

ROTINA E ATIVIDADES EDUCATIVAS EM PRÉ-ESCOLA*

RUTH BERNARDES DE SANT'ANA,
da Universidade Federal de São João del-Rei

RESUMO: O artigo focaliza a rotina de uma pré-escola pública municipal nos anos 2001-2002, com o objetivo de trazer aspectos significativos do "currículo real". A observação foi feita na forma de registro cursivo, isto é, foram minuciosamente descritas as atividades e dinâmicas interacionais ocorridas no espaço da escola durante o tempo de observação. As contradições e ambiguidades mais significativas ali encontradas foram: a) as professoras procuram a conciliação de diferentes expectativas, ou seja, as da família, as da futura escola que irá receber o aluno e as da criança, buscando, por meio da organização das atividades educativas, criar condições para uma adaptação rápida da criança às supostas exigências da sociedade; b) ao mesmo tempo, ocorre a resistência das crianças a assumir o papel de "aluno", o que mostra o embate entre o tempo social e o da infância na Educação Infantil na contemporaneidade. Contra o fracasso escolar, os adultos empreendem a escolarização do mundo infantil em meio à oposição das crianças, que querem brincar e conviver com seus pares, o que produz tensões no cotidiano do estabelecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Processo socioeducativo. Educação infantil. Rotina da pré-escola. Infância.

INTRODUÇÃO

O artigo focaliza a organização do cotidiano educativo da educação infantil, na modalidade pré-escola, de um estabelecimento localizado em São João del-Rei, Minas Gerais. O conjunto de tarefas que compõe a rotina

* Artigo recebido em 21/07/2009 e aprovado em 23/11/2009.

temporal engendrada no estabelecimento é aqui trazido com o objetivo de revelar algumas características do projeto educativo dirigido à criança pequena na região pesquisada. Para tal, apresentamos informações do currículo prescrito e do efetivamente concretizado no período de desenvolvimento da pesquisa, os anos de 2001 e 2002. Partindo do pressuposto de que a análise da interação social proporciona uma ótica privilegiada para dar sentido à lógica que perpassa o conjunto de atividades educativas, utilizamos, como recurso para desvelar aspectos significativos do cotidiano educativo, a observação das interações da professora com as crianças e destas entre si.

Nesse sentido, o trabalho aqui apresentado pode contribuir para a compreensão das distintas práticas sociais que intervêm na infância na contemporaneidade, em diferentes espaços e tempos sociais, sobretudo no campo da educação da criança pequena. Assim, trazemos para reflexão um projeto educativo consubstanciado na rotina temporal do estabelecimento, a indicar um modo de educação de crianças dos setores populares que precisa ser elucidado.

As perguntas que impulsionam o presente trabalho poderiam ser sintetizadas da seguinte forma: que lógica sociocultural preside a organização das atividades na pré-escola? Em outras palavras, qual a “missão” delegada pela sociedade aos educadores infantis? Como esse mandato social comparece nos conteúdos cognitivos e não cognitivos das práticas educativas observadas? O projeto temporal construído pelo educador respeita a temporalidade infantil e o direito ao lúdico?

A organização da rotina está ligada aos objetivos, explícitos ou implícitos, próprios desse nível educativo. Logo, a dinâmica escolar reflete a hegemonia de determinadas concepções educativas que vão além da oferta de um conjunto de atividades educativas, pois há uma gama enorme de interações sociais que acompanham o desenrolar da rotina.

Partimos do pressuposto de que o educador organiza, no espaço e no tempo, atividades destinadas a oferecer à criança significações para os objetos, as pessoas e as situações. A organização e realização das atividades no tempo indicam-nos a variedade de experiências e as intenções educativas que definem a rotina, mostrando-nos as competências cognitivas e sociais em desenvolvimento pela escola. Desse modo, a análise do estabelecimento implica a compreensão de um agregado de ações engendradas pelos educadores em torno de um projeto educativo previamente definido. Abarca, desse modo, a concretização, na escala do vivido, do experimentado, daquilo que foi planejado. Por isso, a noção de “currículo real”, encontrada em Perrenoud (1995) e Sacristán (2000), é sugestiva, ao realçar a necessidade de conheci-

mento da escola a partir da observação das práticas sociais em curso no seu cotidiano, o que indica uma perspectiva inovadora para a investigação da educação infantil.

As contribuições teóricas e metodológicas oferecidas pela teoria social de G. H. Mead (1896; 1898; 1967) foram o principal referencial a guiar a análise de interações sociais ocorridas no desenrolar do cotidiano escolar, seguidas das de autores como Berger e Luckmann (2002), Apple (1989) e Bernstein (1996).

Mead (1967) enfatiza que as experiências vividas pela criança são cruciais para que esta se constitua como indivíduo crítico e consciente, competente para alterar as condições sociais em que vive. Cabe à escola a oferta de atividades que permitam ao indivíduo perceber, viver e manipular para adicionar a seus esquemas de compreensão, de avaliação e de ação os fenômenos da natureza, as relações entre coisas, pessoas e entre estas e os objetos. Além disso, o autor valoriza sobremaneira o lúdico na pré-escola, pois o jogo e a brincadeira produzem uma ação experimental promovida que favorece a criança na expressão; isso supõe que o adulto pensa interiormente, de modo que, a partir dessas experiências, cada vez mais verbalizadas e extensas, apropria-se, a seu modo, de seu universo sócio-cultural de pertencimento. E o lúdico, ainda em Mead, oferece saída para a expressão e a elaboração de sentimentos, além de propiciar à criança lidar com conflitos e com o imprevisto, com vivências desagradáveis e ameaçadoras. A imaginação realizada por meio de ações e palavras cria experiências susceptíveis de elaboração cognitiva e afetiva do real (SANT'ANA, 2002).

METODOLOGIA

Na realização da pesquisa de campo, ocorrida em uma pré-escola pública da cidade de São João Del Rei, Minas Gerais, um grupo crianças, proveniente de quatro turmas, foi observado por seis semanas no ano de 2001 e por quatro semanas no ano de 2002, durante todo o período letivo (quatro horas e vinte minutos por dia, ou seja, vinte e uma horas e quarenta minutos por semana). A maior parte das turmas oscilava entre vinte e duas e vinte e cinco crianças.

A observação foi feita na forma de registro cursivo, isto é, foram minuciosamente descritas as atividades e dinâmicas interacionais ocorridas no espaço da escola durante o tempo de observação. A partir da proposta interacionista para o processo de investigação, tomamos como unidade de estudo o "ato social" (MEAD, 1967), ou seja, o conjunto de atos produzidos pela interação de diversas pessoas em um contexto determinado, mas que

guarda íntima relação com elementos socioculturais presentes na sociedade mais ampla.

Na pesquisa de campo, a unidade de análise repousa na rotina da escola, no transcorrer de uma semana, desde a entrada das crianças no estabelecimento até sua saída. A observação durante várias semanas, em diferentes momentos do ano letivo, permite-nos desenhar a rotina estabelecida pela escola acompanhada das interações sociais que lhes dão sustentação.

TEMPO SOCIAL, TEMPO ESCOLAR E TEMPORALIDADE INFANTIL

Para Berger e Luckmann (2002), a temporalidade é uma característica intrínseca da consciência, já que o curso dos acontecimentos é sempre ordenado temporalmente. Todo indivíduo encontra a temporalidade do seu existir no enlaçamento do tempo da natureza pelo tempo social, a modular tanto os ritmos biológicos do seu organismo quanto de suas ações no mundo. Por isso, “o tempo padrão pode ser compreendido como a interseção entre o tempo cósmico e seu calendário socialmente estabelecido, baseado nas sequências temporais da natureza, por um lado, e o tempo interior por outro lado” (BERGER E LUCKMANN, 2002, p. 43-4). Portanto, os autores concebem o tempo individual na interseção entre o biológico e o social, não havendo nunca total sincronia entre essas duas dimensões da temporalidade. Assim sendo, o mundo social impõe ao indivíduo adulto a necessidade de referenciar seus projetos no tempo e no espaço, com vistas aos alvos sociais almejados. Diferentemente, o tempo da criança pequena apresenta uma particularidade própria, já que ele “é *aión*,¹ termo que designa, já em seus usos mais antigos, a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma duração, uma temporalidade não numerável nem sucessiva, intensiva, qualitativa. É o tempo da experiência e do acontecimento” (KOHAN, p. 7, s. d.). Com base nesse autor, concebemos que a temporalidade infantil não segue o tempo linear e cronológico, próprio do tempo social. O tempo infantil é *aiónico*, visto ser “descontínuo mas durativo e intensivo, ele não sabe da sucessão progressiva e sequencial do tempo *chrónos*. Ao contrário, habita a temporalidade do acontecimento, da experiência, da interrupção da linearidade histórica em busca de um novo começo.” (KOHAN, p. 7, s.d.)

Integrando-se essa discussão ao domínio da educação a partir das teorizações sobre processos de resistência ao controle em sala de aula (APPLE, 1989; BERNSTEIN, 1996), é possível refletir que, na sociedade em que vivemos, o processo educativo escolar adequou-se ao tempo social capitalista. Portanto, mesmo as “pedagogias novas” devem, ainda que minimamente, ajustar a organização de suas escolas ao tempo social cronológico e linear, de modo

que a diferença em relação às “pedagogias tradicionais” torna-se uma questão de grau e não de espécie. Assim, o educador define as atividades cotidianas infantis em suas relações com o horizonte temporal de referência dado pelo tempo social. Por ser o idealizador do projeto temporal da criança, ele busca fixar determinadas formas de encadeamento das atividades educativas no tempo e no espaço, em termos de proximidade ou de distanciamento em relação ao tempo social dominante na sociedade.

Isso nos leva a reconhecer que o encontro entre o professor e a criança pequena vive frequentemente a tensão entre dois modos de interação com o tempo. O projeto temporal do professor, marcado pela organização da produção social, e a vivência temporal pela criança, distinguida por múltiplos e móveis vínculos com o tempo rítmico das experiências estabelecidas pelas interações mais imediatas com os outros (reais ou imaginários) que tomam parte em seu mundo.

A forte referência ao tempo social no interior da escola investigada revela que o encontro da lógica de organização temporal, própria ao mundo do adulto, com a lógica da criança supõe alguma forma de controle por parte do educador. Supõe também modos de resistência a ele por parte das crianças, visto que, em qualquer proposta educativa, mesmo nas pedagogias ativas, há finalidades definidas pelos participantes do contexto de envolvimento de cada criança. Sempre existem, pois, códigos de sociabilidade a serem aprendidos. (BERNSTEIN, 1996; PERRENOUD, 1995). A criança não se identifica necessariamente com aquilo que o professor lhe oferece, de modo que suas condutas ora correspondem às expectativas dos adultos ora as contradizem. Pode ocorrer resistência à ação educativa adulta, pois, principalmente quando assumido imperativamente pelo educador, o tempo social frequentemente penetra a temporalidade infantil, a fim de submetê-la a enormes controles, com vistas a se obterem níveis diferentes de racionalidade e eficácia, estabelecendo-se padrões de conduta vistos como adequados aos alvos sociais almejados. Muitos limites, porém, são interpostos a essa ação de conter, de absorver a outra temporalidade, jamais havendo sucesso total nessa ação (SANT’ANA, 2003).

O adulto procura levar a criança a compartilhar seu sistema de significações da realidade. Ele almeja que a criança se identifique com o projeto para ela idealizado e assuma um conjunto de atitudes por ele valorizadas. Então, a criança é defrontada com uma gama de experiências concretas voltadas para tomar para si o referencial de conduta do outro. É o jogo interacional o canal privilegiado para a revelação da dinâmica que move os encontros e desencontros entre o projeto do adulto e a experiência da criança diante da realidade do tempo social. Quando os conteúdos formais da escola ganham

um enorme peso no ordenamento da rotina, acabam por imprimir ao ritmo infantil um desencadeamento de atividades que cerceiam a temporalidade própria das interações mais cotidianas e espontâneas, de modo a controlar demasiadamente o outro, a impedir a manifestação de sua subjetividade e a desprezar sua historicidade. Desse modo, uma preocupação com a intensificação da velocidade das aquisições valorizadas pela escola leva a um ritmo temporal dominado pelo produto em detrimento do processo formativo.

O respeito à temporalidade e às formas de manifestação próprias da cultura da infância implica o reconhecimento do direito da criança às experiências lúdicas. Por essa razão, a presença do lúdico no cotidiano escolar da criança pequena é um elemento imprescindível para a análise da educação infantil, pois, o lúdico faz parte das conquistas da infância ao longo do processo histórico, direito que deveria receber o merecido reconhecimento.

O PLANEJAMENTO DO PROJETO EDUCATIVO

As atividades desenvolvidas pela equipe de educadores para consecução de seu projeto pedagógico são múltiplas e variadas, envolvendo um conjunto amplo de articulações entre agências e agentes sociais, dentro e fora do estabelecimento. Nesta seção, serão tratadas as ações dos agentes externos e internos na organização do trabalho cotidiano, como um dos elementos para a compreensão mais ampla da vida do estabelecimento, principalmente no que diz respeito ao nível de autonomia da interação ocorrida em sala de aula em relação às intenções pedagógicas da equipe.

No município de São João del-Rei, no momento da pesquisa, cada estabelecimento contava com um coordenador e um supervisor pedagógico, este último participante da equipe de supervisão pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, que se reunia regularmente para discutir o trabalho em desenvolvimento nos estabelecimentos. Os assuntos lá discutidos eram transmitidos pelo supervisor aos professores e à direção em reuniões quinzenais destinadas à organização do trabalho do estabelecimento. Desse modo, os participantes demarcavam os aspectos mais importantes do trabalho dos educadores com as crianças, por bimestre, com definição das atividades corporais, artísticas, de alfabetização, de matemática, de ciências biológicas, de ciências sociais, das datas comemorativas, e assim por diante, tal como resumido mais abaixo.

Há uma estrutura básica de organização das atividades educativas a serem conduzidas pelos educadores, elaborada pela equipe de supervisão, na busca de garantir uma padronização maior do trabalho das pré-escolas. Cada

um dos supervisores trabalha como elo de ligação entre o projeto educativo municipal e os educadores do estabelecimento por ele representado.

Assim, nasce um planejamento a orientar a organização de atividades de todos os estabelecimentos, planejamento que é alimentado por uma rede de relações intra e entre escolas. Protótipos de atividades manuais (para as datas comemorativas), modelos de exercícios mimeografados, “roteiros” de atividades culturais para apresentação pública das crianças são as coisas que mais circulam nas mãos das professoras. Isso explica a enorme semelhança visualizada nos trabalhos das pré-escolas da região quando da concretização de um diagnóstico de Educação Infantil, coordenado pela autora deste artigo, nos municípios ligados à 34ª Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei, nos anos 2000 e 2001.

Para facilitar a compreensão do “currículo prescrito”, destacamos o planejamento de educação infantil para o ano de 2002, aqui resumido, elaborado pela equipe pedagógica do município. Foi selecionado, para apresentação, o planejamento do segundo bimestre de 2002, visto estar mais completo; a fim de complementar a descrição, foram feitos alguns acréscimos de informações relativas a outros bimestres. O documento de 2002 é idêntico ao de 2001, exceto no que concerne à entrada, no início do ano de 2002, de Filosofia² na proposta educativa.

Quadro 1 - A criança e o movimento: esquema corporal

Expressividade	Jogos e brincadeiras envolvendo a interação, a imitação e o reconhecimento do corpo, como “Siga o mestre”; participação em brincadeiras: sai da toca, barra-manteiga, etc.
Equilíbrio e coordenação	Andar apoiando-se nos calcanhares ou na ponta dos pés; andar em linhas retas ou curvas; pular cordas; realizar movimentos respiratórios; realizar exercícios e jogos com bolas, arcos, pneus, corda, bastões, bambolê etc.
Música	Participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança. Utilizar um repertório de canções que desenvolvam a memória musical. Trabalhar ritmo, cantigas de roda, dança da cadeira e atividades com música, dramatizações.
Artes visuais	Produção de trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.

Quadro 2 – Língua portuguesa: linguagem oral e linguagem escrita

Linguagem oral	<p>O trabalho com a linguagem constitui-se em um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento (2º. bimestre).</p> <p>O professor deve propiciar aos alunos situações que envolvam a necessidade de explicar e argumentar; levá-los a relatar experiências vividas e narrar fatos em sequência lógica. Recontar histórias, descrever personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor; fazer interpretação oral de textos, dramatizações, transmissões de ordens, avisos, recados, notícias, pedidos, informações, nomes, títulos, rótulos, propagandas, provérbios, adivinhações, texto variado e poesia.</p>
Linguagem escrita	<p>É através do contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem. Devemos assim proporcionar ao aluno uma grande convivência com livros, textos, revistas, rótulos, cartazes, etc (2º. Bimestre).</p> <p>Atividades: desenhos, cruzadinhas, caça-palavras, lacunados, etc; escrever bilhetes, nomes e alfabeto na letra cursiva; formar palavras com letras variadas e sílabas; ordenar histórias em sequência.</p>

Quadro 3: Matemática, Ciências sociais, Ciências

Matemática	<p>A construção de competências matemáticas pela criança ocorre simultaneamente ao desenvolvimento de inúmeras outras, de naturezas diferentes e igualmente importantes, tais como comunicar-se oralmente, desenhar, ler, escrever, movimentar-se e cantar.</p> <p>Atividades: classificação e seriação; cores, formas, tamanho, quantidade, volume, massa, tempo, valor, distância (longe e perto); identificação dos números de 0 a 9 (manipulação de materiais concretos</p>
Ciências sociais	<p>O professor deve procurar despertar na criança a curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando idéias (2º. Bimestre).</p> <p>Atividades: Profissões; meios de comunicação; datas comemorativas. As datas comemorativas deverão ser utilizadas em atividades como: projetos, pesquisas em jornais e revistas, produção de textos, cartazes, álbuns, auditórios e exposições (2º. bimestre).</p>
Ciências	<p>Meio ambiente - Dependência dos seres vivos em relação ao meio ambiente; ação do homem na transformação do meio ambiente; importância da preservação da natureza; incentivar a participação na busca de soluções para os problemas ambientais.</p>

Em seguida, uma descrição da rotina escolar é aqui trazida por ser reveladora da maneira como o planejamento municipal é realizado concretamente no estabelecimento pesquisado, o que pode nos indicar como o “currículo prescrito” foi transformado em “currículo real” pelas ações das professoras e crianças no cotidiano escolar.

Fogem aos objetivos deste trabalho: a) julgar os referenciais teóricos que orientam a escolha das atividades planejadas; b) estabelecer suas relações com os programas de educação pré-escolar constituídos ao longo da história; c) discutir critérios de avaliação quer do “currículo” planejado pela equipe de supervisão quer do realizado pelas educadoras do estabelecimento.

A ROTINA ESCOLAR

Na escola pesquisada, identificamos uma estruturação básica da rotina geral (a sequência das atividades difere conforme a professora, mas, do ponto de vista comum, sofre poucas variações), o que já oferece, de antemão, uma visão total da estrutura de trabalho do estabelecimento. Isso torna possível que a rotina seja aqui apresentada conforme uma disposição temporal da distribuição das atividades visualizadas no cotidiano da pré-escola observada. Para tal, construímos o quadro 4, exibido abaixo, que sintetiza o desenrolar das atividades comuns de rotina vistas como mais significativas para a compreensão da dinâmica escolar. Logo após, estão apresentadas algumas informações complementares àquelas mostradas no quadro, quando se procurou evidenciar alguns elementos adicionais significativos para a reflexão do “currículo real”.

Quadro 4: Resumo das atividades comuns da rotina

Duração (min)	Local	Atividade
15 a 20	Sala	Entrada: saudação, oração, canto, guarda de material.
05 a 10		Contagem de crianças.
10 a 30		Retomada da lição de casa: trabalho com palavras e letras do abecedário, projeto “Livro em minha casa”, ou “Hora da Novidade” e aula de filosofia (ano 2002).
05		Escolha do ajudante do dia.
05 a 15		Localização no tempo e no espaço: calendário, cabeçalho.
05 a 10		Clima.
80 a 110		Lição de classe: leitura e escrita, formas geométricas, contornar e colorir desenhos em folha mimeografada.

15	Sala	Merenda: higiene, oração, canto e alimentação.
20	Pátio	Recreio.
08	Sala	Relaxamento com música e tomar água.
15 a 20		Lição para casa.
20 a 40	Sala ou pátio	Atividades diversificadas: jogos, brincadeiras, pintura, modelagem, ida ao parquinho ou à biblioteca, ensaios etc.

Além de uma oração e músicas de saudação, o início do dia letivo apresenta atividades que são repetidas todos os dias:

- a) Informações sobre o tempo: "que dia é hoje?" "Que dia foi ontem?" "Como está o tempo hoje?"
- b) Contagem das crianças (as crianças contam os meninos e meninas presentes na classe). Colocam-se as seguintes informações na lousa: "Quantos vieram?" "Quantos faltaram?" Nomes dos que vieram e/ou dos que faltaram são colocados no quadro ou dispostos em cartões afixados em murais.
- c) Escolha do ajudante do dia. Por ser uma função muito disputada, costuma haver um rodízio entre os alunos e o escolhido cumpre o papel de auxiliar o professor em diversas atividades cotidianas.
- d) A unidade trabalhada de acordo com a programação oficial.
- e) Merenda/recreio.
- f) Atividades diversificadas.

Idas ao parquinho, ao local de pintura no azulejo (no pátio) e à biblioteca são escalonadas pelo estabelecimento. As demais atividades o professor as organiza e distribui no tempo e no espaço da sala.

Há, porém, momentos de mudança nessa rotina, principalmente em função das datas comemorativas (festa junina, dia da família, etc.) que alteram o cotidiano. Um tempo expressivo do período letivo é utilizado com os temas vinculados a essas datas. As crianças ensaiam canções, produzem materiais, ensaiam representações teatrais, etc.

O dia das mães é comemorado com um presente confeccionado pela criança; a semana das crianças é festejada com alimentos mais gostosos, passeios em locais que apresentam a possibilidade de brincar, nadar, conversar, etc.

Certos acontecimentos da vida social também podem produzir mudanças nas atividades cotidianas: ida ao funeral de uma pessoa significativa para a escola, ida ao circo, participação em festividades e assim por diante.

Há variações entre professoras do mesmo estabelecimento, durante um mesmo dia de trabalho, embora a maior parte das atividades se repita igualmente em todas as salas. As professoras recheiam o planejado com aquilo que elas consideram importante. Uma das professoras observadas, do segundo período, antecipa, o tempo todo, o conteúdo de leitura e escrita do terceiro período, enchendo as crianças de tarefas; outra, que recebe as crianças mais jovens, preenche o planejado com trocas afetivas, trabalhando bem lentamente o conteúdo considerado mais propriamente pedagógico.

A maior parte das tarefas planejadas tem ênfase na escrita, é idêntica para todas as crianças e privilegia o trabalho individual, mesmo com as crianças sentadas juntas. Além disso, são tarefas fechadas, para a concretização das quais os passos requeridos já estão definidos *a priori*, impondo-se, de maneira muito rígida, o que pode ser feito e o que não deve ser feito, não havendo abertura para o novo. Trata-se de atividades fragmentadas, com alternância rápida de pequenas tarefas, aparentando serem de fácil realização.

Os exercícios mimeografados são os maiores certificadores do trabalho das professoras. A forma como são realizados e as exigências quanto ao seu uso pelos alunos são algo digno de análise. Por exigência de perfeição, as professoras não deixam qualquer margem de escolha por parte da criança, pois elas trazem de antemão o desenho, definem as cores de uso obrigatório pelas crianças no colorido das imagens, a forma de colorir (primeiro contornar, depois colorir, não fugir das margens do desenho, não pressionar demais o lápis sobre o papel para não quebrar a ponta, etc.). Uso de cores diversas daquelas por elas definidas, desenho de algo não proposto, fazem parte das coisas que não agradam as professoras, o que elas expressam de modo veemente; em alguns casos, com punição.

O escalonamento dos elementos da rotina no tempo não é rígido, havendo intercâmbio entre eles conforme as exigências imediatas colocadas para a concretização das atividades. Mudanças na sequência das atividades também decorrem da necessidade de organizar os ensaios das crianças (para festa da família, festa junina, etc.) ou de sobra de tempo em alguma atividade prevista para durar um período maior.

○ TEMPO DESPENDIDO EM CADA ATIVIDADE

O tempo despendido em cada atividade é elemento importante para a análise, favorecendo a compreensão mais ampla dos objetivos educativos selecionados pela pré-escola. Trata-se da apreensão do peso de cada uma das atividades no cotidiano educativo, para melhor entendimento do projeto educativo escolar.

Na referida escola, o tempo despendido em atividades de leitura e escrita é o maior. A verificação da lição de casa e as instruções para o dia seguinte, junto com a lição de classe, ocupam uma parte expressiva da jornada da criança na escola. Metade do tempo que a criança permanece na escola é despendida em atividades específicas de leitura e escrita (lição de casa e de classe), fora o tempo usado em atividades não específicas de leitura e escrita (calendário, escolha do ajudante do dia, localização no tempo e no espaço e clima e em algumas atividades diversificadas). As atividades voltadas para a aprendizagem de letras, palavras e frases iniciadas com determinada letra do alfabeto estendem-se, inclusive, para a esfera familiar.

A criança tem uma jornada suplementar cumprida em casa. Em uma reunião ocorrida na escola, em 24/04/2001, registrei, em meu diário de campo, a queixa de uma mãe dizendo passar muitas horas do dia ajudando sua filha (uma criança de quatro anos de idade, frequentando o segundo período) a fazer a tarefa de casa. Mesmo nos fins de semana, as crianças têm tais tarefas, devendo a família organizar-se para garantir sua realização, pois as educadoras exigem justificativas para o não cumprimento de tal responsabilidade familiar.

Isso é indicador de que a pré-escola investigada tem pressa em assegurar o desenvolvimento de competências comunicativas vinculadas à leitura e à escrita. Por isso, as atividades relativas ao desenvolvimento da linguagem escrita e, em menor grau, da linguagem oral prevalecem dentro e fora da escola, o que é indicativo de uma realidade que exclui o brincar da vida escolar, pois a escolarização impera como modelo educativo, desrespeitando-se as necessidades da criança (KISHIMOTO, 2001).

O espaço e o tempo vistos pelas professoras como abertos para as possibilidades lúdicas são bem demarcados, sendo o recreio, com duração de vinte minutos, o momento de interação menos administrado, mais livre para a brincadeira e para o jogo.

Na época, o parquinho só podia ser usado conforme o escalonamento programado pela escola – uma turma por dia, durante o recreio –, o que, segundo as educadoras, exige seja ele cercado, uma das propostas da escola para restringir o acesso a ele de crianças não autorizadas a usá-lo em determinados dia e hora. Além disso, crianças podem, na dependência de autorização da professora, brincar com seus brinquedos, usar o campo de futebol para jogar bola – atividade que já esteve proibida porque a bola caía na rua –, correr, mas não muito, pois podem se machucar, e, somente as meninas, brincar na casinha.

Desse modo, só na situação de recreio e nos poucos momentos destinados à atividade da brincadeira é que a criança pode ser mais ativa e livre,

embora sob a vigilância das professoras, que cuidam para não haver acidentes, orientando de forma diretiva, com maior ou menor intensidade dependendo das características pessoais de cada uma das educadoras. Outro momento aberto à experiência lúdica, só visto no ano de 2002, foi aquele em que as crianças puderam brincar com brinquedos trazidos de casa, o que ocorria uma vez por semana e em período curto de tempo, de quinze a trinta minutos. Apesar disso, as crianças aguardavam ansiosamente por esse momento, razão pela qual algumas professoras usavam-no como pretexto para produzir um aumento do ritmo do trabalho dizendo coisas do tipo: *se vocês não acabarem logo essa tarefa, não sobrará tempo para brincar*, tendo sido observada uma situação em que só sobraram cinco minutos para a brincadeira.

A OPOSIÇÃO BRINCADEIRA VERSUS TRABALHO

Na organização das atividades, os momentos de brincadeira e os momentos de trabalho são bem distintos e demarcados. A oposição brincadeira versus trabalho está presente na maior parte das atividades desenvolvidas na pré-escola pesquisada, não podendo a criança brincar no horário destinado ao trabalho. Em algumas situações, certas crianças não resistem, fugindo à norma estabelecida. Vejamos dois exemplos ocorridos na sala da prof^ª Tulipa:

(observação de 17/05/2002)

Cr: *(menina para menino)* Eu vou passar maquiagem.

Prof^ª: *(não entende o que conversam)* Você está ensinando ela. Isso!

[Pesq.: *Um menino e uma menina transformam seus dedos em revólver e se dão tiros mútuos*].

Cr: Oh tia, minha mãe se chama Débora.

Prof^ª: Podem fechar o caderno e pegar a massinha.

[Pesq.: *Uma menina ergue sua própria blusa e tira um ursinho. Antes ela brincava de massinha, escondida*].

(observação de 14/05/2002)

Prof^ª: Fulano, por que sua mesa está tão suja assim?

Cr: *(menina)* É porque ele está brincando de massinha.

[Pesq.: *Vejo uma cobrinha rosa, feita de massa de modelar, escondida em sua mão*].

Prof^ª: Vá lavar suas mãos.

As crianças vivem a experiência de postergar a realização de seu desejo de brincar em nome dessas atividades, julgadas importantes para sua vida social. Precisam aprender a controlar seus impulsos dirigidos ao prazer imediato e orientar sua atenção para a aprendizagem. Mas, para algumas,

uma vez ou outra, não dá para resistir à tentação de ter coisas interessantes por perto e não poder brincar com elas, o que leva ao desfrute de um prazer proibido, ao escaparem do olhar da professora e experimentarem coisas estranhas à aula.

Fica claro, pela análise da rotina instituída, que há uma função específica para o jogo e a brincadeira na rotina escolar: mesclar atividades para que a aula não fique tão cansativa e, de certa forma, oferecer algumas experiências prazerosas para o aluno, para que ele aguente o regime disciplinar imposto ao seu corpo. Ao mesmo tempo, são disfarçadas de brincadeiras certas atividades, de modo a impedir a resistência da criança à tarefa.

Apesar de as professoras terem participado de cursos de capacitação que enfatizam a valorização da brincadeira para a formação afetiva, cognitiva e social da criança, o tempo dedicado à brincadeira livre indica-nos, contudo, que esta ainda é concebida em termos de recreação, como pausa para a recuperação das forças infantis para o trabalho considerado sério.

Às vezes, a professora chama de brincadeira atividades que simplesmente almejam fortalecer a capacidade de seguir regras e ordens por parte da criança. Vejamos um exemplo em que esse, provavelmente, era o alvo da prof^a Hortência (observação de 06/05/2002):

Prof^a: O ônibus chegou; e a brincadeira, como ficou? Se vocês colaborassem, nós já teríamos acabado e já estaríamos brincando.

[Pesq.: *as crianças fazem fila para sair. Lá fora, a professora inicia uma brincadeira na qual quem está à frente do grupo ordena como as crianças dela participantes vão andar: passos de formiga (curtos), elefante (longos) ou de cachorro (agachado).*]

Prof^a: Vocês vão ficar desse lado. Eu vou ser a mamãe. Vocês vão falar: Mamãe, posso ir? Digam: Mamãe, posso ir?

Cr: Mamãe, posso ir?

Prof^a: Dois passos de elefante.

Cr: Mamãe, posso ir?

Prof^a: Dois passos de elefante.

Prof^a: (*crianças agacham*) É andando. Abaixado só cachorro e gato.

Cr: Mamãe, posso ir?

[Pesq.: *as crianças parecem gostar da atividade. Quando chegam até o final do espaço delimitado como limite da caminhada, a professora diz: – A fulana fica aqui como mamãe e nós vamos para lá. O exercício é repetido sob a direção da menina. Deu a hora e as crianças se dirigem ao ônibus. Elas pedem para a professora brincar disso novamente outro dia.*]

Aprender a seguir ordens parece ser a principal função dessa “brincadeira”, que não tem uma função formativa progressista visível. Outras

atividades denominadas brincadeiras pelas professoras também têm como orientação primordial levar a criança a aumentar seu nível de tolerância às instruções dadas por elas (no terceiro período, muitas crianças parecem não tolerar mais ouvir as mesmas instruções sobre como fazer os exercícios mimeografados).

Para as professoras, a aprendizagem mais importante decorre dos exercícios mimeografados por elas produzidos. A interação social entre as crianças, propiciada pelos jogos e brincadeiras, não detém a mesma visibilidade educativa de tais exercícios. A hipótese que levantamos é de que o motivo subjacente a essa escolha reside no projeto temporal definido por elas como mais adequado. Uma “pedagogia ativa”, valorizadora do jogo e da brincadeira, exige um ritmo mais lento de aprendizagem. Os seus resultados são de difícil mensuração, as sequências dos “exercícios” não são claramente delimitadas, o que torna difícil comparar rendimentos, pois as tarefas não apresentam uma padronização definida, exigindo uma avaliação global e intuitiva. Em oposição a isso, as professoras desenvolvem atividades que ambicionam a visibilidade das etapas do processo de trabalho, operando prioritariamente por mecanismos abertos de controle da tarefa, próprios a uma *pedagogia tradicional*. Quase tudo está sequenciado. Primeiro, a criança deve conhecer todas as *letrinhas*, em ordem alfabética, uma por uma, letra maiúscula, letra minúscula, letra de forma, letra cursiva; depois, aprender *palavrinhas* iniciadas com a letra A, em seguida, com a letra B e, assim, sucessivamente.

Nesse padrão pedagógico, o poder tem um lugar bem definido, concentrado nas autoridades, na demarcação rígida do espaço físico, na subjugação do corpo através do controle do movimento, etc. Dada sua visibilidade, isso pode também favorecer algumas crianças na identificação do poder e criar mecanismos para lidar com ele, ocorrendo isso em determinadas turmas mais que em outras. Trata-se de um mundo excessivamente regulado por normas que incidem em diversas dimensões do agir infantil, definindo limites concretos para sua expressão no mundo.

Em duas das turmas observadas, as professoras aumentaram demais a quantidade de exercícios mimeografados – três lições antes do recreio – oferecidos às crianças, que, no entanto, não atendiam ao ritmo imposto. Quando tocava o sinal do recreio, a professora via-se obrigada a recolher as tarefas incompletas, para retomá-las em outra ocasião. Os conflitos entre crianças e professora ocorriam frequentemente com recusa daquelas de ouvir as instruções de preenchimento das folhas mimeografadas: crianças conversam, não prestam atenção ao que a professora está falando e, uma vez ou outra, até repetem para os colegas de mesa, em tom de zombaria, as instruções

dadas. As crianças diziam querer estar com os seus pares, querer brincar. A professora fingia ignorar a demanda e continuava a tarefa; por vezes, dizia que eles logo poderiam sair e brincar. Aparentando descrença em relação ao que ouviam, parcela expressiva das crianças impunha uma forte interação social paralela àquela promovida pela professora.

A reflexão sobre a resistência das crianças às tarefas permite trazer alguns elementos da interação social não planejada e nem sempre controlada pela professora. A perspectiva de Mead leva-nos a pensar que certos movimentos de resistência sejam identificados como um movimento de autonomia da criança na busca, não necessariamente consciente, de liberdade de escolha. Sendo assim, alguns desses movimentos em relação às tarefas impostas pelos educadores seriam ações contra a excessiva heteronomia colocada em diversas situações. As crianças, em maior ou menor grau, mostraram que redefinem e reinterpretam as situações em função de suas experiências mediatas e imediatas e dão novas respostas a elas. Tratadas como "aluno" e não como criança, algumas reagem a essa despersonalização por meio de diferentes formas de resistência à tarefa.

Isso depende, porém, principalmente, do grau de controle que a professora exerce sobre a classe e das características dos objetos disponíveis para as crianças. Na sala de aula, em interações sociais proibidas, elas descobrem que lápis são conectados a borrachas e viram martelos; lápis e giz de cera são pareados em experiências de comparação de tamanho, são quebrados em experimentos de divisão e recomposição do todo, e assim por diante. Para as professoras,³ o conhecimento valorizado não é esse nascido do acaso promovido pelas interações sociais, a envolver a imaginação, a fantasia, a criação, mas aquele que ganha forma em produtos valorizados por um projeto educativo que transcende em muito o âmbito da educação ao mesmo tempo em que ganha vida própria em cada sistema de ensino e estabelecimento.

Estar sentados em volta de uma mesa apenas com o material a ser usado numa etapa de uma determinada tarefa ou estar diante de uma diversidade de objetos (como os cantos, muito valorizados na educação infantil), define certos limites para que a interação social se realize, favorecendo algumas atividades e impedindo outras.

Na escola citada, os motivos que impulsionam as crianças ao cumprimento de determinadas tarefas não dizem respeito ao prazer da atividade em si, e sim a uma gratificação externa a ela: poder brincar. Enquanto as crianças estavam no segundo período, a maioria parecia aderir à tarefa dado o seu caráter de novidade. No terceiro período, a repetição dos mesmos tipos de

exercícios, a requerer as mesmas soluções (muitas vezes já antecipadas pela professora, quando ela primeiro faz o exercício na lousa, franqueando à criança só a possibilidade de cópia), parece desestimular muitas crianças. Várias situações observadas são indicadoras disso, sendo exemplar uma ocorrida na sala da professora Tulipa,⁴ no dia 15/05/2002, quando a professora utiliza o interesse das crianças de ir ao parquinho para fazer com que suportem e façam mais rapidamente a tarefa proposta:

Profª: Quem quer ir para o parquinho? Levanta a mão! (*todos levantam*).

Profª: Então, vamos olhar aqui o l maiúsculo e o i minúsculo.

Profª: (*mostra folha mimeografada*) Que bicho é este aqui?

Cr: Lagarto.

Cr: (*uma menina acerta*) Iguana.

Profª: (*mostra a folha mimeografada*) Olha o que está escrito aqui.

Portanto, a cadência e o ritmo do processo de trabalho já definidos opõem-se à possibilidade de viver o lúdico como *direito*. Geralmente, quando a brincadeira ocorre na sala de aula é como subversão da ordem dominante. O controle do tempo e dos movimentos definidos pela professora provoca, uma vez ou outra, resistências infantis, desafiando soluções a meio termo entre as demandas da professora e as das crianças. Não necessariamente de modo consciente, as crianças exercem certo controle sobre a intensidade e o ritmo do trabalho (Perrenoud, 1995), o que, em determinadas circunstâncias, leva a alguns ajustes entre a professora e elas na condução das atividades, no que diz respeito, principalmente, ao ritmo temporal estabelecido para cada situação.

EDUCAÇÃO INFANTIL E ESCOLARIZAÇÃO

A observação do estabelecimento indica-nos que a concepção de educação que perpassa o trabalho das educadoras aponta para um projeto temporal dirigido para o futuro. Aprender a ler, escrever e calcular é o referencial a nortear o trabalho cotidiano com as crianças. O temor do fracasso da criança no Ensino Fundamental move a ação educativa da escola, o que as professoras percebem como um fracasso também delas, por não terem dado conta de sua missão social. Por isso, elas vivem a contradição entre educar para o Ensino Fundamental, contra o fracasso escolar, antecipando as competências ligadas a esse nível de ensino, e educar para o desenvolvimento das capacidades expressivas mais amplas da criança, o que sempre aparece em suas falas. Em uma reunião com os pais, em 07/05/2001, a fala da supervisora da escola ilustra isso:

Supervisora: O objetivo principal da pré-escola é a socialização. Não existe aqui a preocupação com a leitura e a escrita. Ela acontece de forma espontânea. Não é do jeito que a professora quer, mas do jeito que a criança faz. [Pesq.: *Em seguida, a professora da turma distribui os ditados feitos com as crianças para que os pais vejam o seu desenvolvimento na escrita*].

Um pai diz: A minha filha faz tudo. O problema que nós temos é fazê-la sair de casa. Depois que entrou no ônibus, passa. Depois que nasceu o irmãozinho, ela chora porque não quer sair para vir para a escola.

Pesq.: *A supervisora pedagógica diz que a criança é como uma caixinha de surpresa. É difícil saber o que tem dentro dela.*

A professora fala de duas crianças (gêmeas) na mesma sala. Diz que a menina faz tudo para o menino e que ela tem separado os dois porque acha que não é bom isso ocorrer.

Pesq.: *A supervisora pedagógica escreve na lousa as fases da escrita: 1) pré-silábico: a) restrito, b) evoluído; 2) silábico-alfabético; 3) alfabético. Depois, explica as características de cada uma das fases para os pais.*

Depois de afirmar que o objetivo principal da pré-escola é a socialização, a coordenadora enfatizou, o tempo todo, as etapas da aquisição da escrita. O elemento mais importante para a escola parece ser a classificação e a progressão da criança em tais fases da escrita e não os processos formativos mais amplos, propiciados pela experiência da interação das crianças entre si e com os adultos.

Há um registro das progressões no campo da escrita, mas, a ficha de registro do desenvolvimento da criança, proposta pela Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDB), não apareceu em qualquer momento durante o período de observação do estabelecimento. Isso significa que, se ela existe, é apenas com finalidade de atendimento às exigências normativas, não servindo de orientação para o processo pedagógico. A preocupação com desenvolvimento da escrita tende a sobrepor-se à preocupação com o desenvolvimento da criança. Ademais, as professoras observadas parecem não considerar a brincadeira como atividade formativa, razão pela qual mostram valorizar mais tarefas intelectuais de associação e de memorização. Além disso, a valorização excessiva da brincadeira e das interações sociais entre as crianças choca-se com interesses que elas procuram conciliar, ou seja, o de brincar, da criança, o da família e o da escola que vai receber o aluno.

Foge aos objetivos deste trabalho uma análise mais acabada dos tipos de jogos e brincadeiras observados na escola durante o desenvolvimento da pesquisa. É possível afirmar, contudo, que a oferta de "jogos pedagógicos" é predominante, o que revela o projeto "escolarizante" do estabelecimento. Para Leontiev (1988), os *jogos pedagógicos* não apresen-

tam o mesmo valor formativo dos *jogos simbólicos*, muito mais importantes para a criança desenvolver o conhecimento do mundo, dos outros e de si. Na mesma linha de reflexão, Kishimoto enfatiza que o predomínio daquele tipo de jogos é revelador da ausência de valorização da “função simbólica, a criatividade e a socialização da criança”. (2001, p. 235)

Para Mead (1896, 1898, 1967), o valor do “jardim de infância” relaciona-se com o viver experiências abertas que permitam várias possibilidades de desenlace. Desse modo, o jogo e a brincadeira promovem interações nas quais a criança lida com situações desafiantes, sem a ameaça que as situações da vida real apresentam. Na escola pesquisada, isso não faz parte do *currículo real*, muito embora deles haja registro no *currículo prescrito*, ainda que de forma tímida, pois, as educadoras atuam buscando antecipar as competências básicas exigidas no Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que procuram prevenir o fracasso escolar em meio a uma atmosfera disciplinadora e de controle. As crianças, por outro lado, movem-se entre as rotinas impostas pelos educadores, as expectativas de suas famílias e a vontade de brincar, experimentar e conhecer o mundo. Suas resistências à rotina imposta levam, por vezes, à ampliação da oferta de atividades lúdicas por parte das educadoras, já que, ao não atender minimamente a demanda infantil, a sala de aula corre o risco de ficar incontrolável, pois parte das crianças passa a reagir ostensivamente ao controle ali presente. Diante do confronto de interesses, as professoras, para evitar conflitos em sala de aula, tendem a fazer concessões às exigências das crianças, pois, quanto mais elas aumentam o ritmo de trabalho, mais certas crianças criam mecanismos abertos de resistência, impondo *negociações* de interesses, mesmo que não diretamente explicitadas.

Uma sociedade de informação, que tem pressa de que as crianças aprendam a dominar as competências comunicativas por ela exigidas, não vê com bons olhos os jogos e brincadeiras livres como o centro das atividades educativas, preferindo atividades mais facilmente reguláveis e dirigidas para fins claramente definidos. Quando se trata de crianças originárias dos setores populares, supõe-se que sua vida social ofereça menos oportunidades para o desenvolvimento de tais competências, razão pela qual essa pressa assume uma forma própria, conduzindo a ações compensatórias e propedêuticas para se evitar o fracasso escolar. Por isso, as educadoras fazem prognósticos de fracasso, antecipam o futuro, procurando preparar a criança para a etapa seguinte do ciclo de alfabetização (o terceiro período é considerado a primeira etapa desse ciclo), pois temem o fracasso da criança, que seria um fracasso também delas.

Acreditando que as crianças vão adentrar um mundo mais rigidamente organizado que a pré-escola, as professoras procuram prepará-las para essa nova etapa de suas vidas, oferecendo atividades voltadas não somente para as competências mais propriamente pedagógicas (leitura, escrita e um pouco de matemática) como também para as competências relacionais exigidas para mantê-las no sistema escolar; por isso, há uma ênfase tão grande na obediência às normas e às autoridades, obediência considerada necessária ao sucesso futuro da criança no sistema escolar. Nem fracasso na escola, nem fracasso na vida. Ensinar a viver em uma organização é a responsabilidade assumida pelas educadoras na condução das atividades na pré-escola.

Em suma, o trabalho desenvolvido pelas professoras reflete valores e projetos de educação para as crianças, que, no projeto temporal construído na escola, aparecem referenciados intimamente no tempo social da sociedade capitalista na contemporaneidade. A noção de projeto educativo que preside as escolhas de atividades aposta no desenvolvimento de competências comunicativas necessárias à vida em uma sociedade letrada, que valoriza a expressão escrita em detrimento de outras linguagens expressivas.

Embora haja, por parte das professoras, enormes diferenças de estilo na construção da interação social com as crianças - visualizadas na expressão da afetividade, no nível de exigência e controle da interação entre as crianças -, há um elemento que unifica todas elas: a exigência do cumprimento da tarefa pelo *aprendente*. Conseguir que ele faça as tarefas propostas parece ser um elemento imprescindível ao processo de escolarização, recorrendo as professoras ao auxílio da família nos casos de resistência continuada da criança.

Kishimoto (2001) reflete caminhos para mudanças nessas práticas *escolarizantes*. Considera a autora que a inclusão no currículo dos cursos de formação de educadores de teóricos que refletem o brincar é insuficiente para a transformação da prática pedagógica, de modo que se fazem necessárias análises do cotidiano escolar a partir de uma pedagogia transformadora que procure ultrapassá-lo em direção ao compartilhamento de

concepções de criança e de educação infantil que valorizem a expressão e a socialização desde os cursos de formação inicial e continuada, retomadas pela equipe da escola, com apoio da família e da comunidade, dentro de uma política pública que sustente essa perspectiva (p. 244).

No caso do município investigado, o acompanhamento da trajetória dessas crianças no Ensino Fundamental indicou-nos que aquelas que não chegam às *escolas primárias* alfabetizadas são colocadas em *classes fracas*, onde se repete o projeto educativo da pré-escola. No ano de 2003, obser-

vamos turmas de primeira série do Ensino Fundamental que guardam uma enorme semelhança com as de quinta-série e outras, com a mesma rotina da pré-escola investigada, o que nos indica uma enorme diferença no tratamento dado às diferentes crianças quando da entrada nessa nova etapa escolar.

Entrevistas com as famílias das crianças trouxeram-nos a informação de que educadores da pré-escola investigada aconselharam a retenção de uma ou outra criança na educação infantil, em 2003, em função da não obtenção das competências por elas julgadas necessárias ao sucesso na *escola primária*. Isso nos traz indicações de que o mandato social assumido pela educação infantil está perfeitamente articulado com a demanda da família e a dos professores das escolas de Ensino Fundamental, pois todos querem uma alfabetização bem sucedida em curto espaço de tempo.

Quanto às crianças observadas, hoje elas se encontram na sétima série (oitavo ano) do ensino fundamental. Suas lembranças sobre a pré-escola falam, acima de tudo, das oportunidades de brincar e de conquistar amigos lá ocorridas.

Atualmente, na cidade de São João del-Rei, as brincadeiras na rua são proibidas para a maioria das crianças e a escola é o principal momento de convívio lúdico diversificado na infância, já que as famílias têm dificuldades de oportunizá-lo. As crianças precisam lidar com as tensões decorrentes dessa oportunidade potencial que existe na pré-escola, de brincar com muitas e diferentes crianças, e as limitações dessas possibilidades engendradas pelo projeto educativo posto em prática. Em várias oportunidades, pudemos perceber que elas mostram enorme interesse pelo mundo das letras, pelo desenho infantil e por outras atividades próprias do universo escolar, mas desinteresse pela forma dominante como são introduzidas nesse universo pela escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existe uma preocupação com a infância no mundo atual, sobretudo no tocante à educação da criança pequena, visto haver uma demanda social que os educadores traduzem em uma missão extremamente escolarizante, cujo centro é o aumento do capital cultural infantil a qualquer custo. Mollo-Bouvier (2005) enfatiza que, na contemporaneidade,

a educação ganha em prestígio e justifica os investimentos materiais das famílias e coletividades quando se apresenta como um projeto educativo, transferível em capital escolar. A obsessão pelo êxito escolar tem progressivamente invadido a vida inteira das crianças. Ela muito contribuiu para o sucesso da escola maternal que atende crianças cada vez mais jovens. (p. 400)

Defendemos a necessidade de que o campo acadêmico fortaleça a busca pela compreensão da complexidade e da ambiguidade do atendimento dado à infância num jogo permeado por contradições e inconstâncias, em cujo bojo repousa uma obsessão quanto a um futuro promissor para o futuro adulto, ameaçado pela (des)ordem social reinante no momento atual, atravessado pela sociedade capitalista. Mollo-Bouvier (2005) sintetiza com veemência a condição social da criança na contemporaneidade, ao dizer:

seriam as aprendizagens precoces um antídoto contra o temor dos pais diante do futuro? A rapidez com a qual trabalhos científicos sobre a riqueza e a importância dos primeiros anos de vida têm se alastrado entre os profissionais da pequena infância e o grande público e o interesse pela idéia de diagnóstico de transtornos, às vezes antecipados, revelam a generalização da insistência numa demanda por educação precoce. Individual e coletivamente, na família, nas instituições e na vida das associações, a preocupação educativa é constante. Fora dos muros da escola, essa preocupação toma a forma de demandas por um desabrochamento, uma "boa" socialização, percebida como o reconhecimento de uma normalidade social, garantia de êxito escolar, ao mesmo título que os desempenhos de linguagem e as faculdades de observação e de atenção. As instituições formam uma sequência de um tempo a outro e de um lugar a outro para garantir a permanência da intenção educativa. (p. 400)

Até onde pode ir a ansiedade adulta em relação ao futuro da criança? Em que medida não estamos exigindo dela uma enorme abdicção em nome de uma vida adulta cuja estabilidade não podemos garantir? A pergunta que todos devemos responder é: como pensar o futuro das crianças sem um movimento de eliminação de possibilidades de viver o prazer, a alegria e o convívio com os seus pares no presente?

ROUTINE AND PRESCHOOL EDUCATIONAL ACTIVITIES

ABSTRACT: The article focuses on the routine of a municipal public preschool from 2001 to 2002, with the aim of bringing up important aspects of the 'real' curriculum. The observation was done in the form of flowing registers, that is, the interactional activities and dynamics which happened within the school space during the time of observation were meticulously described. The most frequently found significant contradictions and ambiguities were: a) by organizing educational activities, the teachers tried to conciliate different expectations, those of the family, those of the child's future school and those of the children in order to create conditions for the child's quick adaptation to the presumed demands of society; b) at the same time, the resistance of the children to taking on the role of 'student' became manifest which shows the clash between

the social and childhood times in children's education today. To avoid failure, adults take on the schooling of children amid opposition from children who only want to play and be with their peers. This produces tension in the day-to-day running of an institution.

KEYWORDS: Socio-educational process. Children's education. Preschool. Routine. Childhood.

NOTAS

1. *Aión* é um dos conceitos gregos do tempo que atravessou a história e chegou até nós assumindo vários significados, tais como: tempo do inesperado, da criação humana, do fluxo fortuito da vida, da eternidade, da qualidade. *Aión* seria visível em acontecimentos que não podem ser fixados por marcadores do tempo social, visto escaparem da continuidade e da sucessão cronológica, na medida em que seguem a ordem do desejo, do imprevisível, do risível, do prazer, da busca, não necessariamente consciente, de criação do novo. Por esse motivo, em teorizações da psicologia e da filosofia, *aión* aparece ligado a diversas atividades do psiquismo, como os sonhos, as fantasias, os devaneios, bem como a manifestações lúdicas e artísticas.

2. Para a Filosofia, o foco proposto em 2002 foi o preconceito racial. Aparece no planejamento uma sugestão de como trabalhar com este conteúdo, de modo que cada criança receberia o desenho de um peixinho para colori-lo com a cor de seu agrado. Depois, a professora perguntaria se os peixinhos são todos iguais e conversaria a respeito das diferenças individuais; construiria com as crianças um texto coletivo sobre o assunto, bem como levaria a criança a desenhar no caderno um aquário com os diferentes peixinhos, etc.

3. A presença de professores do sexo masculino na educação infantil, na escola pesquisada, é inexistente, razão pela qual falamos em *professoras*.

4. Os nomes das professoras são fictícios.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. *Educação e poder*. Porto alegre: Artes Médicas, 1989.

BERGER, P; LUCKMANN, T. (1966) *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, n. 2, jul/dez., 2001, p. 229-45.

KOHAN, W. O. A infância, entre o humano e o inumano. Disponível em <http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso.../palestras/Kohan.pdf>, s.d. Acesso em set.2009.

LEONTIEV, A.N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKI, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MEAD, G. H. (1896). *The relation of Play to Education*. University Record 1, n. 8, p. 141-45. Disponível em www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1896.html. Acesso em nov. 2008.

_____. (1898). *The child and his environment*. Transaction of the Illinois Society for Child-Study 3, p. 1-11. Disponível em http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1898.html. Acesso em nov. 2008.

_____. (1934) *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press, 1967.

MOLLO-BOUVIER, S. (2005) Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 91, Maio/Ago. 2005, p. 391-403. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 02-11-2007.

PERRENOUD, P. *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SANT'ANA, R. B. *Experiências formativas em pré-escola: sob a perspectiva da psicologia social de G. H. Mead*. 2002, 215 p. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.

RUTH BERNARDES DE SANT'ANA é professora Adjunto, Doutora, membro do Laboratório de Pesquisa e Intervenção Psicossocial (LAPIP), da Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), docente de Psicologia Social na graduação em Psicologia, no mestrado em Psicologia e no mestrado em Educação, da UFSJ.
E-mail: ruthbs@ufsj.edu.br
