

## A ROTINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eda Maria Sousa Matos da Conceição<sup>1</sup>  
Etiene Aparecida da Silva Lopes<sup>2</sup>  
Jóici Pinheiro da Silva<sup>3</sup>  
Joicy Laura da Silva Agripino<sup>4</sup>  
Miriã Dias Ferreira<sup>5</sup>  
Soraya Boazegevski<sup>6</sup>  
Maria Conceição Cerqueira Caldas Oliveira<sup>7</sup>

**RESUMO:** A rotina sempre esteve presente nas mais diversas organizações sociais, seja em qualquer nível político ou social há uma organização do tempo, o que também acontece no nível educacional. Para promover muito mais que uma orientação entre o espaço-tempo, a escola precisa estar relacionada com o meio ao qual se aplica, sobretudo no contexto pedagógico. A rotina na educação infantil sempre teve mais diversas significações e concepções ao longo do tempo, compreendida como disciplinadora das crianças, além de estruturante e significativa para educadores e educandos. Esta trajetória tem sido compreendida e desenvolvida de várias perspectivas, sendo possível perceber, ao longo da existência das instituições de educação infantil, sua organização e sua função influências de diversas ordens: religiosa, filosófica, médica, psicológica e biológica, permitindo refletir e promover o conceito de rotina na educação infantil. Levando em conta essa trajetória histórica e as diferentes variações de hábitos no contexto educacional, neste artigo fizemos um resgate histórico relativos à educação infantil.

1747

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Rotina na Educação Infantil. Espaço-tempo.

<sup>1</sup> Graduada pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pela Associação Várzea Grandense de Ensino e Cultura – AVEC.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdades Integradas Mato-grossenses de Ciências Sociais e Humanas - ICE, Especialista em Alfabetização e Letramento Educação Infantil pelo Instituto de Ensino Superior de Minas Gerais – IESMIG.

<sup>3</sup> Graduada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Ariquemes – FIAR.

<sup>4</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI.

<sup>5</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia, Especialista em Educação Especial AEE pela Faculdade Invest de Ciências e Tecnologia.

<sup>6</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Especialista em Administração da Educação Pública pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

<sup>7</sup> Especialista em Educação Integral pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Integradas Mato-Grossenses de Ciências Sociais e Humanas.

**ABSTRACT:** Routine has always been present in the most diverse social organizations, whether at any political or social level there is an organization of time, which also happens at the educational level. To promote much more than an orientation between space-time, the school needs to be related to the environment to which it applies, especially in the pedagogical context. Routine in early childhood education has always had more different meanings and conceptions over time, understood as disciplining children, as well as structuring and significant for educators and students. This trajectory has been understood and developed from several perspectives, and it is possible to perceive, throughout the existence of early childhood education institutions, their organization and function, influences of various orders: religious, philosophical, medical, psychological and biological, allowing to reflect and promote the routine concept in early childhood education. Taking into account this historical trajectory and the different variations of habits in the educational context, in this article we made a historical review related to early childhood education.

**Keywords:** Early Childhood Education. Routine in Early Childhood Education. Space time.

## 1 INTRODUÇÃO

A organização do tempo pedagógico nas Instituições de Educação Infantil sempre teve seus pressupostos fundados a partir da compreensão de criança e infância. Ao longo do tempo, a educação de crianças toma diferentes rumos, devido às transformações sociais e econômicas mundiais, como também à influência de correntes de pensamentos religiosos, psicológicos, médicos, filósofos e pedagógicos sendo que esta última corrente permeia as concepções fundamentais deste artigo.

1748

## 2 DESENVOLVIMENTO

As transformações ocorridas no mundo sustentam as relações sociais estabelecidas na sociedade, bem como colocam seus pressupostos centrais nas instituições. Entre as instituições que passaram por mudanças estão as escolas. Para compreender essas transições, nos remetemos ao contexto urbano brasileiro, em meados do século XIX, onde praticamente não havia instituição voltadas as crianças. Quando uma criança era abandonada, eles a colocavamem uma “rodas de expostos”, que é um artefato de madeira fixado na parede ou janela do hospital em que a criança estava internada, de maneira que o artefato ao ser girado, a criança era conduzida para dentro da instituição, nenhuma identidade de quem colocou o bebê era revelada. Essas rodas existiram em capitais brasileiras como São Paulo, Porto Alegre e Salvador. Nas áreas rurais, famílias de fazendeiros

cuidavam de crianças abandonadas, muitas vezes como resultado da exploração sexual de mulheres negras e índias por seus proprietários brancos.

De acordo com Oliveira (2005), no Brasil, em meados do século XIX, momento em que ocorria a abolição da escravidão acentuando a migração para a zona urbana das grandes cidades, resultando num problema, o que fazer com as crianças. Existiam no contexto brasileiro que na época geravam contradições, que apontava que a culpa pela situação educacional e higiênica precária dos filhos como sendo responsabilidades dos pais. Existiam o pensamento iluminista, que enfatizava às ideias de progresso e perfectibilidade humana, à defesa do conhecimento racional para a superação de preconceitos e ideologias tradicionais, ou seja, defendiam que a criança chegaria à perfeição através do conhecimento (OLIVEIRA, 2005).

No início do século XX, surgiu um novo movimento filosófico-educacional pelas elites brasileiras, o movimento da Escola Nova. Para escolanovismo a principal a autoformação e a atividade espontânea da criança, tinha Dewey e Ferrière como pensadores desse movimento, constituindo-se numa das principais influências da época na educação brasileira.

No contexto brasileiro, para Oliveira (2005), houveram várias mudanças sociais que ocorreram na Europa e foram trazidos ao Brasil. Um dos produtos “importados” para o Brasil foi o “jardim-de-infância”, ideia criticada por alguns por trazer consigo o significado de apenas cuidado atribuído aos asilos da França, outros defendiam a criação desses espaços por acreditarem ser uma oportunidade de trazer vantagens para o desenvolvimento infantil, sob a influência escolanovista. Outra polêmica em torno do estabelecimento dessa instituição era a de que como os “jardins” seriam destinados a crianças das camadas pobres não devendo ser mantidos pelo poder público.

No século XX, aumenta o processo de urbanização e de industrialização no Brasil, a mulher teve que trabalhar nas indústrias e empresas, pois grande parte da população masculina trabalhava no meio rural. Através da entrada da mulher no mercado de trabalho, surgiu o questionamento: quem cuidará dos filhos enquanto as mães trabalham? Logo as mulheres começam a reivindicar melhores condições de trabalho e a criação de lugares específicos para o cuidado de seus filhos.

Assim, o problema para as mães quanto ao cuidado de seus filhos não foi atendido de imediato setor industrial, a sociedade teve que criar situações para atender suas

necessidades. Para isso, surgem as “criadeiras”, isto é, pessoas dispostas a cuidar das crianças, sendo posteriormente apelidadas de “fazedoras de anjos” por causa da alta taxa mortalidade entre as crianças atendidas por elas. Para Oliveira (2005), a alta taxa de mortalidade obtida pelas criadeiras tem sua justificativa devido à “precariedade de condições higiênicas e materiais e acrescentaríamos hoje pelos problemas psicológicos advindos da inadequada separação da criança pequena de sua família”.

Nas décadas de 1920 e no início dos anos 1930, os trabalhadores exigiam melhorias em suas condições de trabalho e, reivindicavam locais de guarda e atendimento das crianças. Desse modo, algumas indústrias cederam aos sindicatos criando creches e escolas maternas, favorecendo o aumento do rendimento na jornada de trabalho dos funcionários.

Em 1920 aconteceu uma crise no sistema econômico do país, a oligarquia, culminou em uma revolução que, segundo Oliveira (2005), tem característica burguesa. Nesse momento de conflito, aconteceu o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, no ano 1922, que tratava de questões de educação moral e higienista, enfatizando o papel da mulher como cuidadora, normatizando o atendimento de crianças pequenas nos jardins-de-infância, creches e escolas maternas.

Existem educadores que preocupam-se com a qualidade do trabalho pedagógico, apoiando o movimento escolanovista, outro período, de acordo com Oliveira (2005), em que a educação torna-se o foco das discussões da política nacional.

A renovação do pensamento educacional que na época tinha seu foco nos jardins-de-infância, atendendo às crianças burguesas, o atendimento às crianças de camadas mais pobres surgiu como um paliativo, voltado para a higiene, devido às condições precárias da infraestrutura urbana e à falta de tratamento de esgoto que expunha as crianças a doenças. Para Oliveira (2005), a criação da creche era uma espécie de meio para a preparação da mão-de-obra, em que as crianças estariam a salvo das doenças, reforçando assim o discurso higienista na época.

Na década de 1930 e meados da década de 1940, as creches foram planejadas como instituições de saúde. Oliveira (2005) assegura que existia: as rotinas de triagem lactário, pessoal auxiliar de enfermagem e preocupação com a higiene do ambiente físico. A intenção desse sistema era regular a vida das crianças das camadas populares. Posteriormente, na década de 40, aparecem no quadro educacional os psicólogos, os colocam como necessidade, além da higiene física, a higiene mental.

Na segunda metade do século XX, em 1961, é aprovada a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que em seus artigos, incentiva as empresas e indústrias à criação de instituições pré-primárias.

No ano de 1996, é instituída a Lei 9394/96, que propõe que os municípios sejam incumbidos de oferecer Educação Infantil. De acordo com o artigo 11, a Educação Infantil não deve ser priorizada enquanto não forem atendidas as demandas do Ensino Fundamental.

Art. 11 - oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

A Lei 9394/96 estabelece, ainda, as finalidades da Educação Infantil, como esta será ofertada e como se dará a avaliação nessa modalidade de ensino, conforme vemos a seguir:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em: I - creches ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Art. 31. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Diante desse cenário, é possível compreender a Educação Infantil como o conjunto de processos/práticas históricas e socioculturais voltados às crianças e aos que circunscrevem, em cada espaço e tempo, as condições objetivas mediante as quais as crianças têm oportunidades de aprender e se desenvolver enquanto pessoas/sujeitos sociais.

De modo mais específico e atual a expressão é utilizada “para caracterizar as instituições educacionais pré-escolares, abarcando o atendimento de crianças de 0 aos 6 anos de idade” (KUHLMANN JR, 1998, p. 7). A partir de conhecimentos de diversos campos da ciência, notadamente da filosofia, história, sociologia, antropologia, pediatria, pedagogia e psicologia, tornou-se possível conceber a criança não mais como ser não diferenciado do adulto, não mais como apenas um vir a ser, mas como sujeito humano em fase de desenvolvimento particularmente intenso determinado por interações mediadas social e simbolicamente entre a criança e o meio social, através das quais ela vai se apropriando das práticas da cultura e se constituindo, de modo singular, em uma pessoa com características

ao mesmo tempo semelhantes e únicas, que lhe conferem especificidades frente a outras fases da vida e ainda uma contemporaneidade enquanto sujeito (SOBRAL, 2008).

Entre as especificidades que marcam a relação da criança com o mundo e do mundo com ela, destacam-se, segundo Zabalza (1998) e Kramer (2005) as seguintes:

- a vulnerabilidade/dependência do adulto quanto aos aspectos físicos, cognitivos, afetivos;
- a capacidade/competência para aprender e se desenvolver (desde que lhes sejam possibilitadas condições adequadas);
- a capacidade de produzir cultura, principalmente vinculada à ludicidade, à imaginação, à fantasia;
- a globalidade - as crianças são seres não setorizáveis; estão “inteiras”, a cada momento, em todas as suas dimensões: afetiva, cognitiva e motora, não sendo possível, portanto, tratar isoladamente, no processo educativo, apenas uma dessas “partes”, priorizando um aspecto em detrimento dos demais.

São especificidades que devem ser consideradas nos processos de organização dos tempos e espaços pedagógicos na Educação Infantil. Essa compreensão atual é identificada por Dahlberg et al. (2003, p. 70) como “um novo entendimento da infância e das crianças, também referido como, novo paradigma da sociologia da infância”.

1752

[...] a infância é uma construção social, elaborada para e pelas crianças, em um conjunto ativamente negociado de relações sociais. Embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente [...] é sempre contextualizada em relação ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas (DAHLBERG et al. 2003, p. 71).

Esses autores chamam ainda a atenção para a possibilidade e a necessidade de se reconhecer, mediante a produção científico-cultural da contemporaneidade, a criança como coconstrutora de conhecimento, identidade e cultura. Assim, contra uma concepção da tradição moderna de criança entendida como fraca, incapaz, pobre, passiva, dependente, incompleta e isolada, as contribuições científicas de diversos campos, notadamente a filosofia, a psicologia, a sociologia e a antropologia sinalizam para uma perspectiva interacionista e construcionista da criança que a concebe como rica, ativa, capaz, competente, potente, participante, com direito e voz, que se desenvolve na interação com os adultos e outras crianças de seu meio, numa relação de trocas produtivas, não apenas reprodutivas (SOBRAL, 2008).

## 2.1 Organização do tempo pedagógico

A organização do tempo pedagógico apresenta uma dinâmica multifacetada, onde o professor deve perceber as diversas relações sociais entre as crianças e também os gostos e necessidades individuais e coletivas. A rotina deve ser planejada, porém flexível, devendo envolver o cuidado, o ensino e as especificidades imaginativas da criança, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI):

A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e a situações de aprendizagens orientadas (BRASIL, V.I, 1998, p. 54).

A organização do tempo no espaço educacional está inerentemente ligada às atividades que são propostas para o seu desenvolvimento, além do suprimento das necessidades básicas da criança, sendo que o educador deve refletir sobre a construção desse planejamento.

A rotina estruturante é como uma âncora do dia-a-dia, capaz de estruturar o cotidiano por representar para a criança e para os professores uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer. Ela norteia, organiza e orienta o grupo no espaço escolar, diminuindo a ansiedade a respeito do que é imprevisível ou desconhecido e otimizando o tempo disponível do grupo. É um exercício disciplinar a construção da rotina do grupo, que envolve prioridades, opções, adequações às necessidades e dosagem das atividades. A associação da palavra âncora ao conceito de rotina pretende representar a base sobre a qual o professor se alicerça para poder prosseguir com o trabalho pedagógico (PROENÇA, 2004, p. 13).

Em algumas instituições nas quais a rotina deveria ser uma âncora, o que ocorre, na verdade, é que sua aparência assemelha-se a uma camisa de força, pois é organizada de forma em que há um tempo pré-estabelecido para todas as atividades e esse tempo deve ser seguido rigorosamente, não levando em consideração a individualidade e as diferenças culturais, ocorrendo a padronização de atividades como o tempo destinado a elas.

Na creche há indícios de que as atividades são propostas para o grupo de crianças independente da diversidade de ritmos culturais das mesmas. Todas as crianças são levadas a desenvolver ao mesmo tempo e no mesmo espaço uma mesma atividade proposta pela professora. Trabalha-se com uma suposta homogeneidade e uniformidade dos comportamentos das crianças. Parece que há uma busca constante pela uniformização das ações das crianças em torno de um suposto padrão de comportamento. Se espera que a criança comporte-se como aluno: aluno obediente, aluno ordeiro, aluno disciplinado, entre outras (BATISTA, 1998, p. 46).

Para Barbosa (2006) ainda, que em algumas escolas existe uma sequência fixa de atividades que ocorrem ao longo do expediente escolar, que geralmente são nomeadas como a “hora de”. Estas atividades são cronometradas e subdivididas em atividades pedagógicas e

atividades de socialização, prejudicando, a compreensão de rotina na Educação Infantil, por tratar as atividades de higiene da criança como destituídas de valor pedagógico e de relações socioculturais. O tempo parece preso a pressupostos e ideias pré-concebidas promovendo uma prática sem autocrítica, sem compreensão da dinâmica das relações sociais.

A lógica da rotina da creche também parece ser fragmentada, pois separa o tempo de educar, do tempo de cuidar, do tempo de brincar, do tempo de aprender, do tempo de ensinar, entre outras. O tempo na creche parece ser recortado minuciosamente: há um tempo pré-determinado para “todos” comer na mesma hora, banhar na mesma hora, dormir na mesma hora, brincar e aprender. Parece ser possível dizer que esta organização, antes de estar centrada nas necessidades das crianças, obedece a uma lógica temporal regida basicamente pela sequenciação hierárquica e burocrática da rotina (BATISTA, 1998, p. 46-47).

Os documentos oficiais fazem referência acerca da organização das rotinas escolares, entre eles o Referencial Curricular Nacional, por exemplo o tempo pedagógico pode ser organizado, encontramos a descrição do que seriam as atividades denominadas permanentes que estão dispostas ao longo deste capítulo. Segundo BRASIL (1998, p.55 e 56, vol I) as atividades permanentes podem ser:

- Brincadeiras em espaços internos e externos;
- Roda de história; roda de conversa;
- Ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música;
- Atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais escolha da criança, incluindo momentos para as crianças ficarem sozinhas se desejarem;
- Cuidados com o corpo.

Essas atividades partem do pressuposto da organização do tempo educacional a partir de uma leitura que o educador faz de seus educandos, pois, Barbosa e Horn (2001) acreditam que essa leitura deve observar quais as preferências dos alunos e que comportamentos eles apresentam nas mais diversas situações. O educador deve perceber, ainda, em quais momentos as atividades permanentes são viáveis e necessárias, sempre considerando o contexto sociocultural da proposta pedagógica da instituição, pois as atividades permanentes promovem o desenvolvimento da autonomia e construção da identidade das crianças, e cada atividade propõe diversas situações seja de cuidado, higiene ou prazer.

A roda de conversa é uma atividade que permite a exteriorizar sentimentos e emoções dos alunos, bem como também de suas preferências e desejos, essa ação também pode ser usada na contação de histórias em que os alunos, a partir de sua imaginação, reinventem

personagens e revivam situações que o faz-de-conta permite. Amorim (2005, p. 52) acrescenta: “É na rodinha da conversa que, entre outros assuntos, planejamos os nossos momentos; inicialmente é realizado por nós e apresentado ao grupo, mas gradativamente vai sendo feito junto com as crianças”.

A atividade de higiene é uma atividade de rotina, é uma oportunidade de promoção da autonomia infantil, considerando que está proporcione a eles a possibilidade de realizarem sozinhos, ou com pouca interferência dos adultos.

O banho é uma atividade relaxante, refrescante que favorece a limpeza da pele, devendo ser cuidadosamente preparado pelos educadores, com segurança, provendo condições materiais e respeitando regras sanitárias. O momento do banho, deve se tornar uma atividade lúdica e de aprendizagem para as crianças. De acordo com Mello e Vitória (2007, p. 125): “O banho pode ser facilitado e enriquecido, oferecendo brinquedos, potes de diversos tamanhos, buchas variadas. Podem ser organizadas algumas brincadeiras com bolhinhas de sabão, livros de plástico, retalhos de tecido etc.”. É importante que durante o banho, o faz-de-conta esteja presente através das interações da imaginação da criança com o ambiente e objetos disponíveis.

1755

O banheiro se transforma em floresta, castelo encantado, piscina, quadra de esportes para competições na hora de se trocar, salão de cabeleireiro, lojas de roupas...mas é claro que nem sempre são usados esses recursos de faz de conta. Muitas vezes o banho fica mais gostoso só com músicas, com todo mundo falando baixinho para ouvir uma história enquanto se trocam, lendo gibis, ou nos chuveiros externos durante o verão, apelidados aqui de cachoeiras (GUIMARÃES, 2007, p. 121).

A organização das atividades é de competência do educador, é preciso avaliar as características do seu grupo de alunos e transformar o banho em uma atividade prazerosa. Assim para Mello e Vitória (2007), o momento do banho deve se pensar em espaços que permitem o processo de independência das crianças.

O momento da alimentação, deve ser prazeroso e agradável, o educador pode organizar oportunidade de socialização das crianças por meio das conversas informais, promover a autonomia na hora da escolha dos alimentos e da quantidade a ser ingerida, pois existem crianças que se recusam a alimentar-se, seja para gerar tensão ou chamar a atenção dos adultos, ou por estar distraída, ou ainda ter problemas de saúde. Piotto et al (2007) diz que auxiliar a criança na alimentação, desde que se possibilite a autonomia, é possível uma relação satisfatória entre aluno e professor.

Em relação aos jogos e brincadeiras, é necessário que o educador tenha consciência da importância dessa atividade na rotina infantil.

Para que o faz-de-conta torne-se de fato, uma prática cotidiana entre as crianças é preciso que se organize na sala um espaço para essa atividade, separado por uma cortina, biombo ou recurso qualquer, no qual as crianças poderão se esconder, fantasiar-se, brincar, sozinhas ou em grupos, de casinha, construir uma nave espacial ou um trem etc (BRASIL, V.3, 1998, p. 49).

Dessa forma, o educador precisa trazer à sala de aula a possibilidade do jogo e da brincadeira em um espaço específico, com clareza e materiais dispostos para que as crianças, tenham tempo disponível para essa atividade, e assim tenham consciência de suas três funções no momento do faz-de-conta.

A primeira delas é a função de “observador”, na qual o professor procura intervir o mínimo possível, de maneira a garantir a segurança e o direito à livre manifestação de todos. A segunda função é a de “catalisador”, procurando, através da observação, descobrir necessidades, e os desejos implícitos na brincadeira para poder enriquecer o desenrolar de tal atividade. E, finalmente, de “participante ativo” nas brincadeiras, atuando como um mediador das relações que se estabelecem e das situações surgidas, em proveito do desenvolvimento saudável e prazeroso da criança (SANTOS, 2001, p. 98-99).

O educador precisa propor às crianças uma conversa acerca de suas brincadeiras, conforme Dornelles (2001, p. 105), essa atividade “Proporciona a troca de pontos de vista diferentes, ajuda a perceber como os outros o veem, auxilia na criação de interesses comuns, uma razão para que se possa interagir com o outro”.

O educador tem disponível, um mundo de possibilidades de jogos e brincadeiras que na opinião de Barbosa e Horn (2001), podem ser individuais, em grupo, nos mais diferentes espaços e materiais, além de jogos sensoriais, naturais ou musicais.

Nos ateliês ou oficinas de artes visuais ou musicais, é necessário que o educador estabeleça relações de cuidado com as crianças pequenas, assim como também de aprendizagem. Gomes (2001) afirma que o trabalho artístico é importante para que as crianças possam explorar o mundo à sua volta. Embora que a arte foi entendida superficialmente e de modo arbitrário durante muitos anos.

As Artes Visuais foram apresentadas por muito tempo aos alunos de Educação Infantil como meros passatempos, voltada para a recreação, sem conter articulação com o conteúdo acumulado do campo da Arte, a cultura e a estética. O Ensino de Arte era visto como uma forma de auto-expressão da criança, onde o educador não se fazia influente (MELO, 2008, p. 22).

O trabalho com Artes na Educação Infantil precisa ir além do passatempo para o de linguagem, ou seja, para que a criança entre em contato com a linguagem artística, é importante o planejamento. De acordo com Vasconcelos e Rosseti-Ferreira (2007), o início

dos temas artísticos a serem trabalhados podem ser sugeridos com base em passeios diversos, visitas a exposições, museus e artistas, visita de artista e artesãos a instituição para compartilhar com as crianças a sua arte.

É indispensável na organização de ateliês e oficinas, a oferta de materiais e superfícies para maior liberdade criativa da criança para que através da experimentação obtenha melhor aprimoramento sensorial ao lidar com diversos tipos de materiais.

As atividades podem estar envolvidas em um projeto para trabalhar os mais diversos assuntos, o importante é que as atividades tenham um objetivo e não sejam descontextualizadas, devem portanto, integrar-se de forma a levar ao aluno a uma totalidade.

Vários projetos relacionados ao faz-de-conta podem ser desenvolvidos, tais como a construção de um cenário para uma viagem intergaláctica; a confecção de fantasias para brincar de bumbameu-boi; construir castelos de reis e rainhas; cenas de histórias e contos de fadas etc. Pode-se planejar um projeto de realização de um circo, por exemplo, com todas as crianças da Instituição, envolvendo cada grupo em função da idade e das capacidades (BRASIL, 1998, p. 65, vol. 1).

A organização das atividades permanentes exige uma observação e compreensão do professor das necessidades e gostos da criança, para que o dia-a-dia na instituição seja envolvente e proveitoso.

## CONCLUSÃO

De acordo com os Referenciais Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), as rotinas na educação infantil podem orientar as ações das crianças e também dos professores, permitindo a previsão de cenários. Pode ser um facilitador ou um obstáculo ao crescimento e aprendizado.

A rotina é um guia para a construção do conceito de tempo da criança, torna-se, portanto, essencial à educação infantil, uma rotina que permita uma sequência de tarefas pedagógicas. O processo é a base fundamental sobre a qual a equipe constrói vínculos, estrutura compromissos, cumpre suas missões, assume suas responsabilidades para que a construção do conhecimento possa ocorrer.

Os educadores devem construir o tempo pedagógico tendo em conta a realidade dos alunos, os seus gostos e necessidades. Além do contexto sócio-histórico do aluno, os educadores devem estar atentos às políticas educacionais, bem como aos documentos oficiais.

No entanto, alguns educadores entendem apenas organização ordenada como a organização das atividades de higiene. e outras atividades de educação, estão intimamente ligadas às noções de higiene e cuidado infantil, e separam as possibilidades de aprendizagem nas atividades de cuidado.

O educador deve se estabelecer no espaço educacional como pesquisador, tendo como premissa a constante auto-reflexão e auto-crítica da prática promovendo, assim, uma relação intrínseca entre o discurso e a prática. Compreendendo a organização do espaço-tempo no contexto escolar como um orientador da prática; estabelecendo relações fundamentais entre o conhecimento e o aluno; promovendo a articulação entre atividade, espaço e tempo. Além disso, deve haver uma reflexão sobre as atividades de diversas formas, fazendo uma leitura do grupo a partir da realidade do contexto sócio-cultural em que este se insere, propondo a construção da identidade do aluno, bem como o desenvolvimento da sua autonomia.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2<sup>a</sup> ed. Traduzido por Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

AMORIM, Elizabeth. **Organização do Tempo e do Espaço**. In: O Cotidiano no Centro de Educação Infantil. Brasília: UNESCO, Banco Mundial, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, 2005.

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

\_\_\_\_\_; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BATISTA Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido**. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC / SEF, 1998. v. 1 e 2.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e o Aproveitamento Significativo do Tempo Pedagógico**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1 e 2. BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria dos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. – (Coleção Ciências da Educação, v. 12).

CAVASIN, Rosane França. **A Organização das Rotinas com Crianças de 0 a 3 Anos e sua Relação com o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil – RCNEI**. Joaçaba, SC. Dissertação(Mestrado em Educação). Universidade do Oeste de Santa Catarina, 2008.

DAHLBERG, Gunilla et al. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DORNELLES, Leni Vieira. **Na Escola infantil Todo Mundo Brinca se Você Brinca**. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. Educação Infantil: Pra que te quero?. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

FREIRE, Madalena. **Rotina: Construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998.

GUIMARÃES, Laudicéia. **Banho: Que delícia**. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. (Org.) Os Fazeres na Educação Infantil. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, Cores, Sons, Aromas: A organização dos Espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma. **Bolhinhas de Sabão....** In: (Org.) ROSSETIFERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. Os Fazeres na Educação Infantil. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

1759

MELO, Viviane Moraes de. **Um Olhar Sobre o Ensino de Artes Visuais na Educação Infantil**. Natal, RN. Monografia (Graduação em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008.

OLIVEIRA, Maria Helena Palma de. **Lembranças do Passado: A infância e a adolescência na vida de escritores brasileiros**. Bragança Paulista: EDUSF, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIOTTO, Débora Cristina; FERREIRA, Marisa Vasconcelos; PANTONI, Rosa V. **Comer, comer... comer, comer... é o melhor para poder crescer...** In: (Org.) ROSSETIFERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. Os Fazeres na Educação Infantil. 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007

PROENÇA, Maria Alice de Rezende. **A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil**. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Promovendo o Desenvolvimento Do Faz-De-Conta na Educação Infantil.** In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis E. Educação Infantil: Pra que te quero?. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

SOBRAL, Elaine Luciana Silva. **Proposta curricular para Educação Infantil: (re) significando saberes docentes.** 2008. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

VASCONCELOS, Cleido; ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde. Criança Fazendo Arte. In: (Org.) ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; MELLO, Ana Maria; VITÓRIA, Telma; GOSUEN, Adriano; CHAGURI, Ana Cecília. **Os Fazeres na Educação Infantil.** 9ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.