar o previamente planejado. Na educação infantil, a rotina, muitas vezes, acaba tornando-se uma camisa-de-força para a execução de planejamentos mais flexíveis.

Geralmente, como afirma Batista (1998, p.167), as atividades são definidas pelo tempo e não o contrário. O que importa é cumprir com o previsto, com a rotina e com os horários. As aprendizagens, as vivências grupais, a repetição ou as variações sobre o mesmo tema são parcialmente proibidas pela exigência de terminar tudo em tempos curtos.

De acordo com Brunner (apud Bondioli et al, 1995, p.38) o que parece perigoso, não é tanto a pluralidade das experiências e das relações mas, a fragmentação e a falta de conexão entre as atividades realizadas ao longo do dia. As atividades de rotina são reiterativas ou recorrentes da vida cotidiana, isto é, aquelas que acontecem todos os dias, como acordar, alimentar-se, tomar banho, vestir roupas, dormir. Mas as atividades rotineiras, têm um componente especial na faixa etária dos 0 aos 6 anos; além de elas serem a estrutura na qual se apóia a organização do cotidiano elas são também o conteúdo pedagógico dessa faixa etária.

Para as crianças da creche, aprender a escovar os dentes, a usar o banheiro adequadamente, a deslocar-se até o pátio são conteúdos concretos da vida e também das aprendizagens selecionadas para este nível de ensino. Tais conteúdos vão variando na sua complexidade. Comer com colher, comer com talheres, usar o copo de vidro são todas experiências que as crianças desenvolvem nesses primeiros anos. Os temas relacionados às rotinas são ao mesmo tempo, forma e conteúdo da educação infantil.

Esses conteúdos são também aprendidos na esfera privada, dentro das casas, mas nos contextos educativos para as crianças pequenas podemos encontrar um diferencial: esses conhecimentos e atitudes são levados da esfera privada para a pública e ressignificados por experiências transculturais e pelas intenções pedagógicas.

6.5 PADRONIZAÇÃO

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, de homogeneização de moralização e controle social.

A questão da universalização de uma rotina pedagógica para as diferentes instituições de cuidado e educação para crianças pequenas não é nem recente nem uma invenção nacional. As rotinas estão presentes em quase todas as propostas pedagógicas para a educação infantil. Não só existem em quase todas as instituições, como também são muito parecidas independentemente do lugar e do momento histórico em que sejam executadas. Tal efeito pode ser constatado tanto pelas observações realizadas nas visitas a diferentes países, como na análise de várias publicações pedagógicas atuais da Itália, da Suécia, dos EUA e da Espanha e ainda no cotejo das publicações recentes com algumas mais antigas¹⁷⁵.

Nas rotinas universalizantes, esquece-se de que as crianças são diferentes, e nascem e crescem em profundo diálogo com uma cultura específica. Quando falamos da cultura das crianças bem pequenas, queremos falar dos gostos, das ações, dos toques, dos sons e das palavras, das canções, das luzes e das cores, dos cheiros, das mobílias, dos brinquedos que as circundam, bem como das formas como elas são significadas socialmente, passando a constituir o próprio modo de ser de cada uma dessas crianças. É no contato, nas experiências que realizam com e nessas culturas que as crianças vão criando suas concepções, conceitos e idéias sobre sua identidade pessoal, sobre o mundo em que vivem e sobre seu lugar nele. Isso não quer dizer, contudo, que elas não possam, posteriormente, criticar e transformar a si mesmas e as culturas nas quais foram educadas.

Esse modo padronizado de elaborar as rotinas procura dissimular as diferenças, criando um discurso único que não leva em conta questões como

¹⁷⁵ Os países onde observei turmas de Educação Infantil foram: Espanha, Itália, Dinamarca e Alemanha, a bibliografia encontra-se no final deste estudo.

gênero, idade, classe social e culturas. Entretanto, esse discurso, mesmo quando aponta para uma unicidade, está permeado por diferenças que se expressam de modo peculiar nas diferentes práticas.

Há nas instituições um discurso dominante, apresentado como o verdadeiro e que é socialmente aceito, sobre a educação das crianças. Porém, nas intervenções, observamos que tal discurso diferencia-se e dirige-se especificamente a cada pequeno subgrupo de crianças, obedecendo principalmente ao modo de inserção das mesmas como sujeitos em uma sociedade na qual essas diferenças são marcadas. Nas rotinas que observei, apareceram meandros, matizes, não ditos que, por exemplo, tratam os meninos e as meninas, brancos e negros, pobres e ricos de maneira diferenciada. Para cada tipo de subgrupo há um discurso diverso, e sabe-se que esses discursos constituem, disciplinam e realizam a manutenção da formação social em que os mesmos se originam.

Por exemplo, as meninas são socializadas de maneira diferente dos meninos em função do seu gênero e das metas políticas e morais que a sociedade e as profissionais dão a elas.

A monitora comentava que a hora do banheiro era complicada, principalmente por causa dos meninos. Sabe, as meninas são muito mais comportadas, mas os meninos são muito bagunceiros. (Diário de Campo)

Nas observações efetuadas, surgiram diferentes formas de intervenção frente a situações que envolviam questões de sexualidade. Em uma turma de Berçário 2, de 1 a 2 anos, da escola **A**, as crianças estavam brincando no chão quando:

O ... abaixa as fraldas e mostra a bunda, as crianças olham e algumas começam a rir. Imediatamente, as monitoras pedem para ele puxar para cima – como ele não consegue colocar as fraldas no lugar sozinho, uma monitora aproxima-se e o ajuda, afirmando que é feio mostrar o bumbum. (Diário de Campo)

A intervenção da monitora foi rápida e bastante direta, demonstrando que certos valores morais e sociais precisam ser preservados. Em outra turma de maternal, com crianças de 2 e 3 anos, surge também uma situação desse tipo, na qual a educadora faz outro tipo de intervenção:

As crianças entram na sala e recebem papéis e pincéis atômicos para desenhar. O ... logo grita para uma colega: Me dá a canetinha rosa! E foi pegando; a educadora intervém, dizendo para ele esperar um pouco que a

colega vai usar primeiro e logo vai emprestar. As crianças desenham em papel grande no chão, escolhem os pincéis e a cor rosa está em alta cotação, pois novas disputas surgem entre as crianças. As educadoras identificam os trabalhos colocando o nome e a data; fazem algumas perguntas sobre o desenho e incentivam a trocar as cores das canetinhas. (Diário de Campo)

Vivemos em um mundo onde convivem diferentes *alteridades*, com enquadres culturais diferentes. As ações humanas, mesmo aquelas mais simples e cotidianas - como tomar banho, se alimentar, brincar -, não acontecem do mesmo jeito em cada cultura, nem com cada sujeito dentro de uma mesma cultura.

Pode-se citar, como exemplo, uma pesquisa intercultural sobre a educação de bebês (Stork, Iy e Mota in: Busnel, 1997) que compara os modos de cuidar das crianças pequenas em diferentes culturas - regiões da África, América Latina e Europa. No momento do banho, por exemplo, as autoras descrevem os atos e gestos feitos pelo adulto responsável: o modo de segurar o bebê, a escolha do momento do dia e do lugar ideal, o uso do sabonete, o modo de secar e, com isto, vemos o quanto o banho (que parece ser um universal de caráter biológico) pode ser feito com procedimentos distintos e, muitas vezes, antagônicos. 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, desejos iguais.

Também os modos de interação das crianças com os adultos e o mundo social é diverso em culturas diferentes. Em alguns grupos, começa-se muito cedo a participar da grande comunidade como, por exemplo, em uma comunidade indígena. Baldus (in: Moreira Leite), em um artigo clássico sobre o ciclo de vida dos Tapirapés, mostra que as crianças aprendem brincando aquilo que é o trabalho dos adultos. O menino de três anos já tem um pequeno arco com flechas, e a menina já possui uma peneira, cujos tamanhos correspondem à estatura dos donos. Além de possuir os instrumentos de trabalho adaptados ao seu tamanho as crianças indígenas estão em permanente interação com os adultos em seus períodos de trabalho, lazer, diversão, não havendo uma divisão tão acentuada quanto a existente nas sociedades ocidentais contemporâneas, nas quais se estimula a criação de um mundo à parte para as crianças.

Esse fato demonstra que não há uma *única e melhor* forma de inserir uma criança em seu grupo social, o importante é compreender como cada grupo, faz essa integração e questionar a modalidade, desafiando o mundo normativo, controlador e previsível. Lyotard, em uma entrevista, comenta:

se eu devesse atribuir uma finalidade à educação - é uma pura hipótese da minha parte, - seria a de **tornar as pessoas mais sensíveis às diferenças**, de fazê-las sair do pensamento massificante. É preciso educar, instruir, nutrir o espírito de discernimento, formar para a complexidade. (In: Kechikian, 1993, p.50)

O horário de abertura e de encerramento desse tipo de serviço pode ser um exemplo da uniformização, pois a norma geral das creches e pré-escolas no Brasil é única - ou turno parcial que é semelhante ao horário comercial ou turno integral (doze horas). A definição desse período é feita independentemente das necessidades das crianças, dos educadores e das famílias. Do ponto de vista dos pais, os horários são comunicados e pode-se observar eles aprendem, com rapidez, se podem ou não buscar ou levar seus filhos antes ou após o horário pré estabelecido e qual é, então, a necessidade de adaptar-se ao horário apesar de suas reais possibilidades.

As crianças não têm contemplado os seus hábitos familiares, tendo que obedecer a um horário que nem sempre está em consonância com as suas necessidades¹⁷⁶. Os educadores não são consultados e, muitas vezes, não levantam alternativas de funcionamento para adequar-se às necessidades da comunidade em função do seu próprio interesse. É preciso dizer que essa adaptação ao horário social das crianças não significa abrir mão de uma identidade própria mas procurar conjugar os horários institucionais aos da família e comunidade.

Lembro-me de um episódio que aconteceu em uma das instituições:

O almoço era servido às 10h50min para dar tempo de todos almoçarem e a cozinha prestar bem o serviço. Mas a turma que eu observava apresentava uma característica de inapetência generalizada, então me perguntei: não seria oferecer comida para quem não está com fome o grande problema? (Diário de Campo)

176 As crianças por ficarem fora de casa por um tempo longo (até 12hs) muitas vezes ficam acordadas até mais tarde para participar da vida familiar e se chegam mais tarde ou se tem sono no início da manhã sendo chamadas pejorativamente de dorminhocas, preguiçosas. O fato de haver nascido um bebê ou haver alguma alteração no contexto familiar faz, muitas vezes, com que haja maior necessidade de contato com os pais sair mais cedo ou ficar com familiares na época das férias do pai ou da mãe (que nem sempre coincidem com a da instituição pode ser mal visto pelos educadores: os pais não valorizam o trabalho.

Nas observações feitas em outros países, também encontrei tal polêmica relativa ao horário de funcionamento das instituições. Estas propõem um atendimento em um horário diferente daquele da sociedade em geral, acarretando um certo conflito:

Uma das muitas questões que me faço é como os pais podem vir buscar as crianças às 15 ou 16 horas, isto é, no meio da tarde. Observei, ao longo da viagem, algumas estratégias: certos pais podem fazer horários alternativos em seus trabalhos; há uma tradição nos países nórdicos de entrar cedo no trabalho e sair cedo, os avós são pessoas importantíssimas para buscar as crianças na escola e ficar com elas até os pais chegarem, existe muitas moças que pegam as crianças na escola e ficam com elas até os pais voltarem para casa. Além dessas estratégias privadas alguns serviços públicos provêm serviços sociais nos bairros que atendem as crianças maiores com ludotecas, parques com atividades físicas, pagamento de pessoal com menos recursos profissionais (estudantes ou pessoas com baixa escolaridade) que ficam nas escolas com as crianças até o horário dos pais chegarem na escola (muitas vezes, esse serviço é remunerado pelos pais). (Diário de Viagem)

Geralmente, as rotinas das instituições não levam em consideração os horários de alimentação e sono familiares e dos hábitos de lazer das crianças, criando uma ruptura nas aprendizagens desenvolvidas no meio familiar. Há um profundo desconhecimento desse universo. É importante ressaltar que essa ruptura pode ser vista como uma possibilidade - em uma das escolas observadas, **B**, existe o hábito de comer frutas como merenda e quando as crianças que não tem esta oportunidade em casa elas podem aprender a comer esse tipo de alimento se estiverem em um contexto que os valorize. (Diário de Campo) Mas também pode ser uma restrição quando a escola obriga a criança a se alimentar na hora da merenda mesmo quando ela não tem fome.

Em uma escola observada na Dinamarca, as crianças podiam alimentar-se no horário desejado apesar de haver um momento ritual para isso. O argumento para a ação é que nunca se sabe se a criança tomou café da manhã antes de vir à escola ou não, se está ou não com fome.

Na escola infantil **C**, brasileira ouvi o relato, feito pela direção, acerca de uma mãe que freqüentemente trazia seu filho atrasado. As educadoras acreditavam que a sua impontualidade era uma atitude irresponsável e tinham com ela uma atitude pouco receptiva. Tudo mudou quando, na realização de uma pesquisa do universo das famílias algumas profissionais foram conhecer a

residência da família e descobriram alguns motivos que justificavam o atraso. Essa mãe precisava levar os irmãos mais velhos na escola e, somente após a entrada dos outros filhos, dirigia-se à creche, percorrendo uma considerável distância a pé.

As rotinas pedagógicas geralmente se constituem em uma listagem de momentos de atividades que são consideradas como as universalmente adequadas e necessárias para o atendimento de um grupo de crianças. As medidas de adequação e necessidade são estipuladas principalmente pelo senso comum, pela tradição constituída ao longo da história da pedagogia da educação infantil e/ou por idéias encontradas nos livros de psicologia do desenvolvimento ¹⁷⁷ isto é, referentes externos e padronizados. Os contextos concretos das instituições, as características do grupo de crianças atendido e outros elementos que poderiam situar as escolhas para a organização das rotinas dificilmente são mencionados, ou servem de referentes para a organização das rotinas.

Burman (1998), ao fazer uma longa discussão sobre a desconstrução da psicologia, reconhece e procura demonstrar como a psicologia evolutiva, estabelecendo-se como científica através do uso de uma metodologia de pesquisa com base nas ciências experimentais e tendo com substrato a teoria da evolução, conseguiu, ao longo deste século, com o uso contínuo de suas tecnologias de medidas, descrever normativamente a *normalidade* e estabelecer padrões de desenvolvimento que separam o normal do patológico acabando por segregar ou marginalizar todo o comportamento que se diferencia do modelo-padrão. É importante lembrar que as medidas da psicologia evolutiva foram, muitas vezes, elaboradas pela observação dos momentos de aquisição de destrezas fragmentadas e descontextualizadas e, por terem sido produzidas por pesquisadores basicamente dos países europeus e da América do Norte, produzem uma visão etnocêntrica que se passa por universal.

Além das questões acima levantadas, a autora aponta ainda para a profunda relação que se estabeleceu entre as pautas evolutivas da psicologia, as formas de intervenção estatal através de políticas sociais de proteção e atenção e ainda, a prescrição de modos de avaliação e atendimento das crianças nas

¹⁷⁷ É importante não esquecer o papel que as creches e as pré-escolas tiveram como auxiliares aos pesquisadores da área da psicologia evolutiva que podiam encontrar, em um mesmo lugar,

famílias, nas instituições e na sociedade em geral demonstrando como uma *ciência* tem o poder de intervir tanto no campo macro como microestrutural da sociedade.

Para discutir a padronização das rotinas pedagógicas na educação infantil voltarei a recorrer ao quadro comparativo de modelos ou sugestões de propostas de rotinas feitas para a educação infantil (ver Anexo 1). Esses modelos, ou sínteses de propostas pedagógicas foram retirados de livros, revistas, documentos oficiais e/ou outras publicações da área de educação infantil e representam propostas elaboradas em lugares e em momentos históricos diversos tendo referenciais teóricos diferenciados.

Por meio da observação atenta dos mesmos verificamos que os momentos são padronizados e mantêm uma constância independentemente da época de sua elaboração ou do lugar onde foram aplicados. Dificilmente, encontrei, nas rotinas das escolas infantis observadas, momentos de organização das atividades pedagógicas que fossem muito diferenciados das proposta acima apresentadas isto é do senso comum instituído acerca do “*que é fazer educação infantil*”.

Para a organização das rotinas¹⁷⁸ uma das estratégias utilizadas é a da alternância das atividades dirigidas para as livres, dos momentos de cuidado corporal para os de trabalho intelectual, das atividades coletivas para as individuais, do trabalho para a brincadeira. Isto é aparecem então dois grandes grupos de atividades: em um deles estão aquelas práticas que se constituem em rituais de **socialização** e que fazem parte de um número expressivo do tempo de atuação na educação infantil que são o momento da entrada, do recreio, alimentação, do sono e outros e no outro as atividades consideradas **pedagógicas**. Aqui observa-se a pretensa separação entre atividades que, em especial nessa faixa etária estão profundamente integradas. Por exemplo, fazer *leituras* de livros, a princípio, é classificado como uma atividade pedagógica porém, pode-se ver o ato de socialização em uma cultura letrada e os cuidados com a higiene das mãos, com as formas de manejo do objeto, com a adequação do lugar onde as crianças sentarão para ler, etc. Essa classificação está muito

crianças que conviviam juntas, agrupadas de acordo com as suas idades e em condições ambientais bastante controladas, o que favorece a estandardização e a normalização.

¹⁷⁸ Como as atividades que acontecem ao longo de uma rotina diária de educação infantil serão abordadas posteriormente o que interessa neste momento é ter um parâmetro de quais são os elementos que constituem fundamentalmente as rotinas.

mais no modo como os adultos denominam as rotinas do que nas próprias atividades e naquilo que elas desenvolvem nas crianças.

Normalmente as atividades de socialização são as demarcadoras das subdivisões dos tempos institucionais. São elas que pautam o início, o meio e o fim do turno de trabalho e, em geral, precisam estar sincronizadas com todas as demais atividades da instituição, pois a execução da mesma por um grupo depende da execução por outro.

O uso do refeitório pode ser um exemplo de tal questão. Nas instituições **A** e **B** observadas no Brasil, verificou-se que as escolas infantis públicas possuíam um espaço definido para a realização das refeições. Essas instituições atendem um número grande de crianças - em torno de 300 - e possuem um número de profissionais também elevado havendo ao menos duas pessoas adultas disponíveis para auxiliar nesta tarefa. Para que os padrões organizacionais definidos pela escola sejam mantidos:

é necessário que os relógios das educadoras estejam bem sincronizados para que todas as turmas sejam atendidas em seu devido tempo. A expectativa é que, ao sair um grupo, o outro já esteja pronto para usar a sala e que não aconteça momentos de ociosidade nem de superlotação os quais gerariam distúrbios. Tudo deve funcionar a contento dos responsáveis. (Diário de Campo)

O outro grupo de atividades é aquele considerado pedagógico, o qual pode ser livre e/ou dirigido pelos educadores. Nesse grupo, vamos encontrar uma variabilidade de atos, como música, desenho, leitura, brincadeiras e outros. Geralmente, essas atividades são gerenciadas pelo educador, que faz o controle da execução das mesmas e possui um grau de intervenção com maior ou menor flexibilidade.

Tanto a existência das rotinas, como o seu conteúdo, são apresentados como se fossem únicos, naturais e indiscutíveis. O uso constante das rotinas acabou por torná-la um esquema padronizado de organização da educação institucional para as novas gerações, naturalizando um dos muitos modos de entender as crianças e procedendo a partir disso uma normalização da infância.

Uma característica constante encontrada nos poucos textos que tratam das rotinas é a de que, apesar de constituírem-se em prescrições detalhadas, geralmente na apresentação das mesmas reside a idéia de flexibilidade.

Argumenta-se que as rotinas não devem ser monótonas e repetitivas, que devem contar com a participação das crianças, aceitar imprevistos e respeitar os tempos necessários ao andamento do trabalho.

Foi bastante difícil encontrar espaço para o inusitado na realidade presente na escola **A**, o único contraponto encontrado às atividades dirigidas foi o de um espontaneísmo acrítico, e não o espontâneo considerado como o acaso, o imprevisto.

Hoje de manhã, a creche estava em polvorosa. Haviã encontrado vestígios de um animal no forro. Ninguém sabia se era um gato, rato ou gambá. As educadoras só falavam nisto: no nojo, no medo, nos transtornos que um animal destes traria à saúde das crianças. Além disso citavam o nome de um homem, o sr. João, que resolveria o problema. Nada foi comentado com as crianças, apesar de elas notarem que havia algo "no ar". Se eu notei por que elas não observariam? Por que deixá-las excluídas?. (Diário de Campo)

Essa poderia ser uma boa oportunidade de encarar o inusitado, o novo como uma possibilidade de abrir, ampliar o trabalho já pensado. O imaginário das crianças sobre os seres que vivem no sótão poderia ser desafiado, as diferenças entre os animais que podem vir viver no forro poderiam ter sido discutidas, imaginar o que esse animal estaria fazendo no sótão, desenhar esses bichos: os reais e os imaginários, envolver os conhecimentos dos familiares sobre as histórias da família e o sótão, todas essas abordagens poderiam ter sido feitas se o padrão da rotina não fosse tão rígido.¹⁷⁹

Quanto à flexibilidade, fica a questão: já que ela existe, para que serve? Para potencializar os tempos da criação ou os tempos da eficácia e da eficiência? Pelo que foi observado, em geral, é a favor dos últimos, é para o lado das necessidades dos adultos e das instituições que pende o pêndulo do tempo.

As rotinas servem como parâmetros para o **controle social**. Quando existe uma rotina previamente combinada a ser seguida, os instrumentos de controle podem ser melhor definidos e a averiguação dos critérios de execução melhor observada. A rotina é uma prática que tem colaborado com a constituição da avaliação, tanto da qualidade do atendimento dado às crianças como na avaliação e na classificação das crianças na educação infantil. Participar ou não

¹⁷⁹Chama atenção o deslocamento feito pelas profissionais da escola infantil da responsabilidade sobre o tratamento dessa questão para um homem, em outras palavras, animais no sótão não é assunto para mulheres e para crianças.

das atividades de rotina, ter ou não sucesso a tais práticas classifica as crianças entre as *adaptadas* e as *não-adaptadas*, as que vão bem ou as que precisam de algum tipo de atenção especial do educador. Esta atenção pode variar do encaminhamento a algum tipo de clínica, à conversa com os responsáveis e até a exclusão.

Todos na instituição conhecem rotinas e, com isso, controlam a vida de todos. Um educador não apenas sabe sobre qual o seu horário de ir ao pátio, como também o dos colegas e, muitas vezes, age no sentido de fiscaliza-los, denunciando quando tudo não está funcionando de acordo com o combinado. Por exemplo:

Depois de uma semana de chuva, tem-se um belo dia de sol, a monitora deixa as crianças saírem da sala quinze minutos antes da hora (definida pela rotina), as crianças vão aproximando-se da caixa de areia. Então um monitor grita: Ei! Ei!.. vamos voltar para sala. Não tá na hora! As crianças retornam, e a monitora lança um olhar fulminante para o monitor. (Diário de Campo)

Além do controle social feito explicitamente, também práticas de moralização permeiam as rotinas, pois elas constituem, nas sociedades contemporâneas, um dos objetivos primordiais para essa faixa etária. As ações rotineiramente realizadas nas creches e nas pré-escolas abrangem atividades que estão intrinsecamente ligadas aos valores sociais e aos hábitos culturais dominantes. Às instituições de educação infantil tem sido delegado o poder de socializar as crianças pequenas por meio da transmissão dos valores, e essa tarefa moral é feita quase sem nenhum questionamento, nem quanto ao conteúdo do que está sendo transmitido, nem quanto à forma como isso é feito.¹⁸⁰

Segundo Bondioli (s.d, p.23), nas instituições de cuidado e educação de crianças pequenas na Itália:

*As crianças aprendem como se deve comportar-se nas ocasiões sociais, interiorizando regras mais ou menos explícitas (normas de comportamento à mesa ou no banheiro), adquirindo “bons” hábitos (não falar com a boca cheia, não comer apressado), *habitus* culturais (comer a uma certa hora uma refeição caracterizada por uma seqüência de pratos) e regras de comportamento social (esperar a sua vez, não atrapalhar os companheiros, não fazer coisas proibidas).*

Se essa socialização fosse realizada respeitando as diferentes formas de sociabilidade tal questão poderia ter outro encaminhamento. As rotinas, quando vistas como rituais, como formas que cada grupo social institui para criar uma

identidade social, podem ser ressignificadas, deixando de ser vistas apenas como atividades repetitivas, sem valor e monótonas e retomando a sua ordem simbólica. A potencialidade dos mitos e também dos rituais - tão importantes para as formações grupais e individuais – acaba sendo banalizada nas rotinas.

André Comte-Sponville reconhece que, anterior à construção moral dos sujeitos, existe a prática da polidez. A polidez é uma *virtude* formal, um pressuposto necessário à formação moral e é realizada com as crianças pequenas. A polidez é construída através da coerção externa e da disciplina normativa que a fará praticar ações mesmo quando não as domina ou reconhece. Ser polido é ser: bem educado, obediente, ter boas maneiras; é a forma como cada um apresenta-se socialmente.

O recém-nascido não tem moral, nem pode ter. Tampouco o bebê e, por um bom tempo, a criança. O que esta descobre, em compensação e bem cedo, são as proibições.(...) Há o que é permitido e o que é proibido, o que se faz e o que não se faz. Bem? Mal? A regra basta, ela precede o julgamento e o funda. (1996, p.15)

Para o autor, nas sociedades ocidentais, todos os conceitos morais são constituídos a partir dessa estrutura básica que é a polidez. As rotinas são estruturas que operam a partir dos hábitos, dos costumes e, das tradições que constituem a polidez; é preciso não apenas reproduzir tais atos, que são a base das rotinas, mas refletir sobre sua procedência e também de sua adequação atual.

Bauman (1997), ao refletir sobre a ética na contemporaneidade, nos tempos de pós-modernidade, afirma que as grandes questões e conflitos ligados à moral e à ética modernas não estão nem resolvidos, nem fora de discussão. Afirma, ainda, que um grande número de autores tem considerado que toda a formação moral é desnecessária, pois esta é uma época em que, os comportamentos prevaletentes não são morais e em que não há lugar para nenhum tipo de sujeição.

Segundo ele, a saída não está nas práticas de educação moral tradicional ou em rotinas que definam com clareza como devem ser as relações sociais entre

¹⁸⁰ Segue-se utilizando com grande frequência os critérios de feio ou bonito, bom ou ruim, bem ou mal-educado, e outros para avaliar o comportamento das crianças.

as crianças e entre elas e os adultos, ou quais os limites entre os valores certos e errados, ou os modos como se realizam determinadas atividades, etc.

Elas merecem ter uma nova elaboração que ultrapasse os deveres socialmente aceitos, as obrigações, as normas coercitivas e universais que foram, até agora, a forma mais usada para resolvê-los é preciso que se procure ver e tratar essa questão de maneira nova, saindo da polaridade certo e errado. Bauman afirma que os códigos morais preconizados ao longo dos últimos séculos pelas religiões e pelas filosofias visaram reduzir o pluralismo e a ambivalência moral vivida no cotidiano por uma perspectiva “monolítica”, unitária, linear, e universal. Já a ética *visualiza a pluralidade de caminhos e de ideais humanos como um desafio*, confiando nas possibilidade da intuição moral e na capacidade humana de negociar os modos e os usos de convivência chegando a consensos possíveis (Bauman, 1997, p.29).

Nas últimas décadas do século XX, conseguiu-se romper socialmente com uma padronização dos comportamentos fundamentados apenas nos hábitos, na moral dominante e nas tradições, tendo havido uma mudança nos modos de constituição dos homens e das mulheres, que passaram a ser vistos como seres dotados de identidades não dadas a-prioristicamente, mas apenas esquematicamente enunciadas, confrontando-se com a necessidade de construí-las através de escolhas e realizando experiências.

A novidade da abordagem pós-moderna da ética consiste primeiro e acima de tudo não no abandono de conceitos morais caracteristicamente modernos, mas na rejeição de maneiras tipicamente modernas de tratar seus problemas morais (ou seja, respondendo a desafios morais com regulamentação normativa coercitiva na prática política, e com busca filosófica de absolutos, universais e fundamentações na teoria). Os grandes temas da ética - como direitos humanos, justiça social, equilíbrio entre cooperação pacífica e auto-afirmação pessoal, sincronização da conduta individual e do bem-estar coletivos - não perderam nada de sua atualidade. Apenas precisam ser vistos e tratados de nova maneira. (Bauman, 1997, p.8)

Na educação infantil, é preciso também poder contemporizar essas novas noções. Fugindo das asserções sobre a boa ou a má essência humana, sobre a universalidade da moral, chega-se à execução de um único código de conduta, com regras heterônomas, reconhecer que o *eu moral move-se, sente e age em contexto de ambivalência e é acometido pela incerteza* (Bauman, 1997, p.17).

Portanto, as regras devem ser construídas, compartilhadas e reconstruídas continuamente.

Com sua tendência à **homogeneização**, a rotina não tem respeitado a riqueza da diversidade, da coexistência de modos diversos de ser e de agir. Tal homogeneização, que nasceu com a produção em massa, procurou separar os indivíduos das suas identidades locais, da sua tradição e da sua própria forma de ser e viver a vida. É vital que voltemos a pensar nessas diferenças não como dificuldades para a construção de relações, mas segundo Kristeva (1994), como sendo a nossa única saída.

Está surgindo, uma comunidade paradoxal feita de *estrangeiros* que necessitam aceitar-se à medida que também se reconhecem como estrangeiros. Isso ocorre porque, diante da ausência de um novo laço comunitário, *pela primeira vez na história, somos levados a viver com seres diferentes, apostando em nossos códigos morais pessoais sem que nenhum conjunto que englobe as nossas particularidades possa transcendê-los* (idem,p.205).

É assim que as relações humanas estruturam-se em um certo espaço e em um determinado tempo. Apagar as diferenças entre elas é uma forma de não entendê-las. Conforme Eagleton (1993), reconhecer alguém como sujeito é colocar a ele ou a ela no mesmo plano hierárquico que a si mesmo e por reconhecer nele/nela a sua alteridade e a sua autonomia.

As rotinas são, portanto, as estruturas que operam em direção à padronização, em direção ao comum. E, como vimos anteriormente, esta é uma das funções das instituições criadas na modernidade. É possível pensar em rotinas executadas de modos diferenciados?

7. PEDAGOGIAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS BINARISMOS À COMPLEXIDADE

No decorrer desta tese, tratei da importância dos séculos XIX e XX para o estabelecimento de um corpo de saberes e fazeres que possibilitaram tanto a construção social do conceito de infância como a constituição de instituições de educação infantil e de *pedagogias* para educá-la e cuidá-la. A categoria rotina emerge como o núcleo central em que operam essas *pedagogias*.

É possível afirmar que os grandes temas em torno do quais se sustentam os discursos políticos e técnicos sobre as *pedagogias* da educação infantil podem ser resumidamente definidos como:

- A existência de um discurso que institui um estatuto para a infância;
- a organização de espaços sociais adequados para a educação e cuidado das crianças;
- o nascimento de um profissional para atuar na educação infantil;
- a definição de valores para a socialização das crianças derivados de algum tipo de compreensão sobre a educação;
- a criação de instrumentos de trabalho e alternativas de intervenções;
- a seleção de metodologias e de conteúdos;
- a produção de materiais e equipamentos educacionais;
- as decisões sobre a organização espacial;

- as discussões sobre os usos do tempo;
- a organização da vida cotidiana das instituições e das pessoas sob a forma de rotina.

Para Gagnebin (1996, p.84), a reflexão sobre a pedagogia nasceu conjuntamente com a reflexão filosófica no pensamento de Platão. A partir dos escritos desse filósofo, emergiram as duas grandes correntes que, ao longo dos séculos, nortearam as discussões sobre a educação. Apesar de à primeira vista parecerem contraditórias, “essas duas linhas podem conduzir, em contextos diferentes, o discurso pedagógico de um mesmo pensador” (p.85)

Conforme a mesma autora, nas *Leis* e em várias partes da *República*, Platão trata a infância como um mal necessário, uma condição para tornar-se um cidadão e, para ter sucesso nessa transformação é preciso que a criança seja corrigida, guiada do abandono das paixões e encaminhada para a razão. Por outro lado, na *Alegoria das Cavernas*, presente na *República*, ele fala da capacidade inata de aprender, na capacidade de conversão da alma humana.

Essa divisão dicotômica dos conceitos sobre as capacidades de aprendizagem humana é a base sobre a qual foram constituídas as *pedagogias* situadas em dois pólos opostos, com sentidos contrários e antagônicos, que foram mantidas, ao longo dos anos, nos discursos relativos à educação. Pode-se afirmar que, desde o século XVIII, as disputas engendradas entre os pensadores iluministas e os filósofos românticos pautaram e acabaram produzindo visões de mundo, de infância e de educação representados através de conceitos organizados em polaridades.

A linguagem e o discurso pedagógico, ao serem constituídos por um repertório de palavras e idéias em oposição, provocavam uma visão das *pedagogias* como *absolutamente* livres ou *absolutamente* autoritárias. E, mesmo quando os autores clássicos demonstram uma escrita com

contradições e conflitos, estes não foram muito analisados nem divulgados procurando-se criar um discurso harmônico e homogêneo.¹⁸¹

Esses diferentes discursos deram origem às propostas pedagógicas que articularam essas idéias de diferentes modos, não sendo assim unívocos e sendo concretizados através de práticas pedagógicas. Esses diferentes discurso vêm, ao longo dos anos, disputando no espaço social, o seu lugar como *verdade* absoluta, como compreensão *real* da natureza dos sujeitos infantis e sobre a forma como estes deviam ser cuidados e educados.

Wallon (1981,p.73)¹⁸², afirma que essa contradição pesa sobre a cabeça dos educadores. Por um lado, eles defendem a concepção de que é preciso assumir, por sua condição, o papel de exercer sobre as crianças e os jovens a transmissão das idéias, dos usos e dos costumes que lhes permita adaptar-se melhor à sociedade e, por outro, a idéia de que é melhor desenvolver as potencialidades e as aptidões dos indivíduos para que eles tenham êxito no seu futuro, desenvolvendo-se pessoalmente e criativamente. De cada uma dessas concepções vão surgir diferentes projetos pedagógicos.

Esses discursos antagônicos e apresentados em oposição recíproca enfatizam prioritariamente um dos aspectos de duplas como: a natureza e a cultura, o espírito e o corpo, o intelectual e o manual, a passividade e a atividade, a liberdade e a submissão, a iniciativa e a disciplina, a dependência e a autonomia, a teoria e a prática, o sujeito e o objeto, entre outros.

Tais polaridades que, inicialmente estavam estabelecidas como antagônicas acabaram sendo redimensionadas ao longo da elaboração deste estudo, tanto no que diz respeito à análise dos textos pedagógicos dos autores fundadores das *pedagogias* da educação infantil quanto às observações realizadas na pesquisa de campo pois, em ambas as fontes,

¹⁸¹ As práticas pedagógicas organizadas por esses autores provavelmente também teriam as suas diferenças das teorias, como até hoje vemos, mas esta é apenas uma suposição.

¹⁸² Um texto denominado *Sociologia e Educação*, publicado originalmente em 1951, pertencente a uma coletânea organizada por Jesus Palacios denominada *Psicología e Educación*.

deparei-me muito mais com a constante emergência das contradições do que com uma coerência interna dentro de cada uma delas.

A partir dessa constatação verifiquei que as antinomias necessitavam ser problematizadas e historicizadas para dar visibilidade a cada um dos pólos e permitir verificar, assim, o poder que está presente em cada uma delas e as suas possibilidades pedagógicas. Procurando sintetizar e atualizar tais antinomias, que estão profundamente arraigadas nos discursos e nas práticas pedagógicas, escolhi trabalhar a partir das pesquisas realizadas por Basil Bernstein nas quais esse autor redimensiona a discussão acerca da polarização das *pedagogias*.¹⁸³

7.1 Pedagogias Antinômicas

Nas décadas de 60 e 70, Basil Bernstein realizou vários estudos sobre a socialização das crianças na escola, sendo algumas dessas pesquisas realizadas em pré-escolas. Ele chegou a algumas conclusões que nos parecem bastante relevantes para a presente pesquisa. Bernstein concluiu que existem duas importantes concepções de *pedagogias* as quais denominou de visíveis e invisíveis (a partir do ponto de vista da criança ou do aluno)

Para exemplificar essas *pedagogias* ele descreve a execução de uma atividade pedagógica com denominação semelhante – a pintura - em duas pré-escolas com propostas pedagógicas diferenciadas. Numa delas, as crianças sentam-se em filas, o professor distribui desenhos padronizados, dá seis lápis de cor e pede a elas para pintarem as figuras. O professor interfere, perguntando: de que cor é mesmo tal coisa? O professor exerce sua função explicitamente, o lugar que as crianças ocupam já está previamente definido, a seqüência da atividade já é conhecida e as crianças sabem quais são seus limites e possibilidades.

¹⁸³ Vários outros autores trabalham com a perspectiva de dividir, para compreender, as escolas infantis em modelos educativos. Podemos lembrar de Plaisance (apud Frangos, 1996, p.63), distingue os modelos *expressivos* dos modelos *produtivos* a partir da origem de classe dos alunos

Em outra pré-escola, mais parecida com as idealizadas e preconizadas nos nossos dias, a situação é diferente: as crianças têm folhas grandes de papel, escolhem as cores, o professor apóia e age de modo indireto, realizando uma pedagogia invisível que é criada “por uma hierarquia implícita, por regras de seqüência implícitas e critérios implícitos, múltiplos e difusos” (Bernstein, 1986, p.184). Nas *pedagogias* invisíveis, o controle dos professores não está claro, estes criam um ambiente

que a criança irá recriar tendo aparentemente largos poderes sobre o que seleciona e como o estrutura, bem como sobre a escala de tempo das suas atividades; a criança aparentemente regula os movimentos e suas relações sociais; a ênfase sobre a transmissão dos conhecimentos e a aquisição de aptidões é reduzida, ou melhor, a ênfase é posta sobre as inter-relações, tem classificações e enquadramentos relativamente fracos; os critérios de avaliação pedagógica são múltiplos e difusos e, por isso, dificilmente mensuráveis. (idem, p.185)

Bernstein continua seu artigo, demonstrando como as *pedagogias* invisíveis centram sua atenção no conhecimento do educador em relação aos estágios do desenvolvimento das crianças, na sua prontidão, nas atividades e nos jogos. O professor observa as ações das crianças, reflete sobre isso e propõe novas atividades. Segundo o autor, a criança é “filtrada através desta vigilância e, assim, é implicitamente moldada de acordo com a interpretação, avaliação e diagnóstico”. Aos poucos, as crianças introjetam o código sem dar-se conta.¹⁸⁴

Para Bernstein, tanto as *pedagogias* visíveis como as invisíveis operam com conceitos como tempo, espaço e controle social. Nas pedagogias visíveis, a progressão das transmissões estão ordenadas no tempo e por regras explícitas. O currículo regula a seleção das disciplinas, os conteúdos das mesmas e sua adequação ao grupo etário. Nas invisíveis, as progressões temporais dependem das teorias de desenvolvimento interno, dos campos cognitivo, motor e afetivo, e os conteúdos são decididos coletivamente. Em uma as crianças sabem o que se espera delas, na outra, não.

e, Tonucci (1986, p.21) que divide as escolas infantis nas das *lições*, das *atividades* e da *investigação*.

Quanto ao controle social nas pedagogias visíveis, a hierarquia é explícita, as regras são apresentadas e com elas as punições. Os princípios da ordem devem ser aceitos, não sendo necessário compreendê-los. Nas invisíveis, o controle é inerente a uma elaborada comunicação interpessoal, o contexto é de vigilância, e, a criança fica exposta em sua subjetividade, sendo, muitas vezes, maior o poder e o controle.

Apesar das rotinas pedagógicas parecerem encaixar-se, com maior facilidade nas *pedagogias visíveis*, elas também estão presentes nas propostas pedagógicas das *pedagogias invisíveis*. Isso acontece porque as instituições educacionais como um corpo social delimitado, com uma ordem social e moral, necessita assegurar a sua continuidade por meio de rituais bem definidos. De acordo com Bernstein (1986), a convivência na escola pode modificar a identidade de muitas crianças, os seus modos de pensar e sentir, transforma a natureza de suas relações com a família e a comunidade e possibilita-lhes o acesso a outros estilos de vida e a outros modos de relações sociais. Domingos, interpretando esses conceitos de Bernstein, diz que:

a escola em sua prática educativa transmite dois *complexos de pensamento* distintos e interligados; um deles refere-se à formação do caráter e outro às aprendizagens formais. Portanto, há duas estruturas de relações sociais (que se inter-relacionam profundamente): uma que controla a transmissão de ordem moral, que o autor denomina *ordem expressiva* e outra que controla o currículo e a pedagogia denominada de *ordem instrumental*.(1986, p.117)¹⁸⁵

Pelo que verifiquei até o presente momento sobre a execução das rotinas nas instituições observadas, elas trabalham com o objetivo de estruturar, organizar e sistematizar as ordens moral e formal - acentuando

¹⁸⁴ Bernstein afirma que as idéias de Piaget, Freud e Chomski, apesar das suas incompatibilidades internas, tornam-se uma teologia da educação pré-primária e são elas que dão o suporte para à criação das pedagogias invisíveis.

¹⁸⁵ Essa separação é controversa quando falamos de crianças tão pequenas na creche e na pré-escola. As crianças são um todo onde as duas ordens estão presentes, mas a instituição separa essas ordens tanto na constituição da sua pedagogia como na divisão do trabalho entre profissionais: monitor, atendente e professor.

seus esforços na ordem moral – afinal, um dos principais papéis da escolarização inicial é o de transformar as crianças em alunos.¹⁸⁶

Para desempenhar esse papel, as rotinas utilizam-se de rituais - cerimônias, castigos, imagem de condutas, caráter, modos valorizados de ser e proceder - que relacionam os indivíduos com a ordem social do grupo, criando um repertório de ações que são compartilhadas com todos e que dá o sentimento de pertencimento e de coesão ao grupo. A rotina desempenha um papel estruturante na construção da subjetividade de todos que estão submetidos à ela.

Esses rituais são geralmente decididos pelos adultos, mas também as crianças os estabelecem. As rotinas pedagógicas da educação infantil agem sobre a mente, as emoções e o corpo das crianças e dos adultos. É importante que as conheçamos e saibamos como operam, para que possamos estar atentos às questões que envolvem nossas próprias crenças e ações. Afinal, reconhecer limites pode ajudar a enfrentá-los.

Aceitar o tédio e declará-lo com consciência pode ser uma ótima premissa para aproximar-se da novidade. Vivê-lo em silêncio, quase envergonhando-se da *repetição* que se faz cotidianamente, é um modo para conferir-lhe, nem sempre conscientemente, a dignidade de um *modelo cognitivo*, transmitindo-o às crianças e aos colegas com os quais trabalhamos. (Scchetto apud Mongay & Cunill, 1995, p.XII)

7.2 Pedagogias Explícitas e Pedagogias Implícitas

A rotina pedagógica é uma prática educacional constituída com base em uma política social e cultural que está profundamente vinculada à emergência e à vida concreta das instituições da modernidade. As sociedades modernas ocidentais caracterizam-se, prioritariamente, por serem disciplinadoras e normalizadoras (Foucault, 1987,1991), usando, para atingir esses objetivos, tanto instrumentos ligados à violência como à coerção. Contudo, isso não significa que elas também não contenham movimentos de ruptura com o estabelecido, de diferenciações em que os

¹⁸⁶ Apesar de termos uma discussão sobre se a creche e a pré-escola são instituições escolares ou não-escolares, estamos, em minha opinião pessoal, vivendo um período de transição, onde de

usuários não são apenas consumidores passivos das normas, mas interagem, interferem e usam aquilo que lhes é fornecido de modo diferente(De Certau, 1994; Santos, 1995).

Levando-se em consideração as transformações realizadas no contexto social contemporâneo, observa-se que este passa a ter exigências cada vez mais fortes de um predomínio do autocontrole e da interiorização das normas muito mais do que a coerção externa. Para que o mundo funcione de modo *eficaz*, diminui-se o uso da força explícita, mas isso não significa que ela tenha sido definitivamente suprimida.

Correspondendo a esse movimento da sociedade, passou-se de uma pedagogia visível, relativa às necessidades do capitalismo do início do século, à produção de discursos pedagógicos novos. Esse processo desencadeou mudanças também nas práticas pedagógicas, sendo possível observar tal evidência nas propostas da educação infantil.

As *pedagogias novas*, do final do século XIX e do início do século XX, colocaram em evidência as idéias de criatividade, de livre expressão, de oficinas e laboratórios, de trabalhos em grupo, de atividades variadas, isto é pedagogias do fazer rápido, em que as atividades estão desarticuladas e pobres em significados. Nelas não existem desafios, e os educadores não intervêm no sentido de ampliar o campo de experiência das crianças. Tonucci sugere que há:

uma hiper-estimulação da criança que produzirá muito, mas de maneira estéril. Os resultados são muitos e vistosos, mas os processos são pobres, pontuais e duram o tempo da realização e muitas vezes esta é repetitiva. (1986, p.24)

Do ponto de vista dessa reflexão, é preciso considerar que tal perspectiva trouxe para as crianças e os adultos um novo modo de vida nas escolas infantis. Apesar de as diversas mudanças pedagógicas apontarem para uma maior democratização dos espaços educativos, observa-se que estes continuam com falta de politização dessas atividades, o apoderar-se – das crianças e adultos - da gestão do seu conhecimento. Poder, ao vivenciar

tais experiências, fazê-lo de modo consciente. Conforme Tonucci (1986), isso pode ocorrer quando os alunos examinarem:

de novo, na escola, as suas experiências, conhecerá seu ambiente e recuperará a sua história, tudo isto em contato com o ambiente social de outras crianças e de adultos, rica e articulada, significada, dando-lhe poder sobre as situações.

Como referem os autores suecos Dahleberg e Asen (1994):

Em tal sociedade mutante, onde se pode apenas ter pistas dos contornos do futuro, as crianças devem ser preparadas para tomar parte ativa e construtiva no desenvolvimento e mutação da sociedade. Pedagogia na sociedade complexa e invisível de hoje deve considerar a idéia de *tornar visível o invisível* para as crianças e os jovens. Numa sociedade moderna onde o conhecimento e a informação estão ligados não apenas à produção de bens, mas também à comunicação, símbolos e relacionamentos, tornar-se-á crescentemente importante desenvolver não apenas habilidades básicas tradicionais, mas também *criatividade, competência comunicativa e capacidade de solucionar problemas*. (p.165)

O quadro a seguir apresenta algumas características das duas pedagogias antinômicas¹⁸⁷ que foram apresentadas anteriormente. Na coluna da esquerda, observa-se um padrão de formação vinculado às idéias de manutenção e na coluna da direita, idéias de transformação social, num típico movimento polarizador.

Pedagogias Explícitas	Pedagogias Implícitas
Rigidez na execução das seqüências previamente propostas.	Flexibilidade para atender ao imprevisto, ao novo, ao inesperado.
Padronizadas, estandarizadas.	Diferenciadas, atendendo às necessidades individuais e contextuais.
Baseadas no poder adulto, em propostas pedagógicas fechadas e na submissão infantil.	Baseada no encaminhamento efetuado pelos adultos mas respeitando e incentivando a iniciativa e a participação infantil. Construída com a cooperação entre todos.

¹⁸⁷ Não utilizei a denominação de Bernstein, pois acrescentei alguns elementos novos aos elementos por ele apresentados originalmente.

Visa ao pensamento e às atitudes heterônomas	Visa à possibilidade de um permanente pensamento e comportamento autônomo.
Apresenta a sociedade como algo ao qual se conformar e se adaptar.	Pensamento reflexivo, possibilidade de criar, de atuar.
Poder centralizador.	Poder descentralizado, poderes dispersos e ativos
Reguladora, com controle externo.	Auto-reguladoras com controle interno
Ritualizada.	Enfraquecimento do ritual ou dos rituais construídos.
Sanções expiatórias.	Sanções de reciprocidade
Burocrática.	Psicologizadora, terapêutica.
Disciplina moralizadora.	Disciplina ativa.
Hierarquia.	Participação.
Limites marcados.	Limites tênues, discutidos com o grupo.

A princípio poder-se-ia pensar que as rotinas estão representadas principalmente pelo lado direito do quadro e que elas, em geral, têm servido mais para a manutenção do que para a criação, mais para a regulação que para a emancipação das pessoas que a elas estão subordinadas.

Essa divisão, que sempre me pareceu adequada, passou a ser contestável ou não suficiente para abrigar o que foi encontrado na literatura sobre o tema e na pesquisa de campo realizada.

Até bem pouco tempo – para não dizer até hoje – era o que vulgarmente conhecíamos como “pedagogia tradicional” e “pedagogia nova” – os universos dos nossos programas de ensino e da nossa didática, ainda que, há muito, nossa educação não se sustentasse em nada disso” (Ghiraldelli Jr. ,1996,p.124)

Uma das maiores dificuldades foi classificar as atitudes, os comentários e as propostas das professoras nessas duas polaridades. Não foi encontrada uma pureza na prática pedagógica; o que se verificou foi uma tensão permanente entre esses elementos acrescidos da dicotomia

encontrada entre o ser e o dever ser, entre a intenção e a realização. A complexidade da vida, em um contexto educacional, demonstra que a polarização pode ser um instrumento analítico importante, mas ele não consegue dar conta da amplitude de elementos que funcionam conjuntamente.

Além disso, era possível observar que, mais do que produzir conhecimentos, procurava-se produzir nas salas, nas relações entre os adultos e as crianças, sujeitos com características muito semelhantes. É importante aprofundar essa questão para que se possa ter um pouco mais de clareza a respeito de como se produz liberdade e, não se deixar cair naquilo que é apenas uma estratégia para a manutenção.

Se, em meados do século XX, a coluna do lado direito do quadro era aquela que encerrava as proposições mais de acordo com as suas teorias pedagógicas para a construção de uma sociedade igualitária (política) e que levava em consideração a idéia da construção do conhecimento (epistemologia).¹⁸⁸ É possível observar que ela não é um bloco, que essa coluna efervesce, tem uma energia em movimento. Para exemplificar pode-se tomar o item participação. A princípio, a idéia da participação de todos nas decisões é o caminho considerado mais democrático, mas se observarmos bem, em certos modelos de gestão escolar, muitas vezes a participação de todos é mais uma forma de controle do que de democratização.

É preciso reconsiderar essa divisão, não para voltar às pedagogias explícitas, mas para poder reconsiderar as pedagogias implícitas e verificar suas contradições internas. Também é preciso pensar com cuidado nessas proposições, pois elas encerram ambigüidades que devem estar presentes nas reflexões acerca de toda a educação e, neste caso, especificamente da educação infantil. Como avalia Brunner (1996,1997), os estudos feitos nos últimos anos sobre a educação das crianças pequenas levantaram várias

¹⁸⁸ As classificações das *pedagogias* em grandes grupos serviram tanto para a classificação dos projetos pedagógicos existentes como para os educadores exercitarem um exame de consciência e uma auto-avaliação (classificatória) com questões como: em que estágio do desenvolvimento educacional me encontro? Sou reprodutivista ou revolucionário? Isso contribuiu muito mais para a estigmatização do que para a mudança pedagógica.

antinomias, e hoje “graças a uma maior lucidez” é possível tirar lições para o futuro a partir delas.

As antinomias não são apenas fonte de confusão, mas também de reflexão fecunda, pois nos lembram de que as verdades não existem independentemente dos pontos de vista daqueles que as proclamam (1996, p. 125)

Para esse autor, desde os anos 60, as pesquisas indicavam que as crianças pequenas eram seres muito mais ativos do que reativos do ponto de vista cognitivo, muito mais atentas ao mundo social em que se situam, tinham movimentos muito mais de interação do que de passividade, isto é, eram muito mais inteligentes do que se tinha suposto anteriormente. E, com toda a certeza, elas não habitavam um mundo onde apenas reinava a confusão e a falta de sentido; era possível observar que elas pareciam em busca de uma estabilidade previsível (1996, p.131). Segundo Bruner, o conhecimento humano,:

se desenvolve melhor quando é participativo, pró-ativo, comunitário, cooperativo e quando há o esforço para construir significações mais do que para recebê-las. (Bruner, 1996, p.142)

Para ele, três desconcertantes dicotomias têm sido mantidas nas pesquisas e nas práticas da educação infantil. A dicotomia entre o desenvolvimento do potencial de cada um dos seres humanos e a preservação da cultura estabelecida; os talentos individuais inatos e as possibilidades e o direito de ter acesso aos instrumentos da cultura; o saber local e o saber universal.

As *pedagogias* das instituições de cuidado e educação das crianças pequenas devem observar que tais espaços de educação coletiva também são lugares para formular *pedagogias* onde se pode criar e recriar, “reinventar, polir, refrescar a cultura de cada geração” (idem, p.137). Para Bruner, as escolas podem elaborar *novas culturas*, pois, sendo espaços para a atividade comum, podem ser portadoras de uma *contracultura*. Elas podem aprender a utilizar de outra maneira as *ordens impostas*, usar de forma astuta, pirata, clandestina (De Certau, 1994,1997).

Ao longo das observações realizadas no trabalho de campo e das leituras¹⁸⁹ feitas durante a elaboração desta tese, encontrei uma série de antinomias, compreendendo situações de conflito, em que se encontram duas proposições, contraditórias, que podem ser separadas e justificadas com argumentos de igual força e rigor, as quais permeiam as práticas discursivas da Educação Infantil.

Segurança & Imposição
Cuidado & Educação
Coletivo & Individual
Trabalho & Brincadeira
Criança & Aluno
Iniciativa & Obstáculos
Fixo & Transformável
Homogêneo & Heterogêneo
Ação & Contenção
Separação & Encontro
Livre & Dirigido
Atenção & Controle
Imposição & Proposição
Cultura da infância & Cultura infantil
Prazer & Desprazer
Repressão & Resistência
Apoio em uma pedagogia & Submissão a uma pedagogia
Igualdade & Diversidade
Código forte & Código Fraco
Confiança & Risco
Mantenedora & Inovadora
Adultos & Crianças
Dependente & Independente
Socialização & Sociabilidade
Institucional & Doméstico
Público & Privado
Símbolos & Alegorias
Mesma idade & Idade diferente
Variação & Repetição
Masculino & Feminino
Exterior & Interior
Poder Centralizado & Poder Capilar
Ocupado & Ocioso
Ensino & Aprendizagem
Autonomia & Heteronomia
Conhecimento cotidiano & Conhecimento científico
Famílias incluídas & Famílias excluídas
Disciplina imposta & Organização espontânea

¹⁸⁹ Alguns autores que contribuíram efetivamente com esta organização dos dados foram Candal (1999), Latour (1997), Charlot (1978), Jensen (1998) e os demais autores citados anteriormente neste capítulo.

Inovação & Tradição
Resistência & Conformismo
Coadjuvante & Protagonista
Espontâneo & Dirigido
Coesão do grupo & Autonomia individual
Massificadas & Individualizada
Fechada à comunidade & Aberta à comunidade
Esperado & Inusitado
Diferente & Habitual
Conteúdo & Forma
Solitário & Solidário
Cooperativo & Competitivo
Liberdade & Norma
Particular & Universal
Mostrar & Esconder
Privacidade & Plublicização
Convicção & Tolerância
Natural & Cultural
Aceitação & Recusa
Criação & Tradição
Obrigatório & Suplementar

Na perspectiva de tais polarizações, como pode ser visto no quadro acima, as *pedagogias* caracterizam-se como saberes antinômicos atravessados constitutivamente por oposições não-removíveis como as apontadas. Isto ocorre porque a pedagogia é um saber historicamente situado e integrado aos processos sociais, culturais e econômicos.

A tarefa do Iluminismo é limitada pelo reconhecimento de que existem múltiplas reivindicações e que estas estão historicamente delimitadas e emergem das lutas e tensões sociais do mundo em que vivemos, e que a produção das possibilidades humanas sempre contém contradições. (Popkewitz apud Dahlembreg, G. & Asen, G., p.170)

Se, na era moderna, essas ambivalências eram consideradas irredutíveis, é possível pensar que, na contemporaneidade, pode-se dar um passo além. Jameson (1994, p.95), ao discutir os dualismos constituidores da modernidade, afirma que alguma coisa aconteceu com eles pois:

sempre constituíam, no período moderno, uma ocasião para uma brilhante e nova visão do mundo, enquanto que, no período pós-moderno, o máximo que oferecem é o material para uma ginástica mental de sofismas e paradoxos, para voltar assim à vocação arcaica do primeiro ou primordial de todos os dualismos: a oposição mítica entre identidade e diferença. Mas isso ocorre somente quando a luta entre as idéias do Velho e do Novo já foram abandonadas pelo terceiro termo de práxis política ou projeto coletivo.

Para o mesmo autor, se não é possível resolver as contradições para chegar a esse novo termo, o fundamental é tentar pensar os dois lados da contradição ao mesmo tempo, procurar usá-las ativamente, produtivamente, umas com as outras denunciando os julgamentos absolutos e as afirmações totalizantes:

as contradições de nossas contradições não se transformam necessariamente em nossas aliadas, mas alteram as regras do jogo de maneira tão certa como o próprio tempo, quando ele faz os problemas que enfrentamos se empinarem como flamingos de Alice e tomarem uma forma inesperada. (idem, p.95)

Talvez a atitude pedagogicamente mais fecunda, como afirmam Bertolini (1996) e Cambi (1995), seja a de trabalhar com a aproximação das polaridades, vendo-as não como oposições, mas como antinomias pedagógicas¹⁹⁰, isto é, procurando:

admitir tais antinomias como expressão da intrínseca complexidade e problematicidade do fato educativo e afirmar a necessidade de proceder não a escolha de um dos dois termos antinômicos (o que conduziria a uma posição unilateral e portanto desequilibrada), mas a um esforço de síntese dinâmica. (Bertolini, 1996, p.23)

As *pedagogias* passam a ser vistas, assim, como uma atividade social complexa, que deve ser pensada sem a perspectiva da manutenção ou da ênfase em apenas um lado da dicotomia mas, procurando encontrar estratégias e caminhos que reconheçam as ambigüidades - ativando-as, criando espaços comuns, pontos de cruzamento, pondo-as em confronto, jogando com a sua polivalência, com seu jogo de sentidos. Pode-se estabelecer como imagem dessa concepção, a das estrelas binárias, que são estrelas duplas, constituídas de dois corpos que rotam, incessantemente, em torno uma da outra.

As *pedagogias* não podem continuar excluindo as tensões, pois estas fazem parte constitutiva das identidades de crianças e adultos no mundo atual. Viver é dramático, conflitivo, tenso. As sociedades globalizadas também.

¹⁹⁰ As antinomias são situações de conflito aberto em que duas proposições contraditórias procuram justificar-se com argumentos de igual força e rigor.

O italiano Gianni Rodari, em seu belíssimo livro *A Gramática da Fantasia*, sugere um jogo para fazer com as crianças seu nome: Os Binômios Fantásticos. Nesse jogo, o autor propõe que o educador liste dois grupos de palavras diferentes, estranhas, substantivos e adjetivos, e que posteriormente tais palavras sejam transcritas em pequenos papéis que serão colocadas em dois recipientes. Cada criança, retira de cada recipiente uma palavra e procura, através de uma relação insólita, fazer com que sua imaginação crie, produza uma frase. Essa será uma frase sem um sentido usual e que um novo sentido a palavras até há pouco restritas.

A discussão que pretendi levantar neste capítulo é a de tentar “o avesso do avesso”, isto é, juntar palavras que parecem conter contradições, que parecem ser uma a negação da outra, e uni-las, instituindo, assim, o fantástico. A criação, seja ela pedagógica ou não, ocorre quando se tenta aproximar idéias que não eram, a princípio, conciliáveis, mas que explodem ao serem articuladas, fazendo surgir o que não estava dado.

8. PRA ENCERRAR ESTA CONVERSA

Todos dizem que uma tese de doutorado nunca tem fim e que é o autor, em determinado momento, que a dá por encerrada. Agora, quando a penso concluída, vejo, como já disse na introdução, que muitas idéias ficaram pendentes, que algumas formulações já não me parecem tão adequadas, ou poderiam ser melhoradas. É que o tempo da escrita de uma tese é muito diferente do tempo da vida pessoal, do tempo da agenda dos compromissos assumidos na Universidade e do tempo concedido pelas instituições de capacitação docente. Desse modo, dou por encerrado este olhar sobre a constituição e os usos da rotina na educação infantil.

O objetivo central desta pesquisa era o de indagar: de onde vieram as rotinas, como elas chegaram às instituições de cuidados e de educação de crianças pequenas, qual a sua função nas pedagogias da educação infantil e como operam no dia-a-dia das crianças e dos adultos. À medida em essas perguntas foram sendo respondidas, ao longo deste estudo, foram sendo agregadas novas questões, como observar se o seu papel era realmente o de instrumento para organização institucional da pedagogia ou de regulação das subjetividades e, posteriormente, verificar a vinculação das rotinas com o processo polarizador de regulação e de emancipação da modernidade.

É próprio da *pedagogia*, como uma ciência prática, ter um caráter de prescrição. E, considerando a *respeitosa prudência* que aconselha Giroux, quero agora levantar algumas idéias que acredito que necessitam ser discutidas, tanto para poder dar a este trabalho um fechamento como também para sentir que este estudo poderá contribuir com o compromisso social que tenho, enquanto professora, com a universidade pública e as alunas, assim como com muitos dos demais adultos e crianças das creches e pré-escolas. Apesar de este ser um estudo de reflexão e de descrição, pretendo que ele aponte algumas questões

para novas pesquisas e dê alguns encaminhamentos para as práticas. Não me furtarei, *para o bem e para o mal*, de fazer algumas considerações as quais considero necessárias para auxiliar os educadores infantis à ressignificarem as rotinas.

- Atualmente, a rotina, é compreendida como uma categoria pedagógica da educação infantil que opera como a estrutura básica organizadora da vida coletiva diária em um certo tipo de espaço social, creches ou pré-escolas. Fazem parte das rotinas todas aquelas atividades que são recorrentes ou reiterativas na vida cotidiana coletiva, mas que nem por isso precisariam ser repetitivas, isto é, feitas da mesma forma todos os dias. Além de fornecer a seqüência das atividades diárias, a rotina, na sua constituição, utiliza-se de elementos que possibilitam a sua manifestação como a organização do ambiente, os usos do tempo, a seleção e a proposição de atividades e a seleção e a construção dos materiais. Além desses aspectos mais visíveis, percebe-se também a ação das rotinas como constituidora de subjetividades.
- As rotinas, como a encontrei nas observações, 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. Como uma categoria pedagógica, a rotina tem sido constituidora dos sujeitos, dando a todos aqueles que a (re)conhecem referenciais de comportamento social e padrões culturais pela maneira como ela divide os tempos, seleciona as atividades, organiza os espaços, propõe os usos dos materiais, etc.
- Quanto ao uso da palavra rotina, na medida em que se foi apurando o seu significado social, em especial na educação infantil, observou-se que existe uma imensa flexibilidade no uso desse termo. Foram encontradas instituições nas quais o que se fazia era mesmo a rotina *rotineira*, era a repetição *quase igual* das mesmas atividades, do mesmo jeito, todos os dias. O que, efetivamente, é apenas rotina. Porém, em outros casos, o que se encontrou, sob forma de rotinas, foi a vida cotidiana das crianças e dos adultos em instituições de

educação coletiva, isto é, o cotidiano com um pouco de repetição e um pouco de variação.

- As rotinas dão formalidade à prática pedagógica do dia-a-dia das instituições. Para alguns profissionais, ser educador infantil é saber o que fazer, como fazer, a que horas fazer, isto é, ter domínio das rotinas instituídas;
- Nas rotinas, como as compreendemos atualmente no Brasil, estão presentes ações de cuidado, de educação e de socialização.¹⁹¹ Todos estes campos possuem atos que são culturalmente aprendidos pelos seres humanos quando pequenos e, que com o seu uso acabam automatizados como, por exemplo, escovar os dentes depois das refeições, ter boas maneiras e aprender a ler e a escrever, todos eles adquiridos com esforço e com prazer. O domínio, a automatização desse funcionamento, é possibilita aquisições mais complexas.
- A idéia acima apresentada lembra que os conteúdos das rotinas na educação infantil são conteúdos pedagógicos carregados de simbologia sócio-cultural, mesmo aqueles considerados como apenas biológicos. Aprende-se a chegar a um lugar, a conviver com outras pessoas, a cuidar do próprio corpo, a recortar e colar. Ensinar tais conteúdos é um profundo desafio para o profissional que não quer somente manter as tradições e estimular a cultura de apenas um grupo, mas que pretende que a estas se aliem novas tradições, *contraculturas* rebeldes, transgressoras, inovadoras.
- Mesmo as atividades rotineiras, como dormir, conversar com os colegas, escrever o nome no desenho feito, são atos que no decorrer do tempo vão mudando. A melhor hora para brincar no pátio é diferente no inverno e no verão, organizar os jogos em suas caixas é diferente quando se tem um ano e meio de que quando se tem cinco anos, conversar com os amigos é diferente no primeiro encontro com a turma ou depois de seis meses de convívio. É preciso que o educador esteja atento a esses fatos e faça novas proposições para as

¹⁹¹ Alguns autores italianos acrescentam à esses três elementos a animação, isto é a promoção do imaginário, do humor, do ficar à toa.

atividades cotidianas, pois elas - apesar de necessitarem de certa invariabilidade - não podem ser vistas como imutáveis.

- As rotinas trazem as situações da vida privada, da intimidade pessoal para um contexto de vida pública, isto é, ressignificam modos privados de vida para modos públicos de acordo com as culturas e com as orientações pedagógicas. Nesse sentido, estabelecer relações entre as rotinas familiares e as rotinas das instituições, fazendo o movimento de aproximar e afastar a vida pública da vida privada, pode contribuir para a construção de um cotidiano pessoal dentro do espaço público.
- As rotinas, nas instituições para a educação e o cuidado da pequena infância, passam de um comportamento que inicia sendo prioritariamente regulado, por fatores externos, nas creches para um mais modelo mais auto-regulado, na pré-escola. A rotina cria essa passagem do externo para o interno;
- As rotinas são dispositivos espaço-temporais. E podem - quando ativamente discutidas, elaboradas e criadas por todos os interlocutores envolvidos na sua execução - facilitar a construção das categorias de tempo e espaço. A regularidade auxilia a construir as referências, mas ela não pode ser rígida, pois as relações de tempo e espaço não são nem *a priori*, nem são únicas sendo preciso construir relações espaço-temporais diversas;
- Isso leva a perceber que é preciso refletir e planejar as atividades cotidianas. Dar-se conta do que há de educativo, de cuidados e de socialização nas atividades, nas conversas, nos atos que são realizados com as crianças. Ver e escutar o que há de alegria, de imprevisto, de inusitado, de animação no convívio cotidiano. Saber um pouco mais sobre o que se está realmente fazendo quando se organiza o ambiente de certa maneira, quando se solicita certa atividade, se demanda certos comportamentos e oferece determinado tipo de material.
- A criação de ambientes de vida em um contexto educativo, onde há uma intencionalidade do educador para trabalhar esses conteúdos de

vida: propondo atividades, organizando ambientes, observando, re-dimensionando a proposta inicial.

- A distribuição das atividades durante a jornada, priorizando-se determinados aspectos e definindo-se os tempos atribuídos a cada tipo de ação pedagógica, acaba por caracterizar um determinado tipo de currículo. Assim, as rotinas são os filtros curriculares, porque podem efetivar o currículo, ou constituir-se no empecilho para a sua execução.
- As rotinas nas escolas infantis também são rituais, que foram empobrecidos, banalizados. Ressignificar 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 educadores infantis;
- Redescrever as rotinas, criar novas narrativas para situar o seu fazer cotidiano e poder contar e recontar seu dia-a-dia é um dos meios para apreender a rotina e dar a ela uma nova configuração, um novo significado.
- Como foi visto anteriormente, os sujeitos modernos são o resultado de um longo percurso civilizatório, de uma *fabricação*. Cada sujeito é aquilo que pode ser de acordo com as influências e as possibilidades oferecidas, bem como com o tipo de resposta que ele consegue dar às situações contingentes. Como os educadores fazem tal regulação? Eles sabem que estão fazendo? Que valores e conceitos estão em jogo nestas práticas?
- As rotinas, como as encontramos nas observações, são prioritariamente formas intencionais de controle e regulação, tendo como base uma seleção feita a partir dos discursos *científicos* sobre as crianças e sobre a função social da educação infantil. Como categoria pedagógica, a rotina tem sido constituidora dos sujeitos, dando a todos aqueles que a (re)conhecem referenciais de comportamento social e padrões culturais pela forma como ela divide os tempos, seleciona as atividades, organiza os espaços, propõe os usos dos materiais, etc.

- A (re)invenção do cotidiano, na escola infantil, depende das possibilidades de os adultos responsabilizarem-se pelo seu próprio tempo, romperem com o tédio da repetição, diminuírem o *stress* de fazer tudo igual, criando um tempo diverso e diversificado, um tempo que ouça as crianças e os próprios educadores, tudo o que elas têm de inovador, de criativo. Usar o tempo com a clareza possível a respeito dos fatores que nos fazem realizar as coisas de um modo ou de outro.
- É necessário fazer uma contínua crítica radical aos processos sociais de regulação, duvidando dos saberes instituídos, tentando pensar, algo que não se pensava antes e perceber de modo diferente o que se vê como algo natural. É preciso, como dizem alguns antropólogos, estranhar o conhecido e conhecer o estranho. É esta a atitude que pretendo que os educadores, após terem lido este estudo, possam ter com relação às rotinas;
- Depois de tudo o que aprendemos nas ciências sociais do século XX, é preciso que os educadores aceitem que os seres humanos constituem em um campo onde agem distintas forças e que nós, os educadores, também não somos nada mais do que aquilo que os outros fizeram ou fazem de nós, e o que nós fizemos dessas influências. Passa-se a vida inteira tentando forjar um eu, uma identidade, mesmo que provisória, a partir das possibilidades e escolhas que se tem. Mas por mais que se queira fazer deste eu uma consciência una, autônoma, este eu vai continuar sendo cheio de incertezas, mobilidade, de dúvidas. Este eu, é um eu formado de outros, um eu permeado, não fixo. É um eu que emerge por amor e por força.
- Resta saber que a profissão de educar é uma atividade prática produtora dos sujeitos, que fazemos parte da rede de relações de poder que constitui a subjetividade infantil e que a ação pedagógica exerce influência, intencional ou não, sobre as crianças. É preciso procurar compreender, na medida do possível, o seu papel de educador, com algumas certezas (nem que sejam as das dúvidas que se tem), parciais, contextuais, temporais, e recuperar, nos adultos, a

capacidade de espanto e indignação orientando-a para a formação de subjetividades inconformistas e rebeldes (Santos, 1996b).

- Pode-se ver que este estudo se filia a uma tradição das pedagogias críticas. Vários autores antes de mim já haviam feito estudos nas escolas de ensino fundamental e médio, mostrando em alguns momentos seu caráter reprodutivo, em outros o seu caráter ambivalente de reprodução e emancipação. Em geral, eles acabam aqui, mostrando um pólo a ser escolhido e outro a ser negado. Creio que a diferença deste trabalho é tentar não negar a existência de um dos pólos, mas procurar resgatar, na tensão das polaridades, a produção de sentidos novos. Sentidos que somente podem ser dados na vivência cotidiana, na conversa demorada sobre os assuntos, no estudo sério que ajude tanto as crianças como os adultos a encontrarem significados no seu encontro com o mundo e com as outras pessoas;
- A crítica feita até aqui às rotinas não pretende constituir-se em um novo discurso verdadeiro, universal centralizador. Mas aponta para criação de pedagogias parciais, com elementos locais, indeterminadas, híbridas. Poder pensar as rotinas como práticas educacionais que também podem ser variáveis, múltiplas, mesmo quando recorrentes, reincidentes. Fazer um movimento de recriar, todos os dias, o que se fez até então. Fazer, desfazer, refazer. A tradição perdeu seu império, como afirma Giddens (1995), e hoje os indivíduos vêm-se forçados a escolher estilos de vida entre diversas opções. As rotinas têm elementos da tradição, mas também é possível procurar o outro lado da rotina, seu lado encantador, de aprender a fazer todos os dias, de maneiras distintas, as tarefas que nos garantem a vida e, também, a conviver diariamente com nossos pares, alunos e educadores recriando essa relação. De poder pensar a rotina sob a forma de um cotidiano, prestando atenção às práticas, os motivos pelos quais se faz as coisas de um ou outro jeito.
- Criar contrapoderes, mudar a vida. Para isso é preciso sair da visão adultocêntrica que “sabe o que é melhor para as crianças” e estabelecer novas relações entre adultos e crianças, não pautadas por

visões essencialistas mas na idéia de que se está, permanentemente sendo reconstruindo, através das práticas de vida;

- Mesmo mantendo o espaço de regulação social, de segurança, de estabilidade, que são centrais nas rotinas e necessários à construção dos seres humanos como sujeitos, é preciso abrir espaço para o não-padronizado, para o diferente, não procurando torná-lo igual ao conhecido, ao esperado. Saber suportar o novo, o conflitual, inserir, na rotina a arte, a literatura, a música, a dança, o esporte, o humor, a filosofia, a ciência, a fantasia, a imaginação, isto é, transformar rotina em vida cotidiana;

Conforme afirmei anteriormente, o empréstimo livre feito à frase de Pinóquio - **Por amor ou Por força** - foi transformado em **Por amor e Por força**, título desta tese. Tal substituição procura demonstrar que, diferentemente do que pensava o boneco de madeira, inserir-se complexo mundo contemporâneo, mantendo essa existência dentro daquilo que é considerado como padrão ético sustentável, é um ato conflituoso, de coexistência de pensamentos e forças sociais e pessoais divergentes, que convivem em profunda tensão, mas que acontecem simultaneamente.

É saber que *por amor e por força* as crianças continuarão a ir para as instituições de educação e cuidados coletivos; que por amor e por força suas mães e pais continuarão trabalhando, que por amor e por força elas aprenderão muitas coisas interessantes, que por amor e por força estabelecerão novos vínculos sociais, que por amor e por força tornarão-se os novos homens e mulheres. É que, por amor e por força, o mundo segue uma trajetória, mesmo que desejemos e idealizemos que tudo isso seja feito apenas por amor.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Diccionario de filosofia*. México: Fondo Económico de Cultura, 1986.
- ABI-SÁBER, Nazira. *O que é o Jardim de Infância*. Belo Horizonte: Programa de Assistência Brasileiro-Americano/ INEP, 1963.
- ABRAMOVICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. *Creches: atividades para crianças de 0 a 6 anos*. São Paulo, Moderna, 1995.
- ADORNO, Sergio. (Org.) *A sociologia entre a modernidade e a contemporaneidade*. Porto Alegre: Ufrgs/SBS, 1995.
- ALLEN, Ann Taylor. "Let us live with our children": kindergarten movements in Germany and in United States, 1840-1914. *History of Education Quarterly*, v.28, n.1, p.23-48, 1988.
- ALLEN, Ann Taylor. Jardines de niños, Jardin de Dios: Kindergartens y Guarderías en Alemania em el siglo XIX. *Revista de Educación*, n. 281, p.125-154, 1986.
- ALMEIDA, João A G. *Amamentação um híbrido natureza e cultura*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.
- ALVES-MAZOTTI, Alda J. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.81, p.53-60, mai., 1992.
- AMORIN, Kátia . S.; Kazlle, C.; Rossetti-Ferreira, Maria Clotilde. *Saúde e Doença em ambientes coletivos de educação da criança de 0 a 6 anos*. Caxambu: Anped, 1999. Trabalho Encomendado apresentado na Reunião XXII da Anped,
- ANDERSON, Perry. *As origens da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- APPLE, Michel. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARANHA, Maria Lúcia A. *Desenvolvimento infantil na creche*. São Paulo: Loyola, 1993.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1978.

- ARIÈS, Philippe. Infanzia. In: *Enciclopedia Einaudi*, Torino: Einaudi, 1979, t. VII
- ARNOLD, W. (Org.). *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Loyola, 1982.
- AZANHA, José M. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.
- BAJO, Fe & BETRÁN, José Luis. *Breve historia de la infancia*. Madrid: Temas de Hoy, 1998.
- BARBOSA, Maria Carmen S. *Avaolhando as avaliações infantis*. Caxambú: Anped, 1992. Trabalho Apresentado na XV Reunião da Anped.
- BARBOSA, Maria Carmen S. A ; HORN, Maria da Graça. A organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: Craidy, Carmen M.; Kaercher, Gládis E. P. S. *Educação Infantil p'ra que te quero?* Porto Alegre: SE/SSMA, 1997.
- BARBOSA, Maria Carmen S. Dorneles, Leni. V. As instituições de atendimento de educação infantil e a comunidade. In: Craidy, Carmen M *O educador de todos os dias: Convivendo com crianças de 0 a 6 anos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1997.
- BARDET, Jean Pierre & FARON, Olivier. Bambini senza infanzia. Sull'infanzia abbandonata in età moderna. In: BECCHI, E. ; JULIA, D. *Storia dell'infanzia*. Dal settecento a oggi. Roma: Laterza, 1996.
- BARRETO, Angela M. Educação Infantil no Brasil: desafios colocados. *Cadernos do CEDES*. Campinas, n. 37, p.7-21, 1995.
- BARTOLOMEIS, Francesco de. *A nova escola infantil: as crianças dos 3 aos 6 anos*. Lisboa: Horizonte, s.d.
- BASSEDAS, Eulàlia; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BATISTA, Rosa. *A rotina no dia a dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Florianópolis: FE/UFSC, 1998. Dissertação de Mestrado
- BAUMAN, Zygmunt. *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.
- BECCHI, Egle. *I Bambini nella storia*. Roma: Laterza, 1994.
- BECCHI, Egle. Retórica de infância. *Revista Perspectiva*, NUP/CED, Editora da UFSC, Florianópolis, n. 22, ago-dez, p. 63-95. 1994.
- BECCHI, Egle. *Manuale della scuola del bambino dal tre ai sei anni*. Milano: Franco Angeli, 1995.
- BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Storia dell'infanzia*. Dall'Antichità al seicento. Roma: Laterza.1996. t.1

- BECCHI, Egle; JULIA, Dominique. *Storia dell'infanzia*. Dall' settecento a oggi. Roma: Laterza, 1996. t.2
- BECKER, Howard S. *Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.
- BERNSTEIN, Basil. Classes e Pedagogia: visível e invisível . *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 49, p.26-42, mai., 1984.
- BERNSTEIN, Basil, *A estruturação do discurso pedagógico*. Classe, Código e Controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERTOLINI, Piero. *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli, 1996.
- BERTOLINI, Piero. (org.) *Nido e Dintorni*. Verso orientamenti educativi per le istituzioni della prima infanzia. Firenze: La Nuova Italia, 1997.
- BLAKISTON. *Dicionário médico*. São Paulo: Organização Anderi , s.d.
- BLOCH, Marc. *Introducción a la historia*. 14ª imp. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. Brasília: UnB, 1986.
- BOBBIO, Norberto. *O tempo da Memória*. De Senectute. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- BONDIOLI, A FERRARI, M ; GARIBOLDI, A. La giornata educativa: elementi di analisi. In: BECCHI, Egle. *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*. Milano: FrancoAngeli, 1995.
- BONDIOLI, Anna et alii. *Uno strumento per l'analisi della giornata alla scuola materna*. Bergamo: Edizione Junior, S.d.
- BOTO, Carlota. *A escola do homem novo*. Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Unesp, 1996.
- BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. *Dicionário crítico de sociologia*. São Paulo: Ática, 1993.
- BRASIL.CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA MULHER. *Creche urgente*. O dia a dia. São Paulo: Conselho Estadual da Condição Feminina, 1988.
- BRASIL. MEC. *Bibliografia anotada*. Brasília: MEC, 1995.
- BRASIL/MEC/CBPE. Música para a escola elementar. *Guias do Ensino*, vol.6 Rio de Janeiro: INEP, 1962.

- BRUNER, Jerome. Ce que nous avons appris des premiers apprentissages. In: RAYNA, Sylvie. LAEVERS, Ferre, DELEAU, Michel. (coord.) *L'éducation Pré'scolaire: Quels objectifs pédagogiques?* Paris: Nathan/INPR, 1996.
- BRUNER, Jerome. *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor, 1997.
- BUENAVENTURA, Delgado. *Historia de la Infancia*. Barcelona: Ariel, 1998.
- BUFALO, Joseane. *Creche: lugar de Criança, lugar de Infância*. Um estudo sobre as práticas educativas em um Cemei de Campinas. Campinas: FE/UNICAMP, 1997. Dissertação de Mestrado.
- BURMAN, Erica. *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor, 1998.
- CALCAGNI, Luca; COGLIATI, Felice. Per uno sviluppo sano ed armonico del bambino. In: *Asili Nido in Itália*. Il bambino da 0 a 3 anni. Milano: Marzorati, 1980.
- CAMPAGNE, E. M. *Diccionario universal de educação e ensino*. Porto: Lugun & Genenioux, s.d.
- CAMBI, Franco; CIVES, Giacomo; FORNACA, Remo. *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: Nuova Italia, 1995.
- CAMBI, Franco. *Storia della pedagogia*. Roma: Laterza, 1998.
- CAMPOS, Maria M.; ROSEMBERG, Fúlvia. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. In: *Creche*, São Paulo: Cortez / FCC, 1989.
- CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Lenira. Educação Infantil: crescendo e aprendendo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: n.80, p.11-20, fev. 1992.
- CAMPOS, Maria M.; Rosemberg, Fúlvia; FERREIRA, Isabel Morsoletto. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez/FCC, 1993.
- CAMPOS, Maria M. Educar e Cuidar: Questões sobre o perfil do profissional da educação infantil. In: *Por uma política de formação profissional de educação infantil*. MEC: Brasília, 1994.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. *Crítérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. BRASIL/MEC/SEF/COEDI: Brasília, 1995.
- CATARSI, Enzo. Le radici sociali ed educative della scuola dell'infanzia. Liberalismo, cattolicesimo, socialismo di fronte al problema dell'educazione. In: Frabboni, Franco. *La scuola incompiuta*. Milano: Franco Angelo, 1983.

- CATARSI, Enzo. *L'Asilo Nido e la Scuola Dell'infanzia*. Storia della scuola "materna" e dei suoi programmi dall'ottocento ai giorni nostri. Firenze: La Nuova Italia, 1994.
- CATTANI, A. D. (Org). *Trabalho & teoria*. Dicionário Crítico. Porto Alegre: UFRGS/Vozes, 1997.
- CEARÁ. Secretaria do Trabalho e da Ação Social. *Guia Básico de Creches Comunitárias*. Fortaleza: UNICEF, s.d.
- CHEMAMA, R. (Org). *Dicionário de psicanálise Larousse/ Artes Médicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CHARLOT, Bernard. *A Mistificação Pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CLAPARÈDE, Edouard. *A escola sob medida*. Estudos complementares de Piaget, Meylan e Bovet. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, s.d.
- COLLODI, Carlo. *Le avventure di Pinocchio*. Roma: Biblioteca Economica Newton, 1995.
- COMTE-SPONVILLE, André. *Pequeno tratado das grandes virtudes*. São Paulo: Martins Fontes. 1996.
- CONDORCET. *Esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*. Campinas: Unicamp, 1993.
- COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- COSTA, Jurandir Freire. *Redescrições da psicanálise: ensaios pragmáticos*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- COSTA, Jurandir Freire. *Sem fraude, nem favor – estudos sobre o amor romântico*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- CRAIDY, Carmen. A questão da criança na constituição. *Cadernos Anped*, Niterói, n.1, p.37-42, 1989.
- CRAIDY, Carmen M. (Org) *Convivendo com crianças de 0 a 6 anos*. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- CRITELLI, Dulce M. A contemporânea inospitalidade do humano. In: MARTINELLI, Maria L. et al. *O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. 2ª ed., São Paulo: Cortez; Educ, 1998.
- CUBERES, Maria Teresa. *Entre as fraldas e as letras*. Porto Alegre: ArtMed, 1997
- CUNHA, A.G. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

- DAVID, M.; Appel, G. *La educación del niño de 0 a 3 años*. Experiencia del Instituto Loczy. Madrid: Narcea, 1986.
- DAHLBERG, G.; ASEN, G. Evaluation and Regulacion: a question of Empowerment. MOSS, Peter.; PENCE, Alan. *Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*. London: Paul Chapman, 1994.
- DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DARNTON, Robert. A leitura rousseauista e um leitor “comum” do século XVIII. In: CHARTIER, Roger. *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- DE CERTAU, Michel. *A invenção do Cotidiano*. Artes do fazer. Petrópolis: Vozes. 1994.
- DE CERTAU, M., GIARD, L. & MAYOL, Pierre. *A Invenção do Cotidiano*. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1997.
- DELGADO, Buenaventura. *Historia de la infancia*. Barcelona: Ariel, 1998.
- DE MAUSE, Lloyd. *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1994.
- DEWEY, John. *Como pensamos*. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DOMINGOS, Ana Maria (Org.), *A teoria de Bernstein em sociologia da educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.
- DONALD, J. Faros del futuro: enseñanza, sujeción y subjetivación. In: LAROSSA, J. (Org) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995.
- DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.
- DORSH, F. *Diccionario de psicología*. Barcelona:s.d. 1976.
- DUTOIT, R. A. *A formação do educador de creches na dinâmica da construção do projeto educacional*. São Paulo: FEUSP, 1995. Dissertação de Mestrado.
- EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- ELIAS, Norbert. *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Edições 70, 1980
- ELIAS, Norbert. *El proceso de la civilizacion*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

- ELIAS, Norbert. *Sobre el tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica, 1997.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENZENSBERGER, Hans Magnus. *Mediocridade e loucura e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1995.
- ESCOLANO, Augustín. Tiempo y educación. Notas para uma genealogía del almanaque escolar. *Revista de Educación*, n.298, pg 55-79.1992.
- ESCOLANO, Augustín. Tiempo y educación. La formación del cronosistema. Horário em la escuela elemental (1825-1931). *Revista de Educación*, n 301 p. 127-163.1993.
- FANTIN, Monica. *Jogo, brincadeira e cultura na educação infantil*. Florianópolis: FE/UFSC, 1996.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. Da escola maternal à escola da infância: A pré-escola na Itália hoje. *Cadernos do Cedes*, Campinas: n 37, p.63-67, 1995.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. *Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo. (1935-1938)*. São Paulo: FE/USP, 1994. Tese de Doutorado.
- FARIA, Ana Lúcia G; CAMPOS, Maria M. Financiamento de Políticas Públicas para crianças de 0 a 6 anos. *Cadernos ANPED*. São Paulo, n.1, 1989.
- FARIA, Ana Lúcia G. Impressões sobre as creches no norte da Itália: bambini si diventa. In: Rosemberg, Fúlvia; Campos, Maria M. (Org) *Creches e Pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo, Cortez / FCC, 1994, p.211-232.
- FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina. *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados FE-Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCAR; Florianópolis: Editora da UFSC; 1999.
- FAVARO, Graziella. Tra due sogni. I bambini imigrati nelle scuole dell'infanzia. In: Becchi, Egle. *Manuale della scuola del Bambino dai ter ai sei Anni*. Milano: Franco Angelo, 1995.
- FERRARI, Alceu R.;GASPARY, Lucia B.V. Distribuição de oportunidades de educação pré escolar no Brasil. *Educação e sociedade*, São Paulo, n.5, p.62-79,1980.
- FERRARI, Alceu R. Pré-escola para salvar a escola? *Educação e Sociedade*. São Paulo, n.12, p.29-37,1982.
- FERRATER MORA, José. *Diccionario de filosofia*. México: Atlante, 1944.

- FERRATER MORA, José. *Dicionário filosófico*. Lisboa: Dom Quixote, 1977.
- FERREIRA, Aurélio B.H. *Dicionário Básico da língua Portuguesa*. São Paulo: J.E.M.M. Editores/ Folha de São Paulo, 1988.
- FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.67, p.59-63, 1988.
- FINKELSTEIN, Barbara. Incorporando as crianças à história da educação. In: *Teoria e Educação*, Porto Alegre: n.6, p.183-209, 1992.
- FINKIELKRAUT, Alain. *A derrota do pensamento*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FIGUEIREDO, Luís Cláudio. *A invenção do Psicológico*. Quatro séculos de subjetivação 1500-1900. 2ª ed. São Paulo: Escuta/Educ. 1994
- FLEURY, Afonso; VARGAS, Nilton. *Organização do trabalho*. São Paulo, Atlas, 1983.
- FLEURY, Maria Tereza L.; FISCHER, Rosa Maria. *Processo e relações de trabalho no Brasil*. São Paulo: Atlas, 1987.
- FOGAÇA, A ; SALM, C. Qualificação e competitividade. In: *Modernidade e Pobreza*. São Paulo, Livraria Nobel, 1994.
- FONTINHA . *Novo dicionário etimológico da língua portuguesa*. Porto: Domingos Barreira, s.d.
- FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*. n. 5, p. 28-49, 1992.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: Bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. História da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- FOUCAULT, Michel. La gubernamentalidad. In: Varela, Julia & Alvarez-Uria, Fernando (Org.). *Espacios de Poder* . Madrid: Endymion, 1991.
- FOUCAULT, Michel. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. 2.ed. Buenos Aires: Paidós/ICE-UAB, 1996.
- FOULQUIÉ, Paul. *As escolas novas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.
- FOULQUIÉ, Paul. *Dicionário da língua pedagógica*. Lisboa: Horizonte, s.d.

- FOUREZ, Gérard. *A construção das ciências*. Introdução à filosofia e à ética das ciências. São Paulo: UNESP, 1995.
- FRABBONI, Franco. *Verso una scuola dell'infanzia maggiorenne*. Pedagogia dell'obbligo a cinque anni. Firenze: La Nuova Italia, 1998.
- FRABBONI, F. *Programare al nido*. I problemi, le procedure, gli strumenti. 2.ed. Firenze: La nuova Italia, 1990.
- FRAGO, Antonio V.; ESCOLANO, Augustín. *Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1998.
- FRANGOS, Christos. Des modèles nationaux aux modèles multiculturels dans les objectifs de l'éducation préscolaire. In RAYNA, Sylvie. LAEVERS, Ferre, DELEAU, Michel. (coord.) *L'éducation Pre'scolaire: Quels objectifs pédagogiques?* Paris: Nathan/INPR, 1996.
- FREINET, Célestin. *El diari escolar*. Barcelona: Laia, 1974.
- FREINET, Elise. *O Itinerário de Celestín Freinet*. Lisboa: Livros Horizonte, 1983
- FREIRE, Madalena. *Cadernos de Reflexão : rotinas: construção do tempo na relação pedagógica*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.
- FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo: relato de uma professora*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREITAS, Marcos C. (Org.) *História Social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez; USF, 1997.
- FREUD, Sigmund. *Recordar, Repetir, Elaborar*. Madrid: Biblioteca Nueva. 1945. t.II
- FREUD, Sigmund. *Mas alla del principio del placer* Madri: Biblioteca Nueva 1945. t.III
- FROEBEL, Friedrich. *L'Educaió de l'home i el Jardí D'infants*. Vic: Eumo Editorial/ Diputació de Barcelona. 1989.
- GAGNEBIN, Jeanne M. Infância e pensamento In: Ghiraldelli Jr. Paulo (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: UFPR. 1996.
- GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: ARIÈS, P. et CHARTIER, R. *História da Vida Privada*, São Paulo, Companhia das Letras, 1991. p. 311-329. v. II
- GENOVESI, Giovanni . A historiografia da educação hoje: Tendências e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XVII, n.54, jan., 1996. P. 14 -33

- GHEDINI, Patrizia. Entre a experiência e os novos projetos: a situação da creche na Itália. In: Rosemberg, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Org.) *Creche e Pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez ; FCC, 1994, p.189-210
- GHIRALDELLI Jr., Paulo (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo, Cortez, Curitiba: UFPR, 1996.
- GIDDENS, Anthony. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: UNESP, 1991.
- GIDDENS, Anthony. *Modernidad y Identidad del yo*. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Península, 1995.
- GIROUX, Henry. *Placeres Inquietantes*. Aprendiendo la cultura popular. Madrid, Paidós, 1996
- GIROUX, Henry. *Cruzando Límites*. Trabajadores culturales y políticas educativas. Madrid, Paidós, 1997.
- GLEISER, Marcelo. *A Dança do Universo. Dos mitos da criação ao big-bang*. São Paulo : Companhia das Letras, 1997.
- GOLDSCHIMIED, Elinor. *Educar l'infant a l'escola bressol*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat. 1998.
- GONZÂLES-AGÁPITO, Josep. *Ser infant abans d'ara 1989*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat, 1989.
- GONZALEZ ARROYO, Miguel. *A Escola plural*. Belo Horizonte: SMEC, 1994. (mimeo.)
- GORE, Jeniffer. Michel Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, T.T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-20
- GORE, Jeniffer. *Controversias entre las pedagogias*. Madrid, Morata/Paideia, 1996.
- GROUPE MATERNEL LIEGEOIS. *Professoras da pré-escola em ação*. Campinas, s.d.e.(mimeo)
- GUATTARI, Félix. As creches e a iniciação. In: *Revoluções Moleculares: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1977. p. 50-55.
- GUILLERMOU, Alain. *Santo Inácio de Loyola e a compainha de Jesus*. São Paulo: Agir, 1973.
- GUIMPS, R. *Histoire de Pestalozzi, de as pensée et de son oeuvre*. Lausanne: Bridel; 1874.
- HADDAD, Lenira. *A creche em busca da sua identidade*. São Paulo: Loyola, 1991.

- HAINSTOCK, Elizabeth. *Enseñanza Montessori en el hogar*. México: Diana, 1972.
- HALL, Stuart. *A questão da identidade cultural*. Campinas, DA/IFCH/UNICAMP, 1995.
- HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica: A trajetória de uma pesquisa histórica. *Teoria & Educação*, n.6, p. 3-32, 1992.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 5.ed. São Paulo: Loyola, 1992.
- HEADLEY, Neith. *El Jardín de infantes*. Buenos Aires: Troquel, 1968.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. s.d.
- HELLER, Agnes & FÉHER, Ferenc. *Biopolítica*. La modernidad y la liberación del cuerpo. Barcelona: Península, 1995.
- HOLLANDA, Heloísa B. *Pós-modernismo e política*. 2.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- HUSTI, Aniko. Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de Educación*, n. 298 ,p. 271-305. 1992.
- INCONTRI, Dora. *Pestalozzi*. Educação e Ética. São Paulo: Scipioni, 1996.
- INSTITUTO COOPERATIVO DA ESCOLA MODERNA. *Dossiê Pedagógico Celestin Freinet*. s.n.t. Tradução da Revista *L'educateur*, 1979.
- JANSEN, Claus. O espaço nas escolas de educação infantil. Poços de Caldas, 1998. Apresentação Oral. I Congresso Paulista de Educação Infantil.
- JAMESON, Fredric. *Espaço e Imagem*. Teorias do pós-moderno e outros ensaios. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.
- JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo*. A lógica cultural do Capitalismo Tardio. São Paulo: Ática, 1997.
- JIMENEZ, Nuria; MOLINA, Lurdes. *La escuela infantil*. Lugar de Acción y de Cooparticipación. Barcelona: Laia/ Cuadernos de Pedagogia. 1989.
- KAUFMANN, Pierre. *Elementos para uma enciclopedia del psicoanalisis*. El aporte Freudiano. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- KECHIKIAN, Anita. *A filosofia e a educação*. Entrevistas. Lisboa: Edições Colibri, 1993.
- KRISTEVA, Julia. *Estrangeiros para nós mesmos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- KINCHELOE, Joe L. McDonalds, poder e criança: Ronald McDonald faz tudo por você .In: Silva, L .H. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: SMED, 1997. p. 69-97.

- KISCHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos tradicionais Infantis*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KISCHIMOTO, A. *pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)*. São Paulo, Loyola, 1988.
- KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a Arte do disfarce*. 4ª ed. São Paulo: Cortez/AA, 1992.
- KRAMER, Sonia. *Com a pré-escola nas mãos*. São Paulo: Ática, 1991.
- KRING, H.; BAUNGARTNER. H. M.; WILD, C. *Conceptos fundamentales de filosofía*. Barcelona: Herder, 1977.
- KUHLMANN Jr., Moysés. *Educação Pré-Escolar no Brasil (1899-1922)-Exposições e Congressos patrocinando a Assistência Científica*. São Paulo: PUC. 1990. Dissertação de Mestrado.
- KUHLMANN JR. , Moysés. *As exposições internacionais e a difusão das creches e Jardins de Infância (1867-1922)*. Comunicação apresentada na 6ª Conferência Européia sobre Qualidade na Educação da Infância. Lisboa, Setembro, 1996.
- KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e educação infantil*. Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- KUHLMANN, Moysés; BARBOSA, Maria Carmen S. *Pedagogia e rotinas no “Jardim da Infância”* In: *Infância e Educação Infantil: Uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998. p.111-189
- KUHLMANN Jr. Moysés. *Educação Infantil e Currículo*. In: FARIA, Ana Lúcia G.; PALHARES, Marina. *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados FE- Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCAR; Florianópolis: Editora da UFSC; 1999. p.51-65
- LAPLANCHE; PONTALIS. *Vocabulário de psicanálise*. São Paulo; Martins Fontes, 1983.
- LALANDE, A . *Vocabulario tecnico y critico de filosofia*. Buenos Aires: El Ateneu, 1966.
- LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.
- LEFEBVRE, Henry. *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza editorial.1984

- LEITE, Márcia P.; POSTHUMA, *Reestruturação produtiva e qualificação: reflexões sobre a experiência brasileira*. São Paulo. Fundação Seade, *São Paulo em perspectiva*, v.1, n.1.
- LERENA, Carlos. *Reprimir o Liberar*. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporâneas. Madrid: Akal, 1983.
- LIMA, Mayumi S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.
- LIMA, Mayumi S. A importância da qualidade do espaço na educação das crianças. *Revista Criança*, Brasília, n.27, p. 9-12, 1994.
- LOCKE, John. *Pensamientos sobre la educación*. Madri: Akal, 1986.
- LOSADA. *Diccionario de pedagogia*. Buenos Aires: Losada, 1960
- LOYOLA, Andréa. A cultura pueril da puericultura. *Novos Estudos Cebrap*, São Paulo, v.2, n.1, p. 40-46, abr., 1983.
- LUCCHINI, Egidio & LA GUARDIA, Lina Sala. L'Asilo Nido di ieri i oggi. In: *Per Amore & Per forza*. L'Infanzia tra 800 e 900. Modena: Edizioni Panini, 1987.
- LUZURIAGA, L. *Antologia de Pestalozzi*. Buenos Aires: Losada, 1946.
- LUZURIAGA, L. *Diccionario de pedagogia*. Buenos Aires: Losada, 1966.
- LYON, David. *Pós-modernidade*. São Paulo: Paulus, 1998.
- MACHADO, Maria Lucia A. *Pré escola é não é escola : a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1991
- MACHADO, Roberto et al. *Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.
- MAFFIOLETTI, Leda. Práticas musicais na educação infantil. In: Craidy, Carmen & Kaercher, Gládis P. S. *Educação infantil: p'ra que te quero?* Porto Alegre: Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social do estado do Rio Grande do Sul, 1998.
- MAGALHÃES, António; STOER, Stephen R. *Orgulhosamente filhos de Rousseau*. Porto: Profedições, 1998.
- MAGALHÃES, Justino Pereira de. Um contributo para a História da Educação da Infância em Portugal. In: *As crianças contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.
- MARINHO, Heloísa. *Vida e educação no jardim de infância*. Rio de Janeiro: Conquista, 1967.
- MARQUES, Vera R. B. *Eugenia da disciplina: o discurso médico pedagógico nos anos 20*. Campinas: Unicamp, 1981. Exame de qualificação.

- MARTIN, José L. D. La organización del tiempo em la educación infantil. *Aula* , n.47, febrero, p.53-59.1996.
- MARTINS, José de Souza (Org.). *(Des)figurações: a vida cotidiana no imaginário onírico da metrópole*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- MASHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, T. T. *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MASSEY, Doreen. *Um sentido global de espaço*. Campinas, IFCH/UNICAMP,1995.
- MATA, Marta; ODENA, Pepa. Cronologia, bibliografia e prólogo. In: FROEBEL, Friedrich. *L'Educació de l'home i el Jardí D'ínfants*. Vic: Eumo Editorial/ Diputació de Barcelona.1989.
- MAZZOLI, Franca. Adagio, Rallentando. *Bambini*, Milano, marzo,1996, p. 10-11
- MELUCCI ,Alberto. *Creatività: miti, discorsi, processi*. Roma: Feltrinelli, 1994.
- MELUCCI, Alberto. *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*. 3.ed. Roma: Feltrinelli, 1996.
- MIDLIN, Betty. Educação indígena. *Cadernos do CEDES*. Campinas, n.32, 1993, p.11-15
- MIRES, Fernando. *La revolución que nadie soñó la outra posmodernidad*. Caracas: Nueva Sociedad,1996.
- MOREIRA, Antônio F. (Org.) *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Lisboa: Publicações Europa-America, 1990.
- MOSS, Peter; PENN, Helen. Transforming nursery education. London: Paul Chapmann, 1996.
- MONGAY, Maite P. & CUNILL, Núria R. *Lavorare per progetti nella scuola materna*. Firenze: La Nova Italia, 1991.
- MONTESSORI, Maria. *El método de la Pedagogia Científica*. Barcelona: Casa Editorial Araluce, 1937.
- MONTESSORI, Maria. *La scoperta del bambino*. s.d. Garzanti, 1970.
- MONTESSORI, Maria. *La Descuberta de l'infant*. Vic: Eumo Editorial/ Diputació de Barcelona. 1994.
- NARODOWSKY, Mariano. *Infancia y Poder*. La conformación de la pedagogia moderna. Buenos Aires: Aique, 1994.

- NICOLAU, Marieta. *A educação pré-escolar*. Fundamentos & didática. 2. Ed. São Paulo, Ática, 1986.
- NOVAES, H. M. D. *A puericultura em questão*. São Paulo: USP, 1979. Dissertação de Mestrado.
- OFFE, Claus. *Capitalismo desorganizado*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes R. *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1994.
- OLIVEIRA, Zilma et al. *Creches: crianças, faz de conta & cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Zahar/Dinalivro, 1996.
- PAIS, José Machado. Paradigmas sociológicos na análise da vida cotidiana: uma introdução. *Análise Social*, v. XXII (90), n.1, p.,7-57.1986.
- PANCERA, Carlo. *Estudios de historia de la infancia*. Barcelona: PPU, 1993.
- PANCERA, Carlo. Semânticas de infância. *Perspectiva*, Florianópolis, n.22, p. 97-104, 1994a.
- PANCERA, Carlo. *Robert Owen. L'armonis sociale*. Saggi sull'educazione. Firenze: La Nuova Itália, 1994b.
- PENN, Helen. *Què passa a les escoles bressol? Temes d'Infàcia*. Educar de 0 a 6 anys. Barcelona: Associació Rosa Sensat, 1997.
- PESTALOZZI, Johan Heinrich. *Como Gertrudis enseña a sus hijos*. Buenos Aires: Centro Editor da América Latina SA, 1967.
- PESTALOZZI, Johan Heinrich. *Cartas sobre educación infantil*. Madrid, Technos, 1988.
- PETITAT, André. Entre história e sociologia - uma perspectiva construtivista aplicada à emergência dos colégios e da burguesia. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.6, p.135-150. 1992.
- PETTIT ROBERT. *Dictionnaire - alphabétique & analogique de la langue française*. Paris: Le Robert, 1987.
- PIAGET, Jean. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1946.
- PIATON, G. *Pestalozzi*. Mexico, Trillas, 1989.
- PINAZZA, Mônica A . *A pré-escola paulista a luz das idéias de Pestalozzi e Froebel: memórias reconstituída a partir de periódicos oficiais*. São Paulo: FE/USP, 1997. Tese de Doutorado

- PIÉRON, H. *Dicionário de psicologia*. Porto Alegre: Globo, 1972.
- PINKLER, Emmi. *Moverse em libertad*. Desarrollo de la motricidad global. Madrid: Narcea, 1985.
- PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel & BRAGA, Manuel Jacinto Sarmiento *As crianças contextos e identidades*. Braga. Centro de Estudos da Criança. 1997.
- POLLARD, Michael. *Maria Montessori*. Rio de Janeiro: Globo, 1993.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional uma política sociológica*. Poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- PRIGOGINE, Ilya & STENGERS, Isabelle. *A nova Aliança*. 3ª ed. Brasília: UNB. 1997.
- PRADO, Patrícia D. *Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em CEMEI de Campinas/ SP*. Campinas: FEUNICAMP, 1998.
- RABITTI, Giordana. *Alla scoperta della dimensione perduta*. Bologna: Editrice CLUEB, 1994.
- RAMOS, Kátia Regina Agra da Silva. *Um estudo sobre a interferência da rotina da educação infantil no processo de construção da noção operatória de tempo subjetivo pela criança*. Porto Alegre: FAGED/ UFRGS, 1998. Dissertação de Mestrado.
- REVAH, Daniel. As pré-escolas "alternativas". *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 95, p.51-62, nov. 1995.
- RIZZO, Gilda. *Creche: organização, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1984.
- REVEL, Jacques. Os usos da civilidade. In: *História da vida privada*, São Paulo, Companhia das Letras, 1991. v. II.
- RIZZO, Gilda. *Educação pré-escolar*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1982.
- ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Campinas: FE/UNICAMP, 1999. Tese de Doutorado
- ROCHA, Eloísa Acires Candal *Pedagogia e a Educação Infantil*. Caxambú: Anped, 1999. Artigo Apresentado na Reunião XXII da Anped, (mimeo)
- RODARI, Gianni. *A Gramática da Fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

- ROSEMBERG, Fúlvia.; CAMPOS, Maria M. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez; FCC, 1994.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Infantil nos Estados Unidos. In: ROSEMBERG, Fúlvia.; CAMPOS, Maria M. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1994. p.15- 101
- ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. A pesquisa na universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.67, p.59-63. Nov. 1988.
- ROUDINESCO, E. & PLON, M. *Dicionário de Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da Educação*. Rio de Janeiro: Bertrand. 1992.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Projeto para a educação do senhor de Saint-Marie*. Porto Alegre: Paraula.1994.
- SALOTTI, Martha. A. *El jardín de infantes*. Buenos Aires: Kapeluz. 1969.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *A educação infantil*. Ourense: Cadernos de Inovação Didática MRP; Associação Sócio-pedagógica GalaicoPortuguesa. 1991.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado. In: SILVA, Luiz Heron (Org.) *Novos mapas culturais: Novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, Sulina, 1996. p. 58-74
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 8.ed. Porto: Afrontamento.1996a
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma pedagogia do conflito. In: Silva, Luiz H. et alii. *Novos mapas culturais, Novas perspectivas educacionais* . Porto Alegre: Sulina. 1996b
- SÃO PAULO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. *Proposta pedagógica para a pré-escola*. São Paulo: FDE, 1994.
- SARDAR, Zia et al. *Bárbaros são os outros: manifesto sobre o racismo ocidental*. Lisboa: Ed. Dinissauro, 1996.
- SARMENTO, Manuel Jacinto & PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: *As crianças contextos e*

- identidades*. Pinto, Manuel & Sarmiento, Manuel Jacinto. Braga, Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997.
- SARTI, Cintia. *A família como espelho*. Um estudo sobre a moral dos pobres. Campinas: Editores Associado; Fapesp, 1996.
- SARTO, L. S. (Org). *Dicionario de pedagogia labor*. s.n.t.
- SCHAMA, Simon. *Paisagem e Memória*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- SILVA, Antônio Augusto Moura da. *Amamentação: fardo ou desejo. Estudo histórico-social dos saberes e práticas sobre aleitamento na sociedade brasileira*. Faculdade de Medicina da USP/RP, Ribeirão Preto, 1990, Dissertação de Mestrado
- SILVA, Benedito (Org). *Dicionário de ciências sociais*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1986.
- SINGER, Helena. *República das Crianças*. Sobre experiências escolares de resistência. São Paulo: Hucitec; Fapesp, 1997.
- SPODEK, Bernard; SARACHO, Olivia N. *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- STEIMBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luis H. et al. *Identidades social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre, SMED, 1997. P. 98-145.
- STORK, H. , LY, O, MOTA, G. Os bebês falam. Como você os compreende? Uma comparação Intercultural. In: BUSNEL, Marie-Claire. *A linguagem dos bebês*. Sabemos escutá-los? São Paulo: Escuta, 1997.
- STRATTON; HAYES. *Dicionário de psicologia*. São Paulo: Pioneira, 1994.
- SZAMOSI, Géza. *Tempo & Espaço*. As dimensões gêmeas. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.
- TAYLOR, Frederik. *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas, 1966.
- TERIGI, Flávia. Notas para uma genealogia do currículo escolar. *Educação e Realidade* v.21 n.1 p. 159-186
- THOMPSON, E. "O tempo, a disciplina do trabalho e o capitalismo industrial". In: SILVA, Tomas Tadeu (Org.) *Trabalho, educação e prática social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- TONUCCI, F. *A los tres anos se investiga*. Barcelona: Hogar del Libro, 1986.
- TORRINHA, F. *Dicionário português-latim*. Porto: Domingos Barreto, s.d.

- TRAGTENBERG, Maurício. A escola como organização complexa In: *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: AA/Cortez, 1982
- TRISCIUZI, Leonardo & CAMBI, Franco. *L'infanzia nella società moderna*. Dalla scoperta alla scomparsa. Roma: Riuniti, 1989.
- TUAN, Yu-Fu. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.
- TURNER, Bryan S. *EL cuerpo y la sociedad: exploraciones en teoría social*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 1989.
- ULIVIERI, Simoneta. Historiadores e sociólogos descobrindo a infância. *Revista de Educación*. Madrid, n.281, 1986.
- VARELA, Julia. Categorías espacio-temporales y socialización escolar. Del individualismo al narcisismo. In: Larrosa, Jorge. (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995.
- VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. In: *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p.68-96, 1992.
- VARELA, Julia & Alvarez-Uria, Fernando. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.
- VIEIRA, Pe. Antônio. Sermões. *Problemas sociais e políticos do Brasil*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- VIGARELLO, Georges. *O limpo e o sujo: uma história da higiene corporal*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.
- WALKERDINE, Valerie. Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana In: Larrosa, Jorge. (Ed.) *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta, 1995.
- WALLON, Henri. *Psicología y educación*. Las aportaciones de la psicología a la renovación educativa. Madrid: Pablo del Rio Editor. 1981.
- WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- WEBER, Evelyn. *The Kindergarten*. Its encounter with educational thought in America. New York: Teachers College Press, 1969.
- WEBER, Max. *Economía y Sociedad*. Esbozo de sociología comprensiva. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1992.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. 5. Ed., São Paulo: Pioneira, 1987.

WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador*. Escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ANEXO 1

Concretização das rotinas na educação infantil: modelos

Os modelos apresentados a seguir foram retirados de livros ou outras publicações da área de educação infantil. Eles serão apresentados em dois grandes grupos: o das rotinas dirigidas às creches e o das rotinas para jardins de infância ou pré-escola. Esta divisão poderá facilitar a leitura e a posterior análise dos mesmos.

CRECHE

<p>A turma dos 3 anos</p> <p>Chegada e saudação. Conversa livre: 15' Jogo livre, atividades informativas: materiais, blocos, casa das bonecas: 20' Atividade ao ar livre: cuidado das plantas e animais: 15' Música e expressão corporal: 30' Descanso: 10' Atividades de conjunto em grande grupo: histórias, pintura e marionetes: 20' Despedida: 15' Total: 170'</p> <p>Bosch, L., Menegazzo, L., Galli, P.(1963)</p>	<p>Exemplo de Rotina para crianças de zero a três anos</p> <p>Manhã: Chegada das funcionárias e preparo das salas. Chegada e recepção das crianças, com arrumação do material individual em local apropriado. Troca de fraldas dos bebês, se necessário. Mamadeiras e/ou café da manhã. Atividades ao ar livre, com banhos de sol; brincar com objetos ou brinquedos. Banho. Almoço. Tarde: Sesta - as crianças podem dormir ou descansar, outras podem brincar em seus berços ou colchonetes. Lanche: mamadeira ou suco. Atividades orientadas. Final da tarde: Jantar. Leitura de histórias. Troca de roupas das crianças e preparo para a saída. Conversa com os pais e entrega das crianças.</p> <p>Abramowicz & Wajskop, 1995</p>
---	---

<p>Organização do dia Berçário e mini grupo</p> <p>Período da manhã</p> <p>Primeira refeição diária. Primeira higiene, troca de roupa, organização da sacola. Banho de sol e hidratação. Estimulação individual e grupal. Suco de fruta natural. Higiene para o almoço e banho. Almoço. Higiene, quando necessária.</p> <p>Período da tarde</p> <p>Repouso. Lanche. Banho. Estimulação individual e grupal. Higiene. Sopa. Saída.</p> <p>Aranha (1993)</p>	<p>Organização do dia Maternal 1 e Maternal 2</p> <p>Período da manhã</p> <p>Recepção das crianças, verificação das necessidades de agasalho, organização das sacolas, uso dos sanitários, se necessário. Primeira refeição. Atividades pedagógicas. Recreio. Suco natural. Atividades pedagógicas. Atividades orientadas ou pequeno recreio. Higiene para o almoço. Almoço. Higiene.</p> <p>Período da tarde</p> <p>Repouso. Lanche./ Recreio. Atividades orientadas. Higiene. Refeição da tarde. Saída.</p> <p>Aranha (1993)</p>
<p>Rotina de Berçário</p> <p>7h entrada/espera em berço. 8h trocas e suco. 9h sono. 9h30m almoço. 10h30m atividades no berço. 13h banho. 14h mamadeira e lanche e sono. 15h15m jantar. 16h30m saída. 17h30m limpeza.</p> <p>Oliveira et al (1994)</p>	<p>Jornada Padrão</p> <p>7:30-9 Acolhida 9-9:15 Sono (para pequeninos) 9-10 Atividade formal e informal 10-10:30 Mudança 10:30-10:45 Organização da sala de aula 10:45-11:30 Comida 13:30-12:00 Atividades informais 12:20 -12:45 Troca de fraldas 12:45- 15 Sono 15-15:40 Troca de fraldas e merenda 15:40-16 Saída dos pequeninos 16-16:30 Saída das crianças 16:30 - 18 Jogos informais com os que tem horário prolongado</p> <p>Frabboni (1990)</p>

JARDIM DA INFÂNCIA

<p>Turma dos 4 aos 5 anos</p> <p>Entrada: saudação e conversa espontânea: 15'. Planejamento das Atividades: período de jogo ou trabalho nos cantos: 60'. Atividades ao ar livre e dirigidas: rodas, ginástica ou música: 40'. Asseio e merenda: 25'. Atividades dirigidas: narração de contos e marionetes: 30'. Despedida: 10'. Total: 180'</p> <p>Bosh,L., Menegazzo, L., Galli, P. (1963)</p>	<p>O horário</p> <p>8:00 - 9:00 a) Chegada, canção de boas vindas. b) Breve conversa sobre as atividades a serem realizadas (máximo 10 min). c) Atividade de livre escolha dentro da sala. d) Arrumação e limpeza.</p> <p>9:00 -9:45 Atividades espontâneas, de livre escolha, ao ar livre.</p> <p>9:45 - 10:30 Higiene das mãos, merendas, higiene dentária.</p> <p>10:30 - 11:00 Podem ser realizadas, fazendo rodízio, em vários dias uma destas atividades: música, história, estudos da natureza, jogos.</p> <p>11:00 - 11:20 Repouso.</p> <p>11:20 - 11:30 Breve comentário para avaliar e compartilhar dos trabalhos do dia.</p> <p>11:30 - 11:40 Canção de despedida e saída.</p> <p>Marinho (1967)</p>
<p>Cálculo aproximado do tempo para as tarefas</p> <p>Atividades relativamente não estruturadas. Jogos de interior e ao ar livre, teatro, experiências científicas, experiências com instrumentos musicais, biblioteca, quebra-cabeças: 20%. Reuniões de grupo. Discussões, informações, avaliação das tarefas, reflexões:15%. Manualidades. Blocos, ferramentas, pintura, modelagem: 20%. Afazeres domésticos e satisfação de necessidades pessoais. Tirar e colocar a roupa, guardar o material, ordenar a sala, banheiro, lanche: 9% Refrigério. Gozo de uma restauração de energia, desenvolvimento dos modos e de condicionamentos sociais: 6 % Período de descanso. Relaxação muscular, gozo do próprio pensamento sozinho, não interrompido, audição de música suave:8%</p>	<p>Um dia no jardim de infância</p> <p>Horário</p> <p>12:00 - 12:30 Entrada (atividade livre) e independente: exame de livros no “cantinho dos livros”, limpeza do aquário e alimentação do peixinhos, cuidados com as plantas e vasos. 12:30 - 12:45 Reunião das crianças com a professora (sentados, preferencialmente, em um tapete) início do período de trabalho: pequena oração, chamada, escolha dos líderes ou ajudantes do dia, estudo do calendário, planejamento das atividades diárias. 12:45 - 13:45 Período de trabalho, com atividades de grupo ou independentes. 13:45 - 14:30 Período de limpeza ou arranjo da sala, recreio - no pátio ou sala, uso das instalações sanitárias e preparação para a merenda. 14:30 - 14:50 Oração, merenda, arranjo da sala</p>

<p>Música. Canto, atividades rítmicas, bandas: 10% Artes lingüísticas. Relato de contos, observação de páginas impressas, poesia, televisão:12%</p> <p>Headley (1968)</p>	<p>e repouso. 14:50 -15:35 Atividades de expressão: atividades de catecismo ou histórias lidas ou contadas pela professora ou pelos meninos; dramatizações, fantoches, pantominas, brinquedos dramatizados, poesia, coro falado ou hora das surpresas ou das novidades; ou de conversação livre (tais atividades devem se basear nas unidades que estejam sendo desenvolvidas) ou experimentação e trabalho de “ciências” ou canto, música, recreação, exercícios rítmicos. 15:35 - 15:50 Avaliação das atividades do dia 15:50 - 16:00 Preparação da saída, com os últimos retoques na sala de aula.</p> <p>Abi-Sáber (1963)</p>
<p>Exemplo de atividades diária transcritas do diário de professora de crianças de 5 anos</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Chamada. 2. Matemática. 3. Lateralidade. 4. Lanche. 5. Recreio. 6. Estudos Sociais. 7. Artes. 8. Saída. <p>Nicolau (1986)</p>	<p>Dinâmica de um dia no jardim</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entrada e arrumação. 2. Chamada. 3. Hora da Novidade. 4. Janelinha do Tempo. 5. Calendário. 6. Planejamento e dinâmica das atividades. 7. Arrumação e limpeza. 8. Avaliação e saída. <p>Rizzo (1982)</p>
<p>Emprego do Tempo e do Horário</p> <ul style="list-style-type: none"> * Chegada, arrumação, ocupação livre, canto. * Conversa. * Aplicação da conversa. * Jogos educativos. * Cantos e rodas. * Trabalhos manuais. * Exercícios Físicos ou Jardinagem. <p>Evrard-Fiquemont (1958)</p>	<p>Exemplo de rotina para crianças de quatro a seis anos</p> <p>Manhã: Chegada das funcionárias e preparo das sala. Chegada e recepção das crianças. Conversa com o grupo para planejar o dia. Café da manhã: Atividades dirigidas em sala com o grupo de referências por idade. Almoço. Tarde: Horário livre: as crianças podem descansar, ler, ouvir histórias na biblioteca, brincar ao ar livre ou em salas ambiente, caso existam na creche. Atividades orientadas em sala de aula ou ao ar livre, em grupos de diversas faixas etárias, em função das salas ambiente ou de projetos</p>

	<p>específicos. Final da tarde: Jantar. Conversa com o grupo para rever e avaliar o dia. Leitura de livro ou de histórias. Saída.</p> <p>Abramowicz & Wajkop (1995)</p>
<p>Horários - Período Integral</p> <p>Exemplo 2</p> <p>Conversa livre. Quadro de presenças. Calendário. Organização do trabalho da manhã (planejamento). Trabalho em <i>ateliês</i> Arrumação dos <i>ateliês</i> Recreio Cursos especiais (ginástica, etc.) ou atividades coletivas. Vida prática: arrumação da mesa para o almoço. Almoço (em classe). Recreio. Organização do trabalho da tarde. Avaliação do trabalho em <i>ateliês</i>. Plano de trabalho individual (preencher). O Livro da Vida. Atividade coletiva. Recreio. Lanche. Jogos livres (de construção, simbólicos, etc.) ou biblioteca. Arrumação da classe. Saída.</p> <p>Groupe Maternel Ligeois (s.d.) baseado em Freinet</p>	<p>Horários - Período Integral</p> <p>Exemplo 1</p> <p>Acolhida. Calendário. Plano de trabalho. Trabalho em <i>ateliês</i>. Lanche. Recreio. Troca de experiências e avaliação. Arrumação da classe. Almoço. Repouso. Momento comum (música, ritmo, psicomotricidade) Arrumação da classe. O Livro da Vida</p> <p>Groupe Maternel Ligeois (s.d.) baseado em Freinet</p>
<p>Um dia escolar</p> <p>Chegada entre 8h30m e 9 horas até às 9:15 - Ocupações com caráter variado e ocasional. 9:15 - Distribuição do leite. 9:30 - Reunião: comentar acontecimentos, fazer acordos, conversa para combinar as atividades coletivas.</p>	<p>Um dia como os outros</p> <p>7h Entrada: a professora aguarda na porta e conversa com os pais as crianças fazem brincadeiras e conversas livres. 7h15m Café. 8h Brinquedo Livre (carrinho, montagem, teatro, faz de conta, tecelagem). 10h30m Atividade Estruturada (roda: preparação</p>

<p>10:00 - Banheiro. 10:15 - Canto, dança, conversa, apresentação de livros. 10:45 - Atividades livres. 11:45 - Ocupações da vida prática: pôr a mesa, comer, tirar a louça, pegar os colchões. 13:30 às 14:30 - Sesta. 4:30 às 16:00 - Atividades individuais, de grupo, coletivas: narrativas, conversas, jogos e cantos.</p> <p>Francesco de Bartolomeis (s.d.)</p>	<p>para um passeio). 11h Brinquedo no pátio (árvore, pegar, caixa de areia, balanço). 12h Almoço. 13h Brincadeira (Canto de leitura, preparação para a escola para as crianças mais velhas). 15h Lanche. 17h30m Saída.</p> <p>Gunnarsson In: Rosemberg & Campos (1994)</p>
<p>Rotina de pré-escola</p> <p>7h30m banho e leite. 9h suco banho e troca de roupa. 9h30m sono, leitura e registro. 10h30m troca e almoço. 12h horário de visita dos pais. 13h banho e arranjo das sala. 13h45m lanche. 14h30m sono. 15h30m trocas e jantar. 16h30m arranjo da sala. 17h30m reunião de educadores: organização e registro.</p> <p>Oliveira et al (1994)</p>	<p>Um jeito de viver o dia a dia poderia ser assim</p> <p>Chegada. Higiene e merenda. Rodinha. Atividades diversificadas. Atividades ao ar livre. Higiene e almoço. Repouso. Roda da avaliação.</p> <p>Ceará, s/d.</p>
<p>Possibilidade de organização do horário</p> <p>8:00 - atividades diversificadas. 8:30 - roda. 9:00 - tema gerador. 10:00 - merenda. 10:20 - recreio. 11:00 - oficina. 11:45 - organização da saída.</p> <p>Proposta Pedagógica para Pré-escola , Estado de São Paulo. (1994)</p>	<p>Rotina das Crianças maiores</p> <p>Recepção. Café da Manhã. Atividades Pedagógicas. Almoço, lavar as mãos e escovar os dentes. Repouso. Atividade pedagógica. Banho. Janta. Atividades coletivas e preparação para a saída. Saída.</p> <p>Proposta do Estado de São Paulo (1990)</p>
<p style="text-align: center;">Plano de Trabalho</p> <p>1.Entrada - revisão do asseio. Exercícios práticos da vida diária: abotoar-se, lustrar as botinas com ajuda mútua, pentear-se, lavar as mãos, cortar as unhas, etc. Revisar a sala, arrumar o mobiliário e o material de</p>	

limpeza.

2. Na Sala - Entrar sem ruído, colocar seus objetos em caixas, procurar trabalho e ocupar seus lugares sem fazer ruído.

3. Cultivo da Linguagem - Nomear as coisas da sala de aula e defini-las pelo uso que delas faça a criança. Nomear coisas relacionadas com as da classe por sua semelhança ou analogia. Leitura de acordo com o método global, relacionado com o trabalho manual, absolutamente voluntário e ocasional. Pequenas recitações e contos. Provocar na criança a relação de fatos notáveis que foram vistos.

4. Exercícios Físicos - Ginástica rítmica, imitação de atitudes, rondas, movimentos feitos com leveza e graça.

5. Exercícios Intelectuais - Nomenclatura das coisas. Contar de 1 a 10 . Educação dos sentidos com aplicação rigorosa dos materiais. Observação e atenção (emprego de lotos). Observar o tempo (calor, frio, chuva, vento, nuvens, etc.)

6. Exercícios de Músculos - Exercícios de iniciação à escrita. (A iniciação à escrita não quer dizer que deva escrever, nem copiar palavras ou frases. Como a leitura, se não é absolutamente espontânea é preferível que não escreva). Desenho livre ou imitação. Construções variadas, recortes, costura, vestir bonecas, exercícios de abotoar e desabotoar, fazer nós, enfiar, dobrar, modelar, jogos de areia, ordenar coisas na aula (material e cores, etc.)

7. Educação Estética - Arrumar a sala, desenhar, escrever, colorir, danças e movimentos elegantes, cantos simples (em combinação com a ginástica).

8. Cultivo de Modelos - Receber as visitas, saudar as professoras e as pessoas que visitem a sala; oferecer-lhes cadeiras, dar-lhes a mão, não correr, falar em voz baixa.

9. Educação Social - Cuidar de um animal, cuidar de uma planta em colaboração; trabalhos rudimentares de ofícios e atividades domésticas. Exercícios relacionados com a cultura de modelos, toda vez que intervenham duas ou mais pessoas. Cuidar da sala em conjunto. Ajuda mútua.

10. Saída - Ordenar a aula e o material. Despedir da professora e dos companheiros.

Anexo "Montessori" da Escola Normal de Santa Fé - Argentina.1922

In: López,L.M.& Homar,A.M. Educación Pre-escolar.

Horário Diário

Inverno

Das 9h às 9h30 - Entrada das crianças e recepção aos pais - as crianças jogam e conversam livremente e vão, por turno, ao banheiro.

Das 9h30 às 11h - Cuidados Higiênicos - as crianças mudam os sapatos, preparam os utensílios para se lavar: lavam as mãos, a face, o colo, a testa e, por turno, os pés; trocam o avental, entram na sala; e, um de cada vez, vai a latrina, a professora atende a medicação daqueles que estão enfermos.

Nota - Os cuidados higiênicos, na forma aqui lembrada, devem ser feitos, dando à eles a precedência sobre qualquer outra ocupação, enquanto os costumes e hábitos da população façam-no necessário. Se depois disso restar tempo, se passa para as ocupações propriamente intelectuais.

Das 11 às 11h30 - Ocupações intelectuais.

As crianças passam na sala de exercícios intelectuais, que de manhã serão: contar histórias acompanhadas de gravuras, exercícios de canto, língua oral, breves lições objetivas alternadas com ocupações manuais fáceis e conversas ocasionais.

Das 11h30 às 12 - Preparação para as refeições

Ir a latrina, ajuda recíproca para colocar o guardanapo, etc. Os grandes se ocupam de modo especial dos pequenos, a fim de que estes se preparem para a refeição em perfeito estado de limpeza.

Das 12h às 12h30 - Refeição

Das 12h30 às 13h30 - Jogo livre e um pouco de jogo ordenado

Das 13h30 às 14h30 - Na sala

Ocupações por livre escolha (talentos) e trabalhos manuais fáceis, seguidos de jogos e ginástica no ambiente externo.

Das 14h30 às 15h - Preparação para a saída

Verão

Das 8h às 8h30 min. - Entrada, recepção e ocupações como no inverno, collagiunta do jardim livre: toda a criança cuida do seu próprio canteiro, mantendo-o limpo dos insetos, das ervas parasitárias, pedras, argila, folhas, etc. mantendo as plantas sob controle.

Das 8h30 min às 10h - Cuidados higiênicos como no inverno, com a limpeza mais freqüente dos pés; e ida à latrina.

Das 10h às 11h - Ocupações intelectuais, alternadas com ginástica.

Das 11h às 11h30 min – Preparativos para as refeições

Das 11h30 às 12h – Refeições

Das 12h às 15hs - Jogo livre e jardinagem - beber água e repouso

Das 15h às 16h - Lavar-se, depois realizar ocupações rápidas

Das 16h às 17h – Mudança de roupas e preparação para a saída

Advertência - Durante o verão estará a critério da diretora estabelecer um turno de controle da tarde tal que um dia na semana toda a professora seja liberada depois das 15h. A professora poderá, todo o ano, propor a autoridade escolar, por especiais condições locais, modificações para serem introduzidas no horário, estando estes fixados das 9 às 15 no inverno e das 8 às 17 no verão.

Visto, de ordem de sua Majestade

Ministro Credaro (1914)

Sugestão de Seqüência Temporal:

Entrada, Saudação e Organização de objetos pessoais

Rodinha ou Assembléia

Asseio e Desjejum

Recreio

Jogo Livre

Projetos Grupais

Oficinas e Cantinhos

Recolher e Organizar os materiais e Limpeza

Vestuário, Despedida e Saída

José I. D. Martín

Ordem Das Atividades De Rotina De Uma Escola Infantil (Padrão)

Manhã:

Hora do brinquedo livre,

Hora do lanche,

Hora da rodinha,

Hora do trabalhinho,

Hora do pátio,

Hora da atividade dirigida,

Hora da higiene,

Hora do almoço,

Hora da escovação,

Hora do sono,

Tarde

Hora do lanche,
Hora da rodinha,
Hora da atividade de recreação,
Hora do pátio,
Hora da higiene,
Hora do jantar e
Hora do brinquedo.

Kátia Ramos (1998)

Síntese das atividades gerais de rotina Jardim Caetano de Campos

Entrada: saudação, revisão e canto
Conversa ou linguagem
Atividade Física: marcha, marcha cantada ou ginástica
Repouso
Atividade dirigida: Dons
Refeição na classe
Recreio: recreio ou recreio no jardim
Trabalhos manuais: entrelaçamento, dobraduras, modelagem mosaico, tecelagem, ervilhas, discos, alinhavo e picado.
Atividades dirigidas: cores, formação de palavras, cálculo com cubos.
Música: cantos de entrada, cantos de saída, canto geral e música
Brinquedos e jogos organizados
Desenho
Pensamentos, méritos e cantos de despedida
Saída

In: Kuhlmann Jr. (1997)

Anexo 2

Fragmentos do dia a dia na educação infantil : palavras

Utilizei como estrutura para a apresentação a das *horas de atividades* seguindo a seqüência que é geralmente encontrada nas creches e pré-escolas. Foram utilizadas também palavras de textos sobre educação infantil. Estas são basicamente as palavras do educador.

Hora da Entrada

Espera, despedida, pais, avós, vizinhos, choro, irmãos, colegas de escola, trocas de materiais e de merendas, recomendações, despedidas, acolhidas, choro, abraço, beijo, conversas, aproximação da educadora, porta que abre, correria, fila, gritos, silêncio, ordem, fila, meninos e meninas, do menor ao maior, porta fechada, Bom dia! rápido, nos lugares, sentados, guardar casaco, guardar material, guardar as merendeiras, escolham um lugar para brincar com os amigos, entrada agora, só com bilhete. Com febre, é melhor ficar em casa com a avó.

Hora do Brinquedo Livre

Jogos, casinha, montar com blocos, brinquedos, carrinho, esconder, quebra-cabeças.

Hora da Rodinha

Preparação, sentados em círculo, contar a novidade, introdução de conteúdo, silêncio, quem vai ser o ajudante do dia, crachás, chamada (lista escrita dos nomes dos colegas), calendário (dia da semana, meses do ano, feriados), tempo, oração, rotina do dia, hora da história ou do conto, conversas, hora da surpresa, canções, votações, planejamento das atividades, ouvir o colega, para ficar na roda tem que se organizar.

Hora das Atividade Dirigidas

Entrega de materiais de uso individual ou de grupo, hora do trabalhinho, expressão livre, colorir o desenho, pintura, exercício de motricidade, desenho livre, recorte e colagem, fazer o contorno, fazer argila, ler os livrinhos da caixa, escrever o nome no trabalho, jogos matemáticos, experiências, entrevistas, visitas, passeios.

Hora da Merenda

Lanche de casa, merenda da escola, canção, oração, estender o guardanapo de mesa, conversa, troca de merenda, calma, mastigar bem, está ruim? tá bom? olha o desenho no papel, o meu tem o corcunda, chocolate e bala, pouco apetite, sempre tá com fome, criativo, sempre igual, tempos adequados entre as refeições, mamou tudo? no colo ou na cama? Já comeu sozinho? programa

alimentar equilibrado, horário, quantidade/qualidade, senta ali do lado do ..., tem que comer tudinho pois tem um monte de criança que não tem nada para comer.

Hora do Pátio

Cuidado, é perigoso, recreio, livre, juntos ou separados, lutas, não pode ir lá p'ro cantinho já avisei que é aqui que é prá ficar, futebol, olha a bola, sentadinhas olhando, olha o balanço tá muito alto, não precisa ter medo, goool, e vamos brincar de atirei o pau no gato, quem é que pega, E vocês hein? Olha só como as meninas obedecem.

Hora da Higiene

Banheiro limpo, banheiro sujo, o banho é obrigatório ou não? tem que esperar a sua vez, não respinga a água, olha os olhinhos fechados, lavando os dentinhos, abre a boca jacaré, limpa bem a bundinha,

Hora da Troca

Hum....que fedor. Fazendo cheirinho, ai que gostoso, quantas vezes hein?, que cheiro hummm, cuidado para não cair do penico, porta aberta ou fechada, xixi na cama, limpar dentro ou só por fora?, avental branco e sapatilhas.

Hora do Descanso

Hora do soninho, vamos fazer naninha, olha o soninho, ahahahah, nana nanê que a cuca vem pegar, tem que dormir, pra descansar e pra depois brincar, penumbra, cortinas, deixa o amigo dormir em paz, olha a fadinha do sonho, escurinho, cafuné, tem que dormir direitinho.

Hora da Arrumação

Todo mundo tem que ajudar, colocar direitinho no lugar para depois agente achar, não dá para deixar sujo tem que deixar bem limpinho, responsabilidade, guarda a cola com a tampa senão seca, no chão vai quebrar, aquela é a caixa, olha a bagunça da casinha.

Saída

Tchau, tchau, olha a mochila, hoje ele chorou muito, tchau mãe, tem que arrumar antes de sair, amanhã vai ter foto da turminha; se quiser tem que mandar R\$5,00.

Anexo 3

Representações das rotinas na educação infantil : canções

Canções para a chegada na escola e início das atividades

Bom Dia !	Bom dia !	Nossa Escola	Vamos Trabalhar
Alô! Bom dia! Oh, como vai você? Um olhar bem amigo, Um claro sorriso, Um aperto de mão. Bom dia nada custa ao nosso coração É bom fazer feliz o nosso irmão! A Deus se deve amar, amar sem distinção Alô, Bom dia, irmão!	Bom dia, como está? Bom dia, como está? Chegou a hora tão feliz Vamos trabalhar!	Entrando na nossa escola, Cantamos com alegria Saudando a professora: Bom dia! Bom dia! Depois ao entrar na sala, Cantamos com alegria Saudando os amiguinhos: Bom dia! Bom dia!	Acordo bem cedinho, para minha escola eu vou, eu vou, eu vou, a cada amiguinho, o meu bom dia eu dou eu dou, eu dou se eu for trabalhar, que bom, que bom, se eu for brincar, que bom, que bom E antes do lanchinho lavar as mãos eu vou E digo a professora limpinho agora estou

Canção para a introduzir a atividade dirigida

Canção do Dia
Cantemos, felizes, A canção do dia É segunda-feira, dia de alegria. A escola nos ensina Que devemos trabalhar. Estudo é nossa vida, Trabalhemos a cantar. Ao deixarmos este templo, A saudade há de ficar. Quando ouvirmos este lema, Trabalhemos a cantar. E mais tarde, bem velinhos, Saberemos ensinar Mui contentes aos netinhos Trabalhemos a cantar, cantar.

Canção de deslocamento no espaço sob a forma de fila

O Trem

Tcheque, tcheque,
Vem chegando o trem,
Vem trazendo
Quem eu quero bem
Seu apito de longe já ouvi
Piuiuiui

Canção para indicar o final do horário de uma atividade e para convidar as crianças a guardarem os materiais

Guarda, Guarda

Guarda, guarda, guarda
Bem guardadinho
guarda, guarda, guarda,
prá ficar bem direitinho.

Canções para o momento de higiene

Sadio eu sou	Água da biquinha	Escovo sempre	Se eu tossir
Se quer saúde, força também, nunca se esqueça: mastigue bem. Sadio eu sou e com razão, pois gosto da água e do sabão. Coisa excelente, quando dormir Sempre a janela do quarto abrir	Cai a água da biquinha, faz espuma com sabão, p'ra comer a merendinha, lavarei as minhas mãos. Depois de bem lavadinhas, depois de bem enxutinhas, que gostoso sabonete, como ficou bonitinha.	Escovo sempre meus dentinhos, Na horinha de comer, dentes limpos muito limpos sempre, sempre, devo ter.	Se eu tossir ou espirrar, rar, rar a mão no rosto, to eu vou levar, var, var, o meu lencinho, nho, eu vou usar, sar, sar, se eu tossir ou espirrar

Canções para a hora da merenda

<p>Primeira refeição</p> <p>Além de café com leite, manteiga, ovos e pão coma também uma fruta na primeira refeição.</p>	<p>Merenda</p> <p>Pão com queijo, manteiga e leite também é merenda gostosa que a todos faz bem. Alimentos bem fortes nos dá o <i>Jardim</i> Para sermos corados e fortes assim. Vitaminas também precisamos comer, pois são elas que fazem a gente crescer. O tomate, a cenoura, a laranja e o limão São os bons alimentos que força nos dão. Comam sempre legumes e frutas também, Espinafre verdinho que ferro contém. Não precisa remédio quem sabe comer, pois alegre e corado há de sempre viver!</p>
---	--

Para o final do recreio

<p>Recreio</p> <p>A sineta já tocou, não podemos mais brincar, o recreio terminou, vamos todos descansar Nossa fila bem bonita, todos formam a marchar, bem contentes, nesta escola, vamos todos descansar.</p>
--

Para a hora do descanso e volta à calma

<p>Vamos Descansar</p> <p>Vamos descansar, fechamos os olhinhos, como faz o passarinho, quando vai para o seu ninho; vamos descansar</p>

Para a rodinha final ou de avaliação

Minha querida rodinha

Minha querida rodinha
vai pelo mundo girando,
roda, roda, roda, rodinha,
agora as criancinhas
vão para a casa, cantando,
Adeus, adeus, coleguinhas

Para o horário da saída

A sineta	Saída
<p>Dem, de, lem o sino está a tocar, Dem, de, lem são horas de jantar. A Deus eu agradeço a boa refeição da escola que frequento e a sua direção.</p>	<p>Com muito cuidado eu vou para casa não faço barulho, não faço algazarra, é o fim do recreio e eu vou repousar daqui a pouquinho virão me buscar: será o papai, será a mamãe, será a titia, será a vovó, Quem vem me buscar, eu mesmo não sei, Só sei de uma coisa, eu nunca vou só¹⁹²!</p>

¹⁹² Esta canção final me fez lembrar um momento do livro de Jacques Donzelot (1980, p.10) em que ele mostra a divisão das crianças em nossa sociedade em dois grupos: *Existem os que voltam sozinhos e os que são esperados. Os primeiros têm a rua, os terrenos baldios, as vitrinas e os porões, os segundos têm jardins, esportes, lanches e pais educativos.*

Anexo 4

Fragmentos do dia a dia na educação infantil : textos

Caderno de Campo - Observação realizada em maio de 1997 em uma creche municipal de Santa Cruz do Sul¹⁹³. Turma de Maternal 1 - grupo de crianças entre 1 ano e 2 meses e 2 anos e 6 meses. A turma tem 20 crianças inscritas, sendo que nem todas têm frequência regular. As monitoras¹⁹⁴ responsáveis trabalham em dois turnos: um grupo das 6hs às 16hs e outro das 8hs às 18hs (com duas horas de intervalo para o almoço).

A sala é composta por três ambientes: o primeiro é uma sala com cerca de vinte metros quadrados. Tem uma janela grande que dá para um pátio interno que é utilizado pela cozinha e lavanderia. O chão tem um tapete grande e cinco almofadas. Não existem móveis. O segundo ambiente é um corredor com uma porta e uma salinha que serve como trocador para as fraldas e uma banheira com chuveiro. E o terceiro é uma sala anexa, com nove metros quadrado, que tem uma mesa grande e dois bancos que acompanham as laterais, um móvel com um toca-discos e uma pilha de colchonetes.

7h e 25 min.

A creche está aberta desde as seis horas e na sala estão três monitoras e três crianças. A monitora pega no corredor da creche uma caixa grande de madeira e traz para a porta da sala (a caixa não entra pela largura da porta da sala). Ela vira a caixa que contém uma série de pequenos brinquedos. Os brinquedos se espalham pelo chão. As crianças pegam os brinquedos. Há uma bola pequena e murcha, vários bonecos de borracha (figuras humanas e de animais), um ferro de passar roupas de plástico, um chapéu. As duas monitoras conversam com as crianças e fazem perguntas sobre o final de semana. As crianças respondem com monossílabos, as monitoras procuram entender e respondem, construindo uma situação de diálogo. Algumas crianças vão chegando e são recebidas pelas monitoras; outras levantam e caminham ou correm pela sala. Um deles, Leandro, pega a bola e diz: *gol, gol!* joga a bola para cima e diz: *caiu, caiu!* Entram duas crianças que me

¹⁹³Santa Cruz do Sul é uma cidade 83.398 mil habitantes que foi fundada em 1849 por imigrantes alemães. A economia do município gira em torno da produção e beneficiamento do fumo. Atualmente, a cidade conta com uma rede de 15 creches municipais onde são atendidas 1.913 crianças. As creches foram construídas na década de 1980, principalmente pela demanda das Associações de Moradores. Segundo dados oficiais, há uma demanda explícita de cerca de 1.580 vagas. Esta creche é considerada pelos dirigentes municipais como uma das maiores atendendo 250 crianças de 2 meses até 6 anos e 9 meses.

¹⁹⁴ Na Rede Municipal de Creches, os funcionários que trabalham diretamente no atendimento das crianças devem ter primeiro grau e prestar concurso público. Estas profissionais são chamadas de monitoras pelos órgãos públicos e tias pelos pais e crianças.

olham e estranham. Ficam longe. Beto fala: *cocô Beto*. Entra na sala uma menina com um abrigo colorido. As crianças se aproximam e exploram as figuras aplicadas no tecido com os dedos. As educadoras continuam conversando com as crianças, enquanto recebem as demais. Chegou o Guilherme e ficou chorando, uma monitora o levanta e fica com o menino no colo, leva até a janela e pergunta da avó, da mãe, do domingo.

7h40m.

Estão sete crianças na sala. Elas observam o Leandro que faz palhaçadas com a bola - joga para cima e cuida para não cair sobre sua cabeça, chuta para o alto. Eles conversam. Beto bate numa menina, ela chora, as monitoras chamam a atenção do Beto. As crianças olham e o Leandro diz para o Beto: *Assim não!*

Uma menina sentou ao meu lado e me observa escrevendo. Guilherme me procura e conversa, mostrando cada brinquedo. As crianças ficam relativamente paradas e observam o que acontece. Um menino começa a gritar em um lado da sala e o outro responde com um grito, tornam a gritar só que agora mais alto. Chega a cozinheira, toda vestida de branco, e o Guilherme grita: *comida, comida*. A comida é levada para a sala anexa. Ao meu lado, Artur, Beto e Guigui brincam de matar um bicho imaginário com o pé.

8h05min.

As crianças transitam pela sala e os brinquedos continuam espalhados pelo chão. As monitoras estão na sala anexa, arrumando os colchonetes.

8h10min.

A cerca que separa a sala principal da anexa é tirada, e as crianças começam a passar pelo corredor. Ao chegar na salinha elas se dirigem até a mesa. Algumas sentam nos bancos e outras entram para baixo da mesa. Uma monitora avisa para elas deitarem nos colchões. A Amanda está chorando. A monitora comenta comigo que ela está freqüentando a creche há dois meses e que sempre chora. Me conta ainda que a mãe da Amanda já havia tentado deixá-la em uma creche privada mas que não tinha obtido sucesso. Aos poucos, as crianças deitam nos colchões e recebem as mamadeiras; além da mamadeira tem uma bandeja de pão com manteiga.

O Guilherme acaba de mamar - ele havia sido o primeiro a começar- e pede para ouvir música, apontando o rádio/toca-discos. As monitoras aceitam a sugestão e procuram um disco. Muitas das crianças já terminaram de tomar as mamadeiras e batem palmas ao ouvir a música, cantam pedaços da música - deve ser um disco bem conhecido do grupo - e alguns dançam em roda. O Antônio está separado do grupo. Ele olha o movimento, mas fica parado, observando.

8h45min.

As crianças voltam para a sala grande e as educadoras verificam quem precisa trocar a fralda. O método utilizado é a aproximação - para sentir o odor - e fazer uma fresta entre a fralda e a bundinha para ver se tem xixi ou cocô. As crianças que precisavam ter suas fraldas trocadas foram atendidas. Após a verificação, as monitoras sentam no chão com as crianças em volta e cantam a músicas dos dedinhos - acompanhada com gestos - as crianças olham, algumas tentam fazer - sem conseguir imitar com precisão - os movimentos dos dedos, outras nem tentam. Depois vem a música das palmas, a do Cai, cai, balão. Chegam as outras duas monitoras.

9hs.

As três monitoras que haviam chegado mais cedo saem para fazer um lanche na sala que lhes é reservada para descanso. Algumas crianças pegam os brinquedos que estão sobre o tapete, outras pegam as almofadas e brincam de sentar, de cair. Há um grupo que está próximo a mim e de olho na caneta e no caderno que tenho no colo. O Artur e a Camila ficam ao meu lado para ver o caderno. Deixo que as crianças peguem e eles começam imediatamente a folhear, colocam o dedo na mola, mostram os desenhos de bichinhos da capa. Ao olhar a capa que é uma foto com uma moldura preta, o Artur comenta : TV. Uma monitora começa a cantar o *nana, nenê* e os olhos de todas as crianças se voltam para ela. A médica chega na sala, cumprimenta e passa para a sala anexa. As crianças acompanham seu movimento com o olhar. O Antônio olha para ela e chora. Uma monitora conta que todas as segundas, pela manhã, a médica do Posto de Saúde vem na creche e revisa as crianças e como o Antônio tem problemas de saúde, ele não gosta dela.

9h30min.

As monitoras retornam do intervalo e conversam entre si. Uma delas convida: *Vamos passear?!* Como havia chovido, o pátio da creche que é de areia e grama estava molhado para passear; era preciso ir para fora da creche. As crianças voaram em direção à porta. A porta da sala foi aberta e as crianças fizeram fila no corredor. Cada monitora ficou responsável por quatro crianças - alguns ainda não andam e vão no colo. O passeio vai num ritmo lento, pois os passos são curtos e as distrações muitas. As crianças apontam para as casas, para os carros que passam na rua, e falam o nome ou imitam o ruído. Tem um gato no jardim e uma das monitoras aponta e diz: *Olha o mitzi!* as crianças repetem. Algumas crianças vão cansando pelo caminho e sobem para os colos disponíveis, inclusive o meu. O passeio constitui numa caminhada pelas duas quadras mais próximas da creche.

10hs.

Chegamos na sala, várias crianças estão cansadas. Eles sentam, apoiando-se nas almofadas ou deitam no chão e tomam um chá, feito com ervas, que estava na janela esperando a volta do passeio. Quando o chá termina elas retornam para os brinquedos. As monitoras trocam as fraldas

dos que ainda não haviam sido trocados. E conversam entre si, perguntando quem já trocou quem. A Amanda continua chorando.

10h20min.

As crianças já estão trocadas e com o babador. As monitoras convidam para guardar os brinquedos. A caixa de madeira, que é grande, está fora da sala de aula e as crianças podem sair da sala e caminhar em direção ao corredor e jogar os brinquedos ali dentro. Quando estão todos guardados, as crianças aguardam, com uma monitora no corredor, o momento de retornar à sala. As salas sofrem transformações. A sala grande vira um dormitório com todos os colchonetes organizados lado a lado e os lençóis arrumados enquanto a sala anexa transforma-se em refeitório.

10h40min

As crianças sentam na mesa para esperar a comida. As monitoras cantam a música *Mãezinha do Céu*. O almoço chega. Cada prato vem servido com os alimentos, sem estarem misturados. As monitoras supervisionam o manejo dos talheres das crianças, e oferecem ajuda. Quase todas as crianças comem toda a comida que vem servida no prato. Algumas que não quiseram, não foram forçadas a terminar. Um chá acompanha o almoço. Com um pano úmido, as monitoras limpam as mãos e as bocas das crianças e tiram os babadores. Duas arrumam a mesa na sala anexa e as outras se dirigem para a sala maior com as crianças. A Amanda parou de chorar.

10h55

As crianças chegam na sala grande que está escura. Elas encontram o seu colchonete pela estampa do lençol. Em certos momentos, foi necessária a intervenção das monitoras. As monitoras tiram os tênis e sapatos das crianças. Uma das monitoras entrega o bico para as crianças que os usam para dormir e quase todas usam. As monitoras sentam-se em diferentes partes da sala e cada uma tenta fazer dormir um grupo de crianças. Entram em ação sons ritmados, palmadinhas na bunda e outros. Todas as crianças estão deitadas. Algumas crianças passam a mão no cabelo, batem com a mão no colchão. As monitoras sugerem que elas fechem os olhos.

11h05min

Todas as crianças estão dormindo. Algumas monitoras começam a sair da sala para o horário do almoço. Neste momento, as serventes entram na sala anexa, limpam o chão e também limpam o trocador. Uma das monitoras lembra que é tempo de tirar os cobertores para arejar, pois o frio está chegando. Outra busca o jornal e começa a ler e a comentar as notícias do jornal - dão destaque a morte de um senhor atropelado na estrada. Uma das crianças começa a tossir. Comenta-se acerca das mães que não abrigam bem as crianças. Uma monitora vai até a sala onde as crianças dormem, observa qual criança que está tossindo aproxima-se e levanta o colchão e me explica que *Se a gente levanta o colchonete a tosse vai embora..*

12h55min

Três crianças estavam acordadas e aguardavam na sala anexa que as demais acordassem. O Antônio levanta-se do chão tenta caminhar e cai. O Mateus aponta e diz: *Ops, caiu!* Aos poucos, todas as crianças vão levantando e se dirigindo à sala anexa, onde estão as monitoras. O comentário geral era de que a tosse de uma das crianças havia impedido as outras de dormirem bem, o sono havia sido curto e as monitoras vaticinavam um mal-humor no final da tarde.

13h15min

Chegou a *dedeira!* As mamadeiras são distribuídas entre as crianças. Eles tomam sentados ou deitados no chão da sala anexa. *Escutá música!* - diz o Guigui. As crianças, depois de mamarem, ganham biscoitos. Algumas monitoras estão tirando os colchonetes da sala maior.

13h45min

As crianças retornam à sala grande. Outros brinquedos foram espalhados pelo chão e as crianças vão escolhendo. Há, agora, outro tipo de brinquedos. Tem alguns blocos plásticos de montar, muitas crianças pegam estes cubos. Algumas montam, outras brincam de transformar os blocos em armas. As crianças brincam umas com as outras. Guigui pega uma peça e começa a bater no chão, acompanhando com um som - *bum, bum, bum*. Outras crianças imitam a ação.

14h15min

Estamos na sala grande. As crianças agruparam-se em torno dos adultos (somos quatro) e cada adulto propõe um trabalho diferente. As que estão à minha volta parecem continuar interessadas pelo caderno que tenho no colo. Abro e começo a desenhar. Faço um fusquinha que é logo identificado: *bumbum*. Pego a mão de um deles e faço o contorno e as crianças riem. Faço dos outros três que estão próximos. Volto ao desenho do fusca e começo a fazer uma casa, árvore, pessoas e a contar uma história. As crianças olham e escutam. Uma monitora começa a chamar as crianças para trocar as fraldas - *Quem quer fazer cheirinho?!*

14h40min.

As crianças, após a troca das fraldas, voltam à sala grande e retomam a brincadeiras com os blocos plásticos. Alguns montam nas almofadas como cavalinho. As monitoras conversam entre si sobre casamento, separação, o atropelamento na rodovia e também me fazem perguntas. A Amanda que já não chora mais, corre de um lado para o outro da sala; o Beto corre atrás e ambos riem.

15h

Chega a mamadeira de chá e todas as crianças tomam. Uma das monitoras fala da ausência de brinquedos na sala, da *velhice* dos que têm na creche. Comenta ainda das paredes sem pinturas e dos enfeites que estão colados nela. Vai até a parede e põe a mão no desenho que está ali colado e as crianças param para observar. Olha para os desenhos em cartolina e comenta que seria bom

tirar, pois eles estão cheios de pó e ácaros. Outra concorda e elas começam a tirar com cuidado para o reboco não cair.

15h10min

As crianças são convidadas a recolher os brinquedos na caixa que está fora da sala através da cerca. Uma monitora busca a outra caixa, que também está no corredor e derruba os brinquedos no meio do tapete (são os mesmos da manhã). Abri o caderno para fazer algumas observações e algumas crianças se aproximam para me ver escrever. O Mateus abaixa as fraldas e mostra a bunda, as crianças olham e as monitoras pedem para ele puxar para cima - como ele não consegue colocar as fraldas no lugar sozinho, uma monitora aproxima-se e o ajuda, pois segundo ela é *feio mostrar o bumbum*.

15h20min

Chega a sopa. As crianças são levadas para a sala anexa e agora cada monitora senta com três crianças em volta e dá a sopa na boca - as crianças não comem sozinhas como no almoço. O assunto das monitoras na hora da sopa é o comportamento de uma menina, a Débora, principalmente o fato de ela ainda não estar andando sozinha. Fazem crítica à mãe da menina que a deixa muito tempo sem vir para a creche e sempre que ela aparece parece ter regredido.

16h

Algumas monitoras saem para o lanche da tarde e as duas que chegaram cedo vão embora. Começa a troca de fraldas. Uma educadora está na sala com as crianças, enquanto a outra muda as fraldas. As crianças correm de um lado ao outro, outras observam sentadas encostadas na parede, algumas começam a bater nas outras.

16h40min

Estão na sala 14 crianças. Os pais começam a vir buscar. As monitoras fazem propostas de brincadeira de roda. Algumas crianças aderem e outras não. Mateus bate no Antônio que começa a chorar.

17h50min

Estão duas crianças na sala. As monitoras guardam os brinquedos, varrem e limpam a sala.

Observação realizada em junho de 1997 na Escolinha¹⁹⁵ de Artes de Santa Cruz do Sul. Turma dos pequenos: são 9 crianças (de um ano e meio a três anos) que ficam das 13h até às 18h. A turma

¹⁹⁵ A Escolinha é uma ex-escola de artes para crianças que foi fundada na década de 80. As educadoras não tem formação específica para a pré-escola ou creche mas todas tem segundo grau completo. A diretora está agora cursando Pedagogia. Em função da trajetória não escolar dos educadores a escolinha têm um modo muito próprio de organizar as atividades centrando na arte e criação.

tem duas professoras que ficam durante todo o período com a turma. Neste ano uma das professoras é antiga na escola e está fazendo parceria com uma professora mais jovem.

13hs.

As crianças estão chegando com os pais. Do portão de entrada, é possível enxergar as professoras e as crianças que estão na caixa de areia e no bosquinho. O dia é quente e ensolarado. O lado do pátio ocupado pelas pessoas é aquele que tem árvores e sombra. Os pais deixam as mochilas na sala das crianças, entregam a merenda para a servente que está na cozinha e encaminham-se com as crianças para os dois ambientes no momento da entrada, ou para uma sala grande, com vários cestos de palha com blocos e tábuas para a construção em madeira - onde alguns meninos brincam fazendo caminhos e passeando com carrinhos - e com um armário com jogos ou para a área sombreada do pátio. As crianças cumprimentam as professoras, e estas falam com as crianças e seus pais. Na caixa de areia, há um grupo grande brincando com materiais diversos: funis, formas de letras plásticas, coadores, e outros. No bosque, um grupo está em volta de uma mesa de pedra e conversam. Outros brincam com pneus e andam de balanço. E um grupo está no matinho, procurando coisas no chão. As educadoras se revezam para ir receber as crianças que estão chegando. Falam rapidamente com os pais os quais são tratados pelo próprio nome. Uma menina negra brinca com um bebê negro. Elas fazem churrasco de folhas. Rodrigo brinca com as meninas e alguns meninos espiam atrás dos arbustos.

13h20min

As duas professoras dos menores, entre um ano e meio e três anos, encaminham-se para outro pátio - um pátio menor para os pequenos. As crianças vão indo em grupo - estão presentes sete crianças e se dirigem todas para a caixa de areia. Uma das professoras vai buscar materiais, enquanto a outra senta na borda da caixa e propõe construções.

Uma menina senta e faz um monte alto de areia e diz: *É cocô, bastante*. Outra começa um brinquedo de faz de conta: *vocês são as duas filhinhas e eu a mamãe*. Chega um menino com um binóculo e vários querem olhar - a professora ajuda a organizar. Alguns estão muito ligados nas formigas. As crianças pegam os bichinhos na mão, colocam em folhas, levam até a grama, apertam, riem e matam as formigas.

A Marina, a menor da turma, estava jogando areia nos colegas; a professora convida para fazer bolo com a forminha da letra M, do nome dela e ela aceita.

Uma das crianças pequenas quer tomar água, vai em direção à cozinha e encontra os grandes por lá, eles também estavam usando o filtro; ela dá volta e a outra professora oferece a sua mão para irem juntas esperar a vez de beber água.

Estão agora, no grupo, oito crianças, sendo que apenas uma delas é um menino. A professora que está na caixa de areia, começa a cantar e as crianças, algumas, também vão acompanhando. A Marina continua brincando de entrar e sair da caixa de areia, faz cavalinho na borda. O Eduardo pega uma bola e convida uma amiga para brincar. Eles jogam a bola tanto com os pés como com as mãos. Algumas meninas brincam de lobo mau. - *É um bolo! Não, é o lobo!* A areia tem uma coleção de bolos de diferentes tipos em um de seus murinhos feito por duas meninas. As educadoras convidam as crianças para irem até a cozinha tomar água do filtro.

14h20min

Há uma sala grande no pátio que é utilizada, segundo as professoras, para diversas atividades. Elas montam uma mesa, trazem cadeiras e convidam as crianças para trabalhar com argila. Cantando o uni-duni-tê vão distribuindo a argila sob os olhares intrigados das crianças. Algumas ferramentas/espátulas forminhas, faquinhas, colher e garfo plástico estão sobre a mesa.

- *O que vamos fazer? Quem sabe um aniversário? O que é que tem no aniversário? Bolo, negrinho (brigadeiro), cachorro-quente...*

As crianças começam a trabalhar com o barro - que está seco - as professoras observam e colocam água a disposição para amolecer a argila. Elas vão fazendo formas e vão dando nomes para elas.

As educadoras perguntam: *quem está faltando na sala?*

Eduardo responde : *É a Letícia!*

As educadores se surpreendem e dizem *não, é a Aninha*. Elas me contam que a Letícia é uma coleguinha do ano passado, mas que saiu da escolinha e que até agora, seis meses depois as crianças não a esqueceram. A surpresa é por conta de não entenderem a capacidade das crianças de memorizar e lembrar da colega tanto tempo depois.

Carol fez um bolo. Ela começa a cantar o *Parabéns ...* as crianças cantam também. As educadoras perguntam para cada criança o que fez com a argila... *cuca, churrasco, cuidado a comida tá quente!*

14h50min.

- *Quem já fez argila e quer lavar as mãos vai até a cozinha!*

Algumas crianças seguem a educadora e outras ficam sentadas, arrumando os trabalhos em uma tábua de madeira forrada.

Na cozinha, em frente a uma das cubas, tem uma escadinha para as crianças subirem e alcançarem para que possam lavar as mãos ou para outras finalidades. Uma educadora observa e aguarda as crianças ficarem prontas, enquanto a outra vai se dirigindo até a sala da turma e senta nos colchões. Ela espera o banheiro ficar desocupado e as crianças sentam junto e cantam. A

Marina, que ainda usa fraldas, fica num lado mais afastado do colchonete e tem suas fraldas trocadas. Todos vão para o banheiro e a Marina acompanha a turma. Enquanto um faz xixi, o outro lava as mãos e os demais ficam sentados em uma cobra plástica no chão. O banheiro tem espelho, sabonete, toalha, escova e pente.

15hs

As crianças sentam em roda nos colchonetes. Há um ritual de cantar uma música da borboleta, brincam de “*se eu fosse uma fruta eu seria..*”. e cada criança diz um nome de fruta, “*se eu fosse um bicho....*” Depois uma das educadoras pega um livro de histórias “*O caldeirão da Bruxa*”. Ela começa lendo a história e, aos poucos, passa a contar, imitando as vozes dos personagens, algumas crianças perguntam e outras conversam. A educadora pára de contar e pede silêncio. Ela usa rimas e fala algumas palavras esquisitas e as crianças riem.

15hs15min

As crianças cantam a música da *Dona Aranha*

15h25min

As crianças saem para comer o lanche na sala de fora. Pratos e copos plásticos da escola são levados pela professora; as crianças pegam suas merendeiras e vão para o pátio. As crianças trazem frutas, pães, sanduíches, cachorro-quente, biscoitos como merenda. As frutas são descascadas e divididas em pedaços nos pratos. Algumas crianças trazem uma variedade de merendas. Durante o lanche, se conversa muito. Falam das merendas, dos brinquedos e das famílias. As professoras solicitam às crianças que comam com cuidado mastigar bem, cuidar com o copo para não derramar, não levantar e andar com os copos na mão.

Algumas crianças que ainda mamam - isto é, tomam *titi* na linguagem da escola- deitam num tapete no chão da sala. Quando terminam a merenda, ajudam a guardar e levam as merendeiras até a sala, voltando depois para o pátio. A turma se divide, alguns vão deitar no tapete e outros voltam para a areia. Luiza constrói um caminho com baldinhos na caixa de areia. Carolina pede que todos fiquem quietos, pois ela vai tirar uma foto. As educadoras trazem os brinquedos de areia e também trazem giz para desenhar na calçada. Outro grupo de crianças está na porta da cozinha ouvindo e dançando a fita do grupo **Rumo** que é nova na escola. Alguns dos pequenos se aproximam para ouvir e também dançar. Outro grupo de meninas brinca de passear de ônibus nos bancos da sala do pátio.

16h50min

As crianças entram para a sala de aula e recebem papéis e pincéis atômicos para desenhar. O Eduardo logo grita para uma colega: *Me dá a canetinha rosa* e foi pegando; a educadora intervêm,

dizendo para ele esperar um pouco que ela vai usar e logo vai emprestar. As crianças desenham em papel grande no chão, escolhem os pincéis e a cor rosa está em alta cotação, pois novas disputas surgem entre as crianças. As educadoras identificam os trabalhos, colocando o nome e a data; fazem algumas perguntas sobre o desenho e incentivam a trocar as cores das canetinhas.

Chega na porta da sala a Ana - a coleguinha que faltava - com um grande pirolito. Cinco meninas saem correndo - eu quero uma chupada! A mãe da Ana explica que levou a menina ao médico e que ela quis vir até a escola buscar o irmão.

17h10min

O material de desenho é guardado e as crianças são convidadas a irem ao banheiro. Na volta, uma das educadoras troca as fraldas e a outra convida para irem assistir um vídeo com outra turma na sala de audiovisual. É a fita do Pic-nic feito na semana anterior, por todas as crianças da escola, em um clube. As crianças vão e se divertem ao enxergarem as cenas; os maiores recontam o que tinha acontecido, gritam o nome dos colegas que aparecem - eles conhecem quase todos pelos nomes próprios. Eles assistem o filme duas vezes.

17h45min

As crianças voltam para a sala e as educadoras distribuem brinquedos de casinha e brinquedos de construção. Os pais chegam e as crianças começam a sair

Anexo 5

Representação das rotinas na educação infantil : imagens

- a) Exemplo de planejamento das atividades do dia elaborado em conjunto - a professora e o grupo de alunos - e escrito no quadro de giz ou cartaz. (Abi-Saber, 1963)
- b) Cartazes com imagens representando as atividades. Variações: fotos da turma executando as atividades, desenhos das crianças, fichas com o desenho e o nome das atividades, utilização de um personagem conhecido das crianças que realiza as atividades como: o Chico Bento, o Ursinho Otto.
- c) Calendário do mês com o título das atividades planejadas
- d) Cabide com ganchinhos para realizar a programação das rotinas diárias com cartazes que mudam de acordo com a ordem programada.
- e) Material de rotina feito com garrafas *pet* onde aparecem pequenos objetos que representam as atividades. Por ser um material tridimensional é utilizado para as crianças menores. As garrafas ficam escondidas e aparecem no momento da execução das atividades marcando o início e o fim. Outra alternativa, é do varal com saquinhos plásticos que mudam de acordo com as atividades que as crianças fazem no momento
- f) Centopéia com imagens dos diferentes momentos de atendimento aos bebês exposto na sala de aula para a organização dos educadores e dos pais.
- g) Os cartazes de responsabilidades e divisões das tarefas do dia que geralmente aparecem associados ao das rotinas. Alguns conteúdos, considerados adequados para a faixa etária, também são desenvolvidos com este instrumental didático como: os dias da semana, os meses do ano, palavras chaves, nomes próprios, etc.

A seguir estão alguns modelos coletados e fotos de espaços visitados

QUE VAMOS FAZER HOJE:

pintura no cavalete

desenho

colagem

trabalhos com argila

DEPOIS DO RECREIO RESOLVEMOS

dramatizar a história d'Os Três Porquinhos

ouvir disco

brincar de *Macaquinho disse...*

COISAS QUE RESOLVEMOS FAZER PARA MELHORAR NOSSA DISCIPLINA

falar um de cada vez

falar em voz baixa

ouvir com atenção

andar devagar

tratar bem os colegas

obedecer prontamente

respeitar os mais velhos