



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CAMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

KELVYLA LIMA DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO E DAS ROTINAS PEDAGÓGICAS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2026

KELVYLA LIMA DA SILVA

**CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO E DAS ROTINAS PEDAGÓGICAS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Campus* Floresta para a obtenção do título de mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

Coordenação de Biblioteca, Instituto Federal do Acre, Campus Rio Branco – Acre

S586c Silva, Kelyla Lima da.

Concepções de criança e educação infantil: a organização do trabalho e das rotinas pedagógicas em instituições de educação infantil de Cruzeiro do Sul-Acre / Kelyla Lima da Silva. – Cruzeiro do Sul, 2026.

214 p. : il. ; 30 cm.

Dissertação – (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Federal do Acre, 2026.

Orientadora – Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra.

1. Criança. 2. Educação Infantil. 3. Rotinas pedagógicas. 4. Processos de ensino. I. Título. II. Bezerra, Maria Irinilda da Silva.

CDD 372.21098112

CDU 373.2.02:3-053.4(811.21)

**CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DO
TRABALHO E DAS ROTINAS PEDAGÓGICAS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO
INFANTIL DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE**

Kelvyla Lima da Silva

Dissertação defendida em 07/05/2026 e considerada APROVADA para a obtenção do Título de Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, *Campus Floresta*.

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra
PPEHL (Ufac)
Orientadora e Presidenta

Profa. Dra. Giane Lucélia Grotti
PPGE (Ufac)
Membro externo

Profa. Dra. Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto
PPEHL (Ufac)
Membro interno

Profa. Dra. Maria Aldecy Rodrigues de Lima
PPEHL (Ufac)
Membro interno

CRUZEIRO DO SUL – ACRE

2026

Aos meus filhos João Valentim e Marcos Ravi, razão inspiradora do tema desta pesquisa, que, no cotidiano, me relevam muito mais do que eu poderia perceber e integram uma rotina marcada por alegria e dinamismo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por preparar caminhos e fortalecer percursos.

Aos meus pais, Rosa e Cunha, que sempre estiveram ao meu lado a cada novo passo da minha vida.

À minha avó materna, Ilda, por todo o carinho e amor que trazem conforto à caminhada diária.

Aos meus irmãos Jessyca, Kelvily e Alexander; com quem posso contar sempre.

Ao meu esposo, Emerson, que me conhece, me entende e me apoia.

Às instituições de educação infantil, às professoras e à assessora da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer — *locus* e sujeitos desta pesquisa — que me receberam e demonstraram abertura para pensar sobre as rotinas da Educação Infantil.

Ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens – PPEHL e seus professores, que desempenham um trabalho que fortalece a pesquisa no Vale do Juruá e proporciona a realização de um mestrado perto de nossas famílias e trabalho.

Ao Ifac, por acreditar na qualificação dos servidores e implementar uma política de licença para qualificação, proporcionando maiores condições para que os servidores possam iniciar e concluir com êxito uma pós-graduação.

Aos colegas e amigos do Ifac que sempre estão por perto e que ansiosos e carinhosamente aguardam a conclusão da minha licença para qualificação.

Aos familiares do Luigi e da Talita, que “emprestam” as crianças para brincar com o meu pequeno, contribuindo para o alívio da culpa pela desatenção ao meu filho, dada a necessidade de dedicação à escrita deste trabalho.

Aos amigos, que são fortaleza e alegria, comunhão e força.

À minha orientadora, Dra. Maria Irinilda da Silva Bezerra, por me guiar e sempre me dar a certeza de que eu não estava sozinha.

Às professoras Dras. Giane Lucélia Grotti, Maria Dolores de Oliveira Soares Pinto e Maria Aldecy Rodrigues de Lima, que dedicaram tempo e conhecimento para colaborar com a melhoria deste trabalho.

— Imagina, hein, mãe, uma escola que faz todo dia a mesma coisa, do mesmo jeito.

— Como assim? Tu acha que isso ia ser bom ou ruim?

— Ruim.

— Na tua escola de agora, é assim? Todo dia é a mesma coisa?

— Não.

— E na outra escola, era assim?

— Não. Tinha o dia que a gente jogava bola lá fora.

— Ah é? E nos outros dias? Era tudo igual?

— Sim.

— E tu gostava?

— Eu só gostava do dia que tinha futebol.

— Ah tá. E na escola que tu tá agora? Tu gosta de ir todo dia?

— Sim.

— Que bom né.

— Sim.

Conversa entre Marcos Ravi e sua mãe (eu), antes de dormir, no dia 02.06.2025. (Marcos Ravi tinha 5 anos nessa ocasião)

RESUMO

As instituições de educação infantil, historicamente, evoluíram de um modelo mais assistencialista, com foco no cuidado físico e biológico, para instituições que articulam cuidados e educação, promovendo o desenvolvimento global da criança, envolvendo suas dimensões intelectual, social e emocional. Essas mudanças foram possíveis graças à evolução do conceito de criança e de seus direitos enquanto sujeito que age em interação com o mundo, influenciando e sendo influenciado por ele. Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo geral: analisar as concepções de criança e de educação infantil a fim de perceber como essas concepções influenciam na organização do trabalho e nas rotinas pedagógicas de instituições de educação infantil do município de Cruzeiro do Sul-Acre. Para o desenvolvimento deste estudo, partimos de uma abordagem qualitativa de cunho exploratório-descritivo no intuito de compreender a relação entre os conceitos e ideias principais presentes no discurso das professoras e no cotidiano da sua prática pedagógica. Adotamos como procedimentos o levantamento bibliográfico, a pesquisa documental e de campo. A pesquisa documental ocorreu através da coleta e análise das rotinas pedagógicas das instituições participantes do estudo e a pesquisa de campo se deu mediante aplicação de entrevistas semiestruturadas e observação das práticas pedagógicas. As participantes da pesquisa foram: 03 professoras de turmas de 4 anos, de 03 instituições urbanas e 01 assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SEMEEL) que acompanha a educação infantil no município. Por meio da triangulação de dados, estes foram submetidos à análise de conteúdo, utilizando de categorização, com fundamento em Bardin (2016). Como aporte teórico utilizamos Ariès (1986), Heywood (2004), Oliveira (2011), Barbosa (2006, 2013), Sarmiento (2015), Carvalho (2015), Carvalho e Fochi (2016), Zabalza (1998) e outros. Esses autores contribuíram para elucidar as teorias que problematizam os conceitos de criança, infância, educação infantil, bem como para entender a organização do trabalho pedagógico e das rotinas aplicadas nesta etapa. Os resultados e discussões apontaram que as concepções sobre criança das profissionais pesquisadas estão mais alinhadas a uma visão de criança ativa e participativa, visto que estas educadoras consideram a educação infantil como espaço propício para o desenvolvimento pessoal e social das crianças. As observações evidenciaram que, de forma geral, as crianças participaram e demonstraram interesse pelos espaços pedagógicos, no entanto, algumas práticas associadas à ideia de criança como ser passivo, o excesso de controle e a pressa no desenvolvimento das atividades de aprendizagem, bem como atitudes pouco reflexivas em algumas observações, comprometeram a percepção de instituição infantil como lugar para se viver a infância.

Palavras-chave: Criança. Educação Infantil. Rotinas pedagógicas. Processos de ensino.

ABSTRACT

Early childhood education institutions have historically evolved from a more assistance-oriented model, focused primarily on physical and biological care, to institutions that integrate care and education, promoting the overall development of the child and encompassing intellectual, social, and emotional dimensions. These changes were made possible by the evolution of the concept of childhood and of children's rights as subjects who act in interaction with the world, influencing and being influenced by it. Within this context, the present study aims to analyze the conceptions of childhood and early childhood education in order to understand how these conceptions influence the organization of work and the pedagogical routines of early childhood education institutions in the municipality of Cruzeiro do Sul, Acre, Brazil. This study adopts a qualitative approach of an exploratory-descriptive nature in order to understand the relationship between the main concepts and ideas present in the teachers' discourse and in their everyday pedagogical practices. The methodological procedures included a literature review, documentary research, and field research. Documentary research consisted of collecting and analyzing the pedagogical routines of the institutions participating in the study. Field research was conducted through semi-structured interviews and observation of pedagogical practices. The research participants were three teachers responsible for four-year-old groups from three urban institutions and one pedagogical advisor from the Municipal Department of Education, Sport, and Leisure (SEMEEL), who oversees early childhood education in the municipality. Through data triangulation, the data were subjected to content analysis using categorization procedures based on Bardin (2016). The theoretical framework included the works of Ariès (1986), Heywood (2004), Oliveira (2011), Barbosa (2006, 2013), Sarmiento (2015), Carvalho (2015), Carvalho and Fochi (2016), Zabalza (1998), among others. These authors contributed to clarifying theoretical perspectives that problematize the concepts of child, childhood, and early childhood education, as well as to understanding the organization of pedagogical work and the routines implemented at this educational stage. The results and discussions indicated that the conceptions of childhood held by the professionals involved in the study are more closely aligned with a view of the child as an active and participatory subject, as these educators consider early childhood education to be a favorable space for children's personal and social development. Observations showed that, in general, children participated in and demonstrated interest in pedagogical spaces. However, some practices associated with the idea of the child as a passive being, excessive control, the haste in the development of learning activities, and insufficiently reflective attitudes observed in certain situations compromised the perception of early childhood institutions as spaces where childhood can be fully experienced.

Keywords: Child. Early Childhood Education. Pedagogical routines. Teaching processes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Temáticas e Categorias.....	27
Quadro 2 – Perfil das participantes	90
Quadro 3 – Roteiro da rotina pedagógica da instituição A	99
Quadro 4 – Roteiro da rotina pedagógica da instituição B	106
Quadro 5 – Roteiro da rotina pedagógica da instituição C	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Acre
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Conselho de Ética e Pesquisa
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Facinter	Faculdade Internacional de Curitiba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEHL Linguagens	Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens
SEMEEL	Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC
Ufac	Universidade Federal do Acre
Unb	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	19
2.1	ABORDAGEM, PROCEDIMENTOS, TÉCNICAS E ANÁLISE DOS DADOS	20
3	CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL	29
3.1	ASPECTOS HISTÓRICOS DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA	29
3.2	EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: REGULAMENTAÇÃO E DISCURSO.....	44
4	A ROTINA PEDAGÓGICA: HISTÓRIA, SENTIDOS E IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	57
4.1	CONCEPÇÃO DE ROTINA	57
4.1.1	Origem das rotinas na Educação	61
4.2	ROTINA E COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	74
4.3	ESPAÇOS, TEMPOS E SUAS IMPLICAÇÕES NO PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS.....	79
5	ANÁLISE DE DADOS: ENTRE OBSERVAÇÕES, ENTREVISTAS E DOCUMENTOS	88
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
	REFERÊNCIAS.....	154
	APÊNDICE A - TCLE ENTREGUE ÀS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	164
	APÊNDICE B - TCLE ENTREGUE À ASSESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	169
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ANÁLISE DAS ROTINAS PEDAGÓGICAS.....	174
	APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	175
	APÊNDICE E - GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA ÀS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	177
	APÊNDICE F - GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA À ASSESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	178
	ANEXO A – ROTINAS DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL A	179
	ANEXO B – ROTINAS DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL B	199
	ANEXO C – ROTINAS DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL C	208

1 INTRODUÇÃO

Para pensarmos a Educação Infantil no contexto atual, precisamos retomar o surgimento e a expansão das instituições criadas para acolher as crianças. Nesse sentido, apontamos que no Brasil não havia instituições organizadas para o cuidado de crianças pequenas até o século XIX. No meio rural, famílias acolhiam órfãos e abandonados, enquanto nas cidades, bebês eram deixados nas Rodas de Expostos: dispositivos instalados em igrejas e hospitais que permitiam o abandono anônimo. Essa prática, herdada da Idade Média europeia, representava um atendimento caritativo que prevaleceu até meados do século XX. Ao longo do tempo, surgiram instituições destinadas à infância desamparada, como casas pias, asilos e colônias agrícolas, geralmente administradas por ordens religiosas e voltadas para o cuidado básico e a formação moral.

No final do século XIX, influências europeias e estadunidenses trouxeram ao país a ideia dos jardins de infância, associados ao movimento da Escola Nova e inicialmente destinados às crianças ricas. Apesar das resistências políticas e das interpretações equivocadas sobre seu propósito, surgiram os primeiros jardins de infância particulares no Brasil, especificamente no Rio de Janeiro e em São Paulo e, posteriormente, em 1896, o primeiro jardim de infância público. Contudo, enquanto as elites tinham acesso a propostas pedagógicas mais estruturadas, as crianças pobres permaneciam em instituições assistencialistas que priorizavam higiene, alimentação e controle de doenças, sem intencionalidade educativa.

Com a intensificação do trabalho nas indústrias no início do século XX, cresceu a demanda por locais que acolhessem crianças pequenas enquanto suas mães trabalhavam. Esse contexto estimulou a criação de creches vinculadas a indústrias e associações filantrópicas, marcado por tensões¹ entre trabalhadores e empresários. No campo governamental, as regulamentações que surgiram entre as décadas de 1920 e 1940 reforçaram uma concepção assistencialista, vinculando creches e pré-escolas aos setores de saúde e assistência social.

Somente a partir de estudos e reflexões de pesquisadoras e pesquisadores, especialmente nas décadas de 1950 e 1960, começaram a surgir propostas que

¹ Apesar da criação de lugares para o cuidado com as crianças, filhas e filhos de operárias e operários, isso se dava num clima marcado por exigências de melhores condições de trabalho, viabilizadas pela organização de movimentos sindicais.

destacavam a importância do desenvolvimento infantil e da formação de professores qualificados. Mesmo assim, até meados do século XX, o atendimento às crianças menores de seis anos continuou priorizando cuidados básicos em detrimento de uma prática pedagógica sistematizada. Essa trajetória evidencia que a consolidação da educação infantil como direito e etapa da educação básica é fruto de um longo processo de regulamentação, disputas políticas e mudanças de concepção sobre infância e educação.

No Brasil, a criança passou a ter direito à educação infantil somente a partir da Constituição Federal de 1988 (Artigo 208, inciso IV), corroborada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº. 9394/96 que trouxe direcionamentos e apontamentos para a organização desta etapa da educação. E apenas em 2009, com a Emenda Constitucional nº 59, foi promulgada a obrigatoriedade da educação infantil a partir dos 4 anos de idade, o que gerou uma série de responsabilidades tanto voltadas aos pais quanto às prefeituras e aos órgãos garantidores dos direitos da criança, como os Conselhos Tutelares.

A Constituição Federal reconheceu o atendimento em creches e pré-escolas como direito das crianças de 0 a 6 anos², estabelecendo um marco para a educação das crianças bem pequenas e pequenas no Brasil. Esse reconhecimento ampliou a compreensão de que a educação infantil e não apenas as creches, deveria ser garantida a todas as crianças, o que promoveu, posteriormente, a revisão de práticas assistencialistas e a lógica da educação compensatória destinada principalmente às crianças pobres. Nesse contexto, enquanto crianças de classes populares frequentavam creches voltadas ao cuidado e à preparação para o ensino fundamental, crianças de famílias mais favorecidas frequentavam pré-escolas com foco educativo.

Baseada na ideia de privação cultural, a educação compensatória compreendia a escolarização anterior ao ensino fundamental como preparação para a etapa seguinte, sem investimentos adequados em espaços, materiais e profissionais que reconhecessem a criança como protagonista. Essa concepção, presente no período da promulgação da Constituição de 1988, não foi superada apenas com a criação de leis, exigindo investimentos, debates e posicionamentos de educadores e gestores. Nesse processo, a Lei nº 9.394/96 inseriu a educação infantil como a primeira etapa

² Alterada para crianças de 0 a 5 anos, após nova redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006, em coerência com o Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, que previa o ingresso da criança aos 6 anos de idade no ensino fundamental.

da educação básica, integrando um movimento que buscou superar a visão escolarizante da infância e afirmar que essa etapa não deve se limitar à preparação para o ensino fundamental.

No ambiente de educação infantil, espera-se que as crianças encontrem acolhimento, preparo, cuidado e organização. Para isso, as rotinas das instituições que trabalham essa etapa da educação aparecem como promotoras do ordenamento de situações e atitudes que refletem, dentre outros aspectos, o resultado da formação dos professores, suas ideias, concepções e as escolhas ou influências de um arranjo educacional em detrimento de outro.

Vários são os fatores que podem contribuir para a organização das rotinas, sejam as metas da secretaria de educação, objetivos, exigências nacionais ou até a condição dos espaços institucionais, a formação dos professores, entre outros. Essa organização pode impactar diretamente na resistência das crianças em permanecer nesse espaço ou na segurança que sentirão em adotá-lo como um lugar de oportunidades, desafios, relacionamentos e aprendizagens.

Nesse sentido, convém trazer à discussão que, para algumas crianças, a entrada na educação infantil é um processo que parece muito natural, às vezes com algum choro no início da primeira semana de atividades, algumas no primeiro mês, mas não parece normal a ideia de que alguma criança fique o ano inteiro ou até mesmo todo o seu período de educação infantil se recusando a ficar naquele espaço institucional. Mas por algum motivo, essa foi a situação que vivi com meus dois filhos, hoje com 12 e 6 anos.

Apesar de trabalhar atualmente com adolescentes e adultos, optei por desenvolver uma pesquisa que dialogasse com experiências pessoais vivenciadas no percurso escolar dos meus filhos. Tais situações foram enfrentadas sem apoio institucional ou orientações pedagógicas claras, o que gerou dúvidas sobre o funcionamento das práticas pedagógicas e sobre as concepções que orientavam o trabalho das professoras. Essa motivação contribuiu para que eu deixasse de lado alguma temática diretamente relacionada ao meu contexto profissional, escolhendo investigar questões que pudessem esclarecer percepções, superar equívocos e aprofundar a compreensão sobre a Educação Infantil.

Embora meu filho mais velho esteja, hoje, no Ensino Fundamental II, recordo com clareza uma conversa ocorrida quando ele estava na turma de 4 anos, na qual a coordenadora pedagógica afirmou, ao ser questionada sobre a rotina da instituição,

que ela estava de acordo com as orientações da secretaria de educação. A forma categórica dessa resposta evidenciava a pouca flexibilidade atribuída à organização do cotidiano. Em outro momento, uma professora do meu filho mais novo relatou que algumas crianças apresentavam mais dificuldade em se adaptar à rotina, sem, contudo, esclarecer como esse processo era compreendido pedagogicamente. Ademais, a orientação institucional de não levar meu filho mais novo de volta para casa, mesmo em dias de choro persistente, demonstrava um entendimento específico sobre adaptação, o qual eu ainda desconhecia.

Essas situações levantaram questionamentos que nos conduziram ao seguinte problema de estudo: De que forma as concepções de criança e de educação infantil influenciam na organização do trabalho e nas rotinas pedagógicas de instituições de educação infantil do município de Cruzeiro do Sul-Acre? Nesse sentido, chegamos ao seguinte objetivo geral: analisar as concepções de criança e de educação infantil a fim de perceber como essas concepções influenciam na organização do trabalho e nas rotinas pedagógicas de instituições de educação infantil do município de Cruzeiro do Sul-Acre.

Nos guiamos pelos seguintes objetivos específicos: 1. Identificar as concepções de criança e de educação infantil que fundamentam o trabalho docente em instituições de educação infantil de Cruzeiro do Sul-AC. 2. Analisar de que forma as concepções de criança e de educação infantil das professoras das turmas de 4 anos influenciam em suas práticas pedagógicas. 3. Avaliar a organização didática e pedagógica da rotina utilizada em instituições de educação infantil do município de Cruzeiro do Sul. 4. Investigar como o desenvolvimento da rotina pedagógica interfere no interesse das crianças pelas instituições de educação infantil.

Para o desenvolvimento da pesquisa, delimitamos as seguintes questões de estudo: 1. Quais as concepções de criança e de educação infantil que fundamentam o trabalho docente em instituições de educação infantil de Cruzeiro do Sul-AC? 2. De que forma as concepções de criança e de educação infantil das professoras das turmas de 4 anos influenciam em suas práticas pedagógicas? 3. Como está organizada didática e pedagogicamente a rotina utilizada nas instituições de educação infantil do município de Cruzeiro do Sul? 4. Como o desenvolvimento da rotina pedagógica interfere no interesse das crianças pelas instituições de educação infantil?

Realizamos a pesquisa no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL), na linha "Ensino, Humanidades, Processos

Educativos e Culturas”, compreendendo que ela poderá contribuir para o conhecimento sobre a educação infantil no município de Cruzeiro do Sul, juntando-se ao escopo de investigações dessa temática.

Após pesquisas iniciais³ em 2024, encontramos apenas três trabalhos de Pós-Graduação sobre a Educação Infantil em Cruzeiro do Sul com a busca “educação infantil em Cruzeiro do Sul”, sem delimitação de período de publicação, sendo um dos trabalhos com investigação de práticas pedagógicas na zona rural, outro sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil e o último sobre o percurso histórico na educação infantil da cidade. Portanto, é válido ampliar os horizontes de pesquisa nesta etapa de educação, vislumbrando a valorização e fortalecimento de uma fase tão importante para a vida das crianças.

Para o desenvolvimento deste estudo, utilizamos abordagem qualitativa de cunho exploratório-descritivo. E adotamos como procedimentos de coleta de dados o levantamento bibliográfico, documental e de campo, para conhecermos diferentes perspectivas diante do objeto de interesse da pesquisa, ampliando a fonte de dados e fortalecendo as análises. A pesquisa documental ocorreu através da coleta e análise das rotinas pedagógicas das instituições participantes do estudo e a pesquisa de campo se deu mediante aplicação de entrevistas semiestruturadas e observação nas instituições de educação infantil, possibilitando o contato direto com as práticas conduzidas pelas professoras em seus contextos de atuação.

As participantes da pesquisa foram: 03 professoras de 03 instituições de educação infantil e 01 assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SEMEEL) que acompanha a educação infantil. A interpretação dos dados coletados através dos três instrumentos foi realizada por meio da análise de conteúdo, com fundamento em Bardin (2016). Após a triangulação destes dados, procedemos à categorização a posteriori. A escolha de três instituições de educação infantil para esta pesquisa se deve ao fato de que queríamos ter um panorama das rotinas pedagógicas praticadas no município de Cruzeiro do Sul e, para isso, além de incluirmos três instituições, elas são de esferas pública e privada.

Como aporte teórico utilizamos Ariès (1986), Heywood (2004), Oliveira (2011), Barbosa (2006, 2013), Sarmento (2015), Carvalho (2015), Carvalho e Fochi (2016),

³ Pesquisa em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>, <https://scholar.google.com>, <https://www.scielo.br>, <http://www2.ufac.br/ppge> e <https://www.ufac.br/ppehl>.

Zabalza (1998) e outros. Esses autores contribuíram para elucidar as teorias que problematizam os conceitos de criança, infância, educação infantil, bem como as rotinas e práticas pedagógicas aplicadas nesta etapa.

Ariès (1986) autor de “História Social da Criança e da Família”, obra que, mesmo após 65 anos de publicação, continua sendo referência para discussões sobre a infância e as formas de vida das crianças desde a Idade Média. Heywood (2004) em “Uma história da infância”, reúne fatos significativos que contribuem para compreendermos os diferentes contextos históricos da infância.

Outros autores de destaque no campo da educação infantil são: Oliveira (2011) com o livro “Educação infantil: fundamentos e métodos” contribui para o conhecimento sobre a infância e a educação infantil no Brasil, trazendo aspectos históricos, legais e de formação dos professores; Barbosa (2006 e 2013), em “Por amor e por força: rotinas na educação infantil” realiza um amplo resgate histórico sobre as rotinas, bem como suscita debates relevantes sobre o tema. A autora também discute, no artigo “Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância” a importância da organização do tempo na estrutura do cotidiano das crianças; Sarmiento (2015) em “Uma agenda crítica para os estudos da criança” evidencia o avanço dos estudos sobre a criança, reconhecendo-a como sujeito social e político; Carvalho (2015) em “Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil” analisa de que forma as rotinas das instituições de educação infantil podem favorecer ou limitar a valorização das culturas da infância; Carvalho e Fochi (2016) no trabalho “O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil” destacam a importância do cotidiano para a estrutura do trabalho pedagógico e Zabalza (1998) em “Os dez aspectos-chave de uma educação infantil de qualidade” apresenta princípios que considera ricos, coerentes e favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças. Esses e outros autores foram imprescindíveis para dialogarmos com a temática deste estudo.

Organizamos o trabalho da seguinte forma: **Introdução:** apresentamos um histórico breve sobre a educação infantil, com ênfase direcionada ao percurso que justifica uma pesquisa nessa área, definindo a problemática, os objetivos da pesquisa, os procedimentos e técnicas de pesquisa utilizados, bem como a forma de análise dos dados coletados. Na seção sobre o **Caminho metodológico da pesquisa** tratamos acerca da abordagem metodológica adotada na pesquisa e detalhamos os procedimentos e métodos investigativos empregados para o alcance dos objetivos

propostos. Em **“Criança, infância e educação infantil”** abordamos os pressupostos teóricos que envolvem os conceitos de criança, infância e educação infantil, bem como as questões históricas e legais relacionadas à educação infantil brasileira. Sob o título **“A rotina pedagógica: história, sentidos e implicações no cotidiano das instituições de educação infantil”**, delineamos uma discussão teórica sobre o surgimento da rotina, conceitos de rotina e cotidiano e abordamos os tempos e espaços nas instituições de educação, tópicos importantes para o entendimento sobre a organização das práticas pedagógicas. Nesta seção também apresentamos algumas discussões preliminares sobre os dados coletados. E na seção **“Análise de dados: entre observações, entrevistas e documentos”**, nos debruçamos sobre os dados coletados com a pesquisa documental e a pesquisa de campo. Nas **Considerações finais**, apresentamos um panorama geral da pesquisa aqui desenvolvida, seus resultados e encaminhamentos.

2 CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção apontamos os aspectos metodológicos escolhidos para atingir os objetivos deste estudo. Este caminho, percorrido à luz de referencial teórico, deu sustentação aos fundamentos da pesquisa e à análise dos dados.

Apresentamos também, informações sobre a coleta de dados e evidenciamos os aspectos éticos e legais aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Acre (Ufac), finalizando com o detalhamento sobre a análise dos dados.

Para sustentar tais aspectos, recorreremos a autores como Zanette (2017), que faz um resgate histórico da pesquisa qualitativa no Brasil, abordando como esse tipo de pesquisa foi ganhando espaço à medida que os métodos quantitativos eram criticados por não levarem em conta a complexidade dos fenômenos educacionais. Guerra *et al.* (2024), por sua vez, tratam da importância da pesquisa qualitativa, sua contribuição teórica e prática e os fundamentos metodológicos que norteiam uma pesquisa que adota a abordagem qualitativa. Outros autores também colaboraram com a construção do caminho metodológico adotado neste trabalho, como Godoy (1995), Gil (2008), Bardin (2016) e Franco (2005), as últimas tratando de análise de conteúdo.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal do Acre (Ufac) com o título “Ensino infantil no município de Cruzeiro do Sul: concepções, rotinas e práticas pedagógicas”, CAAE: 87954625.2.0000.5010 e Número do Parecer: 7.722.191, o qual será alterado em relatório final.

Por se tratar de uma pesquisa realizada com seres humanos, atendemos a Resolução nº 466 do Conselho Nacional de Saúde, de 12 de dezembro de 2012,⁴ na intenção de resguardar as participantes contra eventuais desconfortos, prezando pela ética e pelo respeito.

⁴ Resolução que aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso: 03 out. 2025.

2.1 ABORDAGEM, PROCEDIMENTOS, TÉCNICAS E ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa científica objetiva responder questionamentos que se apresentam diante da sociedade e que exigem um olhar dedicado e atento. Para isso, é necessária a utilização de um método científico, que é um caminho a ser percorrido de forma sistematizada e organizada, fundamentada com a intenção de se esclarecer uma dúvida. Nessa perspectiva, o método exige a definição de abordagens, procedimentos e técnicas previamente escolhidas para se atingir os objetivos de pesquisa.

Pautamos o presente estudo numa abordagem qualitativa. Esse tipo de abordagem “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada” (Godoy, 1995, p. 58), buscando a compreensão dos fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos participantes do estudo. É diferente da pesquisa quantitativa, que se interessa pela quantificação dos dados, buscando resultados objetivos a partir de hipóteses específicas e variáveis pré-definidas (Godoy, 1995).

A abordagem qualitativa nas pesquisas em educação torna-se cada vez mais necessária dada a existência de uma sociedade cheia de diferenças culturais e cotidianamente sob pressão de um sistema econômico globalizado e hegemônico, que necessita de olhares particulares e contextualizados (Zanette, 2017).

Logo, fica explícita a importância da abordagem qualitativa para a presente pesquisa, por apresentar mais possibilidades de análise dos dados coletados de forma contextualizada, entendendo como situações sociais, culturais, históricas e institucionais, por exemplo, influenciam as práticas pedagógicas, as relações no ambiente da instituição de educação infantil e o desenvolvimento das propostas.

Quanto aos procedimentos de pesquisa, Guerra *et al.* (2024, p. 3) apontam que “Um dos aspectos mais importantes da pesquisa qualitativa é a utilização de métodos e técnicas específicas para a coleta e a análise dos dados”. Os autores indicam que as entrevistas, a observação participante e a análise de documentos estão entre os métodos mais utilizados. Tais métodos ajudam os pesquisadores a aproveitarem as experiências dos participantes, considerando suas percepções e significados, resultando em um conhecimento especializado sobre o objeto de estudo (Guerra *et al.*, 2024).

Nesta pesquisa, utilizamos os seguintes procedimentos de pesquisa: levantamento bibliográfico, pesquisa documental e de campo por compreendermos

que estes procedimentos abarcam a teoria e as práticas cotidianas relacionadas ao tema de interesse nesta pesquisa, considerando ações, sentidos e percepções das participantes. Na pesquisa de campo, realizamos observação em 9 dias de desenvolvimento de práticas pedagógicas em 3 instituições de educação infantil de Cruzeiro do Sul, com 3 dias de permanência em cada instituição. Fizemos, também, a aplicação de entrevistas semiestruturadas com 4 participantes, sendo 3 professoras e 01 assessora da SEMEEL.

Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵ e foram devidamente informadas sobre os objetivos da pesquisa, bem como sobre os riscos e benefícios atrelados à sua participação.

No início da pesquisa, realizamos levantamento bibliográfico com buscas em livros, artigos, dissertações e teses sobre os conceitos de criança e educação infantil, bem como sobre as rotinas nessa etapa de educação. A busca foi feita na internet, por meio do *Google Acadêmico*, *Plataforma Capes*, *SciELO* e *Scribd*, além dos bancos de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação da Ufac. Na pesquisa nestas plataformas com os descritores “educação infantil”, “ensino infantil”, “rotinas na educação infantil”, “criança e infância”, foram inúmeros os resultados que apareceram. Depois da leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, fizemos o *download* daqueles que julgamos pertinentes a esta pesquisa. E após a releitura deste material, alguns foram mantidos, outros, descartados e alguns, se constituíram em referencial teórico relevante para o estudo, servindo inclusive, como indicativo de outras fontes bibliográficas. O material selecionado foi resumido e fichado para consultas futuras.

Esse modo de seleção ratifica os apontamentos de Silva, Oliveira e Silva (2021), quando afirmam que a partir da escolha do objeto de estudo, o levantamento bibliográfico manifesta-se como um procedimento metodológico executado após reflexão, análise e escolha de material previamente selecionado.

Neste sentido, também Guerra e Moura (2021, p. 598) mencionam que “é por meio desta modalidade [levantamento bibliográfico] que é possível identificar as principais correntes teóricas, conceitos e debates existentes em determinado campo de estudo”. Portanto, o levantamento bibliográfico foi uma etapa imprescindível para o início do estudo, pois ao nos apropriarmos do material bibliográfico, compreendemos

⁵ Apêndices A e B

melhor o objeto de pesquisa, lendo, revisando e analisando materiais que poderiam contribuir para o enriquecimento da investigação.

Na pesquisa de campo, as turmas que participaram da pesquisa foram escolhidas pela gestão de cada instituição de educação infantil consultada, sob orientação de que fossem compostas por crianças matriculadas com 4 anos no período da manhã, para haver uma padronização nas três instituições pesquisadas. Considerando que cada turma dispõe de uma professora, a pesquisa contemplou estas docentes das instituições escolhidas.

Escolhemos a turma de 4 anos devido a critérios legais e pedagógicos, visto que a partir dessa idade é obrigatória a matrícula na educação infantil, conforme Lei 12.796 de 04 de abril de 2013, portanto, é um momento bem intenso para elas, uma vez que muitas iniciam sua vida em uma instituição de educação com esta idade. Esse recorte também tem como base a premissa de que, como não estão no ano da transição para o Ensino Fundamental (em turmas de 5 anos), o professor usufrui de maior flexibilidade curricular para a exploração do desenvolvimento infantil em sua integralidade, priorizando o lúdico e as experiências da infância, preservando as especificidades dessa etapa frente à ênfase nos processos de alfabetização.

A observação das práticas pedagógicas foi direcionada por um roteiro previamente preparado e contou com apoio de um diário de campo utilizado para registrar os aspectos observados.

Utilizamos observação simples, que também pode ser chamada de observação não-participante. Ela é apontada por Gil (2008) como uma técnica em que o pesquisador age mais como espectador do que como um ator. Gil (2008, p.101) também destaca:

Embora a observação simples possa ser caracterizada como espontânea, informal, não planejada, coloca-se num plano científico, pois vai além da simples constatação dos fatos. Em qualquer circunstância, exige um mínimo de controle na observação dos dados. Além disso, a coleta de dados por observação é seguida de um processo de análise e interpretação, o que lhe confere a sistematização e o controle requeridos dos procedimentos científicos.

A observação simples exige seriedade e compromisso do pesquisador, além de atenção aos elementos que interessam à pesquisa. Assim, a utilização de roteiro e diário de campo foram fundamentais para o registro de fatos e situações observadas no cotidiano das práticas pedagógicas que posteriormente serviram como fonte de dados para análise e interpretação dos resultados.

Durante as observações, esta pesquisadora atuou acompanhando o desenvolvimento das ações educativas, fosse na sala de referência, pátio, parquinho, refeitório, biblioteca/sala de leitura ou sala de vídeo. Se envolvida em alguma situação, participou, mas de forma geral, atuou apenas como observadora das situações, estabelecendo pouco diálogo com as crianças ou com as professoras, sem interferir nas rotinas pedagógicas.

Essa forma de observação possibilitou anotações sistemáticas e simultâneas durante a realização das propostas pedagógicas, restando apenas uma revisão ao final de cada dia observado para a certeza de que algo que chamou a atenção não passou despercebido dos registros no diário de campo.

Realizamos a análise das observações por agrupamento de informações obtidas a partir do roteiro de observação, considerando que algumas vivências cotidianas e rotineiras se mostraram semelhantes nas três instituições, ainda que apresentassem particularidades. A interpretação dos dados considerou os episódios que mais se destacaram durante o período observado.

Para as entrevistas semiestruturadas, elaboramos 2 roteiros: um para as professoras, com 11 perguntas abertas e outro para a assessora da SEMEEL, com 7 perguntas abertas. Os roteiros das entrevistas foram estruturados de forma a contemplar as concepções das profissionais sobre criança, infância e educação infantil. Além disso, abrangeu dimensões estruturantes do cotidiano das instituições de educação infantil, tais como: planejamento, adaptação, formação, metodologia e trabalho coletivo.

Optamos pela utilização de entrevistas semiestruturadas por se tratar de um instrumento flexível, que permite adaptação em questões previamente elaboradas. Esse tipo de entrevista possibilita ao entrevistador formular perguntas direcionadas ao interesse da investigação, bem como esclarecê-las em caso de incompreensão por parte do entrevistado, além de contemplar respostas não previstas, diferentemente de um questionário composto apenas por perguntas fechadas (Gil, 2008).

A entrevista semiestruturada foi uma etapa de grande importância para esta pesquisa, pois por meio deste instrumento, tivemos um diálogo com as professoras e assessora. O modelo semiestruturado deu condições para as profissionais se expressarem e abordarem outras questões não previstas no roteiro inicial. Sua participação permitiu conhecermos um pouco mais sobre a educação infantil,

desnudando uma realidade de sentidos, ditos e não ditos que resultaram numa aproximação entre os aspectos teóricos e o empirismo.

As entrevistas foram realizadas nos locais de trabalho das participantes, em data previamente marcada e gravadas no celular da pesquisadora. Depois foram transcritas para posterior organização e sistematização dos dados. Para a transcrição, utilizamos como apoio o aplicativo <https://soundtype.ai/pt>, em sua versão gratuita.

Quanto à pesquisa documental: para compreendermos melhor a escolha da documentação investigada neste trabalho, vamos contextualizar o *locus* da pesquisa. A pesquisa foi realizada em três instituições urbanas de educação infantil, sendo uma conveniada⁶ entre a SEMEEL e a Diocese de Cruzeiro do Sul, uma vinculada apenas à SEMEEL e uma, particular. O critério de escolha considerou a possibilidade de abarcarmos rotinas implementadas e orientadas sob formas administrativas diferentes⁷, mas que se localizam no mesmo município: Cruzeiro do Sul-AC.

Os documentos constituintes do *corpus* desta investigação compreenderam as rotinas pedagógicas planejadas para as turmas participantes. A análise da documentação foi norteada por um roteiro sistemático, elaborado de acordo com os objetivos deste trabalho, o que permitiu um olhar mais atento às questões pertinentes ao presente estudo.

Quanto aos objetivos, optamos por uma pesquisa de caráter exploratório-descritivo, pois investigamos as concepções de criança e de educação infantil presentes nos discursos das professoras de educação infantil de Cruzeiro do Sul-AC, bem como em suas práticas, tema ainda pouco pesquisado no contexto. Essa ideia segue a assertiva de Gil (2008, p. 27) quando afirma que a pesquisa exploratória é realizada “quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis”.

Da mesma forma, para o autor, algumas pesquisas que se denominam descritivas servem para apresentar um novo olhar sobre um problema e isso as

⁶ As instituições conveniadas estão localizadas em prédios da Diocese de Cruzeiro do Sul, alugados pelo município. A gestão da instituição é indicada pelo bispo da Diocese, depois de um primeiro processo seletivo promovido pela Prefeitura de Cruzeiro do Sul.

⁷ Compreendemos, no momento inicial da pesquisa, que apesar de instituições conveniadas e municipais obedecerem às mesmas orientações advindas da gestão municipal, o fato da gestão da instituição ser indicada pelo Bispo e não por eleição da comunidade do entorno da instituição, apresentaria um caráter diferenciado à execução administrativa, com possibilidade de implicar nas rotinas.

aproxima das pesquisas exploratórias (Gil, 2008). Em nossa pesquisa, utilizamos observação, registro, análise e correlação de informações, processos característicos de uma pesquisa descritiva. Portanto, tratar a pesquisa como estudo exploratório-descritivo promoveu um conhecimento mais abrangente diante do objeto pesquisado.

Para o momento da interpretação dos dados, optamos pela análise de conteúdo com fundamento em Bardin (2016). Para a autora, a análise de conteúdo é na realidade, um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 44). Logo, este é um processo que amplia a teoria da comunicação, pois iniciando pela mensagem, procura investigá-la e envolvê-la numa busca que vai além do significado para tentar compreender o sentido do texto. Nesse sentido, Franco (2005, p.16) ressalta que:

Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O liame, entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparação podem ser multivariados. Mas devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade, e da competência teórica do pesquisador.

A análise de conteúdo implica entendermos que um dado isolado não tem significado sozinho, mas para ganhar sentido, precisa ser relacionado a outros dados. Portanto, a busca por relações, padrões e contextos comuns está intrinsecamente relacionada a esta forma de análise.

Bardin (2016) explica que a análise de conteúdo apresenta três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise corresponde a uma etapa de organização e preparação. É o momento em que o pesquisador se aproxima do material que será analisado, sejam entrevistas, documentos, discursos, textos ou outro. A principal intenção dessa etapa é delimitar o corpus a ser analisado, formular hipóteses e objetivos de análise e construir indicadores que sustentarão a interpretação final. Para tanto, precisamos exercitar a leitura flutuante, que corresponde às primeiras impressões sobre os documentos compilados, ao passo que, com o decorrer das fases de análise, podemos aprofundar a leitura do material pela aplicação de técnicas já utilizadas em materiais semelhantes e por sua correlação com teorias relacionadas ao documento que se tem em mãos (Bardin, 2016).

Vemos que nessa primeira fase, há um trabalho exaustivo e cuidadoso a ser feito, mas que, se seguido de forma sistemática, pode garantir maior sucesso ao final do processo de análise.

A segunda fase, exploração do material, diz respeito ao momento de codificação e categorização, tornando-se uma fase prática e técnica. Nessa fase, precisamos marcar trechos, identificar unidades de sentido, ou seja, codificar o conteúdo do material. Em seguida, categorizá-lo, agrupando esses trechos em temas ou categorias comuns. Essas categorias, por sua vez, são definidas a partir dos objetivos da pesquisa por meio da codificação e classificação dos dados por agrupamento ou informações semelhantes.

A terceira e última fase trata da inferência e interpretação e diz respeito ao momento em que interpretamos os dados analisados sobre os sentidos do conteúdo. Para isso, é necessário que relacionemos tais dados com o contexto histórico e os objetivos da pesquisa. Nesse momento, temos os seguintes polos de análise: o emissor ou produtor da mensagem, o receptor ou receptores, a mensagem propriamente, o código, a significação e o médium, sendo este último mais relacionado a procedimentos experimentais do que à análise de conteúdo (Bardin, 2016).

Esses polos são importantes para termos uma direção sobre os itens observados no momento da análise, a qual resultará no trabalho de aplicação de um conjunto de técnicas de análise de conteúdo. Dentre as modalidades propostas por Bardin (2016): análises de avaliação, de enunciação, proposicionais e de relações. Em nossa investigação, optamos pela análise categorial. A escolha se justifica por ser a técnica mais adequada para o desmembramento do texto em unidades de registro, permitindo a organização dos dados.

A análise categorial se dá através de “operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos” (Bardin, 2016, p. 201). Ainda segundo a autora, a análise com base em temas é mais eficiente quando analisamos discursos diretos e simples. Desta feita, o agrupamento por temas é muito utilizado em pesquisas qualitativas que utilizam a análise de conteúdo como método e também foi aplicado em nosso trabalho.

De acordo com Franco (2015), as categorias podem ser escolhidas *a priori* ou *a posteriori*. As categorias com escolhas *a priori* são aquelas que definem o que se pretende analisar desde o projeto de pesquisa, direcionando a investigação para respostas específicas; o trabalho com categorias definidas *a posteriori*, ainda que

tenha objetivos claros, espera recolher material e, a partir de sua análise, decidir as categorias que serão utilizadas.

O tratamento dos dados permitiu emergir 7 categorias analíticas, evidenciadas nas 4 temáticas das perguntas das entrevistas e no agrupamento de informações obtidas a partir do roteiro de observação. Para chegarmos a esta etapa de análise, procedemos à triangulação dos dados, num diálogo constante entre os três instrumentos de coleta: observações das práticas pedagógicas, entrevistas semiestruturadas e análise das rotinas. Nossa intenção era compreendermos o nexo entre as rotinas planejadas, as práticas executadas e os discursos e posicionamentos das entrevistadas, numa interlocução com os referenciais teóricos da Educação Infantil, conforme o quadro a seguir.

Quadro 1 – Temáticas e Categorias

Temáticas	Categorias
Concepções pedagógicas	1 Concepção de criança e de educação infantil
Organização do trabalho pedagógico	2 Rotinas pedagógicas e planejamento
	3 Flexibilidade: entre o planejamento das rotinas e as demandas do contexto educacional
Experiências educativas e desenvolvimento infantil	4 Vivência da infância e metodologias de trabalho
	7 Autonomia e individualidade
Processos de acolhimento e adaptação	5 Adaptação das crianças à instituição de educação infantil
	6 Acolhimento, interações e relações

Fonte: Elaborado pela autora com base na presente pesquisa (2025).

Como demonstramos anteriormente, optamos pela definição de categorias a posteriori por considerá-la como a que melhor preserva a riqueza e a espontaneidade dos registros observados, documentos analisados e respostas coletadas nas entrevistas semiestruturadas. Além disso, essa escolha justifica-se pela necessidade de permitir que as vozes das participantes revelem o que poderia ser silenciado por categorias preestabelecidas. Em suma, através da análise de conteúdo, procedendo à triangulação dos dados, chegamos a 7 categorias, desencadeando uma análise sistemática do material coletado, o que permitiu superar a descrição dos conteúdos manifestos para atingir a compreensão do que está escondido nos discursos. Tal rigor metodológico foi importante para revelar os sentidos atribuídos pelas docentes às suas práticas, contribuindo de forma consistente com as reflexões apresentadas sobre a Educação Infantil.

A pesquisa documental e de campo seguiu as seguintes etapas: 1) observação das práticas pedagógicas; 2) aplicação de entrevistas semiestruturadas; 3) pesquisa documental (rotinas pedagógicas). Em síntese, a metodologia adotada possibilitou uma compreensão mais ampla do contexto investigado, articulando diferentes fontes de informação. A observação das práticas pedagógicas permitiu analisar o cotidiano das ações educativas, enquanto as entrevistas semiestruturadas contribuíram para captar as percepções e experiências das participantes. Quanto à pesquisa documental, por meio da análise das rotinas pedagógicas, complementou os dados obtidos. Dessa forma, a combinação dessas etapas fortaleceu a consistência da pesquisa, favorecendo uma análise mais completa e fundamentada do objeto de estudo, que será a seguir detalhado.

3 CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta seção discutimos alguns conceitos sobre “criança” e “infância” e, ainda, apresentamos a trajetória legislativa da educação infantil no Brasil. Para melhor descrição dessas temáticas, elas estão divididas em duas subseções: na primeira, com o subtítulo “Aspectos históricos da concepção de criança e infância”, abordamos algumas concepções que permeiam estes termos ao longo da história, baseadas em autores consagrados no campo da história da educação e da pedagogia, mas também visitando autores que discutem essa temática do ponto de vista da conquista dos direitos da criança. No segundo subtítulo “Educação infantil no Brasil: regulamentação e discurso”, traçamos um panorama da legislação que regulamentou a educação infantil brasileira e alguns debates diante dessa etapa da educação, a qual suscitou muitos trabalhos, reflexões e manuais até a regulamentação em forma de Leis, Diretrizes e Resoluções que orientam a educação infantil no âmbito nacional.

3.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA CONCEPÇÃO DE CRIANÇA E INFÂNCIA

Em cada época da história existem ideias e concepções que dominam e direcionam o comportamento das pessoas e o modo como elas lidam com os outros, consigo e com o mundo. Essas concepções de mundo direcionam a política, a economia, o comportamento social, religioso, ético etc.

Compreender esse aspecto é fundamental para o olhar que lançamos sobre alguns registros das concepções de criança e de infância capturados no decorrer da história. Manifestações registradas em diários, quadros, esculturas ou mesmo a ausência desses registros, além do olhar sobre as influências a que determinadas sociedades estavam submissas, também ajudam a explicar muito sobre as concepções de criança presentes nas sociedades.

Ingenuamente, podemos até mesmo acreditar que os conceitos de criança e infância são fáceis de se descrever. Isso porque todos temos em nosso imaginário uma certa ideia do que se entende por criança e infância. Muitas vezes até pensamos que esses conceitos são sinônimos ou os reduzimos a significados apreendidos a partir de nosso entorno, daquilo que visualizamos, sentimos e nomeamos. Entretanto, a pesquisa sobre esses termos nos fez ver que são conceitos complexos, que se

diferenciam de acordo com contextos, culturas e podem ganhar corpo a partir de disciplinas diversas. O historiador Heywood⁸ (2004, p. 22), assinala que:

[...] todas as sociedades, em todas as épocas, tiveram o conceito de infância, ou seja, a noção de que as crianças podem ser diferenciadas dos adultos de várias formas. O ponto em que elas diferem é em suas concepções de infância, as quais especificam essas formas de distinção.

Nesse mesmo sentido, Lajolo (2001, p. 231) salienta que é possível ter “tantas infâncias quantas forem idéias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizem”. Logo, estes autores corroboram a compreensão de que não há apenas um significado para criança e para infância, se considerarmos estes conceitos ao longo da história e nos diferentes contextos em que se manifestam.

Desse modo, expandimos a esfera de nosso pensamento para trazermos à tona diferentes pesquisadores que, a seu modo, ilustraram conceitos para criança e infância a partir de sua compreensão e pesquisas na área.

O conhecido historiador Philippe Ariès (1986, p. 51) aponta, a partir de suas pesquisas, que a arte, durante vários séculos, não retratou a criança. E indica que “no mundo das fórmulas românicas e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”. Menciona, ainda, que mesmo quando as crianças começaram a ser retratadas na arte, elas tinham expressões, vestimentas e até mesmo feições de adultos, sendo consideradas como “adultos em miniatura”. Deduz, assim, que por muitos séculos não havia a concepção de infância ou mesmo a ideia do “ser criança”.

Esse historiador faz uma ressalva, porém, ao mundo grego, apontando que a representação da redondeza das formas da criança ou a idealização da infância tenha sido própria da arte grega (Ariès, 1986). O autor destaca ainda, que:

[...] os homens dos séculos X-XI não se detinham diante da imagem da infância [...]. Isso faz pensar também que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida (Ariès, 1986, p.52).

De fato, vários historiadores afirmam que a mortalidade infantil começou a declinar apenas no final do século XVII, o que explicaria o desaparecimento das crianças. Não fazia sentido apegar-se a um serzinho que logo desapareceria. Isso também explicaria

⁸ Heywood faz um resgate de vários historiadores, sobretudo europeus, que pesquisaram a história das crianças ao longo dos séculos.

a ausência de dedicação a vestimentas próprias para as crianças e a falta de registro de meninos e meninas em artefatos.

Burton (1989) *apud* Heywood (2004), por sua vez, assinala que essa ausência de registro das crianças desconsidera o fato de que, dado o enfoque nos temas religiosos, praticamente não se retratou nada sob nenhum aspecto da vida secular no período medieval, logo, as crianças faziam parte de um universo muito maior de ausência de registro artístico. A falta de registro, portanto, não se limitava às imagens de crianças, mas simplesmente não havia registro nenhum, sob nenhuma ordem, apenas aqueles atrelados a temas religiosos.

Heywood (2004) também indica que, talvez, crianças que pareciam maduras em algumas obras podiam ter sido assim representadas não porque eram consideradas “adultos em miniatura”, mas pela intenção de representar, artisticamente, a Sabedoria Divina. Essa interpretação daria um novo sentido à visão de que as crianças seriam pequenos adultos.

Ainda de acordo com Ariès (1986), havia duas circunstâncias para as crianças: a primeira era a necessidade de sobreviver aos altos índices de mortalidade infantil e a segunda era, sobrevivendo, ser útil para a sociedade, exercendo tarefas de adulto. Esses fatos explicavam, segundo o autor, a ausência do sentimento de infância, que começou a surgir apenas no século XVII, no seio das famílias burguesas. Antes disso, de forma geral, as crianças não eram vistas ou consideradas. “Não se pensava, como normalmente acreditamos hoje, que a criança já contivesse a personalidade de um homem” (Ariès, 1986, p.57).

Contudo, no século XVI, começaram a aparecer registros de momentos de “paparicação”, em que as crianças adquiriram uma função social diferente: eram causa de divertimento e boas risadas entre os adultos. Isso se deve aos seus trejeitos, à sua forma de falar e ao seu comportamento ser diferente daquele dos adultos. Para ilustrar, apresentamos uma citação de Ariès (1986, p. 158), ressaltando que “um novo sentimento da infância havia surgido, em que a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto, um sentimento que poderíamos chamar de ‘paparicação’”.

Apesar deste sentimento não ser aceito por algumas personalidades da época, como Montaigne⁹, que não concebia a paixão de algumas pessoas pelos recém-

⁹ Montaigne foi um importante filósofo do século XVI, considerado o inventor do gênero ensaio. Em seu texto, Ariès (1986) atribui a Montaigne a seguinte fala: “Não posso conceber essa paixão que faz com

nascidos, esse sentimento de paparicação se tornou cada vez mais comum naquela sociedade (Ariès, 1986).

Outro exemplo que comprova uma nova visão que vinha sendo construída sobre as crianças são as efígies funerárias que começaram a se tornar numerosas no início do século XVII. Antes disso, “[...] as efígies funerárias, [com] os retratos de crianças isoladas de seus pais continuaram raros até o fim do século XVI” (Ariès, 1986, p. 60). Algo novo aconteceu, apesar do cenário de mortalidade infantil ter sofrido poucas mudanças. Nas palavras de Ariès (1986, p. 61), “[...] uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em conhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal”.

Nessa mesma época, a Igreja Católica passou a intensificar o batizado de crianças recém-nascidas. Antes de serem batizadas, elas eram consideradas pagãs, detentoras do pecado original, seres que não tinham relação com o Divino e que não tinham alma. Mas a partir do século XVI, a Igreja Católica passou a controlar os seus fiéis de forma massiva, sendo o batismo, um importante instrumento de controle e registro familiar.

Nesse sentido, Franco e Campos (2004, p. 15) demonstram que “As tentativas efetivas de melhor domínio sobre a vida cotidiana das populações podem ser percebidas através da sistematização de atas de batismo, casamentos, óbitos, róis de desobriga, dentre outros”. Com este controle, se intensificavam os batizados e se iniciava um tratamento diferente para a criança. O investimento no batismo em massa, com registro nas paróquias, deu à criança algum status; ela saiu de situação semelhante à de um animal (sem alma) para uma criatura pertencente à comunidade cristã.

Outro aspecto a ser considerado é o olhar para as misturas de idades, posto que até a metade do século XVII, se considerava como término da primeira infância a idade de 5-6 anos. Com 7 anos, as crianças podiam entrar para o colégio e na idade de 9-10 anos podiam frequentar as classes de gramática. Todavia, essas crianças de 10 anos estudavam na mesma turma que adolescentes de 14 anos, não por ocasião de repetência, mas porque não havia a seriação escolar. Segundo Ariès (1986, p.

que as pessoas beijem as crianças recém-nascidas, que não têm ainda nem movimento na alma, nem forma reconhecível no corpo pela qual se possam tornar amáveis, e nunca permiti de boa vontade que elas fossem alimentadas na minha frente” (p. 159).

176), “Até o fim do século XVIII, não se teve a idéia de separá-los”, o que lança luz sobre a falta de estudos e de dedicação à fase da infância.

A ausência de referência à idade ou de importância dada a ela durou muito tempo. A esse respeito, Ariès (1986, p. 166) destaca que:

Os contratos de pensão, espécies de contratos de aprendizagem, pelos quais as famílias fixavam as condições de pensão de seu filho escolar, raramente mencionavam a idade do menino, como se isso não tivesse importância. O elemento psicológico essencial dessa estrutura demográfica era a indiferença pela idade daqueles que a compunham: ao contrário, a preocupação com a idade se tornaria fundamental no século XIX e em nossos dias. Podemos constatar, entretanto, que os alunos iniciantes geralmente tinham cerca de 10 anos. Mas seus contemporâneos não prestavam atenção nisso e achavam natural que um adulto desejoso de aprender se misturasse a um auditório infantil, pois o que importava era a matéria ensinada, qualquer que fosse a idade dos alunos.

Noutro trecho do livro, Ariès (1986) menciona que desde o início do século XV, tem-se notícia da divisão escolar por grupos com capacidades semelhantes e no século XVI, classes foram criadas, estabelecendo subdivisões dos alunos na mesma escola. Naquele momento, “prestava-se mais atenção ao grau do que à idade” (Ariès, 1986, p. 173). Portanto, os estudantes subiam de grau, independentemente da idade que tivessem, importando apenas seu nível intelectual, realidade que mudou apenas no fim do século XIX. Os estudos deste autor apontam que a organização de turmas em ciclos anuais, bem como a imposição da série completa de classes, deu origem, no fim do século XIX, a uma correspondência mais acirrada entre idade e classes.

Dessa forma, é latente que a escola foi fundamental quando pensamos na atenção às idades das crianças. Como demonstra Ariès (1986, p. 177) “sem o colégio e suas células vivas, a burguesia não dispensaria às diferenças mínimas de idade de suas crianças a atenção que lhe demonstra, e partilharia nesse ponto da relativa indiferença das sociedades populares”. Nessa época, as famílias burguesas começaram a se preocupar com a formação de seus filhos e escolas destinadas à educação de crianças começaram a se popularizar na Europa a partir do século XVII.

Tocamos, anteriormente, no tema da ausência da divisão das classes por idade para ilustrar que as crianças não são e nem eram conceituadas “simplesmente” pelo fator idade. Se no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) se estabelece como crianças aquelas com idade até 12 anos incompletos (Brasil, 1990), não significa que sempre foi assim ou que em outros países seja semelhante.

A própria Convenção sobre os Direitos da Criança do UNICEF¹⁰ define em seu artigo 1º que criança é qualquer pessoa com idade inferior a 18 anos. Contudo, na Índia¹¹, por exemplo, a partir de 10 anos já se é considerado adolescente. Portanto, o critério de idade seria algo muito limitador para se definir o conceito de criança. Afinal, a concepção de criança tem mudado ao longo do tempo em função de diferentes construções históricas, culturais, cívicas e jurídicas.

Por outro lado, Elias (2012, p. 470) assinala que criança “trata-se [...] de um grupo que se define pela idade; trata-se de filhos de pais, de pequenos seres humanos totalmente dependentes dos maiores e que se encontram a caminho de se tornarem adultos.” Fiquemos com a ideia principal deste sociólogo: grupo dependente de pessoas maiores.

Elias (2012), que faz um resgate histórico da vida das crianças e a relação com seus pais ao longo do processo civilizatório, demonstra que ainda em nossos dias, as crianças são um mistério aos seus pais. A razão disso é que estes últimos precisam descobri-las e porque “o estado social do conhecimento acerca dos problemas da infância, ainda hoje, é bastante fragmentado” (Elias, 2012, p. 469).

O autor destaca que, apesar de muitos estudos sobre o tema, ainda não se sabe muito bem como auxiliar as crianças a viverem num mundo que não tem uma sociedade infantil e que, por isso, valoriza a previsibilidade e o controle, um universo incompatível com a natureza das crianças.

Além disso, a reflexão acerca da relação pais-filhos é algo relativamente novo, se considerarmos toda a trajetória da humanidade. Afinal, por longo tempo — até o século XVIII — houve muitos relatos de “métodos corriqueiros de assassinatos de crianças” (Elias, 2012, p. 472). E, com tanta miséria e falta de legislação que regulamentasse a situação, isso nem era visto como algo criminoso.

Ramos (2010) nos informa que a expectativa de vida das crianças europeias nos séculos XIV a XVIII era por volta de 14 anos, portanto, havia preocupação geral em explorar a sua força de trabalho o máximo possível, antes que elas morressem. Ademais, aproximadamente metade dos que nasciam com vida, morriam antes dos 7 anos. Diante disso, que relação poderia ser estabelecida entre pais e filhos e quais as

¹⁰Fundo das Nações Unidas para a Infância. O UNICEF promove os direitos e o bem-estar de crianças e adolescentes em mais de 190 países e territórios.

¹¹De acordo com a OMS. Disponível em: <https://www.who.int/india/health-topics/adolescent-health-and-development>. Acesso em: 31 mai. 2025.

chances de se olhar com atenção para as crianças, vítimas, em sua maioria, de toda sorte de misérias e subjugadas à condição de lutar por sua própria sobrevivência?

Nesse período, facilmente crianças eram deixadas à beira dos caminhos para serem devoradas por feras, jogadas em rios, fossas, deixadas em florestas (Elias, 2012). Essa assertiva é corroborada por Grotti e Bezerra (2019) quando tratam do abandono das crianças brasileiras desde o período colonial. De acordo com as autoras¹², no período colonial havia órfãos indígenas abandonados e os jesuítas, como representantes da Igreja Católica, os acolheram com finalidade catequética e caritativa.

Do período colonial até o fim do século XX, surgiram outras casas de acolhimento, como as Casas de Muchachos (para crianças mestiças), a Roda dos Expostos e a benevolência de famílias abastadas. Surgiram, também, alguns regulamentos legislativos¹³ que procuraram destinar um lugar para as crianças abandonadas e expostas.

Entretanto, com o passar dos anos e o aumento crescente de crianças e jovens em situação de abandono, o país procurou preencher algumas lacunas, criando o Código Penal (1890), a Legislação sobre o Trabalho Infantil (1891) e a Assistência à Infância Desvalida (1890) (Grotti; Bezerra, 2019).

O principal objetivo dessas medidas era “limpar” as cidades das crianças “vagabundas”¹⁴ que ali se encontravam, pois havia grande preocupação com aqueles futuros adultos, que precisavam, de alguma maneira, ser empregados para atenderem às demandas industriais, tornando-se úteis e civilizados para o progresso da nação (Grotti; Bezerra, 2019).

Essas situações demonstram que muitas crianças não viveram, de fato, sua infância, pelo contrário, a infância parecia ser apenas uma fase sem importância, que logo passaria. No entanto, não podemos desconsiderar os momentos históricos que refletem nos pensamentos e comportamentos das pessoas. Além disso, nem sempre a sociedade se comporta de forma linear, com uma constante evolução, mas caminha

¹² Baseadas em: VENÂNCIO, Renato Pinto. Os Expostos de Catas Altas – Minas Gerais, 1775-1875. In: RIZZINI, Irene. (org.) Olhares sobre a criança no Brasil: séculos XIX e XX. Rio de Janeiro, 1997, p.127-141.

¹³ Políticas de acolhimento por meio das Câmaras Municipais, a partir de 1521.

¹⁴ Termo muito utilizado para mencionar as crianças que ficavam perambulando pelas ruas, prostituindo-se ou realizando pequenos furtos para sobreviver.

por meio de avanços e retrocessos. Isso nos faz pensar que as sociedades moderna e contemporânea, apresentaram e ainda apresentam, certos resquícios da Idade Média.

Nesse sentido, Heywood (2004, p. 29) aponta que “[...] a infância (assim como a adolescência) durante a Idade Média não passou tão ignorada, mas foi antes definida de forma imprecisa e, por vezes, desdenhada”. Isso se sustenta pela descoberta de documentos do período medieval, tais como: cartilhas sobre as idades das crianças e reflexões sobre as civilizações, as quais praticamente se mantinham iguais, geração após geração e que não sentiam necessidade de refletir sobre as crianças; ademais, existe a compreensão de que as pessoas tinham noção de administrar tarefas às crianças de acordo com sua faixa de idade, ao invés de ignorar suas capacidades. Tal fato demonstra que a infância não era ignorada, mas desdenhada. Sua percepção dependia do contexto histórico, ou do lugar geográfico e social em que se localizava. Para compreendermos melhor, Heywood (2004, p. 39) comenta:

A concepção romântica de infância, que surgiu pela primeira vez durante o final do século XVIII e início do século XIX, trouxe uma mudança sutil na noção rousseauiana de inocência nessa etapa da vida. [...] Os românticos, ao contrário, apresentavam as crianças como “criaturas de profunda sabedoria, sensibilidade estética mais apurada e uma consciência mais profunda das verdades morais duradouras”, para citar o historiador de literatura David Gylls.

Entretanto, essa visão romântica da infância não era predominante. No final do século XVIII, por exemplo, houve o retorno ao sentimento da criança como detentora do pecado original e que, portanto, era alguém que precisava ser contida em suas paixões (Heywood, 2004). Para o historiador brasileiro Kuhlmann Jr. (2010, p. 88):

A construção do conceito de infância, como uma representação dos adultos sobre esse período inicial da vida, deve muito à modernidade dos séculos XVI ao XVIII, processo que transparece mais como resultado do intelectual, individualizado, que se detém a considerar a criança como “objeto de ciência”, embora se relacione com a vida real das diferentes crianças, como um produto das tensões existentes em torno das relações sociais e da distribuição etária, que constituem os processos históricos.

O processo de construção do conceito de infância, segundo o autor, teve também grande contribuição da imprensa, que colaborou para que algumas concepções sobre “criança” saíssem do âmbito estritamente intelectual para o social. Isso significa que muito do que era produzido intelectualmente, por difusão da imprensa, chegava às camadas sociais mais baixas e ficava consagrado como verdade. Exemplo disso é a literatura, que também mudou com o passar do tempo e

que projetou a criança brasileira de formas diferentes. É o que salienta Lajolo (2001, p. 232) ao afirmar:

Enquanto formadora de imagens, a literatura mergulha no imaginário coletivo e simultaneamente o fecunda, construindo e desconstruindo perfis de crianças que parecem combinar bem com as imagens de infância formuladas e postas em circulação a partir de outras esferas, sejam estas científicas, políticas, econômicas ou artísticas.

Vemos, a título de ilustração, que a imagem idílica de infância foi sendo modificada na literatura, conforme a passagem do tempo e conforme os autores. É diferente, por exemplo, a infância da criança em Casimiro de Abreu (*Meus oito anos*) e Mário de Andrade (*Piá não sofre? Sofre*).

Em Casimiro de Abreu (1839-1860), a criança de “*Meus oito anos*”¹⁵ narra uma infância saudosa, cheia de liberdade, de paz, amor, que vive em íntimo contato com a natureza, como podemos perceber pela repetição dos versos “Oh! Que saudades que tenho/ Da aurora da minha vida,/ Da minha infância querida/ Que os anos não trazem mais!/ Que amor, que sonhos, que flores,/ Naquelas tardes fagueiras/ À sombra das bananeiras,/ Debaixo dos laranjais.” Ao lermos todo o poema, sentimos, com o eu lírico, a saudade de uma infância querida, a fuga da realidade social e o lamento por uma realidade que não volta mais.

Em Mário de Andrade (1893-1945), com o conto “*Piá não sofre? Sofre*”¹⁶, há uma imagem da criança do subúrbio paulista. Uma criança que morava num lugar sujo, com pouca ou nenhuma comida, sem carinho e sem sonhos, convivendo com a dura realidade da sociedade paulista do período industrial. Seu pai estava preso, sua mãe não tinha um trabalho que pudesse sustentá-la, junto com ele e sua avó. Certo dia, sua avó paterna o levava para morar com ela, mas a única mudança que o menino viu foi a comida, que, apesar de pouca, não faltava. Continuava sem carinho e sem lugar que lhe pertencesse.

Apesar dessa mudança de perspectiva de dois autores de períodos distintos, a imagem da criança idílica permaneceu e ainda permanece no imaginário das pessoas, de forma que as outras infâncias retratadas, como a do conto de Mário de Andrade, foram facilmente esquecidas (Lajolo, 2001).

¹⁵ Obra faz parte do livro “*As Primaveras*”, publicado em 1859.

¹⁶ Conto publicado em 1926.

Neste mesmo sentido, Abramowicz e Kramer (2023, p. 4) afirmam que a criança que habita o “imaginário social e científico” e que foi naturalizada como algo universal e certo é a criança branca. Essa imagem, segundo as autoras, dificulta a projeção de movimentos, como o Movimento Negro, em sua luta diária e incansável por representatividade.

Outro grande estudioso da criança e da infância, Manuel Sarmiento (2015, p. 32) ao tratar sobre essa representação da criança, traz à tona a influência da indústria cultural, que, segundo ele, “[...] constitui um importante fator de colonização do pensamento por modelos estruturados e ideias fechadas, difusores da visão de uma ‘criança universal’ inevitavelmente marcada pela matriz da classe e da cultura hegemônicas”. E ainda aponta exemplos dessa produção: livros de autoajuda, cursos, publicações comerciais, dossiês, portfólios, apostilas, manuais, materiais partilhados e direcionados para profissionais de diversas áreas, que lidam com crianças (como médicos, professores, assistentes sociais e também os pais etc.) (Sarmiento, 2015).

A expressão Indústria Cultural foi cunhada, inicialmente, por Theodor Adorno e Max Horkheimer em 1947 para diferenciá-la do conceito de cultura de massa, que era aquela associada à arte popular. A indústria cultural transforma o indivíduo, que passa a recusar seus valores e considerar verdade o que é ditado pela indústria, aceitando sem crítica o que lhe é apresentado (Gomes, 2005).

Quando essa indústria veicula, massivamente, algumas ideias sobre criança e infância, essas ideias ficam parecendo as únicas verdadeiras, tendo sido criadas a partir de um ideal (uma certa ideia de sociedade, de educação, de tempo, de renda etc.). A indústria cultural não está comprometida com a história ou com o olhar crítico diante da sociedade; está mais preocupada com o que vende e com aquilo que o público consumidor desse tipo de conteúdo quer ouvir/ler/ver.

Para Sarmiento (2015) os materiais produzidos pela indústria cultural consideram a existência de uma criança universal e não trazem posicionamento reflexivo sobre os contextos sociais e os direitos da criança. Em contrapartida, menciona que a produção científica sobre criança e infância tem se desenvolvido e ultrapassado fronteiras, apesar de algumas concepções errôneas consagradas persistirem e parecerem verdades universais. Para melhor apresentação dessas ideias pelo autor, trazemos na íntegra, as concepções que para ele são tradicionais, porém, equivocadas sobre criança e infância:

[...] a visão de uma criança universal, que percorre as mesmas etapas de desenvolvimento e que cresce e se assume como sujeito independentemente do contexto social e cultural em que nasce; a referência ao contexto cultural europeu e norte-americano como espaço balizador dessa pretensa universalidade da criança; a postulação da ideia de que a infância não tem identidade autônoma, mas é a idade “natural” das crianças enquanto seres em transição para a idade adulta, sendo, deste modo, as crianças consideradas como seres em transição (“*becoming*”) e não seres sociais autônomos e completos (“*being*”) (Sarmiento, 2015, p. 32).

Sarmiento (2015) traz esses apontamentos certamente após acompanhar publicações sobre essa temática. Seus destaques nos fazem lembrar os escritos de Rousseau (1995, p.6), que no século XVIII afirmava que mesmo os mais sábios “procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem”. O pensador contraria um entendimento ainda presente em diversas civilizações e culturas, que pensam no que a criança será, esquecendo-se de observar melhor o que ela é.

Rousseau (1995) com sua ideia de educação negativa, acreditava que a inocência da criança poderia ser preservada até a idade de doze anos, se ficasse longe de informações desnecessárias para sua idade e vivesse em ambiente afastado dos “males do mundo”. E a partir de todas as divergências que travou com a sociedade eclesial da época, trouxe à tona a necessidade de se olhar para a criança, para aquilo que ela é e para o despertar de suas potencialidades.

Exemplo do pensamento sobre a infância à época de Rousseau é a fala de Pierre de Bérulle, a qual segue: “A infância, segundo Pierre de Bérulle, religioso francês do século XVII, “é o estado mais vil e abjeto da natureza humana, depois da morte” (Heywood, 2004, p. 21). Esse conceito, que passou por avanços e retrocessos, ainda hoje é projetado quando vemos cenas de crianças subjugadas e em condições subumanas, desconsideradas em seu estado e condição de vida. Por isso, Kramer (2007, p. 15) evidencia que:

A ideia de infância moderna foi universalizada com base em um padrão de crianças das classes médias, a partir de critérios de idade e de dependência do adulto, característicos de sua inserção no interior dessas classes. No entanto, é preciso considerar a diversidade de aspectos sociais, culturais e políticos: no Brasil, as nações indígenas, suas línguas e seus costumes; a escravidão das populações negras; a opressão e a pobreza de expressiva parte da população; o colonialismo e o imperialismo que deixaram marcas diferenciadas no processo de socialização de crianças e adultos.

Assim, não se pode falar em infância, mas em infâncias. De fato, são vários os formatos de infância: infância projetada, infância vivida, infância interrompida, infância explorada, para citar alguns deles. São muitas as formas de violência e sofrimento em

um mundo adultocêntrico, que desconsidera o valor e a voz das crianças (Abramowicz; Kramer, 2023).

Ao longo da história, houve muitas crianças separadas de suas famílias pelo comércio da escravidão e ainda hoje há crianças afligidas por interesses que elas desconhecem, no meio das guerras, órfãs, feridas, abandonadas, refugiadas, fugitivas, guerrilheiras, sequestradas, exploradas, abusadas, assassinadas.

A esse respeito, Abramowicz e Kramer (2023) mencionam que quando falamos de crianças, acreditamos estar tratando de um conceito universal. Mas não há um modelo padrão sob o qual elas se submetam, pois marcadores sociais como raça, etnia, classe social, religião e gênero denotam a diferença que as atravessa. Além disso, “há crianças que lutam para serem reconhecidas nessa chave “criança” (Abramowicz; Kramer, 2023, p. 3).

Como exemplo, as autoras apresentam a história real da menina Ritta, 2 anos, negra, deixada em testamento como herança à bebê Anna, branca, então com 8 meses. Ritta não é vista como criança, mas como serviçal, como escrava, cujo valor fora avaliado em seiscentos mil réis (Abramowicz; Kramer, 2023). Não se sabe se Ritta tem família, quais seus planos e desejos. Ali eles não existem. Nem ela existe como pessoa, sequer como criança, ela apenas é algo em função de alguém.

Outras infâncias pouco lembradas, mas que fazem parte da história do Brasil são aquelas vividas por crianças que vinham nas naus dos navios portugueses, acompanhadas dos pais ou órfãs, trabalhadoras ou não nas embarcações, sujeitas a abusos e explorações (Ramos, 2010).

Ramos (2010) apresenta uma versão do início da Colonização do Brasil pouco conhecida, desnudando alguns fatos relacionados às crianças que eram transportadas nas naus dos navios. Crianças essas vítimas de abusos de toda ordem, afogamentos, doenças, fome, abandono. Essas crianças não comiam quase nada durante a viagem e a maioria não tinha proteção de ninguém, nem mesmo de seus pais. Com a chegada ao Brasil, ou eram deixadas à própria sorte ou, no caso das meninas órfãs, poderiam ser destinadas aos poderosos da região.

Góes e Florentino (2010, p. 184), por sua vez, apresentam a vida das crianças escravas que viveram no século XVIII ou XIX, como no exemplo a seguir:

Gastão nem bem se pusera de pé e já tinha um senhor. Manoel, aos oito anos, já pastoreava o gado da fazenda de Guaxindiba, pertence à baronesa de Macaé. Rosa, escrava de Josefa Maria Viana, aos 11 anos de idade, dizia-se costureira. Aos 14, trabalhava-se como um adulto.

A história das crianças escravas demonstra a relação de posse entre os senhores e seus escravos, desde a mais tenra idade. Essas crianças, já nascidas escravas, não tinham direito a nada, viviam para o trabalho e para o seu senhor e/ou senhora.

Avançando na linha histórica, Santos (2010) dá ênfase à vida das crianças e adolescentes do período industrial no início do século XX no Brasil. De acordo com o autor, a queda do sistema escravista e a presença maciça de imigrantes no país em busca de trabalho trouxeram muitas mudanças para a cidade de São Paulo, um dos principais centros urbanos do país. O crescimento da indústria cafeeira movimentava a região e “Verificava-se um crescimento constante do pequeno comércio, da classe média profissional ou burocrática e uma intensificação da divisão do trabalho” (Santos, 2010, p. 212).

Criou-se um pano de fundo para um grande crescimento populacional, no qual São Paulo passou de cerca de 30 mil habitantes em 1870 para 286 mil habitantes em 1907. A partir do final do século XIX houve intensificação das indústrias têxteis, alimentícias, serrarias e cerâmicas, mas esse aumento não foi acompanhado de melhoria nas condições sociais e habitacionais da cidade. Foi-se desenhando a atmosfera para o aumento da criminalidade e das crises sociais (Santos, 2010). Tanto que desde o século XIX passou-se a elaborar estatísticas criminais, as quais faziam distinção entre adultos e menores de idade, constatando e quantificando os tipos de delitos cometidos por ambos. Os crimes de então estavam descritos na seguinte responsabilização ao menor: “22% das desordens, 22% das vadiagens, 26% da “gatunagem”, 27% dos furtos e roubos, 20% dos defloramentos e 15% dos ferimentos” (Santos, 2010, p. 214), demonstrando que os agravos cometidos pelas crianças não estavam relacionados, em sua maioria, a situações violentas.

O Código Penal de 1890 indicava que, na idade entre 9 anos completos e 14 anos, as crianças poderiam sofrer alguma penalidade, se ficasse constatado que haviam cometido crime com discernimento da situação¹⁷, podendo ficar reclusas em estabelecimentos disciplinares industriais até os 17 anos. Dessa maneira, a pedagogia do trabalho industrial era parte das ações que objetivavam corrigir o menor delinquente (Santos, 2010).

¹⁷ Essa situação era questionada por vários juristas, dado o caráter subjetivo da expressão.

Por fim, ainda que seja impossível encerrar os retratos de infância perdida em poucas páginas, lembramos as crianças trabalhadoras dos canaviais, realidade muito presente no Nordeste brasileiro. Crianças que iniciavam por volta dos 7 anos na lida das plantações, cultivo e colheita da cana, colaborando, como podiam, com o soldo recebido por seus pais. De acordo com Dourado, Dabat e Araújo (2010, p. 414) “Desviadas da trajetória normal dos brasileiros de sua faixa etária, as crianças passam na palha da cana o tempo da infância em que deveriam estar recebendo condições adequadas de alimentação, saúde, estudo e lazer”. Uma realidade que só ganhou visibilidade na década de 1990 com intervenção da ONU e muitas reportagens que deram visibilidade às histórias de cerca de 7,3 milhões de trabalhadores entre 10 a 16 anos que trabalhavam em canaviais, carvoarias e indústrias de calçados (Dourado; Dabat; Araújo, 2010).

Em alguns cenários, o que mudou não foi a realidade social em que vivem as crianças, mas a legislação, a existência de grupos que lutam pelas crianças, organizações governamentais e não governamentais que as protegem e contribuem para que elas tenham o direito e a liberdade de viver sua infância.

Apesar de toda essa situação de sofrimento, existem também lugares de valorização das crianças. A título de ilustração, mencionamos o estudo de Cohn (2013, p. 226) sobre os indígenas Maxakali, de Minas Gerais. Segundo consta a pesquisa sobre a importância das crianças para os rituais daquele povoado:

Sem crianças, não há ritual, sem ritual e canto não há formação de pessoas e não há maturação de viventes [...]. E com as crianças, as casas, as famílias, as pessoas se ligam, mensagens chegam, e as crianças levam as palavras para que a conversa daqueles que não podem se falar diretamente possa acontecer.

Neste exemplo, as crianças são o centro do ritual naquela comunidade. Sem elas, não é possível que exista a conexão espiritual com os antepassados e, portanto, nada do mundo espiritual pode ser manifestado.

Além deste exemplo, destacamos que nas últimas décadas, muitos pais procuram ajuda de especialistas para criar melhor seus filhos, dando-lhes um protagonismo que dava sinais desde o final do século XVIII e início do XIX. É o que afirma Martins (2008, p. 136) após fazer uma ampla investigação sobre as indicações de médicos higienistas entre as décadas de 1930 e 1960:

Nas últimas décadas do século XX e no começo do século XXI, um tema recorrente nos diferentes tipos de mídia é a educação dos filhos. Se compararmos com a época de nossas bisavós e avós, um primeiro aspecto a notar é a crescente insegurança dos pais em relação a como melhor agir com

seus filhos, procurando nos especialistas, respostas para as temíveis crises de choro, teimosias incontornáveis, exigências de consumo e as tais ‘personalidades fortes’ dos pequenos, alguns ainda de fraldas. “Que fazer?” perguntam pais e mães. Como agir sem comprometer o desenvolvimento psicológico, sem causar traumas e problemas para os filhos?

Importa ressaltar que essa inquietação desperta em muitos pais um olhar sensível diante das crianças, de suas possibilidades e do respeito a esse momento da vida do(a) filho(a). A dificuldade reside em distinguir, diante de tantas informações, aquilo que é válido e importante dentro de cada contexto.

Ainda de acordo com Martins (2008, p. 139), no início do século XX, aconteceram as primeiras reuniões científicas na área de pediatria e puericultura. Segundo a autora, “O estabelecimento de um fórum médico internacional sobre a infância contribuiu significativamente para a inserção do tema de proteção das crianças nas agendas políticas nacionais [...]”. Para a autora, essa presença médica na dedicação às crianças e ainda o avanço de organizações de mulheres feministas e não feministas impactaram a política pública dos países europeus e americanos no início do século XX.

A assertiva aponta para a convergência entre o avanço da medicina e os movimentos feministas e não feministas. Esse encontro entre saberes técnicos e mobilizações sociais ampliou o debate sobre infância, contribuindo para a ideia da criança como sujeito de direitos em um contexto de múltiplas pressões e transformações sociopolíticas.

O avanço na área médica, jurídica e das ciências pedagógicas e psicológicas reconheceu as particularidades da criança e com ela, a urgência na apresentação de seus direitos, construindo um caminho que resultaria, em 1959, na Declaração Universal dos Direitos da Criança, instituída pela ONU. Naquele momento “A criança passa a ser considerada, pela primeira vez na história, *prioridade absoluta e sujeito de Direito*, o que por si só é uma profunda revolução” (Marcílio, 1998, p. 49).

Em 1989 houve a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, cujos termos, ainda hoje, inspiram e orientam os países a combater a violência contra a criança. No Brasil, já em 1988, por meio da Carta Constitucional, os direitos da criança foram previstos, com inspiração na Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959. Em seguida, tivemos a criação do ECA, em 1990, que representou “uma verdadeira revolução em termos de doutrina, idéias, práxis, atitudes nacionais

ante a criança” (Marcílio, 1998, p. 51). Desde a criação do ECA, muitos esforços têm sido feitos para garantir que as crianças tenham seus direitos respeitados.

Observamos uma longa travessia até a criança conquistar atenção e ser considerada, de fato, cidadã e detentora de direitos. Voltando-nos para o ambiente educacional, especificamente à educação infantil, um importante documento para o Brasil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) que definem “criança” como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009, p. 12).

O primeiro elemento a ser destacado aqui é a adjetivação de criança como sujeito histórico. Conforme observamos, por muitos séculos a criança praticamente nem era considerada “gente”. Mas com os processos advindos do Iluminismo, do Capitalismo, a investigação científica e, mais recentemente, a Convenção da ONU para os Direitos da Criança (1989), foi criada uma atmosfera que permitiu ao Brasil não apenas dispor de Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, mas adotar uma concepção de criança que reconhece sua condição de sujeito.

Mais que isso, “sujeito histórico e de direitos” que, neste sentido, deve ser considerado em sua trajetória de vida (incluídas: cultura, língua, classe social) e que não está apenas à disposição de “mandos e desmandos” dos adultos; pelo contrário, possui direitos que são regulamentados e que precisam ser respeitados. Outro ponto refere-se à construção de sua “identidade pessoal e coletiva”, o que revela a ideia de alguém “que é”, e que por isso precisa ser ouvida e considerada.

E por fim, o sentido que vários verbos de ação lhe atribuem — vivencia, constrói, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona — e, com isso, produz cultura. Uma criança assim não pode mais ser vista como alguém passivo, ainda que sujeito de aprendizagem e de crescimento, mas um sujeito ativo, que em interação e inter-relação com o mundo e com aqueles que com ela vive e convive, participa do palco de uma nova história.

3.2 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: REGULAMENTAÇÃO E DISCURSO

Para compreendermos a educação infantil no Brasil, precisamos entender nossa constituição enquanto povo brasileiro e assumir que recebemos, desde o início

de nossa formação intelectual, influência de educadores e demais pensadores estrangeiros. Neste sentido, faremos um breve resgate do caminho percorrido pelas crianças brasileiras até conseguirem o direito e a obrigatoriedade à educação infantil. De acordo com Oliveira (2011, p. 91):

Até meados do século XIX, o atendimento de crianças pequenas longe da mãe em instituições como creches ou parques infantis praticamente não existia no Brasil. No meio rural, onde residia a maior parte da população do país na época, famílias de fazendeiros assumiam o cuidado com inúmeras crianças órfãs ou abandonadas [...]. Já na zona urbana, bebês abandonados pelas mães [...] eram recolhidos nas “rodas de expostos” existentes em algumas cidades desde o início do século XVIII.

As Rodas de Expostos são melhor detalhadas por Oliveira (2011, p. 59) como “cilindros ocos de madeira, giratórios, construídos em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que bebês fossem neles deixados sem que a identidade de quem os trazia precisasse ser identificada”. Dessa forma, os bebês tinham algum destino em vez de serem colocados à beira de caminhos ou jogados em lixeiras, o que demonstra um avanço na constatação de um problema social que, na falta de uma responsabilização pelo Estado, se iniciava pela via da caridade.

As Rodas de Expostos têm registro desde o período da Idade Média e objetivavam acolher as crianças enjeitadas, seja pela impossibilidade do cuidado pelos pais, seja porque as crianças eram fruto de relacionamentos não legítimos. Dada a intenção de cuidado com as crianças ali abrigadas, alguns chamavam a Roda de Expostos de asilos, como é o caso de Jean Baptiste Debret em 1816 (pintor oficial do Primeiro Reinado). Maria Graham, em 1821 (que foi governanta dos filhos de Dom Pedro e da princesa Leopoldina) indicou que o Asilo de Órfãos era também o Hospital dos Expostos. Com essas informações, Leite (2006) afirma que por volta de 1816 a Roda dos Expostos e o Asilo de Órfãos parecem estar juntos, diferenciando-se apenas pela idade, enquanto a primeira abrigava crianças recém-nascidas, o segundo cuidava de órfãos a partir de 2 anos de idade.

A Roda de Expostos foi um sistema que durou, no Brasil, desde o Período Colonial, com o registro da primeira Roda em 1726, em Salvador, Bahia. A Roda durou até 1950, sustentando uma prática caritativa que atravessou séculos e que só foi encerrada por decreto, com o aumento de políticas de Assistência Social e a criação de creches e pré-escolas (Corazza, 1998). De acordo com a autora,

A partir de 1860, no Brasil, foram criadas inúmeras instituições de proteção à infância “desamparada”, de caráter público ou privado, tais como: casas pias e seminários, para “cuidar na sustentação e ensino de meninos órfãos e desvalidos, afim de que, convenientemente educados, e com profissões

honestas venham depois a ser úteis a si e à nação, que muito lucra com seus bons costumes e trabalho”¹⁸; também institutos de menores artesãos; asilos para a infância desvalida; colégios para as meninas enjeitadas; colônias agrícolas ‘orphanológicas’; etc (Corazza, 1998, p. 104).

Portanto, essas novas instituições que surgiam uniam intenções caritativas e filantrópicas, a fim de instruir os indivíduos a serem bons cidadãos, úteis à nação; muitas delas eram administradas por ordens religiosas, que geriam asilos e orfanatos, liceus de artes e ofícios.

Nesse período, houve a “criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar das crianças pobres” (Oliveira, 2011, p. 92). Essas instituições tinham finalidades assistencialistas, muitas vezes, com caráter medicamentoso, local para controle de doenças e acompanhamento médico-científico. Às crianças ricas, por sua vez, eram destinados os ideais do Movimento da Escola Nova, por meio de educadores brasileiros que receberam influência de movimentos europeus e estadunidenses. É o caso dos jardins de infância (Kishimoto, 1990).

A ideia dos jardins de infância, inicialmente, despertou curiosidade e estranhamento nos políticos brasileiros. Enquanto alguns atribuíam a essa ideia, ambientes semelhantes a salas de asilos franceses em que as crianças ficavam guardadas, outros acreditavam que os jardins influenciariam positivamente o desenvolvimento das crianças. Havia também a ideia de que esse era um espaço destinado às crianças pobres como forma de caridade e que, desta forma, não deveria ser sustentado pelo poder público (Oliveira, 2011).

Em meio a essas diferenças, foram criados em 1875 no Rio de Janeiro e em 1877, em São Paulo, os primeiros jardins de infância brasileiros, sendo ainda particulares. Em 1896, no Estado de São Paulo, surgiu o primeiro jardim de infância público, após intensas discussões políticas favoráveis e desfavoráveis à criação de jardins de infância administrados pelo governo (Kishimoto, 1990).

O início do século XX trouxe consigo a intensificação dos trabalhos nas fábricas e indústrias. Muito da mão de obra nestes lugares era de mulheres, considerando que os homens ainda trabalhavam nas lavouras. As famílias, que nesse momento, eram mais nucleares, formadas apenas por pai, mãe e filhos, precisavam de um destino para suas crianças. Muitas vezes elas ficavam com outras mulheres que não iam para

¹⁸ Coleção das Leis do Império 1831. Actos do Poder Executivo, p. 61 *apud* Marcílio (2016, p. 95).

o trabalho nas fábricas e que cuidavam, precariamente, das crianças em troca de dinheiro (Oliveira, 2011).

O cuidado com as crianças pequenas não era visto como uma situação social a ser resolvida, por conseguinte, essa dedicação era “apresentada como um favor prestado, um ato de caridade de certas pessoas ou grupos” (Oliveira, 2011, p. 95). Essa situação e as condições de trabalho dos operários levaram à organização de movimentos sindicais, cujas reivindicações foram atendidas por alguns empresários com a criação de vilas operárias, clubes esportivos, creches e escolas maternas (Oliveira, 2011). Essa situação, todavia, continuava acompanhada de um ambiente tenso entre trabalhador e empresário.

Em 1922, num contexto de crise no sistema político oligárquico, surgiram as primeiras regulamentações para o atendimento de crianças em escolas maternas e jardins de infância, estabelecimentos que estavam longe de serem considerados ambientes educativos. Nessa perspectiva, Kuhlmann Jr. (2000, p. 4) observa que:

A concepção de *assistência científica*, formulada no início do século XX, em consonância com as propostas das instituições de educação popular difundidas nos congressos e nas exposições internacionais, já previa que o atendimento da pobreza não deveria ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social.

Em vista disso, historicamente, creches e pré-escolas estiveram vinculadas a Departamentos de Saúde ou de Assistência Social, tendo alguma ligação com a educação, mas sem finalidade pedagógica. Kuhlmann Jr. (2000) descreve este percurso: Em 1923 foi criada, em nível federal, a Inspetoria de Higiene Infantil, mas foi substituída em 1934 pela Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância. Porém, em 1937, este setor mudou seu nome mais uma vez e passou a ser chamado de Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança, que ficou encarregado de definir o normativo para o funcionamento das creches, por meio da publicação de livros e artigos.

Nesse contexto, tivemos a expansão das creches no território brasileiro. Oliveira (2011) relata que no período do início do século XX até a década de 1950, as creches eram, basicamente, aquelas estabelecidas pelas indústrias para os filhos dos seus funcionários ou vinham de entidades filantrópicas laicas e principalmente, religiosas. Mas o trabalho com as crianças que frequentavam esses locais era de cunho assistencialista, com alimentação, cuidado com higiene e segurança física,

“sendo pouco valorizado um trabalho orientado à educação e ao desenvolvimento intelectual e afetivo das crianças” (Oliveira, 2011, p. 100).

Desenvolvendo estudos sobre criança e a educação infantil desde a década de 1950, Heloísa Marinho (1966) *apud* Varotto e Arce (2013, p. 8), constatou que com o passar do tempo, as instituições destinadas à educação das crianças bem pequenas e pequenas tornavam-se uma “necessidade para a expansão da atividade infantil” devido aos intensos movimentos pelos quais passavam as cidades.

De acordo com Varotto e Arce (2013), Heloisa Marinho foi uma das educadoras e intelectuais que mais pesquisou sobre a educação infantil nas décadas de 1950 e 1960, promovendo reflexões, manuais e indicativos sobre o fazer pedagógico e a necessidade de formação das professoras [no feminino] que poderiam acompanhar estas crianças nas classes infantis.

Todavia, o Brasil demorou para regulamentar a educação infantil e movimentar, por vias legais, as mudanças que precisavam ocorrer em nível institucional e nacional. Para melhor demonstrar esse percurso legislativo, apontamos, abaixo, algumas datas que são marcos para a orientação da educação infantil:

- 1942 – Criação da “Casa da Criança” pelo Departamento Nacional da Criança, então parte do Ministério da Educação e Saúde.
- 1961 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 4024/61.
- 1971 – Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus dá outras providências - Nova LDB - Lei 5692/71.
- 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB em vigor até nossos dias) - Lei 9394/96
- 1998 – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)
- 1999 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) - Resolução CNE/CEB nº. 01/1999.
- 2005 - Lei 11.114/05, que altera a LDB/1996
- 2009 – Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) – Resolução CNE/CEB nº 5/2009
- 2013 - Lei 12.796, de 2013, que altera a LDB/1996
- 2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005, de 2014.
- 2017 – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Resolução CNE/CP nº 2/2017.

- 2024 – Obrigatoriedade de criação de mecanismos de levantamento e de divulgação da demanda por vagas no atendimento à educação infantil de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade. Lei 14.851, de 2024.
- 2024 – Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB nº 01/2024.

Conforme se percebe, a legislação brasileira sobre a educação das crianças pequenas só começou a existir a partir de 1961. Antes disso, havia apenas menções ao cuidado com as crianças, mas associadas à sua saúde e proteção.

A LDB 4.024/61 traz as seguintes disposições de interesse para este trabalho: “Art. 23. A educação pré-primária destina-se aos menores até sete anos, e será ministrada em escolas maternas ou jardins-de-infância” (Brasil, 1961). Não há detalhes sobre como essa educação seria organizada, quais seus objetivos ou princípios. Houve apenas uma orientação às empresas que empregavam mulheres com filhos com menos de 7 anos, “Art. 24. As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (Brasil, 1961).

A ausência de detalhes de como seria o funcionamento dessa educação pré-primária denota a falta de preocupação governamental com as crianças abaixo de 07 anos, abrindo margem e até mesmo incentivando a iniciativa e responsabilização de empresas particulares para esse empreendimento.

De fato, várias empresas e indústrias criaram creches e escolas maternas dentro das Vilas Operárias¹⁹, com o objetivo de acolher para segurança, higiene e alimentação os filhos dos operários. Havia uma clara distinção entre creches e escolas maternas como lugares para a guarda e proteção das crianças pobres e os jardins de infância, como lugares destinados a classes sociais superiores, muitos desses baseados na pedagogia froebeliana e, portanto, com intenções pedagógicas. Entendia-se que aos filhos dos operários bastava um lugar em que ficassem protegidos e bem cuidados (Kishimoto, 1990).

A LDB seguinte, Lei 5.692/71, publicada em pleno Regime Militar, teve a intenção de normatizar Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Nessa

¹⁹ Vilas criadas por empresas ou indústrias para atender os operários e suas famílias com residências, escolas, armazéns e cuidados médicos.

legislação também não houve avanços para a educação infantil. No artigo 19 temos a seguinte descrição: “§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade” (Brasil, 1971). Isso porque o artigo menciona que o ensino de primeiro grau é destinado às crianças a partir de 7 anos de idade.

O parágrafo segundo, do mesmo artigo, traz a seguinte explicação: “§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (Brasil, 1961). Mais uma vez, uma lei mencionava escolas destinadas a crianças com idade abaixo de sete anos, mas sem maiores explicações, normas ou obrigações ao poder público.

Além disso, as escolas maternas, creches ou instituições equivalentes recebiam crianças com idade inferior a sete anos para o exclusivo cuidado com sua proteção, higiene e saúde; ao menos esse era o sentido atribuído às instituições que cuidavam de crianças de camadas sociais mais baixas. Não havia, ainda, preocupação com seu desenvolvimento físico ou intelectual. De acordo com Oliveira (2011, p. 107):

No período dos governos militares pós-1964, as políticas adotadas em nível federal, por intermédio de órgãos como o Departamento Nacional da Criança, a Legião Brasileira de Assistência e a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor – Funabem, continuaram a divulgar a ideia de creche e mesmo de pré-escola como equipamentos sociais de assistência à criança carente.

Foi preciso esperar até a LBD 9.394/96 para que a educação infantil ganhasse uma seção específica na Lei educacional. Isso se deu graças a muitos estudos nacionais e internacionais sobre a criança e ainda dois marcos legais fundamentais para o Brasil: a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A LDB, Lei n. 9.394 de 1996, ainda em vigor, apresenta seção específica para tratar da educação infantil a partir do artigo 29. Na seção, são tratadas as finalidades, organização, formas de avaliação e tipos de estabelecimento, separando creches e pré-escolas por atendimento de acordo com faixas etárias. Além disso, atribui aos municípios a obrigação de ofertar educação infantil e indica a formação dos profissionais que trabalharão com esta etapa da educação básica. A partir da LDB n. 9.394/96 surgiram outros marcos legais: regulamentações, diretrizes e leis que objetivam acompanhar o avanço nos direitos das crianças.

Após a promulgação da LDB n. 9.394/96, houve a necessidade de serem estabelecidas orientações mais detalhadas, as quais se deram por meio do RCNEI (1998). Esse documento tem por objetivo orientar a organização do trabalho pedagógico nas instituições de Educação Infantil, contribuindo para a construção de práticas educativas que garantam o desenvolvimento das crianças.

Em 1999, pela Resolução CNE/CEB 01/1999, foram instituídas as DCNEIs, com elementos mais descritivos sobre as instituições de educação infantil, trazendo objetivos e metas claras no tratamento a ser dado às crianças atendidas por estes estabelecimentos. Essa Resolução foi substituída, posteriormente, pela Resolução nº 5, de 2009.

Em 2005, a Lei 11.114/05 alterou os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei 9.394/96 para tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade, influenciando a educação infantil, que, a partir dali se estenderia até 5 anos e não mais, até 6. Mas essa era uma compreensão subjetiva; a lei que deixaria clara essa mudança na educação infantil só viria a ser promulgada em 2013.

Antes disso, em 2009, depois de um processo de revisão, tivemos a consolidação das DCNEIs, publicada em Resolução própria. O primeiro documento (de 1999) que tinha duas páginas, passou para um montante de 40 páginas e trouxe, de forma detalhada, mas em linguagem simples, objetivos, definições, concepções, princípios, orientações pedagógicas, organização de espaço, tempo e materiais, avaliação e formas de articulação da educação infantil com o ensino fundamental.

Outra resolução que trouxe várias mudanças para a educação infantil foi a Lei 12.796, de 2013. Dentre elas: tornou a educação infantil obrigatória a partir dos 4 anos de idade e seu percurso até 5 anos (incisos I e II do artigo 1º); incluiu o atendimento educacional gratuito aos alunos com deficiência em todos os níveis, etapas e modalidades (inciso III do artigo 1º); colocou como dever dos pais, matricular crianças a partir de 4 anos na educação básica (artigo 6º); estabeleceu carga-horária mínima anual de 800 horas e 200 dias letivos; regulamentou a oferta de, no mínimo 4 horas e máximo de 7 para o atendimento das crianças; tratou da frequência das crianças, estabelecendo o mínimo de 60% do total de horas obrigatórias e falou da obrigação de expedição, pela instituição educacional, de documentação que ateste o desenvolvimento e aprendizagem das crianças (artigo 31).

Em 2014, como forma de cumprir a Constituição Federal, que prevê em seu artigo 214 a criação do PNE de duração decenal, o MEC apresentou um plano

estratégico e normativo com metas, objetivos e diretrizes para a educação brasileira, incluindo a educação infantil. O Plano, que fora prorrogado até 31 de dezembro de 2025, articula União, estados, Distrito Federal e municípios na implementação de medidas que visam garantir a melhoria da oferta da educação no país.

Em 2017, após intensas discussões, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular. Este documento, que contempla orientações para a educação básica (educação infantil, fundamental e médio), pretende superar a fragmentação das políticas educacionais, fortalecer o regime de colaboração entre as três esferas do governo e ser parâmetro da qualidade da educação. Ele indica que “[...] para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental” (Brasil, 2017).

Isto posto, esse documento indica formas e meios para se garantir uma qualidade na educação, sendo orientador sobre como o Brasil pretende que a educação seja conduzida em nível nacional. Documento produzido por especialistas da área, mas influenciado, também, por empresas privadas, gera, ainda hoje, muitas polêmicas de estudiosos²⁰ que não ficaram satisfeitos com a versão final do texto.

Em 2024, a demanda por um olhar para a educação de crianças bem pequenas motivou a criação da Lei 14.851, que obriga os órgãos competentes a criarem formas de levantar e divulgar a demanda por vagas no atendimento à educação de crianças de 0 a 3 anos de idade. Essa lei motivou a organização de um relatório sobre o “Retrato da Educação Infantil no Brasil – Acesso e Disponibilidade de Vagas”, que foi gerado a partir de um questionário eletrônico respondido via Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do MEC (Simec) com o objetivo de “traçar um diagnóstico da gestão da demanda manifesta ainda não atendida por vagas para a Creche e para a Pré-escola em todo o território nacional e como ela acontece” (Brasília, 2024, p. 9).

A divulgação do relatório supramencionado apresenta a análise das demandas por vagas em creches e pré-escolas em todo o território nacional, apontando indicadores de necessidades e melhorias, parametrizados pelas cinco regiões do país.

Por fim, temos a Resolução CNE/CEB nº 01/2024, que instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Este

²⁰ Entrevista com prof. Paulo Fochi. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7150-educacao-infantil-nao-deve-se-submeter-a-ideia-de-compartimentacao>. Acesso: 13 jun. 2025.

documento orienta os governos, secretarias e respectivas instituições de educação infantil nos seus modos de condução de trabalho para garantir acesso e permanência de qualidade às crianças, público da educação infantil, como podemos ver no artigo 5º:

Art. 5º No exercício da gestão da rede de Educação Infantil, os entes federados e os respectivos sistemas de ensino, no âmbito de sua competência, devem regulamentar, no prazo de 200 (duzentos) dias a contar da publicação desta Resolução:

I - os mecanismos institucionais para o levantamento, monitoramento e divulgação da demanda por vagas na Educação Infantil, a partir de estratégias de busca ativa da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;

II - as condições de oferta e atendimento da Educação Infantil para as modalidades educacionais definidas na Lei nº 9.394, de 1996, considerando as especificidades e singularidades da população e dos territórios;

III - o processo de planejamento participativo do atendimento à demanda por vagas na Educação Infantil, com a consolidação de planos de expansão parametrizados pelas metas do Plano Nacional de Educação - PNE e dos respectivos planos de educação dos entes federados;

IV - os mecanismos institucionais que permitam identificar, avaliar e justificar a necessidade da celebração de parcerias, nas formas definidas na legislação vigente, para o atendimento da demanda por vagas na Educação Infantil [...] (Brasil, 2024).

O inciso I deste artigo trata das vagas para a educação infantil, que devem ser consideradas a partir de mecanismos de averiguação de demanda. Para isso, faz-se necessária uma integração entre diferentes sistemas, desde o de registro de nascimentos até a assistência social, que poderá identificar as crianças que estão fora das instituições de educação infantil. Esse inciso estava parcialmente contemplado na Lei 14.851 de 2024, que tornou obrigatória a identificação da demanda e oferta de vagas para crianças de 0 a 3 anos.

Em contexto local, após pesquisa sobre a educação infantil no município de Cruzeiro do Sul-AC, encontramos o Plano Municipal de Educação 2015-2025. O Plano informa que o atendimento a crianças de 4 e 5 anos da zona urbana está universalizado e que a oferta de matrículas para as crianças de 0 a 3 anos de idade deveria ser ampliada, objetivando que até o final de 2025, pelo menos 50% das crianças dessa faixa etária sejam atendidas. A prefeitura ainda estabeleceu que poderiam ser formadas turmas de educação infantil na zona rural com o mínimo de 10 crianças, procurando atender 80% das crianças com idade entre 4 e 5 anos e 20% das crianças de 0 a 3 anos (Plano Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul-AC, 2015).

É provável que quando for elaborado um novo Plano, as metas sejam verificadas e seus termos sejam atualizados em consonância com a Lei 14.851, de

2024. Em 2025, uma creche²¹ foi inaugurada pelo município, com capacidade para atender 180 crianças entre 1 ano e meio e 3 anos de idade (Prefeitura de Cruzeiro do Sul, 2025). É a primeira creche municipal destinada a atender o público desta faixa etária, o que indica um avanço da gestão municipal para atender a demanda pela educação de crianças menores de 4 anos.

O inciso II do artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº 01/2024 trata da obrigação de regulamentar condições de oferta e atendimento à educação infantil, considerando as particularidades de cada região do país. Além disso, prevê que se considerem demandas a partir de diferentes modalidades educacionais: educação especial, indígena, quilombola, do campo e outras formas previstas em legislação. Cada modalidade carrega demandas próprias, que exigem diferentes formas de infraestrutura, organização curricular, formação docente e práticas pedagógicas. Assim, o dispositivo é mais uma forma de universalizar a educação para todas as crianças, muitas das quais vivem em contextos muito específicos, com realidades não contempladas pelo acesso à educação.

O inciso III prevê que sejam criadas formas de planejamento participativo acerca da demanda por vagas na educação infantil de acordo com as metas do PNE e outros planos de educação. Para tanto, é necessário que a Prefeitura de Cruzeiro do Sul-AC, por exemplo, esteja atualizada e envide esforços para que este planejamento participativo seja efetivado em parceria com os interessados, sejam pais, profissionais da educação, instituições formadoras e executoras das políticas de Educação Infantil.

O inciso IV aponta a necessidade de identificar, avaliar e justificar parcerias que possam ser necessárias para atender à demanda por vagas na Educação Infantil. As parcerias muitas vezes são imprescindíveis para a oferta de Educação Infantil, especialmente no que se refere a estruturas prediais, sendo mais viável a utilização de prédios alugados do que construir novas estruturas. O inciso prevê também que essas parcerias sejam avaliadas, o que nos lembra a situação de prédios que não estão alinhados com as demandas da Educação Infantil: salas pequenas, ambientes pouco acolhedores, inseguros, sem acessibilidade, situações que, se avaliadas, devem colocar em questão a manutenção ou não de parcerias e a busca por fundos

²¹ Informação disponível em: <https://www.cruzeirodosul.ac.gov.br/post/prefeitura-de-cruzeiro-do-sul-oferece-vagas-em-creche-para-criancas-de-1-ano-e-6-meses-a-3-anos-de-i>. Acesso em: 06 dez. 2025.

ou emendas parlamentares que atendam a necessidade de construções feitas para a educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas.

Toda essa trajetória nos mostra que muitos e longos foram os caminhos para se chegar a uma legislação que contemple o direito das crianças menores de 6 anos a um ambiente educativo de qualidade, com parâmetros na esfera legal que contemple currículo, tempos, espaços, jogos, brincadeiras e formação de professores.

Para Pimentel (2007), baseada nos pressupostos de Vygotsky, a educação das crianças pequenas possui um caráter diferenciado, pois instala-se num momento de mudanças diante de um desenvolvimento em potencial. Assim, é válido afirmarmos que a educação infantil é uma etapa de importância singular para as crianças, posto que a forma como ela se apresenta pode influenciar positiva ou negativamente na maneira como elas vão se estabelecer nas demais etapas da educação formal.

Por isso mesmo, essa etapa da educação básica vem sendo tão intensamente discutida nas últimas décadas²² e tem ganhado espaço em congressos nacionais e internacionais. Creches e pré-escolas ocupam parte considerável do tempo das crianças, portanto, se há preocupação com o seu desenvolvimento, esses espaços precisam ser constantemente valorizados, questionados, observados e cuidados.

Vimos, no decorrer desta seção, diferentes concepções de criança e infância, desde um desapego completo, explicado, em parte, pelo alto índice de mortalidade infantil e pela ausência de momentos para se refletir sobre esse período da vida, até a busca cada vez mais crescente de pais e educadores por especialistas que tratam de como cuidar e educar as crianças. Registramos histórias de valorização e desvalorização das crianças, bem como muitas infâncias desconsideradas e desdenhadas e citamos regulamentos que tratam dos direitos das crianças e adolescentes, como parte da conquista de seu espaço.

Apontamos também a trajetória legislativa da educação infantil no Brasil, notando que as crianças pequenas passaram a ser acolhidas em espaços sob regulamentação educacional apenas em 1961 com a criação da primeira LDB - Lei 4024/61. E que pesquisas, publicações e movimentos sobre a educação e as crianças trilharam um caminho para a criação da LDB 9.394/96 que dispõe de seção específica

²² Segundo Santos *et. al.* (2022) no Capítulo “Apontamentos sobre Educação Infantil Brasileira”, In: Reflexões e Inovações Nacionais no século XXI em pedagogia e educação. Disponível em: <https://institutoscientia.com/catalogo/pedagogia-1/>. Acesso: 13 jun. 2025. DOI 10.55232/1082023 ISBN: 978-65-997239-6-4 r

para tratar da educação infantil, tornando-a, também, parte da educação básica. Essa legislação mudou a forma como a educação infantil era vista, especialmente por ter sido um marco para a criação de outros documentos importantes para a valorização dos direitos das crianças no ambiente educacional, como a BNCC.

Por fim, importa dizer que os estudos desenvolvidos nesta seção constituíram e consolidaram a temática de interesse desta pesquisa, educação infantil, e darão sustentação para o desenvolvimento das análises que se seguirão, especialmente no que se refere à pesquisa de campo.

4 A ROTINA PEDAGÓGICA: HISTÓRIA, SENTIDOS E IMPLICAÇÕES NO COTIDIANO DAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Apresentamos, nesta seção, alguns elementos presentes no dia a dia das instituições de educação infantil, com foco central na discussão das rotinas pedagógicas destas instituições. Entendemos que não há educação formal sem algum tipo de rotina estabelecida, mas dado o fato dela estar tão naturalizada no espaço pedagógico, parece não receber a atenção merecida. Porém, a forma como a rotina é planejada e aplicada é decisiva para o desenvolvimento das crianças nas instituições de educação infantil.

No intuito de aprofundarmos essa discussão, dividimos a seção em três partes: A primeira parte trata do conceito de rotina e sua história, procurando conhecer a origem da prática da rotina, sua importância e os motivos pelos quais ela foi se consolidando nos espaços das instituições de educação, constituindo-se, atualmente, como o principal elemento orientador do cotidiano institucional. A segunda parte aborda a diferença entre rotina e cotidiano, estes dois componentes do dia a dia das instituições educacionais que, embora distintos, se complementam e contribuem para o alcance dos objetivos pedagógicos. A terceira parte aborda o tempo e o espaço como elementos intrínsecos às instituições de educação infantil, explorando de que forma influenciam a rotina e são, por ela, influenciados.

4.1 CONCEPÇÃO DE ROTINA

Nesta subseção, procuramos demonstrar o conceito e a importância das rotinas, ressaltando o quanto elas são fundamentais para garantir a ordem e o sucesso da execução de atividades nas instituições de educação infantil.

O significado de rotina pode variar de acordo com o contexto e com a área em que está inserida. Mas em geral, a rotina nos diversos contextos tem o mesmo sentido de ser instrumento de organização para a apresentação de uma sequência de atividades a serem desenvolvidas em vista de um objetivo determinado.

Trazendo a definição de Barbosa (2006, p. 35): “Rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”. A autora ainda elenca alguns nomes que são dados às rotinas: horário, emprego do tempo,

sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada etc.

A definição de Madalena Freire (1998, p. 43) aponta que a rotina não pode ser algo tedioso, mas “a expressão do pulsar do coração (com diferentes batidas rítmicas) vivo do grupo, como a cadência sequenciada de atividades diferenciadas, que se desenvolvem em um ritmo próprio a cada grupo”. Nesse sentido, a rotina não deve se apresentar como algo chato ou repetitivo, mas necessário para a organização das atividades. Deve ser adaptada a cada grupo de crianças, a cada novo ambiente ou faixa etária. Quando não passa pelas adaptações necessárias, a rotina perde seu sentido e deixa de atingir os objetivos pedagógicos.

Freire (1998) ainda aponta a rotina como uma estrutura do tempo, do espaço e das atividades programadas, o que exige persistência e comprometimento. Para sua implementação, o docente conta com a presença e participação do grupo e organiza, com antecedência, os materiais a serem utilizados.

Logo, sem a rotina, ficaria mais difícil executar um trabalho com qualidade e organização. Deixar para escolher tudo no momento da realização da proposta é algo inconcebível, que não faz parte da dinâmica escolar. As crianças vão à instituição de educação por um tempo determinado, num espaço estruturado para recebê-las. Cabe ao educador decidir o que fazer e como fazer neste tempo e nesse espaço. Para isso, define quanto tempo será destinado a cada situação de aprendizagem, em qual local será desenvolvida e os materiais necessários para o seu desenvolvimento. Dessa forma, não parece adequado ou responsável executar uma proposta pedagógica sem a programação de uma rotina.

Em suas pesquisas, Barbosa (2006) identificou que há muitos e diferentes modelos de rotina nas instituições, que podem ter sido criados pelo sistema de ensino, pelos gestores, professores ou elaborados entre profissionais da educação em conjunto com as próprias crianças. Mesmo sendo uma prática muito comum, já instaurada no seio dos ambientes educacionais, a autora aponta que não se percebe um questionamento à existência ou à prática de determinada rotina em detrimento de outra, apesar dessa categoria definir o dia a dia das instituições de educação infantil. A autora questiona a origem da rotina nessas instituições e por que ela está tão naturalmente formatada ao seu ambiente.

Encontramos reflexão semelhante em Batista (1998, p. 166) que, após análise sobre os tempos e espaços na creche como intrínsecos à rotina, conclui que:

Para os profissionais da creche que estão dia após dia, semanas, meses e anos, mergulhados na prática, vivendo e convivendo com as crianças pequenas sob a determinação de uma rotina diária que lhes é tão familiar torna-se difícil perceber os limites e as possibilidades que elas possam ter.

Essa assertiva se aplica a qualquer atividade que, envolta em um trabalho diário, não contemple uma autoavaliação e, assim, deixe de identificar possíveis pontos desenvolvidos na prática cotidiana que demandam um olhar atento e crítico. Nos espaços de educação infantil isso também pode acontecer. Se não for destinado um momento específico para discussão da rotina, envolvendo os sujeitos internos e externos, este elemento didático toma conta das práticas da instituição e se naturaliza como se fosse o único e correto caminho a ser seguido.

Batista (1998) também afirma que tanto os profissionais da educação quanto as crianças, quando adentram a instituição de educação, se deparam com uma rotina já consolidada, bastando apenas subordinar-se a ela.

Realidades como esta podem ser alteradas quando há novas contratações de professores ou até mesmo remoções anuais, por meio de processos seletivos. Isso ocorre porque muitas redes de ensino contam com um número expressivo de docentes contratados em regime provisório. No entanto, a rotatividade dos professores carrega alguns aspectos negativos, como a dificuldade para criar vínculos institucionais, para acompanhamento do desempenho das crianças ou até mesmo para propor alterações na rotina pedagógica da instituição, uma vez que muitos destes docentes não se sentem comprometidos com o processo pedagógico, pois não atuam por tempo suficiente para construir vínculo profissional.

Possíveis questionamentos sobre a forma de organização das instituições educacionais, promoção ou não da autonomia das crianças a partir das escolhas feitas²³ muitas vezes não são levantados. Isso pode acontecer porque não valeria a pena questionar uma situação sobre a qual os docentes logo não terão mais acesso.

Com poucos professores do quadro efetivo e com tempo de permanência significativo nas instituições de educação, o questionamento das rotinas pedagógicas fica cada vez mais difícil e oneroso. Até mesmo para os docentes de carreira e para a equipe gestora, a rotatividade do quadro de professores prejudica a construção de um

²³ Trazemos essa fala pensando em duas instituições de educação observadas nesta pesquisa: em uma delas, as crianças, depois de lancharem, lavavam o próprio prato, colher e copo e colocavam o restante da comida numa lixeira. Na outra instituição isso não ocorria: os utensílios eram recolhidos pelas professoras diretamente para o balcão da cozinha.

trabalho coletivo, uma vez que, após ambientação e formação, o trabalho precisa ser repetido no início de cada novo ano letivo. Para Zabalza (1998, p. 53):

[...] as rotinas atuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas, pois esclarecem a estrutura e possibilitam o domínio do processo a ser seguido e, ainda, substituem a incerteza do futuro [...]. O quotidiano passa, então, a ser algo previsível, o que tem importantes efeitos sobre a segurança e a autonomia.

Zabalza (1998) apresenta um significado para rotina muito semelhante ao de Barbosa (2006), com o sentido de rotina como organizadora do cotidiano, enfatizando, porém, os aspectos emocionais atrelados a essa estruturação. Para o autor, é importante que as crianças se sintam seguras diante da previsibilidade assegurada pelo que foi planejado, o que é traduzido em tranquilidade e autonomia. Zabalza (1998) também destaca a possibilidade de que a organização das atividades de forma estruturada possa implicar no “domínio do processo”, que, acrescentamos, é dado tanto pelas professoras quanto pelas crianças, que passam a perceber, conforme o passar dos dias, a sequência das atividades propostas, dominando e internalizando seus fazeres. Dessa forma, a estruturação das atividades não apenas orienta o trabalho docente, mas também possibilita que as crianças compreendam, antecipem e dominem seus próprios percursos diários, internalizando práticas que contribuem para o seu desenvolvimento integral.

Para além disso, Zabalza (1998) enfatiza a necessidade dos conteúdos das rotinas serem analisados, posto que são escolhidos a partir do conhecimento formativo dos professores, de suas percepções, valores e demais aspectos reforçadores dos objetivos educacionais. Isso implica ressaltarmos a importância de documentos normatizadores, como a BNCC, para que os conteúdos escolhidos para o desenvolvimento das propostas pedagógicas não estejam atrelados a aspectos da vontade, das crenças ou de práticas costumeiras dos professores. Ao contrário, que sejam pautados em um documento que reja as diferentes dimensões que precisam ser trabalhadas junto às crianças, conforme seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A BNCC (2017) apresenta esses direitos de aprendizagem e desenvolvimento como forma de garantir que as crianças passem por um processo de aprendizagem que promova sua autonomia por meio de desafios a serem superados. Esse processo irá ajudá-las a “construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (BNCC, 2017), objetivando o seu crescimento de forma plena em diversas áreas de

sua vida, com apoio de elementos do cotidiano, como números, cores e formas, bem como expressões com seu corpo, voz, escrita, jogos e brincadeiras.

O texto da BNCC (2017) informa, ainda, que apesar da concepção da criança como ser ativo e cidadão do mundo, a constituição de sua aprendizagem não está fadada a um processo natural e espontâneo, mas é preciso uma “intencionalidade educativa” na organização das práticas pedagógicas. Daí a necessidade da promoção de experiências que intencionem o aprimoramento das habilidades e competências dos pequenos.

Nesse sentido, a BNCC (2017, p. 39), apesar de não detalhar o sentido de rotina em seu documento, o deixa subentendido quando descreve que o educador deve “refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças”. Ora, não é possível refletir sobre um trabalho, monitorando práticas e interações, se não houver uma sistematização desse processo, portanto, a rotina, nesse contexto, é parte intrínseca à organização da educação infantil.

Considerando que as rotinas são indissociáveis do desenvolvimento do trabalho na educação infantil, questionamos a sua origem e como elas se estabeleceram no dia a dia das instituições. É o que apresentaremos na subseção seguinte.

4.1.1 Origem das rotinas na Educação

Demonstraremos abaixo a origem das rotinas e como se estenderam às instituições de educação, com a intenção de contextualizar essa categoria pedagógica em seu lugar de importância e de reflexão.

Após pesquisas em uma vasta bibliografia, Barbosa (2006) nos apresenta informações contundentes para afirmarmos que muito do que se conhece sobre as rotinas que se estenderam às instituições de educação deve-se a um movimento que perpassou os monastérios e o modo de vida ascético²⁴. Como exemplo, vemos que a Igreja Católica entendeu e ainda entende que as formas disciplinares promovem a aproximação do indivíduo ao céu. Para isso, é necessário, segundo a Igreja, fazer

²⁴ Forma de vida bem regrada com a finalidade de atingir a perfeição espiritual.

certas coisas ou deixar de fazê-las: formas corretas de postura corporal, alimentação comedida, sequência de orações diárias, formas de oração, etc. Para ilustrar esse disciplinamento, Barbosa (2006, p.48) aponta que “a igreja reconstruiu modos cada vez mais inflexíveis de disciplinamento, como o jejum, a confissão, as penitências, as provas de obediência, os exercícios espirituais, o vegetarianismo, entre outros meios [...]”.

Como muitas instituições de educação iniciaram suas atividades com diretrizes vindas de ordens religiosas, como a dos jesuítas ou dirigidas por irmandades de conventos, esses religiosos acabaram estendendo essas práticas às escolas. Afinal, a ordem nas escolas era algo necessário assim como o era nas casas religiosas. E a rotina foi o meio encontrado para que as práticas da vida cotidiana fossem organizadas (Barbosa, 2006).

Apesar disso, é sabido que a prática da disciplina e do controle dos corpos, bem como a orientação para horários rígidos destinados a atividades específicas não se encerra na Igreja Católica. Esse tema é amplamente trabalhado por Foucault (1987) em sua obra *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*, quando resgata a história das punições, apresentando-as desde a era da condenação com suplício e apresentações públicas, até o momento da institucionalização dos condenados, agrupados em prédios destinados à reclusão.

Nessa obra, Foucault (1987) compara as instituições prisionais a escolas, hospitais, exércitos e oficinas, que apresentam não apenas características arquitetônicas comuns, mas também práticas semelhantes. Estas instituições incluem orientadores que devem ser obedecidos rigidamente em suas recomendações quanto às posturas, formas corretas de comportamento, horários a serem estritamente obedecidos pelos presos, alunos, pacientes, soldados ou trabalhadores. Caso estes indivíduos não obedeçam às normas a contento, estão sujeitos a punições.

Foucault (1987) expõe, assim, a ideia da sociedade disciplinar, cuja gênese aponta para o comportamento tido como correto e esperado. Dessa forma, a sociedade moderna apresenta novas formas de controle, mais sutis e silenciosas, que pela observação e punição, pretendem moldar o comportamento dos indivíduos. Nesse sentido, o autor afirma que “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1987, p. 163).

Logo, a constituição de corpos submetidos à disciplina acontece menos pelo suplício ou punição e mais pela docilidade, pela aceitação, pela forma como os corpos são moldados. Isso ocorre em tantas instâncias que a resignação passa a ser naturalizada como disciplinamento necessário e natural para a garantia da ordem e do sucesso. Foucault (1987, p. 195) ainda enuncia que:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de apropriar e de retirar, tem como função maior “adestrar”; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.

Portanto, desde a mais tenra idade, a disciplina vai sendo aplicada, aprendida, inculcada. Adotada por instituições como igrejas, escolas, exércitos, fábricas e hospitais, a disciplina é replicada nas instituições familiares que, até certo ponto, adotam esta prática e depois a delegam às escolas, que darão continuidade ao disciplinamento dos corpos. Afinal, a crença de que “a disciplina “fabrica” indivíduos” fortalece sua prática na certeza de que é o melhor a ser feito na e para a sociedade.

Disciplina e ordem, neste sentido, estão diretamente associadas a uma prática rotineira. Não por acaso, o termo rotina remete a algo sempre igual, ritualizado, com horários prescritos e cumpridos, com realização de tarefas semelhantes todos os dias. Apesar dessa ideia ser a que primeiro vem à cabeça ao ouvirmos o termo rotina, ela não tem apenas um conceito, conforme mencionado no início desta seção. A rotina é um termo utilizado em diferentes contextos, como na área médica e psicológica, e nem sempre está associada a algo negativo. A pediatria, por exemplo, orienta que é imprescindível que as crianças e adolescentes tenham rotina, pois isso lhes garante segurança e conforto e é importante para regular seu sono, fome e outros aspectos, orientando seu ritmo circadiano e contribuindo para o seu desenvolvimento (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2021).

Mesmo os adultos, ao quebrarem a rotina, sentem-se perdidos, improdutivos e desorientados. A rotina transmite tranquilidade ao sabermos para onde vamos a cada dia, ao termos ideia do que vamos fazer, onde vamos nos alimentar, dormir etc. A ideia do automático que a rotina transmite dá um certo conforto.

Voltando à questão educacional, vemos que muito do que se sabe sobre a rotina nas instituições infantis não surgiu de forma proposital, ou seja, ela não nasceu para esses espaços ou por eles, mas se consolidou como resultado das circunstâncias

e necessidades do cuidado com as crianças em diversos países e até certo ponto por influência religiosa.

A quantidade de crianças abandonadas, como prática corriqueira ao longo dos séculos, suscitou no século XVI a criação da Roda dos Expostos, mencionada anteriormente. Com o passar do tempo, mais precisamente nos séculos XVIII e XIX, as crianças eram também recolhidas em hospitais, hospícios, santas casas, asilos e até mesmo em prisões (Barbosa, 2006).

Para aquelas famílias que não queriam abandonar seus filhos em abrigos, mas que não dispunham de tempo ou de condição financeira para cuidar destas crianças em tempo integral, surgiu a necessidade da criação de espaços de assistência mais adequados para as crianças pequenas, de modo a dividir a responsabilidade do cuidado destas crianças com as famílias. Mas apesar da grande demanda social, levou-se um certo tempo para o surgimento e consolidação destes espaços, especialmente no que se refere à sua função educativa.

Ao fazer um resgate sobre o surgimento desses espaços, Spodek e Saracho (1998) *apud* Barbosa (2006, p. 80) informam que “a primeira creche americana foi criada em Nova York no ano de 1854 e seu objetivo era deixar as crianças seguras, alimentadas e limpas enquanto as mães trabalhavam.” Logo, a preocupação inicial do cuidado com as crianças não tinha nenhum sentido educativo, mas sim de cunho social e higiênico, especialmente dirigida aos muitos filhos de estrangeiros que estavam trabalhando nas indústrias estadunidenses.

Os estrangeiros eram necessários e importantes para a manutenção do bom funcionamento das indústrias; inclusive, contar com a presença das mulheres trabalhando por um longo período também era relevante para o crescimento do país. Além disso, acolher crianças estrangeiras em espaços organizados e administrados por estadunidenses promovia maior adaptação dessas crianças à cultura, aos costumes e ao respeito àquele país.

Essas instituições influenciavam de forma direta as experiências sociais e contribuíam para a vida futura das crianças que ali chegavam. Ter um espaço apropriado para estas garantia que as famílias pudessem trabalhar e, ao mesmo tempo, manter o vínculo com seus filhos, além do benefício de que as crianças seriam alimentadas e cuidadas em sua saúde e segurança, garantindo, assim, futuros operários saudáveis e produtivos.

De forma semelhante, na Itália, as primeiras instituições de atendimento a crianças pequenas foram as salas de custódia, que passaram a substituir os antigos asilos aportianos²⁵. Essas casas tinham a intenção de “recolher, custodiar, educar e alimentar as crianças de 2 a 6 anos” (Barbosa, 2006). A autora registra, ainda, que na Alemanha, as primeiras instituições de acolhimento às crianças pequenas datam do início do século XIX e eram chamadas *Bewahranstalten*, traduzidas livremente como “Repositórios” ou “Centros de preservação”. As instituições apresentavam espaço para momentos de dedicação à religião, como leitura da Bíblia e canto de hinos, posto que muitos de seus administradores eram religiosos, e contavam com financiamento advindo de mulheres que se dedicavam à caridade.

Para efeito ilustrativo, na cidade objeto desta pesquisa, Cruzeiro do Sul-AC, temos o Instituto Santa Teresinha, uma instituição filantrópica e de educação, fundada pela congregação Dominicana de Santa Maria Madalena, da Alemanha. Pouco tempo após sua fundação, em 1938, passou a receber crianças órfãs e jovens do sexo feminino para cuidar de sua educação, processo que durou até 1964, quando passou a receber pessoas do sexo masculino também (Silva, 2024).

Em pesquisa realizada por Silva (2024), há relato de uma ex-interna da instituição, que descreve sua rotina escolar, preenchida por momentos religiosos e educacionais. No relato, a entrevistada descreve sua rotina, com horários e atividades que iniciavam às 5:00 horas com oração na capela e aulas pela manhã. Depois disso, havia tarefas da escola, organização da casa, jantar e brincadeiras ao fim do dia.

Vale ressaltar que a semelhança de rotina entre a instituição alemã citada por Barbosa (2006) e aquela existente em Cruzeiro do Sul-AC não se trata de uma coincidência. As irmãs dominicanas e o bispo fundador do Instituto Santa Teresinha eram alemães e além da disciplina proveniente da educação de seu país, inferimos que carregavam a rotina que haviam aprendido como religiosos em suas casas de formação. Nesse sentido, Kuhlmann Jr. (1998, p. 47) sustenta que:

As práticas cotidianas das instituições de atendimento à infância foram fortemente marcadas por modelos religiosos e assistenciais, herdados das casas de caridade e dos conventos, onde a rotina, a disciplina e a vigilância eram vistos como instrumentos de formação moral.

²⁵ Asilos aportianos foram instituições de caridade fundadas pelo Padre Ferrante Aporti na Itália do século XIX. Disponível em: https://www.accademiasarda.it/2013/03/la-diffusione-degli-asili-aportiani-in-italia-di-cristina-urgias/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 15 out. 2025.

Kuhlmann Jr. (1998) apresenta uma pesquisa sobre a educação infantil, especificando as influências que as instituições que acolhiam crianças receberam das instituições religiosas. Sua afirmativa destaca o caráter histórico das práticas educativas voltadas à infância, evidenciando que a constituição dos lugares que cuidavam das crianças não se deu inicialmente em bases pedagógicas, mas sim sob influência de instituições religiosas e assistenciais. Nesses espaços — casas de caridade e conventos — a rotina, a disciplina e a vigilância não tinham apenas a função de organizar o cotidiano institucional, mas operavam como mecanismos de controle moral, orientados por concepções de infância que enfatizavam a obediência, a correção de comportamentos e a formação de sujeitos considerados “adequados” aos valores da época.

No âmbito desta discussão, notamos, igualmente, a questão da formação moral, presente nas falas das professoras entrevistadas nesta pesquisa. Ao ser questionada sobre o significado de ser criança, a professora A afirmou que “ser criança não é apenas uma fase, é um momento em que ela será moldada, na sua parte social, na sua interação”. Em seguida, complementou sua resposta dizendo que a educação infantil ajuda a criança a ser moldada para que ela não se desvie do caminho.

Nestes dois trechos, a recorrência dos termos “moldada” e “moldar” torna explícita a concepção da professora sobre essa etapa da vida, atribuindo à instituição educacional a responsabilidade pela formação moral, pela constituição da índole e pela orientação do indivíduo para o bom caminho.

As instituições de educação infantil, de forma geral, costumam ter horários definidos para entrada, atividade inicial, lanche, higiene, descanso, atividade pedagógica, recreação, horário de saída e outros. Essa rotina costuma ser a mesma todos os dias, variando apenas em relação às atividades pedagógicas de cunho mais curricular. Contudo, não se observam mudanças em função das necessidades físicas, emocionais, sociais ou mentais das crianças, tais como crianças dispostas ou indispostas, com fome ou sono (Barbosa, 2006).

Durante a pesquisa de campo, vimos que situações de sono são contornadas com o tempo inicial para jogos ou brincadeiras; assim, as crianças que chegam à instituição ainda sonolentas ficam mais despertas durante a atividade. Em uma das instituições observadas, uma criança chegou bem indisposta, parecendo estar com muito sono. Mesmo após o momento dos jogos, quando a professora chamou para

fazerem uma rodinha sentados no chão da sala, essa criança não participou; ao contrário, ficou sentada com a cabeça sobre a mesa. Outra criança lembrou a professora que a coleguinha não estava na roda, mas esta disse que podia deixá-la quieta porque naquele dia, a colega estava no tempo dela e assim, continuou a atividade. Depois de algum tempo, na segunda atividade, a criança foi se inserindo na rotina, mas ainda com sono.

Destacamos que não havia na sala um colchão para essas situações extraordinárias. A estratégia da professora foi não insistir para que a criança participasse das atividades. Deixou que ela fosse se despertando e sentindo vontade de se envolver nas propostas previstas para o dia de forma natural. É interessante constatar esse respeito ao sujeito criança, que foi se dando após muitos debates e influências advindos de um longo processo histórico marcado por transformações legais e mudanças nas concepções pedagógicas.

Nessa intenção, apresentamos, a seguir, pensadores que influenciaram a educação infantil: Rousseau, Froebel, Montessori, e que indicaram formas mais orgânicas do trabalho junto às crianças.

Rousseau dedicou-se ao estudo da infância, apresentando em sua obra *Emílio ou Da Educação* (1995), um modo de vida que considerava ser apropriado para o aprendiz ter apreço pelo conhecimento de forma natural e prazerosa. Na obra não havia, necessariamente, um método para a escola, mesmo assim, Rousseau forneceu várias pistas sobre formas de ensino, o que era algo novo se comparado à falta de diretrizes universais ou mesmo locais para a educação da época. Nesta orientação para a natureza das coisas, Rousseau (1995, p. 6) afirma que:

Não se conhece a infância: com as falsas ideias que dela temos, quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos. Os mais sábios apegam-se ao que importa que saibam os homens, sem considerar que as crianças se acham em estado de aprender. Eles procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que esta é, antes de ser homem.

Algo muito inovador foi este pensamento de Rousseau (1995) ao considerar a criança em suas características próprias e especificidades, ou seja, no que ela ainda é e não apenas no que se tornaria, contrariando o que a sociedade pensava sobre a infância: uma fase pouco importante, apenas preparatória para a vida adulta.

Outro momento de valorização da infância por Rousseau (1995, p. 61) foi quando apontou “Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto”. E acrescentou: “Ninguém deve meter-se a educar uma criança se não souber

conduzi-la para onde quiser através das únicas leis do possível e do impossível” (Rousseau, 1995, p. 77). Mais uma vez Rousseau foi emblemático ao destacar o valor da criança, dando ênfase ao amor a elas e ao universo de coisas que as rodeiam, como os jogos infantis, sua curiosidade para construir coisas por meio do instinto e do seu ambiente cultural.

Além disso, Rousseau (1995) chama a atenção para a importância do educador conhecer as fases de desenvolvimento da criança. Ele indica que na fase de 0 a 12 anos, a criança deve ocupar-se com as coisas da natureza e não com temas intelectuais. E que ela deve ser instruída para o equilíbrio entre a liberdade e os limites de suas ações, bem como para a aprendizagem pela experiência. Aponta, ainda, para a importância do educador conhecer o momento certo para cada aprendizagem. Nesse sentido, destaca que as fases da vida não devem ser apressadas, ao contrário, o educador deve colaborar para a pureza e a inocência das crianças o máximo possível, sem despertar a curiosidade do aprendiz sobre assuntos que ainda não lhe convêm.

Rousseau (1995) compreende que a fase da infância é o momento para o desenvolvimento dos sentidos, do corpo e de noções sociais, valorizando o contato com a natureza e a percepção sensorial, pela experiência. Nessa fase, o educador aprimoraria sua observação ao invés agir como um instrutor autoritário.

A BNCC (2017) apresenta orientações que vão exatamente nesta linha de pensamento. Ao indicar o trabalho por campos de experiência, suscita objetivos, sentidos e sentimentos que encontram na criança sua centralidade. Contudo, destacamos que um documento normatizador não garante sua efetivação. Não basta que as atividades planejadas estejam de acordo com a BNCC (2017), é importante que a forma de sua execução também esteja alinhada com o olhar sobre a infância.

Em uma das instituições observadas, por exemplo, houve distribuição de livros infantis para as crianças apreciarem em sala. Elas poderiam ficar deitadas no chão da sala, mas não podiam olhar o livro do (a) colega, compartilhar algo interessante do livro com o (a) colega ou mesmo ficar junto ao tapete do cantinho de leitura. Deveriam “ler” o livro de forma individual e “sem conversas”. Ora, a forma de leitura das crianças nesta idade é a leitura das imagens, daquilo que conseguem compreender pelas imagens. Por que não poderiam compartilhar sua compreensão da história com o colega? Por que esse momento tinha que ser individual e em silêncio?

Além disso, não houve nenhum momento posterior para as crianças compartilharem o que haviam compreendido sobre a história. A professora não questionou se elas queriam partilhar, contar ou apresentar algo. Então ficamos nos questionando, quais experiências ficaram no imaginário das crianças? A de que a leitura é algo agradável, gostoso, engraçado, divertido ou um momento chato, repressivo, entediante? No desenvolvimento da atividade relatada, uma criança foi chamada a atenção três vezes porque insistia em compartilhar sua história com uma amiga. Outras porque não estavam deitadas direito. Acrescente-se a este contexto pedagógico o fato de algumas crianças serem repreendidas várias vezes e por mais de uma pessoa adulta, o que, por sua vez, colaborou para tornar o ambiente tenso. A tensão se manifestou pela situação que deveria ser destinada à leitura, mas que se transformou em uma ocasião de disputa entre a busca por silêncio, a postura correta das crianças no chão da sala e a necessidade de partilha da história com um (a) colega, deitando da forma que fosse mais confortável. Dessa forma, aquele momento passou de promotor de uma aproximação da literatura para destinação e ênfase na normatização e correção.

Froebel, considerado o pai da educação infantil, construiu jogos e instrumentos que estimulariam a curiosidade e os talentos das crianças. Para ele “a atividade espontânea e livre era [...] o melhor método para evitar que o ensino por demais abstrato prejudicasse o desenvolvimento dos talentos dos alunos” (Cardoso *et al.*, 2023, p. 7).

Nessa concepção, não significava que as crianças tivessem liberdade para fazer o que quisessem, na hora que quisessem; ao contrário, as atividades destinadas a elas deveriam corresponder à sua fase de vida. Isso porque quando Froebel divulgou seu método, muitas crianças pequenas estudavam na mesma classe que crianças maiores, com componentes curriculares, conteúdos e formas de ensino que não contemplavam seu desenvolvimento cognitivo, físico ou psicológico.

Nesse sentido, este educador definiu três eixos de atividades: os dons e ocupações, jogos e cantos, a jardinagem e a criação de animais (Cardoso *et al.*, 2023, p. 11). Com esta base, as crianças atuavam de forma instintiva e natural a partir daquilo que lhes interessava, pois havia muitas possibilidades práticas de interação entre as crianças no espaço pedagógico. Assim, elas teriam autonomia para aprender e o professor atuaria esclarecendo as observações e questionamentos dos aprendizes.

Na prática, a rotina dos jardins de infância froebelianos diferenciavam-se das escolas para crianças maiores, pois estes jardins consideravam a natureza das crianças e não tinham objetivos primordiais de ensinar letras e números, mas contribuir com aprendizagens relacionadas à sua faixa etária e a contextos familiares comuns à época. Froebel incorporou jogos e brincadeiras como essenciais ao trabalho pedagógico com crianças e isso inovou a forma de conceber o cuidado institucionalizado das crianças e, certamente, impactou a rotina de educação até então concebida.

Atualmente não é possível imaginarmos um ambiente de educação infantil sem jogos e brincadeiras. Eles costumam fazer parte do planejamento das instituições de educação e ao longo do tempo, se consolidaram como mecanismo pedagógico. Nas três instituições pesquisadas, vimos a presença de jogos e/ou brincadeiras diariamente. Os jogos tiveram uma presença maior que as brincadeiras, especialmente aqueles considerados educativos, que vêm em caixinhas amadeiradas. Nas três salas, há muitos jogos, alguns mais usados, outros mais novos.

Entretanto, sentimos falta de um acompanhamento mais próximo das docentes quanto ao desenvolvimento desses jogos. O que nos pareceu é que eles funcionam como um passatempo ou entretenimento das crianças ao invés de serem utilizados como elemento pedagógico e oportunidade para as professoras conhecerem as habilidades cognitivas e sociais das crianças.

Pelos jogos, é possível perceber a memória, a lógica, a coordenação motora. E quando é executado de forma coletiva, é possível observarmos a capacidade de socialização das crianças, a concentração, a necessidade ou não do apoio do outro, a frustração. São muitos elementos que se perdem se o jogo não for olhado com importância educativa (Cardoso *et al.*, 2023). E durante a nossa pesquisa, vimos algumas oportunidades perdidas.

Huizinga (2008, p. 4) apresenta importantes reflexões sobre o jogo. Para o autor, há sempre algum significado em sua realização, algo que “transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação”. Ainda que nem todos os significados estejam explícitos ou sejam conhecidos, há algo na essência dos jogos que vale a pena ser considerado e observado.

Torna-se fundamental que a temática dos jogos seja problematizada nos espaços de formação de professores, especialmente pelo seu frequente uso nas instituições de educação infantil, bem como entre pedagogos e estudiosos da área,

Contudo, para além dessa presença, é necessário que, reconhecendo sua relevância, os professores atentem para a organização e realização dos jogos, de modo que o jogo seja efetivamente compreendido, aproveitado e valorizado nas práticas pedagógicas.

Maria Montessori, outra educadora de renome, incorporou seu conhecimento de medicina a uma forma de educação que considerasse a vida diária das crianças em seu processo de autonomia. Entendeu que as crianças podiam realizar atividades domésticas simples como arrumar a mesa, organizar a sala, varrer o chão e que essas ações traziam a elas um sentimento de autovalorização e disciplina, contribuindo para a incorporação e o progresso na realização de atividades pedagógicas. Para ela, a disciplina era parte essencial do trabalho educativo e se as crianças fossem disciplinadas, organizadas e autônomas, estariam aptas a aprender qualquer coisa.

Percebemos nas práticas pedagógicas observadas que ações simples como o tom de voz da docente contribuíram para a obediência, atenção e disciplina das crianças. Destacamos que na instituição de educação infantil particular, a forma de recepção da professora, sua preocupação com cada criança ao chegar, o tom de voz ao pedir atenção e silêncio e até mesmo a arquitetura da sala, com grandes janelas e espaço ventilado apenas com ventilador de teto, sem o barulho do ar-condicionado, pareceu contribuir para a manutenção da harmonia e maior facilidade para que as crianças obedecessem aos contratos estabelecidos entre docente e turma.

Uma pesquisa mais ampla ou com intervenção poderia revelar se essa forma de comportamento da docente influenciaria, também, crianças de instituições de educação públicas, que muitas vezes, vêm de realidades mais difíceis, sem rotina em casa ou sem figura de autoridade no seu dia a dia. Estes desafios, muitas vezes não são enfrentados pelas crianças de instituições particulares. Mas deixamos aqui o registro de que, a forma de tratamento da docente mencionada, transpareceu tranquilidade e segurança, o que pareceu influenciar de forma direta no comportamento tranquilo das crianças. Isso não significa que elas não desobedeciam ou que ficavam estáticas e caladas durante o desenvolvimento de toda as práticas pedagógicas, mas que havia um vínculo implícito entre crianças e docente que pareceu contribuir para a manutenção da harmonia e o bom andamento das atividades propostas na rotina.

No método montessoriano, o ambiente é preparado para a criança, com móveis adaptados e pensados para ela, materiais acessíveis e organizados, brinquedos

dispostos em bandejas ou cestos com funções educativas claras para a criança decidir qual escolher. Os objetos são compreendidos como “meios de desenvolvimento”, que depois de escolhidos, observados, manipulados de acordo com seus interesses e necessidades, colaboram para a aprendizagem autônoma da criança (Montessori, 2017).

Nas instituições pesquisadas, as crianças tiveram acesso a materiais diversos, de acordo com o planejado para o dia. E no momento do brincar em sala, elas brincaram ou jogaram não apenas conforme a função específica do material. Nesse ínterim, vimos blocos serem transformados em comida, peças de jogo da memória serem imaginadas como piscinas e a mesa da professora, funcionar como uma cabana. Não importava para as crianças se elas tinham ferramentas ou panelas, elas transformavam os itens recebidos no tipo de brincadeira com que mais tinham afinidade, transformando-os naquilo que interessava à brincadeira que criavam.

Outro fato de destaque é que na instituição de educação infantil B, as crianças lavam os utensílios utilizados na hora do lanche: copos, colheres e pratos, os quais são devolvidos para as lancheiras, limpos. As sobras dos lanches também são esvaziadas pelas crianças numa lixeira destinada a esse fim. No método montessoriano, as crianças ajudam a organizar o lanche, dispondo utensílios, organizando a mesa, lavando louça e limpando o chão. E, apesar desse método ser atualmente vinculado à instituições para famílias com alto poder aquisitivo, vimos que uma instituição pública da rede municipal no interior do Acre consegue aplicar um ideal montessoriano ao implementar ações simples e organizadas, como uma pia junto ao refeitório na altura das crianças e uma lixeira com o fim de recolher o resto de comida.

Em contraposição, essa mesma instituição de educação infantil organiza filas de crianças para qualquer atividade fora da sala pelo medo de que as crianças se machuquem e por acreditar que, de outra forma, elas sairiam muito “alvorçadas” da sala. Para Montessori (2017), as crianças deveriam ter livre circulação. A pensadora aponta que para educar na independência é preciso “Ajudá-las a aprender a caminhar, a correr, subir e descer escadas, apanhar objetos do chão, vestir-se e pentear-se, lavar-se, falar indicando claramente as próprias necessidades, procurar realizar a satisfação de seus desejos [...]” (Montessori, 2017, p. 61).

Essas práticas parecem inviáveis para muitas instituições de educação infantil, no entanto, para Maria Montessori, essas são atividades de vida prática²⁶ necessárias e importantes para as crianças se perceberem como seres do mundo, que conquistam e ficam felizes por realizarem tarefas que antes não conseguiam. Isso contribui para o exercício de outras atividades de forma satisfatória, posto que a prática deste tipo de experiência colabora para que as crianças desenvolvam outras capacidades necessárias ao dia a dia. Essa ideia encontra espaço nos campos de experiência apontados pela BNCC (2017), cuja valorização das experiências da vida cotidiana das crianças será integrada aos conhecimentos definidos pela instituição de educação²⁷ como necessários e importantes para a aprendizagem naquela fase da vida.

Através desses exemplos, vemos que tanto Froebel quanto Montessori acreditaram e implementaram formas peculiares de fazer educação infantil. Rousseau, por sua vez, não chegou a aplicar um método, mas influenciou no advento de mudanças profundas no modo de se fazer educação, que fosse menos pragmática e que considerasse a autonomia do aprendiz.

Esses pensadores ilustram formas diferentes de organização do cotidiano institucional, menos ortodoxas e mais orientadas para as crianças do que para os adultos. Ainda assim, existe rotina e organização nas instituições que trabalham seguindo a pedagogia froebeliana ou montessoriana. Afinal, a rotina, em muitos casos, traz conforto e segurança a adultos e crianças, permitindo que o desenvolvimento das atividades se dê de forma mais fluida e tranquila (Brasil, 1998).

Essa é uma importante compreensão, pois por muito tempo se entendeu que, para que a dinâmica escolar funcionasse a contento, era necessária a aplicação de castigos físicos que compunham parte da disciplina para a manutenção da ordem. Com o passar dos anos e o aprofundamento do conhecimento sobre as questões que envolvem a higiene, a puericultura e a pedagogia, os castigos físicos, que compunham os objetivos disciplinares, foram sendo evitados e censurados. Apesar disso, novas formas de disciplinamento passaram a emergir, alinhadas ao perfil de exigência imposto ao trabalhador e às rotinas às quais ele estava submetido. Nesse contexto, a

²⁶ Atividades de vida prática é uma expressão muito comum em Maria Montessori para se referir a atividades do dia a dia que são trazidas para a sala de referência, de forma adaptada, com intenção de aproximar as crianças de sua vida social, desenvolvendo a autonomia e a independência.

²⁷ A definição dos conhecimentos importantes para essa fase da vida não será escolhida pela instituição de forma arbitrária, mas também pautada em documentos normativos, como a BNCC (2017) e as DCNEI (2009).

institucionalização da educação das crianças assumia o papel inicial desse processo, posteriormente aprofundado no âmbito do mercado. Assim, tornava-se imprescindível que as instituições educacionais acompanhassem as transformações em curso na sociedade capitalista. Desse modo,

[...] algumas creches e pré-escolas incorporaram tais mudanças, passando por reciclagens em suas rotinas, em seu espaço, no modo de organizar seu tempo, nos materiais postos à disposição das crianças, no uso dos corpos e nas atividades propostas (Barbosa, 2006, p. 69).

O processo de institucionalização da educação das crianças não foi imediato e nem uniforme. Mas como os motivos para que isso ocorresse eram semelhantes, ações parecidas foram acontecendo em diferentes lugares do mundo, sempre com a preocupação de resguardar, cuidar e, em alguns casos, educar as crianças menores, conforme mencionado neste texto.

Precisamos compreender e aceitar que as rotinas são procedimentos necessários ao bom funcionamento das propostas de trabalho com as crianças. Mas é necessário, também que se reflita sobre elas, se fazem sentido, se são adultocêntricas, se têm adesão das crianças ou lhes causa sofrimento, se trazem benefícios pedagógicos ou se apenas cumprem um programa. Essa discussão é nossa preocupação na próxima seção deste trabalho.

4.2 ROTINA E COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta subseção, apresentamos a diferença entre rotina e cotidiano. Para isso, partimos do entendimento de que ambos os conceitos, embora frequentemente utilizados como sinônimos no contexto educacional, possuem nuances próprias que influenciam diretamente a organização do trabalho pedagógico e as experiências vividas pelas crianças.

Enquanto a rotina costuma ser associada à estruturação dos tempos, espaços e atividades planejadas, o cotidiano abrange a complexidade das relações, interações, imprevistos e significados construídos no dia a dia. Assim, recorrer a referenciais teóricos que problematizam essa diferença permite compreender como práticas intencionalmente organizadas convivem com elementos espontâneos e dinâmicos da vida na instituição, oferecendo subsídios para uma análise mais ampla e sensível das experiências infantis em contextos educacionais.

Barbosa (2006) apresenta a rotina como movimento que dá sentido a um cotidiano, de forma a tornar a dinâmica da vida mais leve e factível, sem necessidade de prever, a cada dia, onde e como se administrará o tempo. A autora afirma que:

As rotinas podem ser vistas como produtos culturais criados, produzidos e reproduzidos no dia-a-dia, tendo como objetivo a organização da cotidianidade. [...] É preciso aprender certas ações que, com o decorrer do tempo, tornam-se automatizadas, pois é necessário ter modos de organizar a vida. Do contrário, seria muito difícil viver, se todos os dias fosse necessário refletir sobre todos os aspectos dos atos cotidianos (Barbosa, 2006, p. 37).

Nas instituições de educação infantil, a rotina transmite segurança e bem-estar às crianças, que precisam sentir alguma previsibilidade nas ações pedagógicas implementadas. As crianças necessitam ter uma rotina para se sentirem confortáveis no ambiente em que estão; assim, elas terão noção dos próximos passos a serem conduzidos no seu dia.

Na dinâmica familiar, por exemplo, saber se a rotina da família inicia com banho ou café da manhã; se esse café pode ser na sala de casa ou deve ser na cozinha; se é permitido assistir desenho antes do café ou não, são informações importantes para a criança se organizar internamente. Esse caminho que será percorrido a cada dia, vai sendo internalizado na criança e, quando muda, às vezes por questões do cotidiano, muitas crianças estranham, questionam, não aceitam ou se recusam a participar. Isso porque seu hábito mudou e elas perdem a previsibilidade que estava assentada em sua organização interna.

Barbosa (2006) apresenta uma diferença entre rotina e cotidiano. Para ela, o cotidiano abrange mais elementos que a rotina, pois nele ocorre, além das repetições, típicas de um dia a dia comum, eventos corriqueiros ou mesmo inéditos. Durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas, a presença do inesperado pode causar um certo alvoroço, entretanto, se o inesperado estiver previsto, ou seja, se houver sensibilidade e expectativa de que algo novo sempre pode surgir, a novidade pode ser palco de um momento marcante e singular, com sentido para quem o trouxe e para quem se conectou aos sentimentos e expectativas surgidos pelo inédito.

Existe diferença entre o inesperado que aparece como algo accidental e aquele que é acolhido como possibilidade. Em um ambiente preparado, com sensibilidade ao novo, cria-se uma oportunidade de algo genuíno. Se há expectativa de que algo novo sempre pode surgir, seja uma ideia ou mesmo uma emoção, o inusitado passa a ser esperado e até bem-vindo.

A novidade seria assim, a possibilidade de acolher e viver algo marcante e singular, tornando o ambiente institucional um lugar de encontros significativos, vivenciado com sentido para quem é acolhido e para quem acolhe. O inédito passaria a ser não apenas uma interrupção da rotina já estabelecida, mas um convite à construção de novos sentidos.

Michel de Certeau (1998), em sua obra “A invenção do cotidiano”, apresenta suas observações sobre o cotidiano como elemento dinâmico e cheio de significados. Numa abordagem sobre o poder submetido pela vigilância, aponta que nem todos se conformam com a submissão, de tal forma que a escolha de algumas ações pode significar uma rebeldia à imposição de uma disciplina alheia ao indivíduo.

No contexto educacional, a presença do cotidiano como algo que traz dinamicidade e que pode modificar uma estrutura já estabelecida é representada na compreensão de que há “mil práticas pelas quais usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas de produção sócio-cultural” (Certeau, 1998, p. 41). Assim, muitos e diferentes comportamentos podem trazer para a sociedade novas interpretações diante de um espaço que se torna inventivo e carregado de simbolismos. A cultura, produzida na e para a sociedade, vê, pelo cotidiano, a vida acontecendo, com significados, valores e modos próprios; isso é o que torna a vida social possível: a relação entre o previsto e o diverso, o conhecido e o desconhecido, a repetição e a imprevisibilidade.

A repetição, inclusive, é um elemento necessário à ordem e à disciplina. Por ela se internalizam movimentos, circunstâncias, lugares e pessoas. Mas mesmo nos movimentos repetidos, a dinâmica do cotidiano o preenche. Os movimentos são diferentes, feitos de acordo com o necessário; os lugares e as pessoas podem mudar; lugares podem ser transformados, deslocados e pessoas podem ir e vir porque a vida está existindo, evoluindo, sendo transformada. De acordo com Carvalho e Fochi (2016, p. 157):

A escola de Educação Infantil, pela sua especificidade de acolhimento de crianças desde os primeiros meses de vida e por tantas horas diárias, pode converter-se em importante espaço de transformação social, desde que fique atenta às suas práticas cotidianas.

Nessa situação, citamos um exemplo ocorrido em um dos dias de observação das práticas pedagógicas, na pesquisa de campo. Uma criança bateu num colega e automaticamente lhe pediu desculpas. Quando o colega foi reclamar para a

professora, ele anunciou: “Mas eu já pedi desculpa”. Então a professora teve que explicar a ele que era bom pedir desculpas, mas que seu comportamento não estava correto e descreveu para ele o que havia observado da situação. A fala da professora, que não apenas repreendeu a criança que bateu, mas tentou lhe mostrar que não se pode viver batendo e pedindo desculpas o tempo todo, demonstra sua visão ampla da formação daquela criança. Poderia só dizer: “Joãozinho²⁸, você aceita as desculpas do colega? Pronto, desculpas aceitas, agora se abracem e estará tudo bem”. Mas ela não fez isso. Enquanto abraçava e consolava a criança que chorava, repreendeu o outro com instrução e ensinamento, intencionando que aquilo não voltasse a se repetir.

Essa situação encontra sentido na fala de Carvalho e Fochi (2016) anteriormente citada. A partir de uma prática cotidiana comum, que não está sob controle da professora, houve intervenção diante de uma situação que não deve parecer banal, o que evidencia sua influência como promotora de transformação social.

Carvalho e Fochi (2016, p. 156) também mencionam que os eventos cotidianos “Não possuem o *status* que os momentos dedicados à apropriação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade ocupam nas jornadas das crianças na escola” e que, por isso, tantas vezes, não são considerados.

As entrevistas feitas junto às docentes revelaram, por sua vez, que elas procuram importar-se com elementos do cotidiano trazidos pelas crianças, tanto de fora quanto de dentro da instituição de educação infantil. Segundo elas, isso é feito no momento da rodinha, onde, por exemplo, numa segunda-feira, perguntam como foi o fim de semana e ouvem cada criança para só depois iniciar a programação daquele dia. Ou quando acontece algum evento social na cidade ou mesmo algo que houve em casa que elas queiram contar e as professoras abrem espaço porque sentem que as crianças precisam ser ouvidas. As observações das práticas pedagógicas demonstraram que esse momento, de fato, ocorre.

Não obstante, quando Carvalho e Fochi (2016) trazem a observação sobre a desconsideração do cotidiano, podem estar tratando do cotidiano de dentro da própria instituição de educação, o cotidiano que é paralelo ao desenvolvimento da rotina e

²⁸ Nome fictício adotado para preservar a criança.

que pode passar despercebido pela atenção demasiada à execução e necessidade de ensinar o que está proposto no planejamento.

Uma professora numa turma com 26 crianças matriculadas²⁹ terá dificuldade em dar atenção a tantos detalhes, mas o que vale é a reflexão sobre isso. Pensar sobre essa situação pode tornar as professoras menos autoexigentes, se considerarem que dar atenção a algumas falas, conversas, olhares, questionamentos, recusas das crianças é cumprir um papel importante, é fazer-se presente, é reconhecer a potência do cotidiano como espaço de aprendizagem e afeto.

As rotinas são um importante instrumento para a implementação da metodologia planejada a partir de objetivos predeterminados, mas precisam trazer sentido à organização dos ambientes educacionais e, acima de tudo, considerar os sujeitos que serão diretamente beneficiados por ela. Barbosa (2006, p. 39) elucida que

As rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação quando não consideram o ritmo, a participação, a relação com o mundo, a realização, a fruição, a liberdade, a consciência, a imaginação e as diversas formas de sociabilidade dos sujeitos nela envolvidos; quando se tornam apenas uma sucessão de eventos, de pequenas ações, prescritas de maneira precisa, levando as pessoas a agir e a repetir gestos e atos em uma sequência de procedimentos que não lhes pertence nem está sob seu domínio.

Essa forma de vivência mecânica e descontextualizada mencionada pela autora pode ser encontrada na dinâmica de trabalho pautada por datas comemorativas. Tomazzetti e Palauro (2016) têm questionado essa escolha de trabalho porque ela não condiz com a realidade vivida pelas crianças e não agrega sentido de valor à sua participação.

Além disso, algumas dessas datas trazem abordagens sobre o que é valorizado comercialmente, como no caso do Dia das Mães e dos Pais, por exemplo. Ou mesmo datas tradicionais na história do povo brasileiro, como o “Dia dos Povos Indígenas”. Neste caso, o trabalho costuma ser de pintura no rosto, com abordagem de músicas e elaboração de cocares, mas não se costuma promover reflexão sobre a mudança no modo de vida desses povos, costumes, deslocamentos etc. Esse tipo de trabalho pedagógico não permite que a criança elabore um conhecimento mais aprofundado sobre esses povos e seu papel na constituição da sociedade brasileira (Lira; Dominico; Martins, 2018).

²⁹ Nas instituições de educação infantil conveniada e municipal pesquisadas, há 26 crianças matriculadas nas salas observadas.

As crianças trazem seus próprios desejos e situações, as quais não passam pelo imaginário adulto (Lira; Dominico; Martins, 2018). Por exemplo, crianças que estão com a mãe grávida estão cheias de expectativas, medos, ansiedades. Por que, diante desse fato, não trabalhar um projeto que envolva o nascimento de um bebê, o cuidado com o irmãozinho/ a irmãzinha? Essas crianças estão agora “disputando” espaço com um novo membro da família e estão cheias de medo, vivendo um momento de divisão da atenção dos adultos da casa. Um projeto com a participação das famílias poderia lançar luz sobre uma situação cotidiana, aproximando família e instituição de educação e dando sentidos novos às práticas rotineiras.

Os projetos normalmente são idealizados pelas instituições, que os apresentam às famílias e contam com sua contribuição, mas não costumam ser debatidos e decididos conjuntamente. Então a comunicação acontece mais a partir da instituição educacional do que junto com ela e isso não dá à família um sentido de pertencimento, mas apenas de colaboração. É importante que a família se sinta parte daquele espaço e que perceba que a instituição está aberta para interlocução, tanto de situações comuns do cotidiano, quanto em momentos específicos, como as reuniões de pais. Essa interação aproxima todos da criança, que poderá sentir-se mais acolhida e confiante.

Afinal, a instituição de educação e a família fazem parte de um todo que compõe o cotidiano vivido pela criança. Uma vida que pulsa e que dá sentido à sua existência, sendo apresentada por Barbosa (2013, p. 6) sob os seguintes aspectos:

A vida cotidiana é a vida mesma; nela estão em funcionamento os sentidos, capacidades, sentimentos, paixões, ideias, pensamentos. É através das experiências compartilhadas na vida cotidiana que aprendemos muito daquilo que usamos para estar no mundo e conviver com os demais, é com essa bagagem que nos inserimos como copartícipes nos valores e especificidades de nossas culturas.

Dessa forma, quando a vida cotidiana é considerada, as práticas ganham significado, a ida à instituição de educação infantil deixa de ser obrigação e passa a ser prazer, lugar de encontros, de conversas, de amizades, de risos, de conquistas e de desafios vencidos.

4.3 ESPAÇOS, TEMPOS E SUAS IMPLICAÇÕES NO PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Neste tópico discorreremos sobre o que são os tempos e espaços nas instituições de educação infantil, discutindo as concepções de autores que se debruçam sobre

esses temas tão vivos e presentes na rotina pedagógica. Com isso, esperamos complementar o olhar sobre a rotina, pois ela delimita os tempos ou é delimitada por eles e sempre é executada em algum espaço ou espaços que permitem que uma atividade aconteça em detrimento de outra.

Para discutirmos o tempo, um importante artigo considerado é o do professor Rodrigo Saballa de Carvalho (2015), em um trabalho sobre o sentido do tempo na educação infantil. O trabalho foi produzido após reflexão e análise das práticas pedagógicas observadas e fotografadas ao longo de 10 meses, além de roda de conversa desenvolvida com as crianças que participaram desses momentos.

De acordo com Carvalho (2015), o tempo das crianças não está sincronizado com o do relógio. Segundo o autor, elas têm tempos próprios, tempo para viver o agora, o oportuno, o instante a ser aproveitado. As instituições de educação, por sua vez, entendem que o tempo é algo que precisa ser “gasto, investido e controlado” (p.1). Dessa forma, as instituições não consideram as crianças como produtoras de culturas infantis, posto que não se preocupam com a intensidade das ações desenvolvidas, mas apenas com a quantidade de trabalho produzido. Carvalho (2015, p. 1) finaliza: “Assim, vivencia-se, no contexto de vida coletiva das instituições, uma espécie de homogeneização do tempo e de cronologização da vida, orientadas pelo desenvolvimento de habilidades que preparem as crianças para o futuro”.

A preocupação excessiva com as habilidades preparatórias para o futuro das crianças pode levar algumas instituições de educação infantil a considerar apenas o desejo dos pais, deixando de olhar para as crianças: suas solicitações, urgências, medos e necessidades próprias da idade. Situações assim podem substituir o tempo destinado ao desenvolvimento das habilidades motoras e afetivas das crianças por atividades diretamente associadas ao ensino fundamental, a fim de que estejam “prontas” para essa nova etapa da educação básica.

Nessa conjuntura, Fochi (2014) aponta que muitas vezes o tempo não está a serviço das atividades propostas, mas elas ocorrem com mais ou menos intensidade, são ou não interrompidas de acordo com o tempo disponível/estabelecido e não a mercê do interesse ou envolvimento das crianças. Fochi (2014, p. 104) também menciona que:

Existe pressa para tirar das crianças o tempo de ser criança [...]. Parece ser construída uma pedagogia da atividade, preenchendo a jornada das crianças com um cardápio de tarefas, muitas vezes artificializadas e sem diálogo com os contextos das crianças. Não há tempo para aventurar-se e desaventurar-

se por esse mundo onde nunca se esgotam as possibilidades de criar e recriar modos de vida.

A sociedade vive um aumento gradual da expectativa de vida, mas o tempo para ser criança, naturalmente, continua curto e por vezes, preenchido com atividades de preparo para a vida adulta. Ainda assim, há pressa em diminuir esse tempo. Pressa em retirar da criança seu tempo de brincadeira, de ócio, de se perder numa criação, em um faz de conta. Há pressa em lhe oferecer eletrônicos e ensinar-lhe a “não atrapalhar”. Há tanta pressa que não se sabe onde se quer chegar ou para onde se vai. E depois se fica tentando reparar o tempo que se perdeu em não deixar que a criança subisse numa árvore, em não acompanhar sua imaginação quando transforma um papelão em escudo, quando faz uma sopa com terra, galhos e folhas. Esse é um tempo não apenas objetivo, mas também, cheio de subjetividades.

Nós, adultos nunca saberemos o que é importante para as crianças se não olharmos para elas, se não as ouvirmos. E ainda que tenhamos essa sensibilidade, o relógio adulto funciona numa velocidade que não é a mesma das crianças. Expressões como: “faça mais rápido”, “faça mais devagar”, “o tempo está acabando”, “tem que ser depressa”, “só mais cinco minutos”, “a gente está atrasado”, “espera só um pouco” são usadas comumente pelos adultos, mas nem sempre fazem sentido para as crianças, uma vez que a forma de contagem do tempo delas está mais baseada no aspecto biológico do que cronológico. As expressões citadas acima não fazem muito sentido para as crianças se considerarmos que para elas o tempo é medido pelo que tem sabor, pelo que atrai, por aquilo que faz sentido para elas naquele momento, pelo amigo com quem está brincando, pelo instante vivido.

Fochi (2014) acredita que as crianças percebem o tempo de forma profunda e, por isso, não entram no ritmo do tempo administrado pela sociedade: esse tempo de produção em que não se pode “perder tempo” contemplando, admirando, refazendo, presentificando. É engraçado como as crianças ensinam tanto. Quantos profissionais de saúde mental têm falado sobre viver o presente para combater a ansiedade? Presentificar, desacelerar. E as crianças já fazem isso, se deixarmos.

Sabemos que o tempo, esse do relógio, é necessário para organizar a vida em sociedade. O problema aparece quando esse tempo é o único válido e, para atendê-lo, uma sequência de atividades precise caber num determinado tempo, ainda que essa lógica se sobreponha aos processos infantis que expressam suas infâncias no cotidiano da instituição.

Por isso, Carvalho (2015) indica que é necessário pensar no tempo institucional, o tempo da criança e do professor. Juntos eles constituem o tempo da instituição de educação. Para o autor “[...] a maneira como é organizado o tempo interfere diretamente nas experiências vivenciadas pelas crianças na escola” (p.6). E normalmente as crianças não têm muitas possibilidades de se expressar dada a forma como as propostas são organizadas na rotina pedagógica.

Para Silva (2012) *apud* Carvalho (2015, p. 6) “as crianças podem participar da organização da rotina da sala de referência por meio de sugestões ou até mesmo escolhendo, nas rodas de conversa, a proposta a ser realizada, de que forma, em que espaço e com qual duração.” Essa proposta objetiva o acolhimento das crianças em sua inteireza, promovendo sua plena participação na vida e no ambiente pedagógico. Dessa forma, as crianças poderão viver e sentir o tempo de forma intensa, numa proposta que lhes permita experienciar a sua infância (Barbosa, 2013).

Nas experiências observadas na pesquisa de campo, não visualizamos, em nenhum dos 9 dias de prática pedagógica, a participação das crianças na construção da rotina do dia ou do próximo dia. Entretanto, percebemos que as crianças estavam envolvidas e conheciam as rotinas, de tal forma que em um determinado dia, sabiam que ao voltar do lanche, era hora de rodinha, então de antemão, sentavam-se no chão e aguardavam; em outro dia, a professora iria contar história e as crianças dirigiam-se às cadeiras em vez de sentar no chão após o intervalo. Isso, sem a professora pedir, pois era algo que elas tinham assimilado da rotina. Mesmo sem saber se era segunda, terça, quarta, etc., e que na quarta, por exemplo, tem história, mas pelo que foi feito antes do intervalo, elas sabiam a rotina do que seria feito após o intervalo.

Thompson (1998) apresenta a relação do tempo cultural com o tempo do relógio, demonstrando as diferenças entre eles e como as mudanças sociais foram influenciando a mudança de cultura, incorporando e sendo incorporadas pelo tempo mecanizado. Tratando de tempo cultural, Thompson (1998, p. 269) elenca:

É bem conhecido que, entre os povos primitivos, a medição do tempo está comumente relacionada com os processos familiares no ciclo do trabalho ou das tarefas domésticas. Evans-Pritchard analisou o senso de tempo dos nuer: O relógio diário é o do gado, a rotina das tarefas pastorais, e para um nuer as horas do dia e a passagem do tempo são basicamente a sucessão dessas tarefas e a sua relação mútua.

Este exemplo evidencia que nem sempre e em todos os lugares, o tempo funciona da mesma forma. Na citação acima, Evans-Pritchard apresenta que para os nuer, o tempo não está separado da vida, mas relaciona-se de forma direta com o

cotidiano da lida com o gado, fonte de renda e, por consequência, eixo de sua organização social. Em sociedades como essa, o tempo não era entendido de forma abstrata, mecânica ou padronizada, como ocorre na sociedade moderna.

O autor segue dando outros exemplos: Os nativos do Cross River dizem: “o homem morreu em menos tempo do que leva o milho para assar (menos de quinze minutos)” ou “um terremoto foi descrito em 1647 como tendo durado o tempo de dois credos; enquanto o cozimento de um ovo podia ser estimado por uma Ave-Maria rezada em voz alta” (Thompson, 1998, p. 270).

As expressões acima demonstram que em sociedades tradicionais ou pré-industriais, o tempo era medido por atividades do dia a dia, a partir da sensibilidade e observação de quem o registrava. Essa comunicação aproximava os indivíduos de sua realidade e denotava medidas de tempo que envolviam situações culturais e religiosas antes da padronização pelos relógios.

Isso nos faz pensar: se perguntássemos às crianças sobre a hora de encontrar o colega, o que elas diriam? E sobre a hora de brincar? Estudar? Pintar? Por quanto tempo ela quer brincar com o amigo? Provavelmente a resposta seria: “até eu cansar”, “até irmos dormir”, “até chegar a noite”. O limite de tempo das crianças não é medido em horas, mas em sentimento ou indicativo de mudança para o cumprimento de outro momento de sua rotina.

Cruz e Cruz (2017) apresentam o espaço da educação infantil como um terceiro educador, seguindo a concepção de Loris Malaguzzi. Malaguzzi foi um educador italiano que atuou firmemente na região de Reggio Emília, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, deixando um legado de muito trabalho e reflexão sobre a educação de bebês e crianças pequenas. A expressão “terceiro educador”, deve-se ao fato de que para Malaguzzi cada turma de crianças deveria ter dois educadores para conseguirem dividir a atenção às crianças e compartilhar os trabalhos. O espaço, nesse sentido, também educaria as crianças (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Para isso, esse espaço precisaria estar aberto para receber transformações frequentes pelas crianças e educadores, tornando-se um ambiente de promoção do protagonismo de quem está construindo e buscando conhecimento (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

O espaço como terceiro educador também significa ser o lugar que influencia o modo como as crianças se sentem acolhidas, autônomas e confiantes. Para Malaguzzi, “a escola deve ser pequena, acolhedora e agradável, um espaço que

permita individualidade, flexibilidade e participação” (Cruz; Cruz, 2017, p. 74). Logo, a forma como o espaço está organizado, a escolha de móveis, tipos de brinquedos, possibilidade de mobilidade ou não denotam a concepção que os responsáveis por aquele espaço têm sobre a educação das crianças pequenas. Afinal,

A organização do ambiente da instituição de educação infantil nunca é neutra, mas reveladora da concepção pedagógica e dos princípios predominantes sobre educação, criança e processos de ensino e aprendizagem (Cruz; Cruz, 2017, p. 72).

O ambiente educacional tem uma intencionalidade que comunica algo, mesmo de forma inconsciente. As cores escolhidas, a disponibilidade ou indisponibilidade de materiais, a organização dos móveis e as regras para uso desse ambiente indicam os valores, as expectativas e as crenças sobre o que se concebe sobre a criança e sobre a infância. Por isso, este espaço revela a concepção pedagógica escolhida. Um ambiente constituído para favorecer a exploração, a autonomia e a experimentação evidencia uma pedagogia que acredita numa criança ativa, curiosa e capaz de construir conhecimento.

O sentimento de pertencer a um espaço não ocorre em lugares cuja principal preocupação é manter paredes limpas e ambientes sempre organizados, que parecem não ter a presença real de crianças em seu interior (Cruz; Cruz, 2017). A pertença ocorre quando essas crianças percebem suas marcas, seja em forma de atividade, participação em algumas escolhas e confiança em seu processo de desenvolvimento, traduzindo-se como consideração e respeito por uma participação num lugar que não apenas foi escolhido, mas que as acolhe cotidianamente.

Sobre isso, Mayumi Lima (1989) indica que a preocupação com a manutenção dos ambientes limpos é muito comum nas instituições de educação e ganha reforço devido à dificuldade que elas têm para conseguir recursos para a sua manutenção.

Lima (1989) publicou sua obra “A cidade e a criança” no final da década de 1980. O livro trata da relação entre a infância, os espaços da cidade e das instituições de educação, problematizando como esses espaços eram projetados, distribuídos e apropriados pelas crianças, bem como levantando questões cotidianas de difícil resolução. Apesar de sua publicação ter mais de 30 anos³⁰, a obra apresenta problemas ainda perceptíveis, como a dificuldade que os gestores têm para conseguir recursos destinados a pequenos reparos nos prédios institucionais; uma pintura nova,

³⁰ Não encontramos atualizações ou revisões desta obra, mas diversos livros e referências à obra de mesma edição.

por exemplo, é um processo ainda mais penoso, pois é enquadrado como reforma escolar.

Na tentativa de superar estas dificuldades, Lima (1989) apresenta algumas ideias de tratamento para paredes e pisos das instituições de educação, se estas considerarem a manifestação da criatividade e da personalização dos espaços pelas crianças. Segundo Lima (1989, p. 59):

[...] as paredes e os pisos seriam construídos de modo a comportar desenhos e frases de crianças em diferentes idades, talvez laváveis ou para receber muitas camadas sucessivas de tinta. Poder-se-ia pensar ainda em uma área especialmente construída para esse fim, caso a ideia pudesse chocar demais os administradores.

Lima (1989) aponta uma alternativa para espaços físicos ocupados por crianças, com gestores que queiram valorizar a expressão das crianças e manter, também, um ambiente limpo e organizado. Na sugestão da autora para se pensar nas paredes e pisos que comportem elementos feitos pelas crianças, as escolhas feitas para a construção do imóvel considerariam esta possibilidade de expressão, quando da escolha de tintas laváveis ou passíveis de receber várias camadas de tinta, sem maiores prejuízos. Todavia, a ideia esbarra na prática de muitos lugares cujos espaços para a educação infantil são feitos a partir de terrenos doados ou prédios que não foram inicialmente pensados para esta finalidade, incorrendo em prejuízo para os objetivos educacionais e para o desenvolvimento integral das crianças, posto que esses espaços, muitas vezes, não atendem às demandas necessárias ao bom funcionamento da educação infantil.

De acordo com Evangelista (2016, p. 9), as crianças “anseiam por um espaço mais colorido, onde possam brincar, movimentar-se, ser mais livres, onde suas individualidades sejam respeitadas, possam fazer amizades e ter contato com a natureza”. A escolha por um espaço criado nessa perspectiva pode ampliar a qualidade das experiências vividas na educação infantil, influenciando de forma direta no modo como as crianças percebem e sentem a passagem dos dias e a perspectiva de uma rotina que não se torne rotineira³¹.

Afinal, esses espaços podem criar nas crianças memórias profundas e são responsáveis pelos primeiros contatos com as noções de espaço e movimento (além da residência), pelo reconhecimento do coletivo e do individual, pela liberdade e pela

³¹ Barbosa (2006) trata a expressão rotina rotineira como uma repetição quase igual das mesmas atividades, a cada dia.

disciplina envoltas nas regras de convivência e nos prazeres de brincar, jogar, compartilhar, aprender.

O espaço é parte intrínseca ao planejamento pedagógico e incide diretamente no tipo de metodologia que será adotada pelas instituições de educação infantil, uma vez que a atividade a ser desenvolvida sempre está atrelada a um “onde”, ou seja, ao espaço em que a atividade será realizada. Isso implica considerar não apenas o local físico, mas as possibilidades de uso que ele oferece, a duração das ações que serão ali desenvolvidas, bem como o número de participantes que o ambiente comporta.

No caso da Pedagogia Montessoriana, pensar no espaço é indispensável. Sua forma de abordagem, com móveis, utensílios, pisos e cores escolhidos para as crianças, é um modo de considerá-las em sua inteireza, deixando muito clara a mensagem de que aquele lugar foi feito por elas e para elas, demonstrando uma clara integração entre projeto educativo, arquitetura e mobiliário (Frago; Escolano, 2001).

Frago e Escolano (2001), ao abordarem em seu livro “Currículo, espaço e subjetividade” sobre a trajetória histórica do espaço escolar, trazem importantes reflexões sobre o significado de um ambiente que pode ser lugar de segurança ou de conflito para as crianças. Finalizam o livro com a seguinte reflexão acerca das possibilidades para um espaço educacional, o qual poderia ser:

[...] um espaço dominado pela necessidade de ordem implacável e pelo ponto de vista fixo, ou em um espaço que, tendo em conta o aleatório e o ponto de vista móvel, seja antes possibilidade que limite. Em um espaço, em suma, para a educação, um âmbito que não pertence ao mundo da mecânica, mas ao mundo da biologia, ao mundo dos seres vivos (Frago; Escolano, 2001, p. 139).

Essa reflexão suscita a imagem de um espaço dinâmico e que promove a vida, cheio de luz, esperança, atitude e mudança, como é a vida das crianças. Um espaço possível, mas cheio de obstáculos, às vezes imposto por falta de financiamento do poder público, falta de vontade de quem está à frente de decisões que podem melhorar a educação ou falta de reflexão daqueles que decidem sobre os fazeres de quem está no chão da instituição educacional.

Sintetizando, essa seção abordou a concepção e história da rotina pedagógica, a diferença entre rotina e cotidiano e a importância do tempo e do espaço como elementos intrínsecos ao planejamento e ao funcionamento das instituições de educação infantil. Apresentamos autores que elaboram discursos refletindo sobre essa temática e como os elementos destacados podem ser agregadores ou não da participação das crianças na instituição de educação. Com isso, foram feitas reflexões

necessárias para o fortalecimento da educação infantil e sua importância para a constituição da vida e desenvolvimento das crianças.

5 ANÁLISE DE DADOS: ENTRE OBSERVAÇÕES, ENTREVISTAS E DOCUMENTOS

Destinamos esta seção à ampliação das discussões e dos resultados da análise dos dados coletados na pesquisa documental e de campo. Embora na seção anterior tenhamos adiantado algumas evidências provenientes da aplicação destes procedimentos, nesta seção aprofundamos a discussão por meio do procedimento de triangulação de dados, articulando informações advindas dos três instrumentos aplicados durante o estudo: as observações das práticas pedagógicas vivenciadas nas instituições de educação infantil, as entrevistas semiestruturadas e a análise das rotinas pedagógicas. Essa estratégia possibilitou o estabelecimento de discussões mais consistentes e a construção de interpretações que deram conta de atender os objetivos da pesquisa.

Segundo Flick (2009, p. 43), a triangulação de dados reúne “diferentes perspectivas metodológicas complementares para a análise de um tema, sendo este processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado”. Nesse sentido, a utilização de diferentes fontes de dados tratados no mesmo contexto de análise potencializa a contribuição de cada dado isolado para, ao complementar-se com outro, dar maior coerência à pesquisa científica.

Para a organização desta análise, os dados estão apresentados por categorias analíticas definidas a posteriori a partir das questões norteadoras das entrevistas semiestruturadas e de agrupamentos de informações do roteiro de observação, com base em Bardin (2016).

Realizamos as observações das práticas pedagógicas no turno da manhã, a partir da escolha de dias específicos e combinados com as professoras das turmas. Estabelecemos os dias de segunda, quarta e quinta-feira como dias fixos para a realização das observações nas três instituições de educação infantil. A escolha desses dias considerou a disponibilidade da pesquisadora, em função de sua rotina familiar, em acordo com as professoras.

Antes das observações propriamente ditas, fizemos uma primeira aproximação junto às turmas, comparecendo dias antes do início da pesquisa. A ideia era ter interação prévia com alguns elementos, como ambiente, decoração, dinâmica das práticas pedagógicas, estranhamento ou não das crianças à nossa presença. Assim,

no dia combinado entramos nas turmas com uma postura mais orientada para a observação e registro em diário de campo das rotinas e da participação das crianças nas atividades propostas.

Aplicamos as entrevistas semiestruturadas após a observação nas instituições, em dia previamente combinado. Todas as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e foram devidamente informadas sobre os objetivos da pesquisa, bem como sobre os riscos e benefícios atrelados à sua participação. A entrevista foi realizada entre a pesquisadora e as participantes, de forma tranquila e sem intercorrências a partir de um questionário semiestruturado.

As entrevistas foram realizadas com a intenção de conhecermos o que as participantes pensavam sobre as temáticas que envolviam criança, educação infantil e as rotinas em torno do trabalho nas instituições de educação infantil. As perguntas foram elaboradas antes mesmo da observação das práticas pedagógicas e submetidas à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa/CEP.

A análise documental é parte essencial de uma pesquisa que busca conhecer as concepções de criança e de educação infantil, presumindo que a organização das rotinas pedagógicas evidencia não apenas as orientações de instâncias superiores, como o MEC, mas também aquilo que as professoras pensam sobre esse momento da vida da criança enquanto sujeito. Assim, a análise documental tomou como fonte as rotinas pedagógicas planejadas pelas professoras para os dias em que se concentraram as observações das práticas pedagógicas e abarcou o período de setembro a outubro de 2025.

As instituições de educação infantil municipal e conveniada reúnem-se para pensar a organização das suas rotinas quinzenalmente. Além disso, uma professora, por faixa etária das crianças, prepara as rotinas pedagógicas para as próximas duas semanas e socializa com as demais. Depois, tem-se a rotatividade entre elas. De modo que não está claro se as rotinas enviadas para nossa análise foram elaboradas pelas professoras observadas ou por outra colega das turmas de 4 anos, mas, de qualquer maneira, foram os roteiros que nortearam o trabalho das professoras no período observado.

Abaixo, apresentamos um quadro descritivo com o perfil das participantes:

Quadro 2 – Perfil das participantes

Nome	Idade	Área de formação	Tempo de formação	Lugar de formação	Tempo em que atua na educação infantil
professora A	42	Pedagogia ³²	14 anos	Unb	21 anos
professora B	30	Pedagogia	5 anos	Faculdade Futura	6 anos
professora C	46	Pedagogia	18 anos	Facinter	19 anos
assessora da SEMEEL	48	Pedagogia	26 anos	Ufac	26 anos. 7 anos como assessora da educação infantil no município

Fonte: Dados da pesquisa extraídos a partir da entrevista com as participantes (2025).

O quadro demonstra que as participantes têm uma experiência com a educação infantil e a maioria concluiu seu curso superior em Pedagogia há bastante tempo. Esse tempo de formação aponta para a necessidade de aperfeiçoamento profissional, como o promovido em formações continuadas, posto que as discussões teóricas e orientações didáticas para o fazer profissional recebidos na formação inicial de professores, precisam receber atualizações constantes.

A título de esclarecimento, elucidamos que a professora A está vinculada à instituição de educação infantil conveniada, a professora B à instituição de educação infantil municipal e a professora C à instituição de educação infantil particular.

Os dados foram compilados, organizados e analisados a partir de 4 temáticas, que, por sua vez, evidenciaram 7 categorias analíticas. **Temática:** “Concepções pedagógicas” apontou para a categoria 1. Concepção de criança e de educação infantil; **Temática:** “Organização do trabalho pedagógico” envolveu as categorias 2. Rotinas pedagógicas e planejamento e 3. Flexibilidade: entre o planejamento das rotinas e as demandas do contexto educacional; **Temática:** “Experiências educativas e desenvolvimento infantil” abrangeu as categorias 4. Vivência da infância e metodologias de trabalho e 7. Autonomia e individualidade; **Temática:** “Processos de acolhimento e adaptação” envolveu as categorias 5. Adaptação das crianças à instituição de educação infantil e 6. Acolhimento, interações e relações. A seguir apresentamos os resultados deste estudo que estão organizados a partir destas 7 categorias.

³² A professora também é formada em língua portuguesa, história e geografia.

Categoria 1: Concepção de criança e de educação infantil

Perguntadas sobre **o que pensam a respeito do que é ser criança**, as professoras A e C deram respostas muito semelhantes: veem a criança como uma esponja, um momento da vida em que ela formará sua identidade de acordo com o que ouve, vê, interage. A professora B, por sua vez, mencionou que “ser criança é deixar que elas vivam no mundinho delas: da imaginação, da criatividade, da brincadeira”, permitindo que transpareça a criança que existe dentro delas. A professora A respondeu que:

Ser criança não é só uma fase, mas é aquele momento crucial em que ela é moldada em todos os momentos na questão da sua própria identidade. Na fase da criança é onde ela vai se moldando na sua parte social, na sua interação, por meio de um contexto. Acredito que a escola ajuda a criança a ser moldada porque muitas vezes ela vem de casa de uma forma e a gente tenta ajudar de outra. Pra que ela não se desvie para outros rumos. Eu acho que ser criança é isso, ser moldada; você pega aquela criança ali, simplesmente limpa, limpa entre aspas, já que toda criança, quando chega no ambiente escolar, vai trazer sempre alguma coisa. Mas a gente tem o poder de moldar aquela criança.

Essa resposta aponta para uma ideia de criança como um momento da vida, confundindo-se com o termo infância. Na resposta da professora, ser criança é um momento que serve para que a pessoa seja formada, moldada na construção da sua identidade, sendo o educador, um agente importante nesse processo de guiá-la por um bom caminho.

A resposta da professora A está bem alinhada à sua prática pedagógica. Durante as observações, percebemos uma necessidade de moldar e controlar o comportamento dos pequenos, inclusive a participação das crianças nas atividades realizadas em sala e o tempo destinado a esses momentos. Esses aspectos que vieram à tona na observação das práticas pedagógicas serão detalhados ao longo desta análise. Quanto à professora C, se posicionou nos seguintes termos:

A criança é o símbolo da inocência. Elas são tão verdadeiras e tudo que transmitem pra gente é com muita sinceridade. E é nessa fase que a gente precisa dar muita atenção, dar muito carinho, porque é a fase da descoberta delas, onde elas vão se formar para o futuro. É a fase da curiosidade e é onde a gente precisa dar muita atenção para essa curiosidade delas. Onde tem muitos porquês. Elas estão fazendo descobertas, querendo sempre saber das coisas e a gente precisa estar atento a esses porquês. Porque eu vejo e falo para os pais que a criança é como uma esponja e um livro em branco: absorve tudo o que é passado para ela, então a gente tem que ter muita cautela sobre como vai passar, como vai mostrar, como vai ensinar. E é um livro que vai sendo preenchido a cada dia com o que elas ouvem, com o que veem e que vai formar a história delas; o início da história da vida delas é nessa fase de criança.

Em linhas gerais, as professoras A e C definem a criança como alguém que será moldada conforme estímulos recebidos. Essa visão aproxima-se de uma concepção na qual a criança é entendida como um sujeito em desenvolvimento, cuja formação se constitui por meio das interações sociais e dos estímulos do ambiente. Por outro lado, a professora B expressa uma visão mais alinhada com alguns teóricos da infância, como Corsaro (2011, p. 15) que destaca que “as crianças são agentes sociais ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas”.

Corsaro (2011) apresenta as mudanças advindas por meio de novos estudos sobre a criança e a infância, elucidando o novo lugar dos pequenos na estrutura social: eles são parte da sociedade, influenciando-a e não apenas sendo influenciados por ela. A fala da professora B alinha-se a essa compreensão, pois transparece uma visão que considera as crianças com suas características próprias, não um vir a ser, mas alguém que é, como aponta Rousseau (1996).

Observando as práticas pedagógicas das professoras, podemos afirmar que as professoras B e C estão mais próximas da ideia da “criança como ser ativo e criativo” (Corsaro, 2011), considerando que em muitos momentos de suas práticas, há espaço para manifestações individuais e coletivas das crianças, bem como para a expressão de escolhas e de exercício da imaginação por meio de brincadeiras, histórias e jogos. Ou seja, apesar da professora C enfatizar a visão de uma criança como alguém que é preenchida com o que ouve e vê, sua atuação docente demonstra que em muitos momentos há uma compreensão dos pequenos como alguém que tem algo de si para manifestar e não fica a todo momento aguardando a orientação de um adulto para o seu desenvolvimento. Importante também destacar que a fala da professora B de “deixar as crianças viverem no mundinho delas” não significa que ela deixa as crianças conformadas apenas com o que já sabem, sem influenciar em seu desenvolvimento, mas ela promove um diálogo entre o exercício livre da infância e o desenvolvimento de competências específicas a partir da proposta curricular.

Sobre **o principal objetivo da educação infantil**, a professora A comunicou que um dos objetivos³³ é “ajudar a criança a se entender como ser humano, como pessoa” e sua evolução se dá à medida que avança progressivamente pelos diferentes anos nas instituições de educação. As professoras B e C direcionaram suas

³³ Ela não citou outros, mas também não apresentou este objetivo como sendo o principal.

respostas para a importância dos pequenos aprenderem a lidar com seus sentimentos e com o aspecto emocional, desenvolvendo habilidades como compartilhar, interagir e esperar, além dos aspectos cognitivos e motores. Sobre este aspecto, as entrevistadas, professoras B e C, e a assessora da SEMEEL têm opiniões semelhantes, como podemos observar nas seguintes falas:

Eu creio que o principal objetivo seja fazer com que a criança perceba a interação social, os sentimentos. Às vezes a criança é filho único e no ambiente escolar a gente ensina a compartilhar, a dividir, a interagir. Então, eu sempre creio que o objetivo da educação infantil é ensinar o emocional, na hora do sim, sim e do não, não; o cognitivo também. Eu creio que seja basicamente isso (professora B).

Eu vejo a educação infantil como um passo muito importante para o início da vida das crianças, porque é na educação infantil que elas vão estar desenvolvendo os aspectos cognitivos, motores e, principalmente, saber lidar com as suas emoções, saber conviver no social, aprender a ter empatia. Eu vejo isso. É muito importante esse início da educação infantil na escola; onde elas vão aprender a conviver com outras crianças e desenvolver essa habilidade de dividir, de compartilhar, de saber esperar (professora C).

“A educação infantil tem o objetivo de trabalhar a criança nos seus diferentes aspectos, de forma global, de modo que abranja o social, o afetivo, o físico e é uma complementação da educação da família” (assessora da SEMEEL). As respostas das professoras B, C e da assessora são bem semelhantes: concebem a educação infantil como momento para a criança desenvolver diversas habilidades pessoais e sociais. Essas respostas estão relacionadas aos indicativos das DCNEIs (2009) ao afirmarem que a Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral da criança e dialogam com a BNCC (2017), que organiza o trabalho pedagógico em campos de experiência, nos quais o emocional, o social e o cognitivo são inseparáveis.

Zabalza (1998, p. 51) também destaca que “Tudo na educação infantil é influenciado pelos aspectos emocionais: desde o desenvolvimento psicomotor, até o intelectual, o social e o cultural”. O autor complementa dizendo que a atenção à dimensão emocional demanda a criação de oportunidades para a expressão emotiva, de tal forma que as crianças passem a reconhecer as suas emoções e as controlem. Neste sentido, há coerência entre a resposta dada pelas professoras B e C e as atividades desenvolvidas em seus locais de trabalho, considerando que as observações demonstraram diversas oportunidades de expressão dos pequenos, tanto em momentos como: rodinha de conversa, contação/criação de história em dupla, criação de brincadeiras, mas também em momentos do cotidiano das crianças na instituição de educação infantil, como os pequenos conflitos, as recusas às

propostas pedagógicas apresentadas e o silêncio expressado por chateação ou desconforto.

Esse ambiente criado com oportunidades de expressão emocional influencia toda a dinâmica de desenvolvimento das crianças, fortalecendo sua segurança emocional e, conseqüentemente, todas as experiências que as atravessam.

A resposta da professora A, por outro lado, enfatiza a adaptação das crianças à instituição, apresentando a educação infantil como um dos fatores que contribui para seu desenvolvimento. Entretanto, nos dias observados, constatamos que, apesar desses sujeitos estarem adaptados à rotina da instituição, nem sempre lhes foram oferecidas oportunidades para reconhecer aquele ambiente como um espaço seu. Essa falta de oportunidade ocorreu em várias atividades e na forma como elas foram desenvolvidas, tais como: quando as crianças não escolheram os livros que iriam ler, não puderam compartilhar sua história com outro(a) colega ou ainda, durante o momento do descanso. Nesta última situação, as crianças levaram muitas broncas porque não se comportavam nem ficavam caladas. Contudo, havia muitas conversas dos adultos em sala, o que pareceu incoerente com a promoção da tranquilidade objetivada para os pequenos.

Afinal, cada gesto educativo comunica valores e expectativas. As crianças, ao interagirem com o professor e com seus pares, vão compreendendo o que é permitido, o que é valorizado e o que é desencorajado no ambiente da instituição de educação infantil, posto que o processo educativo abrange a formação de modos de ser, sentir e participar do mundo.

Dessa forma, a ação da professora contribui ativamente para a constituição da identidade e subjetividade das crianças. O reconhecimento dessa dimensão pode ampliar o compromisso pedagógico do professor e evocar uma atuação mais consciente, sensível e intencional na construção das relações educativas.

Categoria 2: Rotinas pedagógicas e planejamento

Quando questionamos as entrevistadas acerca do (a) **responsável pelo planejamento das rotinas nas instituições de educação infantil**, a resposta foi unânime: o professor. Além disso, as professoras das instituições de educação infantil A e B mencionaram que o planejamento é revisado pela coordenadora pedagógica, que faz as devidas orientações e sugere adaptação, caso julgue necessário. A professora C mencionou que há acompanhamento pela gestão da instituição, mas não

mencionou uma revisão. No planejamento da instituição C, após troca de ideias e estudos, cada professora sai com as rotinas adaptadas para sua turma, diferente das instituições de educação infantil A e B, que saem com a mesma rotina para diferentes turmas do mesmo grupo etário. Essa rotina pode ser adaptada pela professora de cada turma em outro momento.

Segundo a assessora da SEMEEL, quem estabelece a rotina é a própria instituição. A SEMEEL promove formações sobre a importância da rotina, momento em que há debates e conversas sobre os principais aspectos que devem constar no planejamento, mas não há um indicativo de modelo único e fechado. Ainda de acordo com a assessora, é muito importante que a instituição de educação infantil tenha uma visão mais aberta para que desenvolva uma rotina adaptada à sua realidade e da comunidade em que está inserida. Desse modo, explica que:

[...] ao mesmo tempo em que a gente trabalha de uma forma geral o que não pode faltar na rotina, o que é mais importante, o que evidenciar, também damos essa abertura para que as próprias escolas, junto com as suas equipes gestoras, seus professores, seus coordenadores, estejam organizando a rotina (assessora da SEMEEL).

Identificamos uma interação entre as falas das professoras e da assessora, no que diz respeito à responsabilidade da própria instituição com a elaboração da rotina, que delega tal tarefa às professoras. Estas, por sua vez, contam com o apoio da coordenação pedagógica para desenvolver o planejamento. A assessora enfatizou por diversas vezes que a SEMEEL não dispõe de um modelo fechado para a organização dos planejamentos, cabendo aos gestores da secretaria apenas orientar e debater a temática, deixando para a instituição a responsabilidade pela organização das atividades, tendo em vista a realidade cotidiana. Essa forma de pensar a rotina a partir da realidade de cada instituição está em consonância com os indicativos da BNCC (2017); contudo, ao exercer essa liberdade de escolha, é preciso fazê-la com responsabilidade, tendo sempre como objetivo o desenvolvimento integral das crianças.

Durante a entrevista, a assessora demonstrou preocupação com instituições que adotam modelos de rotina elaborados por outras. Embora essa prática possa parecer facilitadora, o planejamento precisa partir de uma análise crítica da realidade de cada espaço. As instituições estão localizadas em bairros distintos e atendem famílias com diferentes condições sociais, pais mais jovens ou mais velhos, com número variado de filhos, além dos ambientes institucionais contarem com estruturas

físicas mais ou menos diferenciadas, tais como: acesso a parquinho, pátio, áreas de terra ou grama, entre outros aspectos. Essas diferenças configuram contextos específicos que influenciam diretamente a organização e a condução das ações educativas. A adoção de um modelo alheio à própria realidade pode comprometer o potencial do trabalho desenvolvido pela instituição de educação infantil.

Neste sentido, a BNCC (2017, p. 16) indica que as decisões sobre o currículo e, conseqüentemente, sobre as escolhas que envolvem o planejamento das rotinas, sejam feitas considerando a conexão e o significado dos componentes curriculares a partir da “realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas”. Assim, a comunidade onde as crianças estão inseridas é fundamental para as escolhas das atividades, procedimentos e recursos que vão compor os seus planejamentos.

A assessora da SEMEEL também informou que realiza revisões nas rotinas das instituições de educação infantil para averiguar se elas preveem momentos importantes, como a hora do brincar. Essa iniciativa constitui uma estratégia da SEMEEL para acompanhar, ainda que de forma indireta, se as rotinas asseguram os direitos previstos nos documentos orientadores do MEC, tais como a BNCC (2017), que estabelece a interação e a brincadeira como eixos estruturantes do fazer pedagógico na Educação Infantil.

Entretanto, ao limitar-se a essa forma de acompanhamento, a SEMEEL não consolida um ciclo completo de monitoramento pedagógico, o que poderia ser alcançado por meio do exercício sistemático de observação das práticas pedagógicas. Essa modalidade de acompanhamento, contudo, nem sempre é bem recebida por alguns professores, que podem percebê-la como uma ação de caráter fiscalizador, gerando sentimentos de intimidação ou constrangimento. Ainda assim, a observação direta configura-se como uma estratégia efetiva para complementar o acompanhamento pedagógico, permitindo verificar de maneira mais concreta se as instituições de educação infantil estão, de fato, garantindo os direitos de aprendizagem das crianças. A partir da identificação do cumprimento ou não, das rotinas planejadas, seria possível subsidiar a definição de diretrizes para formações continuadas, com impacto direto na qualidade da educação ofertada aos pequenos.

No que diz respeito à autonomia do planejamento pelas instituições de educação infantil, a assessora ressaltou as particularidades de cada uma delas, mencionando que:

Essa abertura fica, até porque tem muita peculiaridade. Por exemplo, sobre o lanche: as crianças da creche têm dois lanches, então a rotina já precisa ser modificada em relação às escolas que têm apenas crianças de 4 e 5 anos, as quais só dispõem de um lanche. A instituição de educação infantil precisa pensar quem sai antes, quem sai depois para lanche. É todo mundo junto? Envolve a questão do refeitório: tem refeitório para todo mundo? Onde são feitas essas refeições? E quando se pensa em rotina, se pensa em tudo, no tempo, nos espaços, nos materiais.

A autonomia das instituições neste processo é fundamental para que elas caminhem com alguma liberdade. Sabemos que existem fatores que limitam o trabalho pedagógico, como materiais didáticos, espaços físicos e recursos financeiros, mas compreender que as rotinas podem ser fortalecidas por um coletivo de profissionais da educação e não dependem exclusivamente da SEMEEL parece ser um avanço rumo ao necessário processo de autonomia das instituições de educação infantil.

Barbosa (2006, p. 35) afirma que as rotinas “sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais”. Portanto, seria muito problemático que um órgão superior estabelecesse uma única maneira de organizar o cotidiano em todas as instituições de educação infantil. Por outro lado, se as rotinas refletem a proposta da ação educativa dos profissionais, faz-se necessário que elas estejam sempre articuladas com as orientações dos órgãos superiores da educação e atualizadas por meio de formações continuadas, que, de acordo com a SEMEEL, vêm sendo feitas.

Apresentamos, a seguir, o roteiro das rotinas pedagógicas das instituições de educação infantil que participaram desta pesquisa, acompanhado pela descrição das práticas pedagógicas observadas, que, em alguns casos, estiveram articuladas com seu planejamento.

Destacamos, inicialmente, que nas três instituições de educação infantil observadas, o desenvolvimento da rotina inicia com acolhida no pátio, brincadeiras ou jogos. A ideia para esse momento é ambientar as crianças em um espaço em que se sintam bem-vindas e numa dinâmica que as aproxime de elementos que fazem ou deveriam fazer parte de sua infância. Lembramos que as rotinas dizem respeito à organização do cotidiano da instituição educacional e “[...] geralmente se constituem em uma listagem de momentos de atividades consideradas como as universalmente adequadas e necessárias para o atendimento de um grupo de crianças” (Barbosa, 2006, p. 181).

Ao fazermos a leitura flutuante do material, percebemos semelhanças entre as rotinas das instituições de educação infantil conveniada e municipal, respectivamente, instituições A e B, e depois de explorarmos os materiais, notamos que os seguintes tópicos se repetiam: acolhida, higiene, primeira experiência, lanche, segunda experiência, campo de experiência, objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, materiais e recursos utilizados, organização da sala e avaliação. Apesar da semelhança, a forma como são organizadas tem suas particularidades e a Instituição de educação infantil A tem acrescentados muitos outros elementos, além destes citados. A instituição B, por sua vez, apresentou rotinas pedagógicas mais concisas e a C tem uma grande preocupação em deixar claro qual conteúdo vai ser trabalhado, complementando-o com outros itens do planejamento.

A rotina é compreendida pela professora da instituição A, como uma estrutura com horários estabelecidos, passível de mudança quanto à escolha dos eixos, objetivos e aprendizagens. Assim, a define:

São os eixos que são trabalhados, os quais mudam os objetivos e as aprendizagens. E que raramente na educação infantil vai mudar, porque pela BNCC vão ser sempre aqueles objetivos e aquelas aprendizagens previstos no documento. O que vai mudar é a metodologia, como o professor trabalha a sua aula (professora A).

Ao mesmo tempo, a professora compreende que há flexibilidade na organização da rotina a partir do que as crianças trazem para a instituição. Sobre este aspecto, explica que o roteiro é flexível, situação que será mais detalhada na próxima categoria. Segundo a professora A “Ele é flexível justamente para isso. Quando ocorrerem essas situações [demandas dos pequenos], a gente saber como lidar.” Isso evidencia que muitas vezes as necessidades e demandas das crianças podem alterar o planejamento. Neste entorno, acrescenta:

Mas se dentro da demanda [...] tem algo que a gente possa estar explorando, que o nosso conteúdo seja sobre o que ele falou, vai ser melhor ainda, as conversas vão fluir. Porque um vai falar, outro vai falar e vai ser isso, a educação infantil é isso... vai ser natural (professora A).

Percebemos na fala da professora, uma compreensão da rotina como algo flexível, que vai se efetivando e sendo adaptada junto às demandas das crianças. No entanto, destacamos alguns termos escolarizantes, tais como “aula” e “conteúdo” que marcam o discurso da professora, deixando transparecer termos tradicionais presentes ao longo da história da educação da infância.

A professora informou que atua há 21 anos nesta etapa da educação, portanto, sua trajetória passou por muitas fases, indo do momento em que os planejamentos

tenham os conteúdos como fonte orientadora para o desenvolvimento das atividades que visavam a preparação para o ensino fundamental, até o contexto atual, que compreende a educação infantil como uma fase que tem características e objetivos próprios. Entretanto, termos como “aula” e “conteúdos” podem ser superados com formações continuadas promovidas pela SEMEEL, que tenham como foco, dentre outras coisas, a superação de terminologias que remetem a uma educação escolarizante, afastada dos objetivos da educação infantil.

Na instituição A, analisamos o roteiro das rotinas pedagógicas dos dias 15, 17 e 25.09.25, que tem o seguinte padrão:

Quadro 3: Roteiro da rotina pedagógica na instituição A

Informações gerais sobre turma e professor
Orientações gerais referentes à acolhida inicial
Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento
Direito de aprendizagem e desenvolvimento
Aprendizagens específicas
Procedimentos/ experiências
Orientações gerais sobre ida das crianças ao banheiro
Assunto
Objetivo
Procedimentos a serem desenvolvidos nos primeiros momentos com a turma, com esclarecimentos que apontam desde o “sentar as crianças em rodinha” até “exploração detalhada do cartaz ou fichas do calendário”
Campo de experiência
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento
Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento
Aprendizagens específicas
Experiências
Higiene e lanche
Movimento
Repouso/ leitura de diferentes gêneros
Campo de experiência
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento
Aprendizagens específicas
Experiências
Para casa: em 1, dos 3 dias observados.
Organização da sala
Recursos didáticos
Avaliação

Fonte: Rotinas pedagógicas analisadas, anexo A deste trabalho (2025).

Observamos que neste roteiro há uma grande preocupação da instituição em apresentar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como a definição dos campos de experiência e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em cada passo da rotina. Por exemplo, o primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento se manteve idêntico nas três rotinas: “Demonstrar atitude de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos”. Ele permanece o mesmo por estar sempre se referindo ao momento de acolhida. Essa padronização indica o enfoque dado a esse momento destinado à interação e socialização, o que pode significar uma preferência intencional ou falta de variedade na proposta inicial.

As aprendizagens específicas apresentadas no primeiro momento das rotinas pedagógicas dos dias 15 e 17 de setembro: “Desenvolver a sociabilidade na convivência com outras crianças e adultos”; e do dia 25 de setembro: “Conviver com crianças e adultos, em pequenos grupos, de forma harmônica, respeitando a diversidade étnico-racial, cultural e social”, embora redigidas de forma distinta, mantêm forte convergência conceitual por estarem atreladas ao primeiro item da rotina, que diz respeito ao momento do brincar, atividade de livre escolha ou acolhida no pátio. As aprendizagens específicas desse momento enfatizam a dimensão relacional do desenvolvimento infantil, especialmente no que se refere à convivência e à construção de vínculos sociais.

De acordo com Oliveira (2011), a definição das aprendizagens esperadas deve considerar a progressão das experiências e a ampliação das competências sociais, emocionais e cognitivas das crianças, o que não é percebido com a apresentação do primeiro tópico de aprendizagens específicas, repetido em três dias distintos. Entretanto, outras ações pedagógicas estão propostas no decorrer da rotina, cada uma com a definição de seus direitos de aprendizagem, campos de experiência e

objetivos, o que parece indicar que a repetição do primeiro momento e dos objetivos atrelados a ele é proposital.

Na análise realizada, percebemos falta de articulação entre alguns elementos que compõem as rotinas. Talvez isso se deva ao fato dela possuir muito detalhamento. Há uma preocupação excessiva com o atendimento normativo no sentido de especificar cada passo da rotina com a indicação de quais direitos de aprendizagem, campos de experiência e objetivos de aprendizagem eles se referem. Ao passo que ao olharmos todo o documento, não conseguimos perceber uma articulação lógica entre as escolhas das vivências pedagógicas que o preenche.

Para Kramer (2006), o planejamento pedagógico deve articular objetivos, conteúdos e metodologias de forma dinâmica e contextualizada, respeitando a singularidade das experiências infantis. Nas rotinas pedagógicas analisadas, embora cada elemento que as compõe possua sentido próprio, não se observa uma articulação em torno de um propósito comum que organize o dia, nem uma temática que atravessasse todas ou a maior parte das atividades. Tal configuração sugere um planejamento mais voltado ao cumprimento formal de itens exigidos do que a construção de uma proposta pedagógica integrada e progressiva.

Acerca da execução das rotinas, no dia 15.09.25, após o momento de leitura, a turma foi orientada a fazer um desenho livre. O roteiro previa que as crianças reproduzissem a obra de arte de Ivan Cruz, artista brasileiro que produz pinturas coloridas, em grandes proporções e formato quadrado, representando crianças em movimento. Havia tempo disponível para a realização dessa proposta e não sabemos o motivo da mudança, entretanto, é válido registrarmos que a efetivação desta atividade promoveria enriquecimento do repertório cultural dos pequenos. Para esse momento, o objetivo era “(EI03TS02) Ler obras de arte e imagens diversas, atribuindo sentidos e identificando os elementos que as caracterizam (forma, cor, personagens e técnicas).” Esse objetivo não foi desenvolvido, além disso, os desenhos produzidos pelas crianças não foram explorados.

Conforme mencionado anteriormente, o planejamento das rotinas pedagógicas é elaborado por uma das professoras do grupo etário e seguido pelas demais por um período de duas semanas. Embora exista a possibilidade de adaptação à realidade de cada turma, fomos informadas de que, no momento do planejamento coletivo na instituição A, as professoras não saem com os roteiros previamente adaptados às especificidades de suas turmas. Nesse sentido, é possível inferir que, para o dia em

questão, haveria a necessidade de ajustes que não foram antecipadamente realizados.

Cabe considerar a hipótese de que a rotina pedagógica daquele dia não tenha sido elaborada pela professora regente da turma observada; ademais, a adaptação que fora feita não pareceu resultar de ação planejada, mas sim de uma modificação pontual em que a professora optou por orientar as crianças a realizarem um desenho livre. Oliveira (2011) aponta que o planejamento na Educação Infantil deve ser entendido como um processo contínuo, que articula observação, reflexão e tomada de decisões pedagógicas, e não como um roteiro rígido ou passível de alterações improvisadas.

Outra hipótese que podemos registrar refere-se à possível ausência de uma compreensão mais aprofundada sobre a importância da obra de Ivan Cruz para a ampliação do repertório cultural das crianças. De acordo com a BNCC (2017), o contato sistemático com diferentes manifestações artísticas possibilita aos pequenos ampliar suas experiências estéticas, expressivas e culturais, favorecendo a construção de sentidos e a leitura crítica do mundo.

A compreensão da arte como dimensão fundamental da formação humana ainda é um desafio em muitas instituições. É recorrente a associação do ensino de artes à simples produção de desenhos, desconsiderando a reflexão sobre cores, formas, técnicas e contextos de produção. Essa visão ignora o potencial da arte para o desenvolvimento de conhecimentos específicos e gerais, tais como: habilidades artísticas, sensoriais, motoras, espaciais e emocionais. Nesse sentido, autores como Kramer (2007) defendem que a experiência estética na infância deve ser compreendida como um direito, uma vez que possibilita às crianças expressarem-se, produzirem cultura e ampliarem suas formas de interação com o mundo.

No segundo dia de observação na instituição A, em 17.09.25, as atividades foram conduzidas de forma semelhante ao que constava na rotina pedagógica, entretanto, havia a previsão da contação da história “Os milagres de Jesus”, que foi mudada para outra história. Para a história prevista inicialmente, constava o seguinte objetivo: “(EI03EO01) Desenvolver empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de agir.” Diante da mudança da história, o objetivo também mudou. A história escolhida foi “A Raposa que não gostava de estudar”. Após a contação, a professora retomou o enredo para ver se as crianças o haviam compreendido e aproveitou para reforçar que a turma tem vários momentos

em sua rotina na instituição, mas que a hora de estudar e a de descanso não estavam sendo respeitadas por conta das muitas conversas. Também aqui não sabemos o motivo da mudança. Talvez a professora tenha percebido a necessidade de chamar a atenção dos pequenos para “o momento de estudar”, mas com essas alterações no que estava planejado, nos questionamos se os objetivos deixados de lado neste dia seriam retomados em outro momento ou se as novas atividades seriam suficientes para suprimir aquelas que foram substituídas.

No dia 25.09.25, terceiro dia de observação, nos chamou a atenção o momento em que a professora questionou sobre o clima. A professora abriu a porta³⁴ para mostrar às crianças, colaborando para que percebessem na prática, como estava aquele dia, sem que dependessem apenas de sua memória do trajeto de casa para a instituição. Entretanto, não houve o momento previsto na rotina pedagógica para Jogos de comando verbal. Também não houve contação de história ou roda de conversa para exploração da bandeira de Cruzeiro do Sul-AC, atividades que estavam previstas. Os pequenos ficaram 45 minutos no momento do descanso e depois, 45 minutos na sala de vídeo, assistindo a um desenho escolhido por eles mesmos.

Não sabemos se a mudança na rotina pedagógica se deve ao fato de que nesse dia compareceram apenas 10 crianças devido ao clima nublado e chuvoso, mas é uma hipótese. Essas mudanças suscitam diversos questionamentos, o primeiro deles atrelado à falta de acesso dos pequenos às propostas elencadas no planejamento: jogos de comando verbal, contação de história e exploração da bandeira da cidade. Outro questionamento é acerca da finalidade pedagógica da sala de vídeo. Apesar do desenho escolhido pelas crianças ter possibilidade de exploração, isso não foi feito. A princípio, a utilização da sala de vídeo pareceu destinada a um momento de divertimento da turma.

A situação apresentada aponta uma possível fragilidade no planejamento prévio, especialmente no que diz respeito à previsão de estratégias alternativas para situações imprevistas. A ausência de uma rotina que contemple diferentes cenários do cotidiano institucional, pode levar o professor a optar por mudanças imediatas e pouco refletidas sobre suas ações ou sobre o currículo. A este aspecto, Sacristán (2000) chama de pesquisa na ação, implicando em atitudes nas quais determinadas propostas são vistas como dispensáveis ou secundárias em contextos considerados

³⁴ Considerando que, fora esse momento, durante as atividades na sala de referência, portas e janelas ficam fechadas por causa do ar-condicionado.

“atípicos”, como dias chuvosos. Essa compreensão acaba por restringir o acesso das crianças a novas experiências culturais e linguísticas, comprometendo o direito à vivência de práticas pedagógicas significativas. Para Sacristán (2000, p. 268) “[...] centrar-se na análise do que constitui a prática – as tarefas – é a forma operativa de remover e melhorar os *esquemas de atuação prática* dos professores [...]”. Dessa forma, a reflexão sobre as atividades diárias é um elemento que não pode ser dispensado na atuação docente, especialmente pela necessidade da busca por constante aperfeiçoamento prático.

No que se refere à utilização da sala de vídeo, a situação sugere uma dissociação entre espaço e finalidade pedagógica. O fato de o desenho escolhido pelas próprias crianças não ter sido explorado indica que o espaço foi utilizado prioritariamente como um momento de entretenimento ou de ocupação do tempo, e não como um ambiente de aprendizagem. Tal prática pode estar associada à compreensão do vídeo como recurso de descanso ou compensação, especialmente em dias que fogem à rotina habitual.

Por fim, a situação pode evidenciar que em determinados contextos de mudança nas condições externas, o entretenimento acaba se sobrepondo à proposta pedagógica, resultando em práticas menos intencionais e com menor potencial educativo.

Quando tratamos da rotina desenvolvida na instituição A, destacamos que ela não está acessível às crianças em forma de cartaz, painel ou algo semelhante, mas tão importante quanto isso, seria que esses sujeitos participassem de sua organização, o que também não ocorreu. E apesar dos pequenos conhecerem o caminho percorrido por cada passo da rotina, dado o avançar do ano letivo, isso não justifica a ausência de sua visualização ou comunicação de forma simples e prática, de modo a repassar no início da manhã o que seria feito no decorrer do dia.

Destacamos que as crianças estão adaptadas à rotina, de modo que, ao voltarem do intervalo, a cada dia, sabiam para onde se dirigir: ao centro da sala de referência para a rodinha, às cadeiras para descanso ou atividade com jogos/brinquedos, mesmo sem a professora dar um comando. A BNCC (2017, p. 38) prevê como um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da instituição de educação infantil e das atividades propostas pelo educador quando da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo

diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

A participação das crianças, seja no planejamento ou na escolha de certos elementos da rotina, não está posta como sugestão, mas como um direito. Esse direito é algo que precisa ser lembrado e previsto dentro do planejamento pedagógico, mas não percebemos a participação dos pequenos nesse processo ao longo dos dias observados.

Apesar dessa ausência de participação das crianças no planejamento das propostas pedagógicas, o prolongamento ou redução do tempo destinado a certas atividades foi acontecendo de forma natural. Na hora da rodinha³⁵, as partilhas de situações vividas em casa ou de um passeio no fim de semana, por exemplo, foram conduzidas de forma bem tranquila, de modo que as crianças que quiseram falar, manifestaram-se, sem instruções de “o tempo acabou” ou “depois você me conta.” Além disso, a aprendizagem de conteúdos relacionados a letras do alfabeto ou matemática ocorreu de forma contextualizada, a partir de histórias, calendário ou nomes dos pequenos.

Para a professora da instituição de educação infantil B, as rotinas pedagógicas podem ser compreendidas nos seguintes termos:

[...] quando eu cheguei aqui já tinha um tempo determinado para certas coisas. Só que a gente deixa bem flexível; tem momento em que dá tempo de fazer os 15 minutos daquela determinada atividade e tem momento em que a gente ultrapassa, porque às vezes as crianças estão mais para falar, às vezes estão mais para interagir. E dias que rápido a gente faz. Então é planejado de acordo com o que a gente observa se dá tempo. A gente senta e avalia o tempo para cada coisa, mas se passar não tem problema, é só pra gente ter um norte e para que as crianças consigam participar de tudo que foi planejado naquele dia (professora B).

A compreensão de rotina pela professora B também está associada à organização de atividades dentro de tempos predeterminados, ainda que o período destinado a cada atividade seja de acordo com a disposição das crianças, como ela exemplifica: “às vezes as crianças estão mais para falar, às vezes estão mais para interagir”. Dessa maneira, objetiva-se realizar tudo o que foi planejado, mas como isso está relacionado ao tempo destinado às propostas, nem sempre isso é possível e faz parte de um processo natural da vivência das experiências junto e com os pequenos.

³⁵ Momento em que as crianças se reúnem em círculo no chão da sala de referência para compartilhar algo de forma oral, podendo ser uma história, música, dança ou relatos pessoais.

Nesta instituição, analisamos as rotinas pedagógicas dos dias 18, 22 e 24.09.25. Notamos que o referido planejamento traz informações claras e precisas sobre o que será feito a cada dia. Logo após o cabeçalho, previsto com campo para o nome do professor, faixa etária da turma, turno e turma de destino, há o título Rotina pedagógica, seguido pela data. As informações: Eixos estruturantes: interações e brincadeiras e os Direitos de Aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se também estão dispostas em cada rotina, antes do início das atividades do dia. Os tópicos são organizados da seguinte maneira:

Quadro 4: Roteiro da rotina pedagógica da instituição B

Atividades permanentes: acolhida, oração e música, uso do banheiro, roda de conversa, exploração dos cartazes
Musicalização
Experiência do primeiro momento
Atividade permanente: lanche
Atividade permanente: recreio dirigido
Momento da história
Atividade/experiência do segundo momento
Atividades permanentes: organização da sala e saída
Sequência de atividades: Campos de experiência/ Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento
Experiência do primeiro momento: detalhamento
Experiência do segundo momento: detalhamento
Avaliação

Fonte: Rotinas pedagógicas analisadas, anexo B deste trabalho (2025).

A duração de cada atividade e os horários recomendados para sua prática estão dispostos logo abaixo de cada tópico. Os tópicos vêm acompanhados de uma descrição do que será feito, de forma bem concisa. Após esse ordenamento, há o título Sequência de atividades, seguido por uma tabela com os campos de experiência para serem marcados, no seguinte modelo:

	O eu, o outro e o nós (EO).
	Corpo, gestos e movimentos (CG).
	Traços, sons, cores e formas (TS).
	Escuta, fala, pensamento e imaginação (EF).

	Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações (ET).
--	--

Prosseguindo, o roteiro traz listados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Na primeira rotina, há 9 objetivos. No segundo, 5 e no terceiro, 5. Os objetivos estão atrelados ao desenvolvimento das atividades do dia. Depois, há o tópico: Experiência do primeiro momento, com o detalhamento dos materiais a serem utilizados para o desenvolvimento da atividade e como ela será feita. Assim se segue, também na Experiência do segundo momento e um tópico de Avaliação, o qual aponta o que o professor precisa observar, registrar e analisar durante o desenvolvimento das atividades.

Os horários, presentes nos roteiros apresentados, também são outro elemento imprescindível para uma rotina pedagógica, pois orientam a demarcação do tempo direcionado a cada momento do dia. Conforme mencionado na seção anterior, os horários precisam sempre refletir o sentido que desempenham como organizadores das experiências propostas, em vez de limitadores da exploração das crianças e da intensidade com que vivenciam suas descobertas.

Analisando a rotina planejada e executada no dia 22.09.25, destacamos que a leitura prevista para o Momento da História era “Quando eu crescer”, mas a professora resolveu contar a história da Rapunzel. Não tivemos acesso à história “Quando eu crescer”, mas o título não parece estar relacionado ao enredo de Rapunzel e não sabemos o motivo da mudança. Além disso, durante a leitura de Rapunzel, a professora se surpreendeu com a história, que era um pouco diferente daquela retratada pelos filmes da Disney. A história lida em sala, terminava com o príncipe caído em espinhos, resultando em uma cegueira.

Essa mudança implica levantarmos a hipótese de que a escolha da primeira história não foi feita pela professora e talvez ela não tenha compreendido a razão para utilizá-la com a sua turma. Aparentemente, a intenção pretendida era a de exercitar um momento de leitura, com escuta atenta pelos pequenos, não importando qual história fosse. Ademais, a rotina foi quase toda voltada para os Meios de Transporte Terrestre e não houve coerência entre essa temática e a história lida em sala.

Reiteramos, assim, a importância do pensamento reflexivo, tratado por John Dewey e discutido por Pinazza (2007, p. 78), que o define nos seguintes termos: “O pensamento reflexivo [...] supõe a previsão e o planejamento da ação a partir do reconhecimento de fins ou propósitos, representando uma atividade deliberada e

intencional em direção a objetivos”. Nessa perspectiva, a clareza quanto aos objetivos a serem alcançados deve contribuir para orientar a execução de uma rotina previamente elaborada, ampliando as possibilidades de que a ação pedagógica alcance os propósitos a que se propõe.

No contexto observado, houve certa distância entre a história lida e a temática desenvolvida em sala. Percebemos essa situação quando, após a leitura, a professora informou aos pequenos que eles realizariam uma atividade na qual pintariam os meios de transporte terrestres e, em seguida, questionou quais seriam esses meios. A resposta de uma das crianças foi: “Rapunzel!” A criança estava atenta à história e associou que a pergunta da professora deveria ter algo relacionado a esta. Essa situação pode ser compreendida como um indício de que a narrativa mobilizou outros sentidos e interesses da turma e que, se tivesse sido escolhida uma história relacionada à temática trabalhada no dia, a experiência com a narrativa ganharia ainda mais sentido.

Na instituição de educação infantil C, analisamos as rotinas pedagógicas dos dias 01, 02 e 13.10.25. De acordo com a entrevistada, professora C, a rotina é compreendida como a forma com que o trabalho é organizado para ser desenvolvido junto às crianças, definida nos seguintes termos:

Como aqui nós somos três do grupo quatro, a gente se reúne toda semana. A gente vai, senta e planeja a rotina, nós mesmas, professoras, porque nós temos todo o material. Aqui a gente trabalha com material do Sistema Positivo. E aí a gente senta para fazer esse planejamento em cima do material e das orientações. A gente se junta as três, mas cada uma vai vendo o que é melhor para a sua turma, o que está precisando para a turma.

No trecho acima, a professora dá destaque ao recurso fornecido pela instituição para que o planejamento das rotinas seja realizado. Em outro momento, fala que considera o material do Sistema Positivo muito rico e que ajuda bastante no desenvolvimento das experiências pedagógicas junto às crianças. As professoras A e B, apesar de mencionarem pesquisa e planejamento, não falaram de material específico para ajudá-las, apesar de terem citado em várias falas as orientações da SEMEEL e a BNCC. Um material mais estruturado e específico, que auxiliasse de forma prática no planejamento das professoras da rede municipal de educação, poderia direcionar melhor para as metas e objetivos da SEMEEL.

O material específico utilizado pela instituição C auxilia a professora em seu planejamento, entretanto, os roteiros apresentados evidenciam ausência de termos vinculados às orientações da BNCC, tais como campos de experiência e direitos de

aprendizagem e desenvolvimento. Tal constatação não implica afirmar que os direitos das crianças não estejam sendo garantidos na prática pedagógica; contudo, os registros analisados não apresentaram informações que explicitassem a formalização do alinhamento aos documentos oficiais do MEC. Esse registro formal, além da organização das propostas pedagógicas e de sua materialização, é igualmente importante, considerando que as instituições privadas também estão subordinadas às diretrizes dos órgãos superiores que regem a educação brasileira.

A professora C também destaca a flexibilidade das rotinas, ao afirmar que:

Não tem aquela coisa que se está aqui, a gente tem que seguir de acordo. Não. Dependendo, entra em outro assunto. Está ali, mas a criança não está muito interessada no assunto, não está rendendo aquilo que foi colocado, que eu estou querendo passar, que foi planejado, já fecha ela, vamos fazer uma outra atividade: dança das cadeiras, colocar letras, vamos fazer grupinho, pescaria. Já muda completamente. A gente vê que a turma não está fluindo muito bem, principalmente nas segundas e sextas. Quando a gente vai planejar, a gente já pensa nesses dois dias. Sexta-feira ser uma coisa mais leve, não só ali, mas uma rotina com mais brincadeira, com uma arte, com colagem, com pintura.

Essas respostas deixam entrever que a rotina é vista como elemento norteador das ações da professora C, mas que, dependendo da recepção das crianças, outras propostas podem surgir. Além disso, por sua experiência, sabe que os pequenos normalmente se apresentam mais distraídos às segundas e sextas-feiras, por isso a proposta pedagógica para esses dias é feita para ser mais dinâmica e cheia de movimentos.

Nesta instituição de educação infantil C, a organização das rotinas pedagógicas é bem concisa, sem muitos detalhes, servindo como orientação para o trabalho a ser desenvolvido. Essa forma de organização permite que a professora tenha maior liberdade no manejo do tempo destinado às propostas: com menos detalhamento, é possível manejar com mais tranquilidade o desenvolvimento das experiências, de acordo com a intensidade ou dificuldade de participação das crianças.

As rotinas desta instituição seguem estruturas similares, mas se diferenciaram a cada dia, conforme observamos abaixo:

Quadro 5: Roteiro da rotina pedagógica da instituição C

01/10/25	02/10/25	13/10/25
Conteúdos	Acolhida	Conteúdos
Objetivos	Oração	Objetivos

Acolhida	Exploração dos cartazes	Acolhida
Oração	Brincar	Brincar
Exploração dos cartazes	Leitura	Oração
Brincar	Atividade	Leitura
Leitura	Intervalo	Rotina
Intervalo	Atividade	Inglês
Projeto: contando e encantando	Para casa	Atividade
Para casa	-	Higiene/ lanche/brinquedos
-	-	Projeto: contando e encantando
-	-	Para casa

Fonte: Rotinas pedagógicas analisadas, anexo C deste trabalho (2025).

Os conteúdos e objetivos são apresentados para o período de uma semana. Ao lado de alguns objetivos³⁶, estão dispostos os códigos da BNCC³⁷ para os campos de experiência, por exemplo, “Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado e seus interesses e necessidades em situações diversas: (CG05³⁸)”. Tendo em vista que a instituição trabalha com o suporte de livros, na rotina pedagógica, há informação sobre o livro que será utilizado e sua página. Isso se dá como um tópico. Abaixo dele, ficam os detalhes do que será feito com o suporte do livro.

Na instituição de educação infantil C, as crianças participam das atividades com naturalidade, sendo perceptíveis momentos de livre expressão, tais como: escolha de cores para suas pinturas, brincadeiras com brinquedos em sala, diálogos com a professora e seus colegas, uso de massinha de modelar e contação de histórias.

A situação nos faz pensar que a ideia de liberdade das crianças existe dentro da perspectiva da professora e daquilo que é planejado para elas. Participações ainda mais ativas, como contribuição para a estruturação das rotinas, colaboração num

³⁶ Foram 15 objetivos apresentados na abertura das rotinas pedagógicas, os quais correspondem à semana de 29/09 a 03/10/25.

³⁷ A BNCC dispõe na página 28 de seu documento, uma sigla que pode ser utilizada pelas instituições de educação infantil para algumas identificações, por exemplo: EI-educação infantil; 01, 02 ou 03 sendo bebês, crianças bem pequenas, crianças pequenas, respectivamente; EO, CG, TS, EF, ET para cada campo de experiência e mais um par de números ao final para indicar a posição da habilidade na numeração sequencial. Para mais informações, vide: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

³⁸ Neste caso, o campo de experiência é Corpo, gestos e movimentos e o par de números indica o objetivo atrelado a este campo.

possível painel visual ou ajuda na escolha dos materiais trabalhados no dia, não ocorreram.

A opção por um painel ou cartaz com a organização da proposta pedagógica, feito com as crianças, comunicaria a elas e às famílias o que seria feito a cada dia, transmitindo tranquilidade, segurança e cumprindo um papel documental que possibilitaria às famílias conhecerem o trabalho cotidiano desenvolvido pela instituição de educação infantil, mesmo que adaptações fossem necessárias (DCNEI, 2009).

Nesta instituição, cabe destaque o fato de que, na turma observada, algumas crianças sabem ler e que existem atividades para a compreensão das sílabas, tais como: “Relacionar o movimento de abrir a boca à correspondência com um pedacinho (sílabas) da palavra”. (Rotina pedagógica do dia 02.10.25, professora C).

Supomos que as crianças que sabem ler o fazem por iniciativa familiar, uma vez que esta é uma turma de 4 anos, que ainda não tem ênfase na competência leitora. Apesar disso, algumas atividades com dedicação ao exercício da escrita e da contagem foram feitas, mesmo não tendo ocupado a maior parte do tempo, o que é de se esperar num espaço de educação infantil. De acordo com a BNCC (2017, p. 59):

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos.

Todavia, apesar das ações destinadas à alfabetização estarem associadas ao ensino fundamental, muitos pais esperam que as crianças sejam alfabetizadas ainda na educação infantil, desconsiderando as especificidades dessa etapa da educação básica (Kramer, 2006). Atendendo a essa expectativa, muitas instituições procuram trabalhar algumas iniciativas dos processos de alfabetização o quanto antes.

Inferimos, pela análise das atividades propostas para a turma de 4 anos observada, que as crianças da turma de 5 anos recebem uma quantidade maior de atividades de leitura e escrita, resultando, ao final da educação infantil, num processo completo de alfabetização. No entanto, isso não pode ser confirmado por não termos conhecimento das ações pedagógicas destinadas à turma de 5 anos.

Outro ponto que chama a atenção é que, apesar da rotina pedagógica ser bem concisa e direta, apresenta algumas perguntas norteadoras, como lembrete dos questionamentos a serem feitos para as crianças. Essa forma de organização parece

ser bem eficiente e evidencia o que se pretende com cada atividade, apesar dos objetivos não estarem descritos de forma explícita.

Como é da natureza da dinâmica da instituição de educação infantil, algumas rotinas pedagógicas não foram executadas da forma como estavam planejadas, entretanto, na maior parte do tempo, seguiu-se ao que estava previsto. Destacamos que as rotinas que mais passaram por alterações em sua prática foram as da instituição A, que têm muitos elementos organizados em sua composição, mas que não conseguiram manter várias coisas que estavam inicialmente previstas. O maior problema que percebemos com as alterações dessas rotinas foi a ausência de algumas ações com finalidade pedagógica explícita. Ao contrário, na instituição C, apesar de ter apresentado rotinas mais concisas, foi a que menos demonstrou mudanças entre o que foi planejado e o que se executou e a que mais pareceu seguir o roteiro de forma tranquila e refletida.

Concluímos, após análise das rotinas pedagógicas, que o planejamento feito por apenas uma professora do grupo etário, apesar de ter a intenção de não sobrecarregar as professoras com planejamentos semanais, não gera bons resultados quando as adaptações necessárias a cada turma, não são realizadas com antecedência, implicando em práticas pouco coerentes com as intencionalidades pedagógicas. Isso indica ausência de análise prévia do planejamento que se tem em mãos e falta de reflexão sobre os objetivos a serem atingidos. Ao mudar uma história ou atividade por outra não relacionada ao tema do dia, os objetivos mudam, tornando a rotina incoerente e com pouco sentido pedagógico.

Por fim, percebemos que as rotinas pedagógicas, de forma geral, concebem a criança como um “sujeito histórico e de direitos” (DCNEIs, 2009, p. 1) e que muito dessa perspectiva se dá pela necessidade de atender o que preconiza a BNCC. Logo, se as rotinas têm esse sentido, ao passo que as professoras buscaram, na maior parte do tempo, efetivá-las, a criança também é considerada participante ativa deste processo.

Categoria 3: Flexibilidade: entre o planejamento das rotinas e as demandas do contexto educacional

A compreensão de flexibilidade parte do pressuposto de que o planejamento na Educação Infantil deve apresentar abertura para atender às necessidades das crianças, contando com profissionais atentos ao cotidiano e à própria natureza da

infância. Contudo, essa flexibilidade também requer intencionalidade na seleção dos materiais e das propostas pedagógicas, de tal modo que a organização do trabalho se constitua de forma planejada e refletida.

Quando as entrevistadas foram questionadas sobre **possíveis alterações de rotina, dependendo das mudanças no clima**, tivemos três respostas diferentes: A professora A mencionou não haver mudança porque o único espaço que não pode ser frequentado em caso de chuva é o parquinho, então não faz muita diferença. A professora B indicou que, apesar de não haver mudança na rotina pedagógica, existem adaptações, por exemplo, se no planejamento consta que será usado o pátio sem cobertura, mas o dia está chuvoso, as atividades previstas são feitas em sala. Sobre este aspecto citou um exemplo:

Ontem mesmo era o nosso dia de ir para o pátio e choveu bem na hora. A gente tinha atividade com música de cantiga de roda, então afastei as cadeiras da sala e a gente fez aqui dentro. Mudou só o ambiente, mas mantivemos a atividade. Então é bem flexível. E o bom é que só não dá para ir ao pátio, já que os outros espaços são cobertos: o parque, a salinha de vídeo, o refeitório (professora B).

No período de verão mais intenso, a professora B também mencionou que, ao invés de ficarem 30 minutos no pátio, por exemplo, ficam por menos tempo e os pequenos são trazidos para a parte coberta do prédio, mas ainda fora da sala de referência; ali são colocados brinquedos para eles aproveitarem. A professora C mencionou que há mudança na rotina, pois no período de mais calor, as crianças dos grupos maiores, de 3 a 5 anos, tomam banho de 2 a 3 vezes por semana, seja de mangueira ou no chuveiro da instituição, o que não acontece no restante do ano.

Destacamos que a compreensão da necessidade de adaptação das rotinas diante de mudanças no clima revela-se bastante particular entre as professoras observadas. Enquanto para a professora A, não há necessidade de alteração da rotina no período de verão intenso ou de chuvas constantes, a professora B reconhece tais mudanças como necessárias e afirma realizá-las citando exemplos simples e objetivos, como com a redução da exposição das crianças ao sol durante períodos de verão intenso e a reorganização das atividades para o espaço interno da sala em dias de chuva, quando o uso do pátio se torna inviável.

A reflexão sobre as rotinas pedagógicas constitui um processo fundamental para a efetivação de ajustes que atendam às necessidades das crianças, conforme preconiza Dewey (1959). Tal reflexão manifesta-se por meio de sentidos intencionalmente pensados e carregados de significado, expressando a postura de

um professor-pesquisador que observa atentamente os pequenos e busca, juntamente com eles, alcançar objetivos que articulem cuidado, respeito e consideração pela integralidade do sujeito.

Perguntadas sobre **a existência de espaços para discussão das rotinas, seja na instituição ou fora dela**, as três professoras responderam que participaram várias vezes de momentos em que se discutiu o tema rotina. De acordo com a professora A, a SEMEEL, no momento da jornada pedagógica³⁹, informa sobre as mudanças nas orientações das rotinas, por exemplo, a partir de 2025, o momento de descanso passou a ser recomendado apenas para as turmas de 2 e 3 anos. Sobre as formações, a professora B mencionou:

[...] eu participei de formações e oficinas referentes à rotina, principalmente de educação infantil. [...] de como receber a criança, como falar palavrinhas para ela de incentivo, a forma de pegar nela também [...]. A gente sempre tem essa questão de rotina, planejamento. E é sempre voltada para “como nós olhamos a criança”.

A professora C respondeu a essa questão de discussão e reflexão sobre as rotinas, ressaltando que isso é feito constantemente:

Aqui na instituição a gente tem muitas formações. Tanto internas, da nossa direção, coordenação, como com o pessoal do Positivo, que vem várias vezes durante o ano, presencialmente. Acho que a gente tem, por ano, seis formações. Eles vêm para cá, para passar essa formação para a gente. E é uma coisa, um foco muito grande, sim, nessa questão. Um dos temas e dos focos que eles trabalham é sobre a rotina, sobre como você trabalha com a criança. Trazem muitas coisas ricas, novidades mesmo, de coisas lúdicas, de como trabalhar. Na penúltima formação, eles ensinaram como trabalhar com massinha de modelar.

De modo geral, as professoras A e B trouxeram para a resposta questões que, apesar de fazerem parte das rotinas, não são exemplos práticos de instrumentos que lhes auxiliem no desenvolvimento das atividades realizadas junto às crianças. A professora C, por sua vez, além de informar sobre os encontros de formação, mencionou questões práticas, como o investimento no lúdico e no uso da massinha de modelar.

A assessora da SEMEEL informou que esteve presente em formações sobre rotina, tanto como formadora quanto como participante, mas que tem algum tempo que esse tema não é abordado de forma específica pela secretaria. De acordo com a entrevistada, como a rotina está ligada às questões curriculares, não tem como trabalhar o currículo sem falar deste assunto. Assim, ressalta:

³⁹ Termo utilizado para organização geral das atividades e formação dos profissionais da educação no início do ano letivo e na retomada das práticas pedagógicas após o período de férias do meio do ano.

Então... a gente tem trabalhado, mas quando eu estava lendo as tuas perguntas, eu até fiquei pensando que a gente precisa voltar mais a essa questão da rotina em si. Porque tem muita coisa, tem muitos desafios ainda. E a questão da rotina, quando você começa as vivências na escola, as observações, é como uma faca de dois gumes, vamos dizer assim: ao mesmo tempo em que a rotina oferece toda uma facilidade, digamos, para organizar o que vai ser oferecido na creche, na instituição de educação infantil, de uma certa forma, dependendo de como ela vai ser usada, acaba engessando um pouco o trabalho com as crianças. Porque quando se fala de rotina, ainda tem aquele pensamento de que é uma coisa fechada, repetitiva. E aí a gente vai entrar numa outra demanda muito grande, a questão do que tem por trás disso, das concepções, até chegar nessa questão da rotina. Então, o que é que eu estou querendo te dizer com isso? Que a rotina é um desafio à medida que nossos professores, nossos educadores se limitam à questão de uma divisão de atividades dentro de um determinado tempo. E a gente sabe que a educação infantil é muito mais que isso. Então, se me perguntassem qual é o nosso maior desafio hoje? É isso. É esse entendimento, essa concepção do nosso educador. Porque uma rotina não é um pedaço de papel com um tempo de quatro horas dividido no que eu vou fazer ou não. Mas como eu vou fazer? Por que eu vou fazer? Por que eu vou priorizar realizar isso com as crianças ao invés disso? E aí envolve uma questão de coisas que têm por trás.

Essa resposta da assessora apresenta muitos elementos passíveis de discussão: o primeiro deles é sua constatação de que, apesar das formações da SEMEEL abordarem a rotina por meio do currículo, ela não tem trabalhado essa questão de forma específica e que talvez seja necessário voltar o foco para esta temática. Isso porque, no desenvolvimento da sua resposta, apresenta preocupação com as concepções dos professores, indicando sua compreensão de que a rotina não é um papel para se colocar atividades divididas num tempo de 4 horas, mas uma reflexão sobre como e por que será feito isso em detrimento daquilo. Essa questão encontra eco nas respostas das professoras das instituições de educação infantil conveniada e municipal que não trouxeram informações que denotassem modos de “como fazer algo” em sua rotina, mas receberam instruções práticas sobre o cuidado com as crianças.

Batista (1998) argumenta que, muitas vezes, o cotidiano pedagógico não possibilita a reflexão sobre os próprios fazeres. Nesse sentido, os momentos promovidos pela SEMEEL ou pelas instituições infantis configuram-se como pausas necessárias para esse exercício reflexivo. Embora existam outras discussões, formações e diversas demandas, a assessora da SEMEEL reconheceu a importância de pensar sobre as rotinas como uma forma de mobilizar concepções e valores, o que pode ocorrer inclusive de maneira articulada a outras temáticas, desde que seja conduzido dessa forma por aqueles que estão à frente dos processos formativos.

A situação apresentada justifica, uma vez mais, a opção pela entrevista com uma assessora da educação infantil da SEMEEL, posto que os professores, que estão no contexto direto do processo de educação, têm suas ações coordenadas e motivadas por outrem, os quais conduzem e motivam vários processos de acordo com o que compreendem como mais ou menos importante.

Sobre a **adaptação da rotina a partir das demandas das crianças**, todas as professoras mencionaram que essa adaptação faz parte do dia a dia da instituição, pois o planejamento é bem flexível. As rotinas pedagógicas são apenas um apoio, mas na prática, as demandas das crianças podem modificar a condução das atividades planejadas. Segundo as professoras A e B, em caso de demandas dos pequenos, eles são ouvidos ou alguma atividade é realizada a partir do que eles trazem, mas logo depois, as docentes voltam a conduzir a turma para o que estava planejado.

A professora C, por outro lado, mencionou que uma temática pretendida para o dia, pode ser modificada a partir de uma demanda que não estava prevista e que,

Ontem mesmo estávamos na sala quando uma joaninha apareceu na mesa de uma das crianças e era a coisa mais linda. A partir desse episódio, a aula mudou totalmente de foco. Eu pedi que as outras crianças fossem à mesa dela para ver a joaninha. Todos foram observá-la e depois conversamos sobre a joaninha e outros insetos. Dessa forma, percebo que temos flexibilidade na execução da rotina porque podemos incluir algo diferente do que estava planejado inicialmente no papel.

Todas as professoras afirmaram que a rotina pode e deve ser modificada a partir dos interesses das crianças. O exemplo da joaninha dado pela professora C está alinhado ao que Carvalho e Fochi (2017, p. 16) apresentam sobre a importância do cotidiano para os sentidos da aprendizagem. Para os autores “[...] por meio do cotidiano, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente pelas crianças.” Dessa forma, considerar as demandas dos pequenos é considerar experiências significativas passíveis de enriquecer seu repertório cultural e reforçar sua curiosidade diante daquilo que os cerca.

Na instituição de educação infantil B, vimos a interrupção/prolongamento das atividades por interesse das crianças, o que aconteceu de forma muito natural nos três dias observados. Abaixo, citamos algumas situações em que este aspecto pôde ser notado: “Em dado momento, a professora perguntou às crianças se estavam relaxando a mente, pois iriam fazer uma atividade. E uma criança respondeu: Eu quero fazer a atividade!” (Diário de campo, 2025). Assim, passados poucos minutos do

momento destinado ao descanso, a professora convidou os pequenos para sentarem no chão, pois iria contar uma história. A atividade que ela mencionara não iniciou imediatamente, mas o tempo destinado ao descanso foi abreviado porque as crianças estavam muito distraídas, procurando uma maneira de passar o tempo. Outra situação ocorreu na sala de leitura: após alguns minutos de apreciação dos livros escolhidos pelas crianças, uma mediadora comunicou que ia fazer a leitura de uma história em voz alta. Mas não conseguiu. A turma queria continuar olhando os livros, compartilhando-os com os colegas, ouvindo alguém ler para elas, de pertinho, um livro que haviam escolhido. Então a mediadora parou de ler. Em outros momentos, algumas crianças precisaram de mais tempo para concluir uma atividade de escrita e não foram apressadas. As que iam terminando ficavam conversando com o coleguinha ou criando brincadeiras, enquanto as demais continuavam fazendo a atividade ou mostrando para a professora.

Esses relatos encontram voz nas reflexões de Carvalho (2015, p. 129), ao tratar do sentido do tempo na educação infantil. Para ele, “[...] a maneira como é organizado o tempo interfere diretamente nas experiências vivenciadas pelas crianças na escola.” Isso porque a forma como o tempo institucional é compreendido, pode dialogar ou não com contextos temporais vividos pelos pequenos. Logo, ao considerar a rotina como um aspecto organizador das atividades do cotidiano, a abertura para o diálogo com os tempos das crianças pode ser facilitada pela percepção, sensibilidade e propósito das atividades desenvolvidas, ilustrada pelos relatos supramencionados.

Apresentamos, a seguir, um exemplo de adaptação de rotina feito a partir da sensibilidade e experiência da professora C: No dia em que estava prevista a leitura de um livro por uma mãe na sala de referência, a professora precisou adaptar a atividade, pois a responsável não pôde comparecer. Como alternativa, levou a turma para um cantinho de leitura fora da sala. Nesse espaço, havia brinquedos a serem escolhidos por cada criança. Após a escolha, a professora perguntava o nome do brinquedo e soletrava com uma criança, letra por letra, sílaba por sílaba. Isso foi acontecendo com cada uma, mas depois de alguns minutos, a turma começou a ficar dispersa, com muitas conversas paralelas. Diante disso, a professora não interrompeu a proposta, mas a ajustou, de forma a suspender a soletração completa e perguntar apenas a letra inicial do nome do brinquedo.

A flexibilidade da rotina é um elemento inerente à dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem. Ela se relaciona ao que Dewey (1959) denomina reflexão sobre

o pensamento, conceito presente no exemplo apresentado. Ao conduzir uma atividade que demandava certo nível de concentração por parte das 13 crianças presentes, em um espaço externo à sala, a professora percebeu que não estava tendo o êxito previsto e rapidamente ajustou a proposta.

Para Dewey (1959, p. 114) “o raciocínio ajuda a ampliar o conhecimento, ao mesmo tempo que depende do que já é conhecido e das facilidades que existam para transmitir o conhecimento e torná-lo recurso público e livre.” Neste sentido, percebemos que a professora, apoiada em seus anos de experiência na educação infantil, ao identificar uma situação que não correspondia às expectativas, acionou a flexibilidade inerente aos processos de aprendizagem e adotou uma nova perspectiva diante da experiência que as crianças estavam vivenciando.

Logo, o pensamento reflexivo apresentado e discutido por Dewey em “Como pensamos” (1959) manifesta-se de forma concreta no exemplo citado, tanto na formulação de uma ideia a partir de conhecimentos prévios, quanto partindo da necessidade da ação-reflexão-ação, inerente à prática dos processos educacionais.

Categoria 4: Vivência da infância e metodologias de trabalho

A pergunta seguinte questionou se as professoras **acreditam que as rotinas praticadas atualmente na instituição de educação infantil permitem que a criança viva sua infância**. As três professoras responderam que as crianças vivem sua infância na instituição. A professora A, como trabalha há 21 anos nesta etapa, mencionou que:

[...] antes da BNCC, a educação infantil era mais voltada para alfabetização, mas agora tudo é brincar, é na brincadeira, é no jogo. Aprender pela brincadeira, do lúdico, da música, do teatro, é isso. Há um tempo atrás, não vamos dizer que não tinha, mas era bem menos. Era alfabeto, traçar letras, traçadinho, pintar no limite. A criança tinha que aprender.

A professora A afirma que as rotinas desenvolvidas na instituição em que trabalha permitem que a criança viva sua infância, especialmente após a implementação da BNCC, que valoriza o lúdico e a brincadeira como princípios para a realização das propostas pedagógicas.

Ao fazermos um resgate dos documentos orientadores do MEC para a educação infantil, notamos que o RCNEI (1998) aponta para a organização de conteúdos curriculares e que, como o documento ficou em vigor por, pelo menos, 11

anos⁴⁰, marcou as formações e práticas de muitos professores. De acordo com Brião (2019, p. 64):

As atividades propostas no RCNEI encaminham o professor a desenvolver o processo sistemático da escrita. Nele há orientações para identificação e cópia de letras, o modo de grafar, além de destacar o ambiente alfabetizador no espaço da Educação Infantil.

Ainda que o documento trate de outros aspectos para o desenvolvimento das crianças, o fato dele dar ênfase ao processo de alfabetização em consonância com os interesses governamentais (Brião, 2019) impulsionou a realização de práticas atreladas ao traçado e à competência escrita, conforme mencionado pela professora A.

Em contraposição, com o advento da BNCC e a prioridade do trabalho com base nos eixos de interação e brincadeira, há possibilidade de se estabelecer um currículo distante de conteúdos obrigatórios ou conhecimentos disciplinares (Gobatto; Klug; Kremer, 2022), o que confere maior liberdade aos professores para trabalharem com o lúdico dentro de uma rotina que contenha brincadeira.

O lúdico está associado às crianças, mas experienciar propostas lúdicas, por si só, não garante a vivência da infância. Para viver a infância na instituição de educação infantil é necessário que o sujeito criança seja considerado em sua inteireza, com respeito à sua participação, ao seu modo de interagir e à sua forma de se colocar no mundo, sendo corrigido⁴¹ quando necessário, mas também sendo recebido num ambiente que o acolhe como sujeito histórico, ativo e criativo.

A professora B, além de concordar que a rotina praticada na instituição em que trabalha permite que a criança viva sua infância, mencionou que o ambiente colabora para que isso aconteça, citando:

[...] aqui tem um espaço bom. Eu fiquei encantada com as pinturas, o parquinho; então, aqui eu vejo que é pensado muito para que as crianças tenham um momento da infância. Não é só o estudar. É o momento delas brincarem, criarem, curtirem [...].

A professora B refere-se ao ambiente da instituição como um lugar que colabora para que as crianças vivam sua infância. Para isso, listou alguns itens que chamavam sua atenção: bom espaço, pinturas, parquinho, os quais atribui como motivadores para a criatividade e diversão dos pequenos.

⁴⁰ Se considerarmos a divulgação das DCNEIs, em 2009.

⁴¹ Corrigido aqui tem o sentido de educado, orientado.

Na seção anterior mencionamos a importância do espaço da instituição de educação infantil como um lugar que pode ser motivador ou desestimulante das potencialidades apresentadas pelas crianças. Essa situação está corroborada na fala da professora B, que reconhece o espaço em que trabalha como um local cheio de oportunidades para que os pequenos vivam sua infância. Ela também menciona que ali não é só um lugar para estudar, compreendendo que aquele espaço está coerente com o desenvolvimento integral desses sujeitos. Um ambiente que, para além do desenvolvimento cognitivo, também estimula o desenvolvimento físico, emocional e interacional das crianças.

A professora C mencionou que uma das grandes preocupações da instituição em que trabalha é que a “criança tem que viver o momento dela; tem que desenvolver as suas habilidades pedagógicas, de conhecimento, mas também vivendo a infância, sem deixar de ter o seu momento de criança”. Para a assessora da SEMEEL, porém, as rotinas destas instituições não permitem que os pequenos vivam a infância e ressalta que, “Infelizmente, não. Com dor no coração, eu te digo que não”. E continua destacando que:

[...] a BNCC tirou aquele comodismo de que estava tudo bem, de que é isso aqui mesmo, ela deu uma balançada. Só que essa balançada ainda está balançando muito em algum sentido. Nem está muito para o que era, nem está no que deveria ser. Mas eu acredito que isso faz parte do processo do ser humano, de conhecimento, porque desmistificar toda uma cultura de costumes, de crença do que é educação infantil, essa questão que vem enraizada historicamente, falando do cuidar, do assistencialismo, isso é uma herança que fica. Mudar a concepção mesmo de pensamento, de ideologias [...].

A assessora utiliza o mesmo marco usado pela professora A, a BNCC (2017). Contudo, a professora diz que muita coisa mudou e atualmente o foco na brincadeira dá maiores condições para que os pequenos vivam sua infância, enquanto a assessora indica que, apesar de muita coisa ter melhorado a partir desse documento, algumas concepções carregam barreiras para que exista uma vivência plena da infância pelas crianças nos espaços educacionais. A assessora apresenta dois exemplos de situações que não denotam a vivência de uma infância integral nas instituições de educação infantil: a ausência do protagonismo da criança na construção das rotinas e as limitações de materiais didáticos. Assim, especifica que:

[...] o currículo coloca a criança como protagonista, a criança no centro do planejamento, mas quando você vai efetivamente verificar como está sendo esse protagonismo na sala de aula...a minha criança tem direito a escolhas, ela participa, por exemplo, da elaboração da rotina? Porque aí vem muita coisa: “Ah, mas a criança é pequena, não sabe”. Será que ela tem opinião?”

O currículo me coloca isso e a gente está trabalhando nessa questão do protagonismo, do respeito, de garantir o direito da criança, o brincar, o expressar-se, mas quando se vai efetivamente olhar com aquele olhar lá dentro da sala... Quem escolhe as brincadeiras? Quem divide os grupos? Quem vai brincar com quem? Aquele trabalho efetivado pela professora, organizado com muito esforço; não estou dizendo aqui que a educadora faça isso com intenção, mas é aquilo que ela tem de conhecimento. Quem escolhe as brincadeiras? Quem escolhe a música e vai ouvir? Como vão fazer? Em que momento? Onde é que está esse protagonismo realmente? Isso tudo vai se refletir na questão da infância de forma ampla. E as garantias do direito mesmo, direito à cultura, direito à leitura diversificada... E aí entram também as nossas limitações materiais, que as nossas escolas têm, de espaço. Muitas [...] ainda são em espaço inadequado, materiais didáticos que deixam a desejar, como os livros, por exemplo. Numa infância plena, a criança tem direito a interagir com o objeto livro, acessar a literatura. Então se eu te disser que ela estaria vivendo essa infância plena... não. (assessora da SEMEEL).

Essa resposta apresenta argumentos de alguém que está familiarizada com as instituições de educação infantil e que reconhece situações em que as crianças poderiam ter melhores oportunidades de viver suas especificidades. Notamos que existem visões diferentes de quem está numa posição de gestão e de quem está dentro da instituição. Enquanto para a assessora existem elementos como ausência de recursos e concepções que dificultam que os pequenos vivam integralmente sua infância, para as professoras A e B, o acesso às brincadeiras, ao lúdico e a um bom espaço são condições que promovem uma vivência plena da infância.

Apesar do reconhecimento dos problemas existentes, em vários momentos, a assessora dá a entender que as concepções e tradições das práticas dos professores são entraves para que esses problemas sejam resolvidos. Segundo ela, depois de anos de experiência, entendeu que apenas formações continuadas, que sejam dadas diretamente às professoras, podem promover reflexão. Essas reflexões poderão, com o tempo, se converterem em mudanças de atitude, corroborando em práticas mais adequadas ao protagonismo das crianças.

Percebemos que as respostas das professoras e da assessora são dadas a partir da experiência de cada uma das profissionais e das concepções que elas têm sobre criança e infância, conforme menciona Sarmiento (2015). De acordo com o autor, existe uma visão fragmentada sobre a criança, traduzida no modo como a concepção sobre ela muda a partir da visão de diferentes profissionais. Podemos dizer, porém, que neste caso, a concepção se dá a partir das diferentes experiências e perspectivas que as profissionais têm sobre os pequenos, bem como do nível de aprofundamento teórico e formativo.

Nesse sentido, professoras e assessora refletem concepções que emergem das experiências concretas vivenciadas em seus contextos de atuação, articuladas ou não a processos de formação inicial e continuada. Assim, quanto maior o aprofundamento teórico e o diálogo com os pressupostos da educação infantil, especialmente aqueles que reconhecem a criança como sujeito de direitos, histórico, social e cultural, mais consistentes tendem a ser as concepções expressas. Por outro lado, concepções menos fundamentadas teoricamente podem resultar em compreensões restritas ou naturalizadas da infância, influenciando diretamente as práticas pedagógicas e a organização das rotinas da instituição.

Quando pensamos nas crianças que poderiam vivenciar sua infância nas instituições de educação infantil, alguns dos elementos destacados são o acesso a brinquedos e brincadeiras. Aqui é importante percebermos a criatividade própria dos pequenos diante daquilo que recebem. Nas práticas pedagógicas observadas na instituição A, por exemplo, os blocos de montar foram oferecidos à turma dois dias, dos três observados. Mas, além dos blocos serem utilizados como torres, houve quem os transformasse em bolas de gude e de vôlei. Teve quem apenas manuseasse os blocos, sentindo-os na mão e quem só os espalhasse com os pés. No dia que houve entrega de quebra-cabeça, alguns pequenos brincaram de “quem pega o papel primeiro”, colocando e tirando a mão sobre determinada peça. Em um dado momento, montaram as peças em leque e fizeram ventilar, depois chamaram o “leque” de passarinho.

A sala de referência observada tem pouco espaço para brincadeiras. É uma construção feita para poucos sujeitos, mas atualmente tem 26 crianças matriculadas e ainda divide espaço com mesas, cadeiras, estantes e armários. Os pequenos ficam com espaço reduzido para brincar no centro da sala. Durante as observações, além desse espaço, eles brincaram no parquinho da instituição, com brincadeiras livres e no pátio, com brincadeiras dirigidas. Dessa forma, o espaço reduzido da sala é compensado pela disponibilidade de outros locais destinados às brincadeiras.

Conforme relatado, ainda que tenha sido feita a distribuição de jogos e não de brinquedos, as crianças conseguiam transformá-los em brinquedos, modificando sua função pedagógica e atribuindo sentidos por meio da sua imaginação e coletividade. Isso só foi possível porque não houve intervenção de um adulto.

A ausência de intervenção pode ter sido uma estratégia intencional, permitindo que a turma utilizasse os jogos livremente, de acordo com seus interesses, ou pode

indicar a falta de uma preocupação mais efetiva com a apropriação dos jogos conforme a finalidade para a qual foram concebidos. Sobre esta discussão, Oliveira (2011, p. 235) enuncia que muitas vezes

[...] simplesmente se decide deixar a criança brincar como queira, como se jogar fosse algo próprio da natureza biológica da espécie e, portanto, não necessitasse de suportes culturais. Assume-se, assim, uma concepção espontaneísta de educação e uma versão romântica de um processo realizado apenas sob impulsos internos, o qual permite relaxar tensões, mas não construir algo novo.

Uma visão espontaneísta de educação pode ser confundida com momento para brincar/jogar livremente. Esses momentos, ainda que não dependam de comandos do professor, não podem ser alheios a ele. Portanto, entregar jogos e não observar seu uso⁴², estimulando, quando necessário, o objetivo didático do material, pressupõe uma falta de perspectiva da importância do uso desse instrumento para o ambiente de aprendizagem.

O jogo, deixado dessa forma, é tratado mais como um passatempo do que como um instrumento de crescimento de habilidades cognitivas e motoras. Além disso, como perceber a evolução das crianças diante desses jogos se o professor não observar atentamente como esses sujeitos lidam com tais materiais pedagógicos? Um jogo com letras estampadas em quadrinhos amadeirados, por exemplo, que no início do ano era usado para formar torres, é usado no fim do ano para formar palavras? Para observar esta evolução, é preciso que o professor transite pelas mesas das crianças, com interesse de mediador e registre, sempre que possível, suas impressões didáticas.

Quanto à acessibilidade/diversidade de materiais, ela se manifestou de duas formas: enquanto há uma certa diversidade de materiais, representada por jogos, livros, blocos, bichos de pelúcia e brinquedos de plástico, o acesso a alguns desses materiais ocorreu em função do planejamento da rotina pedagógica. No que se refere aos livros, as crianças não puderam escolher aquele que mais lhes chamou a atenção ou trocar livros com um (a) colega; eles foram entregues um a um, pela professora.

Logo, por mais que as crianças tenham possibilidade de acesso a materiais diversificados, este acesso é limitado pela professora. Não estamos, com isso, dizendo que a turma deveria acessar tudo na hora que quisesse e da forma que quisesse, mas dar aos pequenos a responsabilidade sobre o acesso aos materiais

⁴² Situação vista durante as observações nesta instituição de educação infantil.

nos momentos combinados é entender que estes têm condição de agir sobre a organização do ambiente, cuidando do lugar e dos materiais da sala de referência.

Os materiais da sala observada ficam guardados em estantes altas, atrás dos conjuntos de mesas e cadeiras das crianças ou em prateleiras. Esses materiais não parecem integrar a rotina cotidiana, assumindo antes a função de elementos decorativos, sendo utilizados apenas quando considerados necessários e quando há disposição do adulto em oferecê-los aos pequenos.

Os momentos destinados à brincadeira na instituição A aconteceram, ao menos em um momento, a cada dia observado, seja no parque, no pátio ou na sala de referência. O acesso aos brinquedos, por outro lado, parece confundir-se com o acesso a jogos pedagógicos. Compreendemos os brinquedos como elementos que podem estimular a imaginação das crianças, tais como: materiais de construção, louças, bichos de pelúcia, carrinhos, bonecas, tecidos, pedaços de madeira, os quais não têm uma finalidade pedagógica que se esgota em si mesma, como os materiais pedagógicos o têm. Esses recursos não foram entregues às crianças, porém, como não houve exigência de que os materiais pedagógicos fossem utilizados apenas com a finalidade para a qual foram criados, eles cumpriram o papel de agregadores da imaginação e promotores de brincadeiras.

Nesse sentido, o destaque da professora de que agora tudo é pelo lúdico, pela brincadeira, ainda cumpre alguns desafios: se muito do que as crianças aprendem é pelo lúdico, que pode ser compreendido como momento em que estas estão jogando, brincando, desenhando, falta uma maior aproximação entre professora e crianças. Dessa forma, a docente perceberia quais conhecimentos estão sendo aprendidos pelos pequenos e quais habilidades eles ainda têm dificuldade em acompanhar: sejam coordenação motora, aprendizagem das cores e tamanhos e a própria interação. Essa maior aproximação poderá ser proposta a partir de orientações que advenham de formações continuadas acerca da necessidade do olhar, do ouvir, do aproximar-se das crianças que estão sob a responsabilidade de cada instituição.

Na instituição de educação infantil B também sentimos falta de um maior engajamento da professora com a turma na hora em que estavam brincando com palitos de picolé. Não, necessariamente, uma aproximação com interferência, mas ao menos ficar mais próxima, junto às mesas das crianças, para observá-las. A professora utilizou esse momento para algumas outras demandas, como organizar papéis e cadernos. Para Oliveira (2011, p. 211):

[...] as interações que professores e crianças estabelecem em determinados jogos são transformadas em encontros coloquiais, nos quais ele acolhe o medo delas de perder afetos. Nesses jogos, por exemplo, o de construir e derrubar torres, que segundo autores psicanalistas, ajuda a criança a compreender as alternâncias da presença e ausência da mãe junto a si —, diferentes desejos, emoções e gestos com significados simbólicos são trabalhados.

Portanto, a oportunidade de observar e/ou interagir no momento dos jogos é fundamental para a aproximação entre o professor e os pequenos, bem como para a compreensão de alguns processos emocionais, psicológicos, afetivos e cognitivos pelos quais as crianças estão passando.

Esses momentos escondem sentidos que poderão ser percebidos a partir da observação, escuta e interações criança-criança, criança-professor, criança-jogo. Logo, os jogos são uma oportunidade para a descoberta das próprias crianças, mas também, dos professores enquanto corresponsáveis pelo seu desenvolvimento, juntamente com as famílias.

Na instituição B, a sala de referência é bem ampla, permitindo que mesmo com mesinhas e cadeiras, ainda haja espaço para a turma brincar. Na entrevista, a professora mencionou que o espaço é muito bom e que as crianças podem até mesmo, correr na sala. Além disso, ela percebe que a instituição foi pensada para os pequenos, desde as pinturas nas paredes, o parquinho, elementos fundamentais para contribuir com o processo de vivência da infância, favorecendo momentos para brincadeira e apreciação dos recursos e ferramentas disponíveis para a aprendizagem. Um espaço agradável e amplo é importante tanto para as crianças quanto para as professoras, que, ao reconhecerem a potencialidade do espaço, alegram-se ao perceber que os pequenos podem vivenciar sua infância brincando, correndo e criando.

Além disso, esta instituição conta com pátio decorado no chão com trilha de letras, quadra de futebol e ainda um parquinho coberto. Então há bastante espaço que favoreça o brincar. Quanto aos materiais utilizados para momentos de socialização em sala, destacam-se: jogos (quebra-cabeça, dominó de letras com imagens, peças de madeira com letras), blocos de montar, palitos de picolé, bicicleta e velocípede num dia de simulação de trânsito. Jogos e blocos ficam em cima de estantes ou guardados em armários.

Desse modo, destacamos que as oportunidades de brincar existem, mas dependem muito da estrutura física da instituição e da oferta de diversidade de

brinquedos, tornando o espaço da sala de referência e da instituição, como fundamentais para o incentivo às interações e brincadeiras preconizados pela BNCC (2017).

No final da manhã do dia 18.09.25, as crianças da instituição B foram para o pátio, onde, além da parte livre, foi desenvolvida uma brincadeira direcionada pela professora, demonstrando uma ação pedagógica intencional na organização deste momento. Essa ação demonstra o compromisso da professora com a valorização da brincadeira, reconhecendo-a como um elemento cultural do universo infantil e fundamental para o desenvolvimento da socialização, da imaginação e das habilidades do sistema motor. Embora se trate de um momento destinado à brincadeira, a opção da professora por organizar propostas lúdicas junto às crianças, em vez de deixá-las exclusivamente em brincadeiras livres, revela seu envolvimento ativo com o grupo, ao mesmo tempo em que atribui à brincadeira um lugar de centralidade e valor no cotidiano educacional.

Nesse sentido, o planejamento voltado à brincadeira encontra respaldo em Kishimoto (2007, p. 265), ao afirmar que:

Em situações de brincadeiras livres, as aprendizagens são de natureza mais simples; porém, quando acompanhadas pelo adulto ou por outras crianças, criam-se aprendizagens mais complexas pela intervenção da zona de desenvolvimento proximal.

A zona de desenvolvimento proximal é apresentada por Vygotsky (1991) como a distância entre aquilo que a criança consegue realizar de maneira autônoma e o que pode realizar com o auxílio de um adulto ou de pares mais experientes. Logo, a brincadeira planejada, com suas regras e objetivos, promove o desenvolvimento de atitudes e estratégias que ainda não tenham sido provocadas, serão suscitadas com apoio de outros participantes.

Assim, a promoção de brincadeiras pela professora como parte de um conjunto complexo de aprendizagens não se dissocia da relevância que ela deu a outras experiências curriculares, como o momento da contação de histórias e da roda de conversa, compondo um currículo significativo para as crianças.

No dia 24.09.25, as atividades foram seguidas conforme a rotina pedagógica. Destacamos duas atividades: a de leitura na sala de leitura, onde os pequenos puderam explorar diferentes livros, compartilhar sua leitura com colegas, folhear os livros deitados, sentados, de forma bem confortável e à vontade. E na segunda experiência, que seria uma conversa sobre o semáforo e a pintura, a professora

confeccionou uma estrada utilizando TNT, espalhou carrinhos, confeccionou aventais para ela e as duas mediadoras da sala com um semáforo na frente dos aventais e simulou, de forma bem divertida, as crianças obedecendo ao sinal de trânsito. Ainda foi lembrada por uma das mediadoras de que a instituição tinha um triciclo e uma bicicleta e, aproveitando capacetes trazidos por duas crianças, fez uma simulação real e divertida do trânsito.

O protagonismo dos pequenos e a valorização do lúdico foram muito presentes durante esse dia. Foram momentos de consideração e valorização das crianças em seu estado de aprendizagem e de participação, ao mesmo tempo em que os adultos da sala (a professora e duas mediadoras) atuaram auxiliando a turma com a leitura de histórias e organizando a participação dos pequenos na simulação do trânsito.

A atividade do trânsito, de forma particular, evidenciou uma preparação da professora, com dedicação na confecção de materiais que foram previamente preparados e destinados a este momento, concretizado numa ação rica e cheia de sentido.

Nas duas atividades, como aponta Cruz e Cruz (2017), fica óbvia a importância do ambiente para o protagonismo infantil, de forma que a sala de leitura, com espaço amplo, tapetes, almofadas, boa iluminação e livros acessíveis, criou uma atmosfera que convidava a turma a apreciar histórias. Ao mesmo tempo em que a atividade voltada para o trânsito, com seu colorido e brincadeira, envolveu as crianças de forma consciente e divertida.

Esses exemplos demonstram que a resposta da professora B de que as crianças vivenciam a infância na instituição em que ela trabalha e que o ambiente colabora para que isso aconteça, encontra respaldo em vários momentos. Além do espaço colaborar para essa vivência, a forma como a professora desenvolve a rotina pedagógica também contribui para que os pequenos sejam incluídos na aprendizagem, estimulando e promovendo seu protagonismo.

Na instituição C, as crianças tiveram acesso a brinquedos nos três dias observados e brincaram no parquinho uma vez. O espaço da sala de referência favorece o brincar: apesar das mesas e cadeiras serem individuais, a forma como estão dispostas, em formato U, possibilita que a turma brinque no chão.

Nas brincadeiras havia brinquedos como: carrinhos, bonecas, urso de pelúcia, brinquedos de comidinha: liquidificadores, panelas, pratinhos, fogões e comidinhas de

plástico. Os brinquedos estavam em estantes baixas e cestos no chão e poderiam ser acessados de acordo com o planejamento e a autorização da professora.

O mesmo ocorreu com os livros que estavam dispostos em estantes na altura das crianças e poderiam ser utilizados quando autorizados. Outros materiais são de fácil acesso, como é o caso da massa de modelar e do sabonete para lavar as mãos antes do lanche.

Diferente das instituições conveniada e municipal, em que as crianças não tiveram acesso a brinquedos nos dias observados, na particular, os brinquedos estavam disponíveis e bem conservados. Em conversa informal, a professora C relatou que os brinquedos são levados pelos pais à instituição no início do ano e a cada fim de ano, as professoras se reúnem para escolher e limpar os que estiverem em boa condição de uso e guardá-los em sacos para o ano seguinte.

A brincadeira, como um dos eixos estruturantes das práticas pedagógicas apresentados pelas DCNEIs (2009), pretende agregar experiências que colaborem com as crianças em sua socialização, expressividade, resolução de conflitos, mediação das frustrações e regulação das emoções, sendo imprescindível para a educação infantil. A existência de brinquedos colabora para o desenvolvimento da imaginação, da construção de relacionamentos, trocas, negociações, enriquecendo seu repertório de possibilidades.

Nem sempre essas experiências precisam tratar de brinquedos disponíveis no comércio. Basta que existam materiais (madeira, corda, vasos, tampas, etc.) que colaborem com o desenvolvimento e criação de brincadeiras pelas crianças. A própria BNCC (2017) cita a palavra “brinquedo” na educação infantil apenas 1 vez, referindo-se ao seu uso por bebês de zero a um ano e seis meses⁴³, mas cita “brincadeira” 25 vezes, tanto nos direitos de aprendizagem quanto detalhando-a nos campos de experiência. A brincadeira, portanto, é indispensável aos processos de ensino e aprendizagem na educação infantil; por isso, fornecer tempos, espaços e utensílios que a promovam, condiz com uma concepção alinhada aos documentos normatizadores desta etapa e denotam uma visão ampla do processo de desenvolvimento dos pequenos.

⁴³ Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento do campo de experiência “o eu, o outro e o nós”: Interagir com crianças da mesma faixa etária e adultos ao explorar espaços, materiais, objetos, brinquedos (BNCC, 2017, p. 45).

A professora C acredita que as crianças vivem sua infância neste local, mesmo porque, segundo ela:

[...] uma das grandes preocupações da instituição é que a criança tem que viver o momento dela, ela tem que desenvolver as suas habilidades pedagógicas, de conhecimento, desenvolver isso, mas também vivendo a infância dela. Passar isso para ela da melhor forma possível, que ela não deixe de ter o seu momento de criança.

Diante dos exemplos e práticas apresentados anteriormente, foi possível perceber que há uma preocupação em garantir o acesso a brinquedos e momentos de brincadeira, além de outros momentos destinados à vivência da infância pelas crianças, reforçando a resposta da professora.

Sobre a **metodologia utilizada**, a professora A respondeu que gostaria de utilizar outros métodos. Questionada sobre quais seriam esses métodos, ela mencionou que seria muito bom se a instituição tivesse outros recursos tecnológicos, pois no momento só dispõe de TV, caixinha de som e celular. Complementou a resposta dizendo: “Mas com o que a gente tem, a gente se vira e se reinventa para que as aulas sejam boas. Umas aulas prazerosas. Mas se o próprio sistema nos desse esses métodos, com certeza seriam aulas maravilhosas” (professora A).

Aqui percebemos uma confusão entre métodos e recursos didáticos. A professora diz que se o sistema fornecesse métodos, as aulas seriam maravilhosas, mas o que o sistema pode oferecer são recursos para que ela possa executar métodos diferenciados. O método mesmo, o caminho escolhido para atingir os objetivos educacionais, não cabe ao sistema dispor, mas a cada docente, executar.

Quando a professora A afirma que gostaria de utilizar outros métodos, mas que a instituição dispõe apenas de poucos recursos, ela apresenta uma limitação material que afeta o planejamento das rotinas. Isso porque métodos mais qualificados exigem condições materiais e organizacionais que ampliem as possibilidades de exploração, expressão e participação das crianças. Entretanto, ao argumentar que se vira com o que tem para que as aulas sejam boas, deixa transparecer o aspecto ativo e criativo do professor.

Conforme afirma Oliveira (2011), o trabalho docente na educação infantil requer sensibilidade, constante reorganização e capacidade de adaptar-se às condições institucionais. Por outro lado, essa reinvenção não deve ser naturalizada como responsabilidade unicamente individual, pois depende de políticas e condições estruturais que assegurem materiais, espaços e tempos adequados.

Quanto às professoras B e C, elas disseram estar satisfeitas com o método que aplicam. A professora B manifestou que sua satisfação se deve ao fato de ter amparo com recursos e acompanhamento, o que implica que o trabalho pedagógico se fortalece quando o professor dispõe de uma rede de apoio (Oliveira, 2011). A professora C destacou que tem uma liberdade muito grande para desenvolver seu trabalho da melhor forma possível porque a instituição confia que as professoras sabem o que é melhor para as crianças. Em sua entrevista, mencionou que:

A gente faz o que vê que é melhor para as crianças. Então quando a gente se reúne, nos perguntam o que fizemos que deu certo, o que não deu certo, e a gente vai falando e vão nos dando orientações, vão dando sugestões. Nós temos aqui uma liberdade muito grande para desenvolver o trabalho da melhor forma possível, porque a gente que está em sala sabe o que é o melhor para a criança. Aqui não é determinado. Elas só querem que a gente faça o melhor, da melhor forma para as crianças.

A posição da professora destaca um processo de autonomia importante para a eficácia do trabalho pedagógico. Afinal, o professor é o mediador das experiências infantis, responsável por criar condições que permitam às crianças explorar, brincar, interagir e construir conhecimentos em um ambiente acolhedor e desafiador (Oliveira, 2011).

Categoria 5: Adaptação das crianças à instituição de educação infantil

Sobre **a adaptação das crianças à rotina desenvolvida**, as professoras A, B e C responderam, de forma geral, que há uma boa adaptação, especialmente porque muitas crianças da turma de 4 anos vêm da turma de 3 ou mesmo da turma de 2 anos, então, estão bem acostumadas com a rotina da instituição, com seus horários e regras.

A professora A, porém, destacou o caso de uma criança neurodivergente que iniciou na turma de 4 anos e, mesmo com o avançar do ano letivo, ainda tem dificuldade em obedecer às regras. As professoras B e C mencionaram que a instituição em que trabalham promove um planejamento de adaptação, enfatizando atividades que chamem a atenção dos pequenos e destacaram questões relacionadas ao ambiente e à segurança. A professora B mencionou em sua entrevista que:

A gente tem um planejamento de adaptação. Claro que é diferenciado a cada turma. Tem criança que chora muito, tem aquela criança que não chora. Mas às vezes vê o colega chorando, já chora também, aí a gente tem que estar preparada para acalantar aquele que está chorando e aquele que começou a chorar. Aqui na escola todos os dias tem algo diferente pra que a criança se sinta atraída pra estar naquele ambiente. Pra eles é algo novo, principalmente quem vem com dois aninhos, a primeira vez, ou então quem troca de turno,

troca de professor, estranha o ambiente, então, nós pensamos nisso. E o professor tem que ser bem flexível, principalmente nas primeiras semanas de acolhida.

A resposta aponta para uma relação estabelecida entre professor e crianças, a qual deve ser marcada por vínculos de confiança e segurança, uma vez que o sentimento de proteção é condição fundamental para que os pequenos possam explorar o ambiente, interagir com os pares e participar das experiências pedagógicas de forma plena.

Sobre essas questões, Zabalza (1998, p. 51), aponta que “a emoção age, principalmente, no nível da segurança das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos”. Neste sentido, reconhecer e valorizar a importância de a criança sentir-se segura no ambiente educacional significa preocupar-se com todas as possibilidades de desenvolvimento que decorrem desse aspecto. Crianças que reconhecem o ambiente da educação infantil e a professora como fontes de segurança emocional terão mais facilidade para adaptar-se a algo novo, percebendo este lugar como um local de prazer e de desenvolvimento do seu processo de autonomia (Zabalza, 1998). Dando continuidade à discussão, na visão da professora C:

Cada rotina é feita de acordo com a idade deles. [...] E a gente também pensa muito quando vai fazer o planejamento dessa rotina, que seja de uma forma criativa para as crianças, que traga curiosidade. Então, elas se adaptam muito bem. Já são crianças que têm uma rotina. Quando a criança tem um pouquinho mais de dificuldade na rotina, a gente chama os pais e conversa com eles. Porque quando em casa a criança tem uma rotina, na escola, ela não vai ter tanta dificuldade de aceitar essa rotina; vai entender que para tudo tem um horário. E a gente tenta fazer da forma mais suave possível, para que ela se adapte bem.

A professora C destaca que as crianças com rotina em casa costumam se adaptar bem à instituição, pois, apesar da mudança do ambiente, o sentido da rotina como organizadora do cotidiano, com horários e propostas a serem executadas a cada dia, se mantém nos diferentes espaços.

A professora relatou também que a adaptação geralmente é tranquila para crianças que anteriormente frequentaram uma instituição, demonstrando que, uma vez adaptadas ao ambiente, seguem normalmente o processo. Isso ocorre porque as rotinas não se modificam consideravelmente, o que muda são os objetivos, estratégias e as atividades. Os horários, regras e ambientes de aprendizagem não sofrem alterações significativas de uma turma para outra, nem mesmo de uma instituição para

outra. Então, para as turmas de 4 anos, em geral, esse processo de adaptação é tranquilo.

A questão seguinte está voltada para a **orientação nos casos de crianças que não se adaptam à instituição, choram e querem voltar para casa**. Sobre este aspecto, todas as professoras mencionaram a acolhida como um fator fundamental para que as crianças se sintam seguras e que colabora com sua adaptação. A professora A mencionou que:

A gente é aconselhada a acolher, tentar acolher aquela criança da melhor forma possível. Se aquela criança nos acolher de forma que ela possa vir para os nossos braços e a gente possa pegar ela, a gente vai conversar com ela, falar para ela por que ela está ali, que ela precisa ficar ali. Então tem toda uma conversa com aquela criança. E isso é normal.

A resposta da professora A carrega algo de muito natural no processo de adaptação, que é o acolhimento mútuo, dela para com a criança e da criança para com ela, e finaliza mencionando que esse é um processo normal. A professora B mencionou que quando tem alguma criança com dificuldade de permanecer na instituição, ela e as demais professoras são instruídas a dar atenção maior a esta porque há momentos em que quer mais carinho. Mencionou, ainda, que em algumas situações, ela fica resolvendo alguma coisa em sua cadeira, mas deixa a criança perto, segurando em sua mãozinha e esperando ela se acalmar.

A professora C, além de mencionar a acolhida, ressalta que no início do ano, o planejamento é voltado para a preocupação em receber bem os pequenos e um dos procedimentos adotados é a disponibilização de fichas com informações pessoais das crianças: história preferida, brinquedo favorito, medo de algo e outros. Após o preenchimento, as professoras têm acesso às respostas do questionário e podem pensar melhor em como receber as crianças.

Questionada sobre alguma situação de dificuldade de adaptação de crianças, a professora C deu dois exemplos vividos por ela, os quais são trazidos na íntegra pela riqueza de detalhes e pela forma como a educadora obteve sucesso, como assim relatou:

Já aconteceu isso comigo na outra instituição em que eu trabalhava. No primeiro dia de aula, foi bem difícil tirar uma das crianças do braço dos pais, inclusive eles saíram chorando. Então eu saí com ela de sala, procurei dar o maior conforto possível, transmitir segurança para ela, fiquei abraçadinha com ela até que ela foi se acalmando e confiou em mim naquele momento. No dia seguinte, a mãe relatou que a criança acordou querendo ir para a escola. Então, o resto do ano a mãe foi muito grata, porque nos anos anteriores a criança teve dificuldade em ficar na escola.
[...]

Aqui na instituição eu nunca tive problema com a adaptação das crianças. Mas teve uma situação de uma criança que não era questão em si da escola. Uma criança que veio de fora [de Cruzeiro do Sul] e na escola em que ela estava, ela passou por um problema. Em decorrência desse problema, ela passou o resto do ano sem estudar e os pais foram transferidos e vieram para Cruzeiro do Sul. Mas foi uma situação que durou pouco mais de um mês. Não era a escola, ela não conseguia ficar sozinha. Ela tinha confiança em mim como professora, mas se eu precisasse sair da sala, eu tinha que ir com ela. E aos poucos eu fui transmitindo confiança a ela. Eu fui saindo da sala aos pouquinhos, conversando com ela. Não fazia surpresa, eu sempre antecipava para ela que ia tomar água ou que precisava resolver alguma coisa fora de sala. E como a minha sala era próxima ao bebedouro, ela via. Então, dentro de pouco tempo, ela já saía propositalmente para ver onde eu estava e em casa ela também passou a ficar sozinha nos cômodos. Na medida em que isso foi sendo trabalhado em casa, a mãe também relatava que a criança já ficava sozinha e ia sozinha fazer algumas coisas que por muito tempo precisou fazer na companhia de um adulto.

Esses relatos demonstram que a compreensão sobre o desenvolvimento das crianças, bem como o diálogo com as famílias acerca de algumas questões específicas, foram fundamentais para a superação de dificuldades pontuais de adaptação. A crença no papel do professor enquanto participante ativo deste processo também foi fundamental para uma mudança de estratégia e de atitude mediante uma situação particular, que se colocou como de grande importância para aquelas famílias e para aquelas crianças.

Por fim, a professora C mencionou que, em caso de falta de adaptação, a orientação da instituição é falar com a família, orientá-la a levar a criança para sua residência, mas se manter em casa falando dos aspectos positivos da instituição. No dia seguinte ao episódio, os pais podem ficar um pouquinho na sala de referência e despedir-se olho no olho, sem sair escondidos. Também podem trazer algo que ajude os pequenos a se sentirem confortáveis, como um brinquedo, uma foto, uma almofada ou alguém a quem eles são apegados.

Nas falas das professoras, a palavra mais presente foi “acolhimento”. A professora A enfatiza um processo que valoriza a mediação por meio da atenção, do diálogo e do contato efetivo e afetivo que ajuda a criança a significar o novo ambiente.

A professora B reforça a centralidade do vínculo afetivo, destacando gestos como “segurar a mãozinha”. Essa prática encontra respaldo teórico em Wallon (2007), que compreende a afetividade como dimensão fundante do desenvolvimento infantil. Na situação mencionada, isso se mostra no refúgio do colo e no olhar de uma professora e de uma instituição que reconhecem a criança como ser único, detentora de tempo particular e de momentos que são significados em sua subjetividade.

Os gestos de carinho, compreendidos como manifestações de cuidado, integram a indissociabilidade entre cuidar e educar, presentes na educação infantil. Nessas situações, especialmente diante de crianças com dificuldades de adaptação ao novo contexto, tais expressões de cuidado ultrapassam os limites da atenção à higiene, passando a considerar as singularidades dos tempos infantis e a adoção do afeto como intervenção frente a dificuldades específicas dos pequenos. Essas situações aparecem como formas positivas de conduzir as crianças com maior resistência à rotina de aprendizagem e são aqui apresentadas com muito entusiasmo pela professora B.

A estratégia das fichas mencionada pela professora C também considera as individualidades de cada sujeito, percebidas em sua cultura e costumes familiares. Esses elementos compartilhados com a instituição contribuem para um movimento que se prepara para receber a criança num espaço que, embora inicialmente não lhe pertença, poderá tornar-se um lugar de pertencimento, construído a partir do diálogo entre as experiências familiares e a vivência no espaço pedagógico.

O acolhimento, portanto, não se reduz a um conjunto de ações pontuais, mas constitui uma postura, uma escolha institucional e pessoal que diz muito sobre o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil.

Questionadas sobre **discussões do coletivo de professoras sobre a falta de adaptação de crianças à instituição de educação infantil**, as três participantes responderam que isso acontece, se necessário e sempre que for preciso. A professora A, no entanto, disse que nunca passou por situação de crianças com essa dificuldade, mas se aparecer algum fato assim, as professoras se ajudam com ideias ou no dia a dia, ao receber as crianças. Mencionou, ainda, que por vezes os pequenos ficam mais tranquilos com outra professora ou outro funcionário e não com a titular da turma onde ela está. E acrescentou que atualmente muitas crianças são superprotegidas, enfatizando que “As crianças estão sofrendo muito. Os pais acham que estão ajudando, mas não estão. A criança chega na escola, ela não tem autonomia para abrir a mochila, tirar o copo e a colherinha dela. Até mesmo o copo para tomar água [...]você precisa ir lá” (professora A).

A situação mencionada pela professora A demonstra sua preocupação com a superproteção de alguns pais, o que pode implicar na dificuldade de algumas crianças de desapegar da família e se adaptarem à rotina da instituição. Em momento anterior, a professora C mencionou que crianças que têm alguma rotina em casa têm mais

facilidade para se adaptarem à rotina pedagógica, porque entendem regras e a existência de momentos diferentes para cada atividade. Portanto, se esse processo de apego familiar também estiver atrelado à ausência de rotina familiar, com os pequenos muito dependentes dos pais, a instituição precisa manter um diálogo constante com a família e vice-versa para que o processo de adaptação das crianças ocorra da melhor forma possível.

A professora B ressalta que é importante o momento das trocas nos planejamentos e o feedback das professoras quando algo dá certo, e cita um exemplo:

Ultimamente aconteceu um episódio em uma turminha da tarde e as professoras precisavam de auxílio. Então com a nossa experiência, já fomos ajudando. Ontem a gente teve planejamento e elas disseram: “tia, eu fiz aquilo que vocês falaram e deu super certo”. Então, sempre temos as trocas de experiência nos planejamentos e é muito bom.

A professora C informou que, se algo diferente acontece, ela vai até a secretaria no mesmo dia para comunicar o ocorrido e no dia do planejamento quinzenal, a coordenadora pergunta sobre o andamento da situação apresentada nos dias anteriores. A professora mencionou também que as trocas entre as docentes são realizadas por meio de opiniões, sugestões, exemplos e esse movimento enriquece o trabalho coletivo.

As professoras relataram que, quando necessário, discutem os casos de forma coletiva, prática que dialoga com as reflexões de Contreras (2002, p.75), quando aponta:

A flexibilidade nas formas de actuação, por oposição à rigidez, é uma característica chave da autonomia da pessoa, desde que sirva a sua adaptação autodeterminada às situações que está a viver. Neste sentido, flexibilidade significa capacidade da pessoa encontrar novos caminhos e novas formas de actuação face aos problemas com que se depara na sua vida e na sua profissão.

Ao discutir a autonomia docente, Contreras (2002) analisa a profissionalização do ofício, problematizando o distanciamento existente entre a concepção e a execução do ensino. Esse processo, de caráter contínuo, pode tanto engessar a atuação docente, reduzindo o professor a um mero executor de práticas de ensino, quanto favorecê-lo como pesquisador de sua própria prática e das necessidades que emergem dela, visando objetivos mais amplos, como a contribuição para o desenvolvimento social, cognitivo, motor e emocional das crianças. Tal contribuição não se efetiva apenas pela dimensão técnica do trabalho, mas também pela forma como ele é realizado, incluindo as relações afetivas e interpessoais que o permeiam.

Logo, as trocas entre professores e seu diálogo contínuo com as gestões institucionais contribuem para que as práticas pedagógicas sejam constantemente pensadas, refletidas, modificadas, fazendo do professor um pesquisador de sua prática, preocupado com a responsabilidade e autonomia que lhe foram confiadas.

Categoria 6: Acolhimento, interações e relações

Na instituição de educação infantil A, notamos que tanto na entrada quanto na saída das crianças, os pais têm pouco contato com a professora da turma. O acolhimento inicial é feito por duas servidoras que ficam a postos no portão e os pais podem deixar seus filhos num banco, na entrada da instituição ou, quando é dia de acolhida no pátio, podem levá-los diretamente a esse local. Na saída, durante alguns dias de observação, a professora esperou do lado de dentro da sala, sentada numa cadeira, sem demonstrar abertura para conversar ou interagir com as famílias.

Não queremos aqui desconsiderar a humanidade de uma professora que cumpre dois turnos de trabalho e que é chefe de família, implicando em tempos laborais que precisam ser intercalados com outros tempos, que são destinados à família ou a ela mesma. Existe, sim, o cansaço natural que pode implicar numa recepção mais fria. Entretanto, chamamos a atenção para o fato de que posturas como a apresentada, não só pela professora, como também pela instituição, corroboram a manutenção de uma relação distante das famílias, indo na contramão de várias orientações dos documentos normatizados pela educação brasileira.

A BNCC (2017, p. 36) aponta que em muitos casos, a entrada numa instituição de educação infantil significa a “primeira separação das crianças dos seus vínculos afetivos familiares para se incorporarem a uma situação de socialização estruturada”. Esse momento inicial é sensível e exige uma atenção cuidadosa às experiências que a criança vivenciou no seu núcleo familiar, posto ser impossível separá-las desse contexto. Ela chega à instituição com modos próprios de ser, fazer e de se relacionar, além de conhecimentos e rotinas particulares que precisam ser reconhecidos e articulados à organização do cotidiano da instituição.

Nesse sentido, o diálogo entre família e a instituição é primordial para reforçar o desenvolvimento das crianças (BNCC, 2017). A comunicação frequente, transparente e acolhedora favorece a construção de uma parceria em que ambas as partes cumprem seu papel formativo. Quando instituição e família trocam impressões

sobre o cotidiano dos pequenos, criam condições mais seguras para que estas se adaptem, explorem e se desenvolvam de forma integral. Logo, a ausência desse momento, delegado para dias pontuais, como a reunião de pais e mestres, poderá resultar em insegurança familiar que será sentida pelas crianças e reproduzida no ambiente de aprendizagem.

Na instituição B, o acolhimento dos pequenos e suas famílias ocorre na porta de entrada, por duas servidoras, mas também acontece na porta da sala de referência, pela professora. Na saída, os pais que chegam nos primeiros cinco minutos depois que o sino toca, podem falar com a professora, se desejarem, considerando que esta entrega cada criança na porta.

De acordo com Barbosa (2006), o acolhimento às famílias está atrelado até mesmo à arquitetura da instituição e às regras de acesso ao prédio. Na instituição mencionada acima, apesar de não ter um portão que permita visualizar o seu interior, quando as famílias entram, podem levar as crianças diretamente para as salas, esperar ou não o horário de entrada junto a um banco na porta da sala ou até mesmo deixar os pequenos brincando no pátio enquanto conversam com outro pai/mãe ou com a professora. A instituição é convidativa através de seus funcionários, ilustrações, disposição do pátio e das salas. Logo, essas características ajudam a aproximar família e instituição, contribuindo para um relacionamento diário e efetivo em prol da vida das crianças em sua relação cotidiana.

Na instituição C, o acolhimento das crianças e suas famílias foi feito pela professora na porta da sala, com palavras afetuosas. Sempre uma ou outra família comunicava algo na entrada ou na saída da sala de referência. Essa é uma instituição particular e há uma expectativa maior de participação das famílias, partindo do entendimento de que pagam mensalidade e material e costumam fazer cobranças mais contundentes a partir dessa situação. Apesar disso, encontramos situação de acolhida semelhante na instituição B, municipal. Portanto, as trocas entre instituição e família são ratificadas por fatores externos e internos, tais como a disposição das salas e a forma de acolhimento da professora e/ou dos demais servidores.

A BNCC (2017) enfatiza que a Educação Infantil deve promover a participação ativa da família, garantindo uma relação de confiança e corresponsabilidade no processo educativo. Essa relação se constrói dia após dia, com trocas de informações sobre as crianças, partilha de preocupações e ênfase nos processos de descoberta, que podem ser olhados com atenção tanto em casa quanto na instituição.

Assim, a forma como ocorre o acolhimento é fundamental para comunicar se aquele é um espaço aberto ou restrito à participação familiar. A maneira de receber as famílias pode sugerir, de um lado, que sua presença é vista como uma interferência em um ambiente exclusivamente pedagógico; ou, de outro, que a instituição se constitui como um espaço de construção de relações, diálogos e trocas afetivas fundamentais para o desenvolvimento infantil.

A fala da professora C durante a entrevista mencionou que a criança é “como um livro em branco e uma esponja” e é isso que ela compartilha com os pais. Mas citou também que é um momento de curiosidade, de descoberta. Então, ao mesmo tempo em que ela entende que é preciso ter cautela diante do que pretende ensinar, demonstra, tanto na sua rotina pedagógica quanto em sua prática, o cultivo de propostas que apontam a criança como um ser que está se preparando para o futuro, sem desconsiderar o presente.

O diálogo com as famílias corrobora a fala da professora, no sentido de sua preocupação com as crianças no seu dia a dia, provavelmente compartilhando e ouvindo situações que apontem para a assertiva de que os pequenos estão no caminho certo, em direção ao seu futuro.

A participação das famílias estava prevista na rotina pedagógica da instituição C no dia 01.10.25, quando, após o parque, a turma se preparou para ouvir uma história, que foi contada pelo pai de uma das crianças. A participação das famílias na vida da instituição de educação infantil é algo indicado e preconizado por vários documentos. Essa participação aproxima família e instituição em vista de um objetivo comum: a educação dos pequenos. De acordo com o RCNEI (1998, p. 76) “Cabe [...] às instituições estabelecerem um diálogo aberto com as famílias, considerando-as como parceiras e interlocutoras no processo educativo infantil”.

Esse é um desafio colocado pelas instituições de educação infantil, dada a correria dos trabalhos dos familiares e a percepção de que muitas famílias apenas “depositam” as crianças nas instituições e não querem ter maiores compromissos diante da tarefa de educar. Por isso, a iniciativa de um projeto que envolva a participação direta das famílias na rotina pedagógica é um passo importante para a consolidação de uma parceria que deve durar um longo período.

Entendemos que isso aconteceu em uma instituição privada, com menos desafios socioeconômicos do que nas públicas, mas cabe destaque pela escolha feita e pela efetiva aceitação e participação de muitos pais numa proposta que poderia até

mesmo ser rejeitada com o argumento de que “já que estou pagando, por que me cobram mais compromissos”? Por consequência, a participação das famílias em um projeto de leitura, não apenas estreita a relação entre família e instituição, como também incentiva a construção de práticas leitoras no âmbito doméstico, em uma fase fundamental para o desenvolvimento do vínculo das crianças com a literatura.

Nos três dias observados na instituição C, identificamos a proposição de atividades para casa, oriundas de livros ou apostilas, o que pressupõe a participação dos pais no acompanhamento das crianças no contexto familiar (Kramer, 2006). Essa prática indica a compreensão de que os processos educacionais não se restringem ao espaço pedagógico, estendendo-se ao ambiente doméstico, no qual os pequenos continuam a construir aprendizagens por meio das interações cotidianas.

Nessa perspectiva, a família é concebida como parceira no processo educativo, atuando de forma complementar às experiências vivenciadas no ambiente pedagógico. O acompanhamento das atividades em casa possibilita a retomada, o aprofundamento e a ressignificação das propostas pedagógicas, fortalecendo os vínculos entre instituição, criança e família.

No que se refere às interações, notamos que na instituição de educação infantil A, as interações entre docente e crianças ocorreram predominantemente por necessidade funcional: a professora fazia perguntas aos pequenos, que respondiam; comunicava o que precisava ser feito, e eles seguiam ou não as orientações propostas. A relação adulto-criança não evidenciou a superação de um vínculo estritamente profissional, circunscrito às tarefas e obrigações do cotidiano. Tal constatação não deve ser compreendida, necessariamente, em sentido negativo, pois esse comportamento pode representar uma escolha profissional consciente, voltada à manutenção de certo distanciamento, especialmente considerando que algumas crianças tendem a desenvolver vínculos excessivos com as professoras, o que, em determinados contextos, pode ser percebido como um desafio pedagógico.

Não se trata aqui de falta de carinho. Houve momentos de elogios, de abraços e de afetividade, mas na maior parte do tempo, parecia haver um distanciamento entre a professora e as crianças. As interações entre os pequenos, por outro lado, ocorreram de forma tranquila e espontânea e vimos alguns momentos permitidos e indicados para sua socialização, como no manuseio de jogos e blocos de montar no chão ou em suas mesinhas de quatro cadeiras ou mesmo nas brincadeiras realizadas no parquinho e no pátio.

A escuta/valorização das expressões infantis aconteceu especialmente quando as crianças eram chamadas para expressar algo que ocorreu em seu dia, no fim de semana ou no desenvolvimento de atividades lúdicas, como cantar e dançar músicas na rodinha. Presenciamos poucas oportunidades de valorização de expressões infantis, como ilustrações ou colagens; estes momentos se deram especialmente na realização de atividades por escrito e expressões orais.

Tal prática tensiona discussões importantes na literatura da área, que compreende que a expressão infantil deve ser compreendida em sua amplitude, corporal, gráfica, plástica, oral e que a criança produz sentidos de múltiplas formas (Edwards; Gandini; Forman, 1999).

Sob essa perspectiva, limitar as possibilidades expressivas das crianças implica restringir seus modos de investigar, comunicar e atribuir significados às experiências vividas no contexto educativo. As pedagogias da infância enfatizam que a valorização das múltiplas linguagens requer a organização intencional de tempos, espaços e materiais que favoreçam a livre experimentação e a escuta sensível do professor, permitindo que os pequenos expressem pensamentos, emoções e hipóteses para além da linguagem verbal. Assim, a ampliação das oportunidades de expressão gráfica, plástica e corporal configura-se como elemento central para o fortalecimento do protagonismo infantil e para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com uma concepção de infância que a reconhece como sujeito competente, criativo e produtor de cultura.

Na instituição B, a interação adulto-criança ocorreu a todo momento. Apesar de alguns pedidos de silêncio e respeito ao longo da manhã, percebemos que isso se dava num clima de tranquilidade. Houve constante demonstração de afeto e atenção às necessidades físicas e emocionais dos pequenos, contribuindo para a manutenção da interação entre adultos e crianças e entre as próprias crianças.

O incentivo à socialização também foi algo constante. As crianças não eram interrompidas quando socializavam, brincavam ou jogavam. Além disso, para algumas atividades mais prolongadas na lousa ou soletração do nome de cada criança, que por vezes fazia com que parte da turma ficasse dispersa, as conversas entre os pequenos ocorriam e não eram interrompidas. Quando chegava a vez de cada criança participar, ela participava com atenção. A situação não pareceu prejudicar o andamento das atividades e a professora só chamava a atenção quando o barulho começava a aumentar e atrapalhar quem estava na vez de participar.

No momento da rodinha, houve várias participações individuais, em que cada criança podia falar algo que foi questionado pela professora, por exemplo, o que tomou no café da manhã? Passeou no fim de semana? Onde? Mesmo que fosse um momento demorado, passando uma por uma, todas poderiam falar e socializar com os colegas.

As situações de interação apresentadas encontram respaldo nas teorias do desenvolvimento infantil. Vygotsky (1991), por exemplo, enfatiza que a interação social é um elemento central na construção do conhecimento, defendendo que as crianças aprendem e se desenvolvem por meio da colaboração, do diálogo e da partilha de significados.

Ao permitir que as crianças conversem e troquem experiências, a professora cria um ambiente que favorece a internalização de habilidades cognitivas e sociais. Dessa forma, longe de ser uma distração, a socialização constitui um potente recurso pedagógico atrelado a outros fatores importantes, como o desenvolvimento da oralidade, do respeito pela vez do outro e o desenvolvimento da empatia e cooperação.

As práticas observadas nesta instituição também encontram eco na entrevista da professora quando ela afirma que:

Ser criança é deixar que ela viva no mundo da imaginação, não tirar isso dela. E como eu já trabalho há um bom tempo na educação infantil, eu vejo que isso é essencial, deixar a essência da criança. Porque muitas vezes queremos que as crianças façam algo já fora da sua faixa etária. Ser criança é deixar que elas vivam no mundinho delas, da imaginação, da criatividade, da brincadeira. Resumindo: ser criança é deixar que ela seja o que existe dentro dela (professora B).

Em vários momentos de sua prática, a professora permitiu que as crianças vivessem sua infância, realizando atividades de acordo com a faixa etária delas, com incentivo à socialização, demonstração de afeto e atenção às necessidades que surgiam. Esse movimento promoveu uma maior aproximação das crianças com sua aprendizagem e seu processo de desenvolvimento, que, mediado pela professora, foi estimulado e fortalecido.

Na instituição C, as interações e relações entre a professora e as crianças foram demonstradas com afeto mútuo, firmeza, respeito e atenção. Entre os pequenos, a interação foi contínua e tranquila, apesar de algum breve conflito ter sido presenciado a cada dia. Destacamos, ainda, um momento específico de contação de

histórias em duplas, com o auxílio de fantoches, no qual as crianças se apoiaram mutuamente, potencializando a cooperação e a expressão coletiva.

No planejamento da rotina pedagógica, não estava descrito que a história seria contada em dupla. Apenas constava: “Organizar historinhas para serem contadas pelas crianças, usando fantoches; Auxílio às crianças no decorrer da atividade”. Não chegamos a questionar, mas o que realmente pareceu foi que, dada a dificuldade das crianças, a professora logo teve a ideia de convidar mais participantes, proporcionando um apoio mútuo entre elas. Além disso, a turma, de forma geral, levantava a mão e todos pareciam ansiosos para que chegasse sua vez, ainda que, na frente da turma, se retraíssem.

A confiança em outro colega é um ponto relevante. Apenas um ambiente de confiança, com interação constante, poderia transmitir credibilidade para que as crianças, ainda que envergonhadas e cheias de medo, tentassem contar uma história e se sentissem fortalecidas com o apoio de um amigo que viria em seu auxílio.

Assim, há coerência entre a fala da professora C e sua prática. Ao compreender que as crianças são como livros que são preenchidos a cada dia “com o que elas ouvem, com o que veem e que vai formar a história delas”, também dá atenção aos seus medos, dificuldades e desafios, criando oportunidades para que superem os desafios de forma autônoma, mantendo sua autoestima e participação ativa na proposta prevista na rotina pedagógica.

As oportunidades de interação cumprem papel fundamental para o desenvolvimento dos pequenos. Sem elas, situações de conflito não teriam oportunidade de serem resolvidas por meio do diálogo, da empatia ou mesmo da correção. As interações, além de contribuírem com o crescimento pessoal das crianças, fazem parte de etapas que são ultrapassadas a cada nova vivência e as preparam, emocionalmente, para outros momentos da sua vida social.

Categoria 7: Autonomia e individualidade

Os processos de autonomia e individualidade também são fatores importantes para a compreensão da criança e da educação infantil. Nesse sentido, pontuamos que na instituição A foi possível perceber algumas situações que desencorajam os processos de autonomia infantis. Nos dias observados, ao participar da hora do lanche, percebemos que as crianças comeram sozinhas, mas, ao terminarem de

comer, sua ação foi individual e espontânea quanto a deixar ou não o prato sobre a mesa. Não houve qualquer participação, indicada pela instituição, para a organização do refeitório, seja antes da refeição ou depois. A autonomia alimentar foi um ponto destacado por nós por compreendermos que a alimentação está ligada de forma intrínseca ao dia a dia das crianças. Outrossim, o modo como a hora do lanche é conduzida também pode influenciar a forma como os pequenos se portam em sala e vice-versa.

O reduzido incentivo à autonomia também se evidenciou durante a realização de atividades no livro no dia 25.09.25. Este material foi entregue às crianças aberto na página correspondente, não lhes sendo dada a oportunidade de localizar a atividade de forma independente. Além disso, no momento da explicação, o tempo destinado para que tentassem resolver a tarefa sozinhas foi mínimo, sendo a resposta apresentada quase de imediato. Tal condução da atividade sugere uma dinâmica marcada pela pressa em finalizar a proposta, em detrimento do estímulo à iniciativa e à construção autônoma das aprendizagens.

De acordo com Kramer (1993), a educação infantil deve contribuir para a construção da autonomia, da cooperação, da capacidade crítica e criativa, do compromisso com a responsabilidade e com a formação cidadã. Mas essa intenção não precisa ser atrelada apenas a atividades específicas. Pode ser praticada em ações cotidianas, tais como encontrar a página do livro, levar o resto de comida até uma lixeira ou lavar seu copo antes de colocá-lo de volta na lancheira.

Esse processo, que, para algumas crianças, não é iniciado em casa, poderá ser estimulado na instituição e contribuirá para a formação de sujeitos ativos, independentes e que vão reafirmando sua personalidade diante de outras situações que requerem atenção e concentração.

Outra situação que pode ou não ser vista como autonomia é quando do uso da sala de vídeo, posto que as próprias crianças escolheram e decidiram o filme infantil a que queriam assistir. Isso seria autonomia ou uso de filmes sem finalidade pedagógica?

As observações realizadas nesta instituição evidenciaram que, embora as práticas pedagógicas desenvolvidas pela professora não tenham se afastado completamente da rotina pedagógica previamente planejada, a forma como ela se materializou no cotidiano revela fragilidades significativas no que diz respeito às dimensões relacionais, participativas e formativas da educação infantil. Elementos

ambientais, organizacionais e discursivos contribuíram para a constituição de um clima marcado por tensões e por uma prática pedagógica que, em diversos momentos, pouco favoreceu a ampliação das experiências afetivas e a autonomia das crianças.

Na instituição de educação infantil B, o momento da alimentação é um item de destaque: o refeitório conta com lixeira específica para que as próprias crianças depositem alguma sobra de seu prato e ainda tem pias numa altura que elas alcancem para que lavem seus pratos, copos e colheres depois de se alimentarem.

Há respeito ao ritmo da alimentação, ao uso do banheiro e à realização de atividades. Durante o período de observação, uma criança precisou de mais tempo para comer e ficou no refeitório, enquanto as demais foram levadas de volta para a sala. Essa criança não foi apressada nem deixou de comer até ficar satisfeita. Segundo a professora, ela come devagar mesmo. Mas foram poucos minutos até concluir e voltar para a sala.

Houve também um dia em que algumas crianças não concluíram uma atividade até o intervalo e, após o intervalo, deram continuidade. Ainda que algumas tivessem terminado e ficassem conversando em suas cadeiras, as demais continuaram realizando a atividade até sua conclusão.

O princípio de autonomia está previsto nas DCNEIs (2009, p. 4) ao tratar da garantia de experiências na Educação Infantil que promovam “[...] situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar”. Essa autonomia está diretamente associada ao respeito aos ritmos individuais, pois muitas vezes ela precisa ser construída. Esse argumento considera que a autonomia não é igual para todos; algumas crianças são mais e outras são menos autônomas a partir de sua personalidade ou do que trazem de casa. A instituição de educação infantil, portanto, ao incentivar momentos de autonomia, promove a elevação da autoestima e o respeito às individualidades e potencialidades de cada sujeito.

A pressa, por exemplo, para que uma criança com dificuldade termine uma atividade, faz com que algumas famílias façam a atividade pela criança, criando, ao invés de autonomia, um sentimento de dependência e impotência. A consideração dos tempos particulares, que num universo de uma turma de crianças é bem difícil, mostrou-se possível a partir da definição de objetivos claros e sensíveis a esse momento da educação.

Quando o foco da ação pedagógica se desloca do cumprimento apressado de tarefas para a valorização dos processos de aprendizagem, torna-se viável acolher diferentes ritmos, oferecendo apoio, encorajamento e mediação adequados. Assim, respeitar os tempos infantis não implica abrir mão do planejamento, mas, ao contrário, exige uma reflexão que reconheça a criança como sujeito ativo, capaz de aprender, experimentar e construir sentidos em seu próprio tempo.

Quando nos referimos aos processos de autonomia desenvolvidos durante as práticas pedagógicas observadas na instituição C, vimos algumas oportunidades: As crianças, ao chegarem na sala de referência, retiram suas lancheiras da mochila e colocam atrás das cadeiras. Assim, no momento do lanche, elas alcançam com maior facilidade suas toalhinhas e lanches das lancheiras, organizando-os em suas mesas individuais. Terminado este momento, depositam o resto de comida na lixeira e guardam de volta os utensílios do lanche em suas lancheiras, bem como dobram as toalhinhas e as colocam de volta. Além disso, as oportunidades de buscar materiais no armário da sala de referência, tais como massa de modelar, sabonete e cesto de brinquedos, como mencionados anteriormente, denotam a confiança na responsabilidade e responsividade das crianças às orientações feitas, bem como no cuidado com seus materiais.

No que se refere aos ritmos individuais, vimos muita tranquilidade quanto ao uso do banheiro e ao tempo para o lanche. Entretanto, vimos uma atividade referente à escrita de palavras ser encerrada sem considerar as crianças que precisavam de mais tempo para concluí-la. Essa atividade foi interrompida para o momento do lanche e não foi retomada. Não sabemos se essa é uma prática comum, mas a professora mencionou em alguns momentos que os pequenos estavam diferentes nos dias da pesquisa, mais agitados e “conversadeiros”. As conversas contribuíam para que algumas crianças não terminassem a atividade no tempo estabelecido, segundo a professora. De qualquer maneira, para algumas, a conclusão da atividade parecia ser algo bem importante, de forma que insistiram em tentar concluí-la enquanto alguns colegas estavam lavando as mãos para lanche.

A prática da escrita em uma turma de crianças de 4 anos não se configura como prioridade pedagógica, o que pode explicar a ausência de maior tempo destinado para que todas concluíssem as atividades propostas. O objetivo pareceu concentrar-se no contato inicial com a cultura escrita, favorecendo experiências como o manuseio do lápis, a coordenação motora e o exercício da memória ao copiar letras da lousa para

o livro de atividades. Tal encaminhamento dialoga com a BNCC (2017), que orienta que, na Educação Infantil, sejam garantidas oportunidades de aproximação com a cultura escrita e de valorização da escrita espontânea, compreendendo essas experiências como preparatórias para o processo de alfabetização, o qual deve ocorrer de forma sistematizada e exitosa no Ensino Fundamental.

Por outro lado, ainda no tocante à autonomia, quando o livro de atividades era entregue às crianças, estas procuravam, sozinhas, a página indicada pela professora. Algumas conseguiam encontrar e outras precisavam de ajuda, que era recebida depois de algum tempo de tentativa. Elas não eram apressadas pela professora nem desconsideradas, mas tinham mais tempo para procurar e exercitar esse processo de identificação do número da página do livro.

A identificação dos números e das letras, dentre outros elementos gráficos, está prevista como um dos objetivos de aprendizagem a serem garantidos para a educação infantil (BNCC, 2017). Exercitar esse objetivo enquanto se prevê momentos de autonomia é um passo importante na compreensão da coerência que deve existir entre os direitos de aprendizagem e a cotidianidade vinculada ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Como panorama geral da análise documental e das observações junto às instituições A, B e C e observando se as interações e brincadeiras se mostram como eixos estruturantes do trabalho pedagógico, é válido destacarmos que as interações compõem as propostas da maioria das rotinas e se cumprem nas práticas pedagógicas observadas e analisadas. Elas estão presentes na hora da rodinha, na manipulação dos jogos pedagógicos, durante as brincadeiras, na partilha de leituras e narrativas e no diálogo com as professoras sobre as histórias que elas contam em sala. Mesmo em atividades consideradas individuais, como confecção de desenho ou resolução de tarefas em livros, as crianças continuam interagindo entre si, conversando, trocando ideias ou ajudando umas às outras.

Por outro lado, não percebemos que as brincadeiras tenham sido colocadas como característica central das rotinas nem das práticas pedagógicas, mas elas foram indicadas e efetivadas em momentos pontuais. Entretanto, as observações demonstraram que, como algumas interações acontecem em tom de brincadeira, isso parece dar conta de efetivar a orientação da BNCC (2017) de que ela seja um aspecto estruturante da educação infantil, junto com a interação. Tal impressão está em consonância com a constatação de Alves, Santana e Peixoto (2020, p. 128) que

identificam que as orientações da BNCC (2017) trazem poucos instrumentos para os educadores organizarem a brincadeira como uma atividade nuclear:

Diante do contexto prático, descrito pela BNCC, nos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento, as orientações podem contribuir para uma concepção de brincadeira que leva o professor a entender o brincar e a brincadeira como todos os momentos de interação entre as crianças, nos quais elas acessam os produtos da própria cultura infantil e assim elas estão brincando. Nesse sentido, os conteúdos históricos e culturais, aqueles que têm por função ampliar o repertório de conhecimento da realidade para além do cotidiano das crianças, parecem não ter espaço privilegiado ou, se têm, estão desvinculados da brincadeira.

Ampliando a ideia de conteúdos históricos e culturais e situando-os no trabalho com as temáticas desenvolvidas nas instituições de educação infantil pesquisadas, evidenciamos que não existe uma articulação da rotina com as brincadeiras de forma integrada. De modo geral, as temáticas aparecem de forma mais pontual, em explicações da professora, realização de tarefas ou atividades na lousa, sem que se estabeleça uma relação com as experiências lúdicas dos pequenos. Desse modo, o brincar nem sempre é mobilizado como estratégia para aproximar as crianças de conhecimentos produzidos social e historicamente, limitando as possibilidades de exploração, significação e apropriação desses conhecimentos no cotidiano das instituições.

A análise das categorias apresentadas nesta seção nos permite compreender que as concepções de criança e de educação infantil presentes junto às professoras e à assessora da SEMEEL são influenciadas pelas experiências profissionais, pelos contextos institucionais e pelo nível de aprofundamento teórico de cada entrevistada. Enquanto algumas concepções se aproximam de uma visão da criança como sujeito a ser moldado, outras reconhecem a criança como agente ativo, criativo e produtor de cultura. Essas diferentes compreensões refletem-se diretamente nas práticas pedagógicas, na organização das rotinas e no modo como o protagonismo infantil é ou não, assegurado no cotidiano da instituição, a qual é vista como responsável por guiar as crianças por um caminho adequado ao seu desenvolvimento.

Outro aspecto central diz respeito ao papel do acolhimento, da afetividade e da segurança emocional no processo de adaptação e permanência das crianças nos espaços de aprendizagem. As entrevistadas apontaram que práticas pautadas na escuta, no vínculo afetivo e no diálogo com as famílias favorecem a construção de um ambiente de confiança, condição essencial para o desenvolvimento integral dos pequenos. Estratégias como o acolhimento individualizado, a mediação cuidadosa em

situações de dificuldade de adaptação e a valorização das singularidades infantis reforçam a indissociabilidade entre cuidar e educar, princípio estruturante da Educação Infantil, conforme defendem autores como Vygotsky, Wallon e Zabalza.

Ressaltamos, ainda, que a autonomia docente e institucional constitui elemento fundamental para a qualificação das práticas pedagógicas, embora não possa ser desvinculada de processos contínuos de formação e acompanhamento. A ausência de um modelo único de rotina imposto pela SEMEEL favorece a adaptação às realidades locais, mas também exige das instituições e dos professores responsabilidade, reflexão crítica e fundamentação teórica. Assim, o fortalecimento da Educação Infantil passa, necessariamente, pela revisão das concepções de criança e educação infantil, pelo investimento em formações continuadas e pela construção de rotinas que efetivamente garantam o direito das crianças de viver plenamente sua infância, com participação, autonomia, brincadeira, afeto e respeito às suas múltiplas formas de ser e estar no mundo. Refletir sobre esses elementos constitui um percurso repleto de argumentos e possibilidades, que evidencia valores, saberes e sonhos presentes na trajetória daqueles que atuam nesta etapa educacional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscamos responder à seguinte problemática: De que forma as concepções de criança e de educação infantil influenciam na organização do trabalho e nas rotinas pedagógicas de instituições de educação infantil do município de Cruzeiro do Sul-Acre? E como objetivo geral, buscamos analisar as concepções de criança e de educação infantil a fim de perceber como essas concepções influenciam na organização do trabalho e nas rotinas pedagógicas das instituições de educação infantil do município de Cruzeiro do Sul-Acre.

Para alcançar esse objetivo, realizamos observações em três instituições de educação infantil, entrevistas semiestruturadas com três professoras e uma assessora da SEMEEL e análise documental das rotinas pedagógicas. As informações obtidas por meio desses instrumentos foram sistematizadas e, posteriormente, submetidas à triangulação de dados, aplicando a análise de conteúdo de Bardin. As discussões construídas a partir do material empírico coletado e o diálogo com o referencial teórico permitiram que os objetivos da pesquisa fossem atingidos.

No início do trabalho, voltamo-nos para as contribuições teóricas relacionadas aos conceitos de criança e de infância, bem como à legislação que orienta e regulamenta a Educação Infantil no Brasil. Em seguida, apresentamos as rotinas como instrumento pedagógico, abordando sua origem, a distinção em relação ao conceito de cotidiano e a organização dos tempos e espaços nos ambientes educacionais.

Evidenciamos que existem múltiplas concepções de criança, as quais variam conforme o contexto histórico, social e cultural. Da mesma forma, a infância pode ser interpretada tanto como um período de preparação para outras etapas da vida, quanto como uma fase fundamental para o desenvolvimento humano, com características particulares.

No Brasil, a Educação Infantil possui uma trajetória marcada por desafios, embora atualmente seja respaldada por uma estrutura legislativa que reconhece sua importância. Durante muito tempo, não houve preocupação sistemática com a educação das crianças pequenas, predominando espaços voltados apenas ao cuidado. Contudo, a partir do final do século XIX, surgiram no país as primeiras instituições destinadas à educação de crianças pequenas e, ao longo do século XX,

diversos marcos legais contribuíram para consolidar e valorizar essa etapa educacional, como a LDB 9.394/96 e as DCNEIs (1999).

Apresentamos as rotinas pedagógicas como componentes inerentes aos processos educacionais e importantes organizadoras do cotidiano institucional; demonstramos que os tempos e os espaços são elementos fundamentais para a construção do planejamento e a forma como eles são compreendidos e organizados influencia diretamente as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Pela análise categorial, apontamos que as concepções de criança e de Educação Infantil presentes nas falas das professoras e da assessora da SEMEEL transitam entre a ideia de criança como ser em formação e o seu reconhecimento como sujeito de direitos e produtor de cultura. Nesse sentido, a Educação Infantil é compreendida pela maioria das entrevistadas como espaço de formação que contribui para o desenvolvimento dos pequenos em suas dimensões ética, social, física, cognitiva, emocional e afetiva.

Destacamos, ainda, que o acolhimento, a afetividade e a segurança emocional são basilares para a adaptação das crianças às instituições de educação infantil. Da mesma forma, rotinas pedagógicas flexíveis, que considerem as demandas dos pequenos e componentes do cotidiano institucional, mostraram-se importantes para a organização das propostas educativas. O vínculo entre instituição e família se fez presente na maioria das práticas observadas, embora tenhamos notado que uma das instituições ainda precisa dar maior atenção a este aspecto.

A brincadeira e as interações apareceram como elementos significativos das rotinas observadas, especialmente nas relações das crianças entre si e na organização do trabalho desenvolvido pelas professoras. Além disso, identificamos oportunidades de fortalecimento da autonomia infantil em diferentes momentos das rotinas e nas escolhas pedagógicas realizadas.

Percebemos, ainda, que há necessidade de resignificação do planejamento como processo reflexivo e para o fortalecimento da formação continuada das professoras, especialmente em relação à organização das rotinas e à valorização da ludicidade. Como desdobramento possível, sugerimos a realização de estudos com maior duração sobre as rotinas e que incluam a escuta das crianças, possibilitando compreender suas percepções sobre as experiências vividas nas instituições.

As concepções de criança e educação infantil influenciam o desenvolvimento das rotinas nos espaços das instituições infantis. Isso porque concepções mais

atreladas à ideia de criança como ser a ser moldado se refletiram em práticas de mais controle dos tempos e comportamentos dos pequenos. O entendimento da Educação Infantil como espaço que contribui para ajudar a criança a compreender-se como pessoa apontou para o desenvolvimento de estratégias que se preocupavam mais com a forma como elas se portavam na sala de referência, seus modos e suas conversas nos momentos de silêncio. Ao passo que concepções de criança como um ser que exerce naturalmente a imaginação, a criatividade e a brincadeira contribuíram para práticas atreladas à apreciação da leitura, brincadeiras livres e dirigidas e a participação das crianças em exercícios que estimulassem a criatividade. A concepção de educação infantil como lugar de aprimoramento da relação das crianças com os aspectos emocionais, cognitivos, motores, habilidades para partilha, interação e espera apontou para práticas mais interativas e com mais afeto.

A organização didática e pedagógica das rotinas pesquisadas é variada. Não existe apenas uma forma de organização do cotidiano nas três instituições. Enquanto a instituição A possui uma rotina mais dedicada ao detalhamento de seu roteiro, a instituição B descreve os passos da rotina de forma direta e com poucas explicações. A rotina da instituição C é bem concisa, dando destaque ao detalhamento de algumas propostas que serão feitas, com perguntas que serão realizadas às crianças. De forma geral, a execução das rotinas esteve muito próxima ao planejado na maioria dos dias observados, mas a instituição A, que apresentou mais detalhes na sua organização, realizou mais mudanças nos roteiros inicialmente planejados. As instituições B e C, por outro lado, demonstraram maior coerência entre o planejado e o executado.

Ademais, a organização geral das rotinas preocupou-se com o uso de diferentes espaços; o uso do tempo respeitou o ritmo das crianças, mas práticas apressadas ou que não aproveitaram o tempo com sentido pedagógico também foram percebidas. Quanto à seleção de materiais, enquanto as instituições A e B utilizaram jogos pedagógicos, livros didáticos ou atividades impressas e livros de história, a instituição C, além desses recursos, utilizou brinquedos e massa de modelar.

Os seguintes elementos podem ter contribuído para o interesse das crianças pelas instituições de educação infantil: a diversidade de materiais, o relacionamento entre os pequenos e a professora, interação entre as próprias crianças, o modo de condução das atividades, bem como a acolhida dos pequenos e suas famílias. Algumas reflexões e práticas citadas pelas professoras podem influenciar uma melhor adaptação das crianças, tais como: presença de uma rotina familiar, ausência de

superproteção dos pais, segurança docente, preparação institucional para um processo de adaptação, acolhida, bom relacionamento entre família e instituição. Esse aspecto do interesse das crianças pelos espaços educacionais não pôde ter uma conclusão mais efetiva dado o pouco tempo de observação em cada instituição e por ela ter sido feita próxima ao final do ano letivo, o que implica que muitas crianças já haviam passado pela fase de adaptação inicial.

Um aspecto importante que queremos ressaltar é que a escolha por instituições sob formas administrativas diferentes tinha a intenção de perceber se isso influenciava o desenvolvimento das rotinas pedagógicas. Sobre este ponto e considerando que as instituições conveniada e municipal estão subordinadas à SEMEEL, elas convergem em alguns pontos, tais como: a presença dos direitos de aprendizagem, dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e dos campos de experiência de forma explícita nos planejamentos das rotinas, a elaboração da rotina quinzenal por uma professora de cada faixa etária de crianças, ausência de disponibilidade de brinquedos nos dias pesquisados. Ainda assim, há divergências entre elas no que se refere às concepções de criança, de educação infantil, à forma de acolhida das famílias, aos modelos de rotina pedagógica, mudança de rotina em vista do clima, posicionamento acerca do método de trabalho, tratamento dos processos de autonomia infantis.

Mesmo que a instituição conveniada tenha alguma influência da Diocese de Cruzeiro do Sul pelo fato da diretora ser indicada pelo bispo da diocese, após processo seletivo municipal, isso não pareceu interferir na forma como o trabalho é desenvolvido na instituição. Na instituição particular, observamos algumas condições diferenciadas, como maior disponibilidade de brinquedos e materiais pedagógicos de apoio ao planejamento. Em linhas gerais, as concepções e práticas observadas mostraram-se mais relacionadas às formas de gestão das instituições, às reflexões das profissionais e às condições oferecidas pelos espaços educacionais do que propriamente à natureza administrativa das instituições.

Apesar de considerarmos a necessidade de investimento em mais formação continuada, fugiu ao âmbito deste trabalho investigar como o sistema organiza e dá formação a essas professoras para que elas possam fazer a conexão entre o referencial teórico e as práticas utilizadas/desenvolvidas. Mas essa seria uma boa temática para pesquisas futuras. Na pesquisa não contemplamos diretamente a voz das crianças, fator que poderia enriquecer a compreensão das situações observadas.

Tal decisão esteve relacionada às exigências éticas e às dificuldades de obtenção de autorizações formais das famílias para a participação desses sujeitos na investigação.

Outros fatores que uma pesquisa com finalidades distintas desta poderia contemplar seriam: ausência de sino para marcar o início da rotina pedagógica, volume alto do som em atividades de acolhida no pátio, relação com as crianças neurodivergentes, expressões inadequadas, falas estereotipadas, decoração dos ambientes, cores das paredes das instituições, tipos de desenhos escolhidos para a decoração, uso de muito material plástico e poucos materiais naturais, músicas escolhidas.

Constatamos, por fim, que a maioria das práticas observadas pode ter contribuído para que as crianças quisessem permanecer nas instituições, pois foram permeadas de atenção, carinho, momentos de livre expressão, desenvolvimento de brincadeiras, espaços externos à sala de referência para o brincar, parcerias e interações entre colegas. Esses momentos foram marcados pelo que acreditamos ser apropriado para a Educação Infantil: lugar para se viver a infância de forma plena, com oportunidades de crescimento e enriquecimento cultural, emocional, motor, cognitivo. Ainda que tenhamos nos posicionado criticamente diante de algumas situações observadas, a maioria das vivências foi agradável, cheia de possibilidades de descoberta, de desafios a serem cumpridos e aprendizagens a serem conquistadas. Nada menos do que isso esperamos das instituições que se ocupam de cuidar e educar crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete.; KRAMER, Sonia. Afinal para que serve a Educação Infantil? **Olhar de Professor**, [s. l.], v. 26, p. 1-11, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.22414.065. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/22414>. Acesso em: 30 mai. 2025.
- ALVES, Angélica Ferreira; SANTANA, Maria Silvia Rosa; PEIXOTO, Reginaldo. A brincadeira como eixo estruturante da educação infantil: da BNCC ao desenvolvimento humanizador. **Muiraquitã**, Ufac, v. 8, n. 1, p. 112-131, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/download/3774/2366/11363>. Acesso em: 09 mar. 2026.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução: Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação — referências — elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: informação e documentação — trabalhos acadêmicos — apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Fragmentos sobre a Rotinização da Infância. **Educação & Realidade**, [s. l.], v. 25, n. 1, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/48685>. Acesso em: 14 fev. 2025.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/205477>. Acesso em: 24 out. 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. 1. ed., 3. reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 07 out. 2025.
- BATISTA, Rosa. **A rotina no dia-a-dia da creche**: entre o proposto e o vivido. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal da Santa Catarina, Florianópolis, 1998. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/77723>. Acesso em: 05 mai. 2025.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 nov. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 11.114/05, de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em: 05 nov. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 14.851, de 3 de maio de 2024**. Dispõe sobre a obrigatoriedade de criação de mecanismos de levantamento e de divulgação da demanda por vagas no atendimento à educação infantil de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos de idade. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14851.htm. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 05 nov. 2025

BRASIL. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 05 ago. 2025.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 ago. 2025.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 01 dez. 2023.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 1999. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159281-rceb001-99-1&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Brasília, 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265031-rceb001-24&category_slug=outubro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRIÃO, Eliane Costa. **Leitura e escrita na educação infantil a partir do contexto das políticas nacionais (1996-2017)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8374/0000013344.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21 dez. 2025.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves *et al.* O pensamento educacional de Friedrich Froebel. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 8, p. e-8080, 2023. DOI: 10.22408/rev8020231240e-8080. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1240>. Acesso em: 27 ago. 2025.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na educação infantil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 41, p. 124–141, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24517>. Acesso em: 01 mar. 2025.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo. “O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. **Textura**, Canoas, v. 18, n.36, p.153-170 jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1949>. Acesso em: 13 jun. 2025.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 35-110. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/627972958/CERTEAU-Michel-de-A-invencao-do-cotidiano>. Acesso em: 01 nov. 2025.

COHN, Clarice. Concepções de infância e infâncias: Um estado da arte da antropologia da criança no Brasil. **Civitas: revista de Ciências Sociais**. Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 221-244, mai./ago. 2013. DOI: 10.15448/1984-7289.2013.2.15478.

Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/civitas/article/view/15478>. Acesso em: 07 jun. 2025.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-85. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/500824340/CONTRERAS-Jose-A-autonomia-de-professores-Capitulos-3-e-7>. Acesso em: 01 dez. 2025.

CORAZZA, Sandra Mara. A Roda do infantil. **Educação e Realidade**, [s.l.], v. 23, n.1, p. 87-141, jan./jun. 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71358>. Acesso em: 15 set. 2025.

CORSARO, William Arnold. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/796096763/Sociologia-da-infancia-William-A-Corsaro-z-lib-org>. Acesso em: 17 nov. 2025.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; CRUZ, Rosimeide Costa de Andrade. O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, p.71-81, set./dez. 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/51951>. Acesso em: 01 nov. 2025.

CRUZEIRO DO SUL. **Plano municipal de educação/2015-2025 Cruzeiro do Sul – Acre**. Cruzeiro do Sul, 2015. Disponível em: <https://www.mpac.mp.br/wp-content/uploads/Plano-Municipal-de-Cruzeiro-do-Sul-Acre.pdf>. Acesso: 06 dez. 2025.

CRUZEIRO DO SUL. **Prefeitura de Cruzeiro do Sul oferece vagas em creche para crianças de 1 ano e 6 meses a 3 anos de idade**. Cruzeiro do Sul, 2025. Disponível em: <https://www.cruzeirodosul.ac.gov.br/post/prefeitura-de-cruzeiro-do-sul-oferece-vagas-em-creche-para-crian%C3%A7as-de-1-ano-e-6-meses-a-3-anos-de-i>. Acesso em: 06 dez. 2025.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Tradução: Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 8-122. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/664010569/DEWEY-Como-Pensamos-1933>. Acesso em: 04 ago. 2025.

DOURADO, Ana; DABAT, Christine; ARAÚJO, Cristine Corrêa de. Crianças e adolescentes nos canaviais de Pernambuco. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 407-433. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 11 set. 2025.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Artmed, Porto Alegre, 1999. Disponível em: <https://doceru.com/doc/x5ee01v>. Acesso em: 01 set. 2025.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Revista Sociedade e Estado**, v. 27, n. 03, p. 469-493, set./dez, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/5679>. Acesso em: 20 jan. 2025.

EVANGELISTA, Ariadne de Sousa. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na Educação Infantil**. 2016.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

Disponível em: <https://bv.fapesp.br/pt/dissertacoes-teses/206709/concepcoes-e-expectativas-de-criancas-e-de-profissionais-sob>. Acesso em: 02 set. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <https://pdfcoffee.com/flick-u-introducao-a-pesquisa-qualitativa-3ed-pdf-free.html>. Acesso em: 27 fev. 2026

introducao-a-pesquisa-qualitativa-3ed-pdf-free.html. Acesso em: 27 fev. 2026

FOCHI, Paulo. *In*: GAI, Daniele Noal; FERRAZ, Wagner (orgs.) **Parafernália II: Currículo, cadê a poesia?** 1. ed. Porto Alegre: INDEPin, 2014. p. 98-111.

Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/210199/000948714.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 ago. 2025.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução: Raquel Ramalheite. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. Disponível em:

https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17637/material/Foucault_Vigiar%20e%20punir%20I%20e%20II.pdf. Acesso em: 15 out. 2025.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Agustín. Tradução: Alfredo Veiga-Neto.

Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/717133618/FRAGO-A-V-ESCOLANO-A-Curriculo-espaco-e-subjetividade-rotated>. Acesso em: 28 jul. 2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRANCO, Renato; CAMPOS, Adalgisa Arantes. Notas sobre os significados

religiosos do Batismo. **Varia História**, Belo Horizonte, n.º 31, p. 21-31. jan. 2004.

FREIRE, Madalena. **Sobre rotina: construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/document/774387239/Sobre-Rotina-Madalena-Freire>
Acesso em: 01 nov. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo:

Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2023.

GLOBBATO, Carolina; KLUG, Andara Dias de Almeida; KREMER, Claines. Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil: repercussões nas práticas

pedagógicas em uma escola do Litoral Norte/RS. **Olhar de Professor**, [s. l.], v. 25, p. 1-20, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.20247.048. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/20247>. Acesso em: 21 dez. 2025.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de administração de empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63. mar./abr.1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnnC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mar. 2026

GÓES, José Roberto de.; FLORENTINO, Manolo. Crianças escravas, crianças dos escravos. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.177-191. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 11 set. 2025.

GOMES, Lisandra Ogg. **Infância, indústria cultural e escola de educação infantil**: imagens concatenadas. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/2633>. Acesso em: 09 set. 2025.

GROTTI, Giane Lucélia; BEZERRA, Maria Irinilda da Silva. Assistência à infância: história de uma educação moralizante e higienista. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 3, p. 24-39, set.-dez., 2019. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/reflex/article/view/13590>. Acesso em: 07 set. 2025.

GUERRA, Avaetê de Luneta e Rodrigues; MOURA, Dayvison Bandeira de. A chave para o conhecimento: desvendando os benefícios da levantamento bibliográfico em pesquisas educacionais. **Revista Ibero-americana de humanidades, ciências e educação**. São Paulo, v. 7, n. 03, p. 597-604, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10440> Acesso em: 21 out. 2024.

GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues *et al.* Pesquisa qualitativa e seus fundamentos na investigação científica. **Revista de Gestão e Secretariado - GeSec**, Paraná, Brasil, v. 15, n. 7, p. 01-15, 2024. DOI: 10.7769/gesec.v15i7.4019. Disponível em: <http://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4019>. Acesso em: 25 out. 2024.

HEYWOOD. Colin. **Uma história da infância**: da Idade Média à época Contemporânea no Ocidente. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/643331299/UMA-HISTORIA-DA-INFANCIA-NEYWOOD>. Acesso em: 14 mai. 2025.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução: João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/717168327/HUIZINGA-Homo-Ludens>. Acesso em: 06 mar. 2026.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A pré-escola na República. **Pro-Posições**, São Paulo, n. 3, dez. 1990. p. 55-66. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644488> Acesso em: 12 set. 2025.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincadeiras e narrativas infantis: contribuições de J. Bruner para a pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.) **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 249–266.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. *In*: **MEC**: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. 2. ed. Brasília, 2007. p. 13-24. Disponível em: <https://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me004457>. Acesso em: 20 set. 2025.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *In*: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818. out. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2025.

KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola – leitura, escrita e formação de professores. São Paulo: Ática, 1993.

KUHLMANN JR. Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, mai./ago. 2000. p.5-18. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2025.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. *In*: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.) **História Social da Infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 229-250. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/682234293/Historia-Social-Da-Infancia-No-Brasil-Marcos-Cezar-de-Freitas-Z-lib-org>. Acesso em: 12 mai. 2025.

LEITE, Miriam Lifchitz Moreira. A roda de expostos: o óbvio e o contraditório da instituição. **Resgate**: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, SP, v. 2, n. 2, p. 66-75, 2006. DOI: 10.20396/resgate.v2i3.8645483. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/>. Acesso em: 13 set. 2025.

LIMA, Mayumi Souza. **A Cidade e a Criança**. São Paulo: Nobel, 1989 – Coleção Cidade Aberta. p. 1-102. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/526738228/Livro-A-Cidade-e-a-Crianca-Mayumi-Lima-1>. Acesso em: 03 set. 2025.

LIRA, Aliandra Cristina Mesomo; DOMINICO, Eliane; MARTINS, Lilian. Currículo e planejamento na Educação Infantil: datas comemorativas em debate. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 137-153, jan./abr.2018. DOI: 10.18226/21784612.v23.n1.8

Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/5388>. Acesso em: 01 set. 2025.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A lenta construção dos direitos da criança brasileira. Século XX. **Revista USP**. São Paulo, n. 37, p. 46-57, mar./mai. 1998. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i37p46-57. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revusp/article/view/27026>. Acesso em: 20 set. 2025.

MARTINS, Ana Paula Vosne. “Vamos criar seu filho”: os médicos puericultores e a pedagogia materna no século XX. **História, Ciência, Saúde**. Rio de Janeiro, v.15, n.1, p.135-154, jan./mar. 2008. DOI: 10.1590/S0104-59702008000100008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/zN9KHmxCGdvSQB9gSdzSHw/?lang=pt>. Acesso: 19 set. 2025.

MARTINS, Cristiane Amorim. **A participação de crianças e professora na constituição da brincadeira na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará. 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2983>. Acesso em: 24 dez. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório de Consolidação das informações do Levantamento Nacional retrato da Educação Infantil e de Recomendações do MEC**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnei/RelatriodeConsolidaoRetratoEI MEC.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2025.

MONTESORI, Maria. **A descoberta da criança**: pedagogia científica. Tradução: Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. Campinas: Kíron, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196416>. Acesso em: 03 nov. 2025.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos da criança**. UNICEF, 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 01 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI). **Glossário da Educação Infantil**. Brasília: OEI, 2022. Disponível em: <https://oei.int/wp-content/uploads/2022/11/glossario-primeiros-anos.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2026.

PIMENTEL, Alessandra. Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.) **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 219-248.

PINAZZA, Mônica Appezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.) **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 65-81.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.19-54. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 11 set. 2025.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. Tradução: Sérgio Milliet. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 177-180; p. 262-271. Disponível em: https://www.academia.edu/41630622/O_Curr%C3%ADculo_Uma_Reflex%C3%A3o_Sobre_a_Pr%C3%A1tica. Acesso em: 20 dez. 2025.

SANTOS, Marco Antonio Cabral dos. Criança e Criminalidade no início do século XX. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p.210-230. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 11 set. 2025.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Uma agenda crítica para os estudos da criança. **Currículo sem fronteiras**. v. 15, n. 1, p. 31-49, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/36710>. Acesso em: 28 mai. 2025.

SILVA, Michele Maria da; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SILVA, Glênio Oliveira da. A levantamento bibliográfico nos estudos científicos de natureza qualitativos. **Revista Prisma**. Rio de Janeiro, v. 2. n. 1, p. 91-109, dez. 2021. Disponível em: <https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/45>. Acesso em: 21 out. 2024.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. **Higiene do sono**: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2021. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/23196c-DC_Higiene_do_Sono_-_Atualizacao_2021.pdf. Acesso em: 05 set. 2025.

SILVA, Antônio Cleonaldo Bento da. **As concepções de ensino das instituições de assistência à infância no município de Cruzeiro do Sul/Acre**. (Dissertação) Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – Cruzeiro do Sul/Acre, 2024. Disponível em: https://www.ufac.br/ppehl/producoes/dissertacoes/DISSERTAOCLEONALDOVERSO_FINAL.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das letras, 1998. p. 267-304. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/545898204/Edward-Thompson-Costumes-Em-Comum>. Acesso em: 25 ago. 2025

TOMAZZETTI, Cleonice Maria; PALAURO, Marisa Mattos. Datas comemorativas na educação infantil: quais sentidos na prática educativa? **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 2, n. 2, p. 1540-164. jul./dez.2016. DOI: 10.22476/revcted.v2i2.87. Disponível em:

<https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/download/87/229/605>. Acesso em: 29 ago. 2025.

VAROTTO, Michele; ARCE, Alessandra. A educação das crianças pequenas no Brasil de 1934 a 1971: intelectuais e saberes. *In: XXVII Simpósio Nacional de História*, 2013, São Paulo. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**, 2013. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/33-snh27>. Acesso em: 10 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 49-62. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/370443272/ZABALZA-Qualidade-Na-Educacao-Infantil>. Acesso em: 01 nov. 2025.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.65, p.149-166, jul./set.2017. DOI: 10.1590/0104-4060.47454. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

APÊNDICES
APÊNDICE A - TCLE ENTREGUE ÀS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA
PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS – CEL
CAMPUS FLORESTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS – PPEHL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

PROJETO DE PESQUISA: CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL:
A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E DAS ROTINAS PEDAGÓGICAS EM
INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE

1. Convite para participar da pesquisa

Convidamos você para participar da pesquisa que tem por título “Concepções de criança e educação infantil: a organização do trabalho e das rotinas pedagógicas em instituições de educação infantil de Cruzeiro do Sul-Acre”, que tem como pesquisadora responsável Kelyla Lima da Silva, a qual pode ser contatada por meio do telefone 68 99981-8150.

Solicitamos que você leia com atenção este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e peça todos os esclarecimentos para sanar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação. Se você se sentir esclarecida e aceitar o convite para participar da pesquisa, solicitamos que assine a última página e rubrique as demais páginas das duas vias deste Termo.

2. Informações sobre a Pesquisa

2.1 A pesquisa tem como principal objetivo: Analisar as concepções de criança e de educação infantil a fim de perceber como essas concepções influenciam na organização do trabalho e nas rotinas pedagógicas de instituições de educação infantil do município de Cruzeiro do Sul-Acre.

2.2 Essa investigação se justifica pela necessidade de levantar dados sobre as rotinas das instituições de educação infantil de Cruzeiro do Sul, demonstrando como as concepções dos professores influenciam na orientação dos fazeres diários e como esse trabalho colabora com o interesse das crianças pelo espaço institucional.

- 2.3 Os procedimentos metodológicos de coleta de dados são exploratório-descritivos, com a utilização de levantamento bibliográfico, documental e de campo, utilizando como instrumentos de coleta de dados os planejamentos das rotinas desenvolvidas nas turmas pesquisadas, observação simples nestas turmas e entrevista semiestruturada com as professoras das turmas e com uma assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação que acompanha a educação infantil. Os procedimentos de análise dos dados serão a triangulação de dados, por meio da análise de conteúdo de Bardin.
- 2.4 A sua participação é voluntária e consiste no fornecimento do planejamento das rotinas das aulas a serem executadas junto à sua turma de crianças com 5 anos incompletos, ou seja, crianças que tenham entre 4 anos e 4 anos, 11 meses e 29 dias na data da matrícula. Além disso, pretendemos realizar observação de 3 aulas em três dias diferentes, se assim você permitir. E ainda pretendemos realizar uma entrevista com a senhora. Será uma entrevista semiestruturada, com perguntas abertas, para que possamos dialogar sobre elas durante a entrevista.
- 2.5 A população alvo é constituída por professoras das turmas de crianças com 5 anos incompletos na data da matrícula e uma assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação que acompanha a educação infantil.
- 2.6 Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os seus resultados poderão ser publicados em revistas e/ou eventos científicos.
3. Esclarecimentos sobre riscos, benefícios, providências e cautelas e formas de acompanhamento e assistência
- 3.1 Esclarecemos que a sua participação na pesquisa poderá lhe causar desconfortos e riscos tais como riscos de natureza social, física e psicológica, considerados de nível baixo, dentre os mais comuns podemos citar:
1. **Desconforto e constrangimento:** este risco é decorrente de incômodo do sujeito participante da pesquisa com a presença do entrevistador durante a entrevista.
 2. **Cansaço físico:** risco possível no decorrer das entrevistas.

3. **Perda da confidencialidade dos dados e exposição:** este risco diz respeito à possibilidade de pessoas não ligadas à pesquisa acessarem as informações coletadas nas entrevistas.

4. **Interpretação equivocada dos dados coletados:** risco relacionado a má interpretação dos dados coletados, bem como transcrição equivocada das entrevistas gravadas.

5. **Moral:** diz respeito ao risco de ter sua prática vulnerável à quebra de sigilo.

3.2 Para minimizar ou excluir os riscos da pesquisa, serão tomadas as providências e cautelas:

1. Opção por espaço específico para coleta das informações em que estarão presentes apenas a pesquisadora-entrevistadora e a entrevistada, para que se minimizem ou excluam os riscos relacionados aos possíveis desconfortos e constrangimentos durante a realização das entrevistas.
2. Opção de escolha pelas participantes da pesquisa do horário mais favorável para realização das entrevistas, no intuito de minimizar ou excluir o risco de cansaço físico.
3. Será assegurado o anonimato das participantes, por meio da utilização de códigos para designação delas, com o objetivo de minimizar qualquer receio quanto ao sigilo da pesquisa.
4. Com o intuito de minimizar ou excluir os riscos referentes à má interpretação dos dados obtidos na pesquisa, será mantida a máxima fidelidade às informações apresentadas pelas participantes da pesquisa, sendo assegurado a estas o acesso ao texto produzido, para que filtrem eventuais informações equivocadas.
5. Será assegurado às participantes que os dados obtidos na pesquisa serão armazenados e protegidos por meio de uso de senha em dispositivo próprio de armazenamento, com o objetivo de cautela e para evitar perda de confidencialidade e confiabilidade dos dados, de modo que serão deletados após 5 (cinco) anos.

3.3 Esclarecemos que durante a realização da pesquisa você será acompanhada e assistida por mim, pesquisadora e em caso de quaisquer intercorrências, fornecerei o suporte necessário, solicitando apoio e/ou até mesmo encaminhando-a a uma Unidade de Saúde; e que após o encerramento e/ou interrupção da pesquisa, você continuará a ser acompanhada, tendo direito a todos benefícios da pesquisa que lhe couber.

4. Garantias para os participantes da pesquisa

4.1 Você é livre para participar ou não da pesquisa. Se concordar em participar, você poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.

4.2 Será mantido o sigilo absoluto sobre a sua identidade e a sua privacidade será preservada durante e após o término da pesquisa.

4.3 Você não receberá pagamento e nem terá de pagar pela sua participação na pesquisa. Se houver alguma despesa decorrente de sua participação, você será ressarcida pela pesquisadora responsável.

4.4 Caso a pesquisa lhe cause algum dano, explicitado ou não nos seus riscos ou ocorridos em razão de sua participação, você será indenizada nos termos da legislação brasileira.

4.5 Após assinado por você e pela pesquisadora responsável, você receberá uma via deste TCLE.

4.6 A qualquer tempo, você poderá solicitar outras informações sobre esta pesquisa e os seus procedimentos, para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após o término da sua participação. Essas informações e esclarecimentos poderão ser solicitados à pesquisadora responsável Kelyla Lima da Silva, pelo telefone nº (68) 99981-8150 e pelo e-mail kelyla.silva@sou.ufac.br.

4.7 Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, de segunda a sexta-feira, no horário de expediente. O CEP-UFAC funciona na sede da Ufac, que fica localizado no Bloco da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, sala 26, telefone (68) 99243-8264, e-mail cep@ufac.br, Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.

4.8 Você, poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail conep@saude.gov.br, para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas sobre a

pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pelo pesquisador responsável na realização da pesquisa.

5. Declaração do Pesquisador Responsável

Eu, Kelvyla Lima da Silva, RG 940.153.682-15 e CPF: 940.153,682-15, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas no item IV. 3 da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

6. Consentimento do participante da pesquisa

Eu, _____,
RG Nº _____, CPF Nº _____, declaro ter sido plenamente informada e esclarecida sobre a pesquisa e seus procedimentos apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Cruzeiro do Sul-Acre, _____ de _____ 202____.

Assinatura da Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE B - TCLE ENTREGUE À ASSESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS – CEL
CAMPUS FLORESTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS – PPEHL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

PROJETO DE PESQUISA “CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E DAS ROTINAS PEDAGÓGICAS EM INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRUZEIRO DO SUL-ACRE”

1. Convite para participar da pesquisa

Convidamos você para participar da pesquisa que tem por título “Concepções de criança e educação infantil: a organização do trabalho e das rotinas pedagógicas em instituições de educação infantil de Cruzeiro do Sul-Acre”, que tem como pesquisadora responsável Kelvyla Lima da Silva, a qual pode ser contatada por meio do telefone 68 99981-8150.

Solicitamos que você leia com atenção este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e peça todos os esclarecimentos para sanar suas dúvidas sobre a pesquisa e sobre a sua participação. Se você se sentir esclarecida e aceitar o convite para participar da pesquisa, solicitamos que assine a última página e rubrique as demais páginas das duas vias deste Termo.

2. Informações sobre a Pesquisa

2.1 A pesquisa tem como principal objetivo: Analisar as concepções de criança e de educação infantil a fim de perceber como essas concepções influenciam na organização do trabalho e nas rotinas pedagógicas de instituições de educação infantil do município de Cruzeiro do Sul-Acre.

2.2 Essa investigação se justifica pela necessidade de levantar dados sobre as rotinas das instituições de educação infantil de Cruzeiro do Sul, demonstrando como as concepções dos professores influenciam na orientação dos fazeres diários e como essa trabalho colabora com o interesse das crianças pelo espaço institucional.

2.3 Os procedimentos metodológicos de coleta de dados são exploratório-descritivos, com a utilização de levantamento bibliográfico, documental e de campo, utilizando

como instrumentos de coleta de dados os planejamentos das rotinas desenvolvidas nas turmas pesquisadas, observação simples nestas turmas e entrevista semiestruturada com as professoras das turmas e com uma assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação que acompanha a educação infantil. Os procedimentos de análise dos dados serão a triangulação de dados, por meio da análise de conteúdo de Bardin.

2.4 A sua participação é voluntária e consiste na cessão de uma entrevista. Será uma entrevista semiestruturada, com perguntas abertas, para que possamos dialogar sobre elas durante a entrevista.

2.5 A população alvo é constituída por professoras das turmas de crianças com 5 anos incompletos na data da matrícula e uma assessora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação que acompanha a educação infantil.

2.6 Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os seus resultados poderão ser publicados em revistas e/ou eventos científicos.

3. Esclarecimentos sobre riscos, benefícios, providências e cautelas e formas de acompanhamento e assistência

3.1 Esclarecemos que a sua participação na pesquisa poderá lhe causar desconfortos e riscos tais como riscos de natureza social, física e psicológica, considerados de nível baixo, dentre os mais comuns podemos citar:

1. **Desconforto e constrangimento:** este risco é decorrente de incômodo do sujeito participante da pesquisa com a presença do entrevistador durante a entrevista.
2. **Cansaço físico:** risco possível no decorrer das entrevistas.
3. **Perda da confidencialidade dos dados e exposição:** este risco diz respeito à possibilidade de pessoas não ligadas à pesquisa acessarem as informações coletadas nas entrevistas.
4. **Interpretação equivocada dos dados coletados:** risco relacionado a má interpretação dos dados coletados, bem como transcrição equivocada das entrevistas gravadas.
5. **Moral:** diz respeito ao risco de ter sua prática vulnerável à quebra de sigilo.

3.2 Para minimizar ou excluir os riscos da pesquisa, serão tomadas as providências e cautelas:

1. Opção por espaço específico para coleta das informações em que estarão presentes apenas a pesquisadora-entrevistadora e a entrevistada, para que se minimizem ou excluam os riscos relacionados aos possíveis desconfortos e constrangimentos durante a realização das entrevistas.
2. Opção de escolha pelas participantes da pesquisa do horário mais favorável para realização das entrevistas, no intuito de minimizar ou excluir o risco de cansaço físico.
3. Será assegurado o anonimato das participantes, por meio da utilização de códigos para designação delas, com o objetivo de minimizar qualquer receio quanto ao sigilo da pesquisa.
4. Com o intuito de minimizar ou excluir os riscos referentes à má interpretação dos dados obtidos na pesquisa, será mantida a máxima fidelidade às informações apresentadas pelas participantes da pesquisa, sendo assegurado a estas o acesso ao texto produzido, para que filtrem eventuais informações equivocadas.
5. Será assegurado às participantes que os dados obtidos na pesquisa serão armazenados e protegidos por meio de uso de senha em dispositivo próprio de armazenamento, com o objetivo de cautela e para evitar perda de confidencialidade e confiabilidade dos dados, de modo que serão deletados após 5 (cinco) anos.

3.3 Esclarecemos que durante a realização da pesquisa você será acompanhada e assistida por mim, pesquisadora e em caso de quaisquer intercorrências, fornecerei o suporte necessário, solicitando apoio e/ou até mesmo encaminhando-a a uma Unidade de Saúde; e que após o encerramento e/ou interrupção da pesquisa, você continuará a ser acompanhada, tendo direito a todos benefícios da pesquisa que lhe couber.

4. Garantias para os participantes da pesquisa

4.1 Você é livre para participar ou não da pesquisa. Se concordar em participar, você poderá retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem sofrer nenhuma penalidade por causa da sua recusa ou desistência de participação.

4.2 Será mantido o sigilo absoluto sobre a sua identidade e a sua privacidade será preservada durante e após o término da pesquisa.

4.3 Você não receberá pagamento e nem terá de pagar pela sua participação na pesquisa. Se houver alguma despesa decorrente de sua participação, você será ressarcida pela pesquisadora responsável.

4.4 Caso a pesquisa lhe cause algum dano, explicitado ou não nos seus riscos ou ocorridos em razão de sua participação, você será indenizada nos termos da legislação brasileira.

4.5 Após assinado por você e pela pesquisadora responsável, você receberá uma via deste TCLE.

4.6 A qualquer tempo, você poderá solicitar outras informações sobre esta pesquisa e os seus procedimentos, para o seu pleno esclarecimento antes, durante e após o término da sua participação. Essas informações e esclarecimentos poderão ser solicitados à pesquisadora responsável Kelyla Lima da Silva, pelo telefone nº (68) 99981-8150 e pelo e-mail kelyla.silva@sou.ufac.br.

4.7 Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Acre (CEP-UFAC) para solicitar todos e quaisquer esclarecimentos sobre a pesquisa, de segunda a sexta-feira, no horário de expediente. O CEP-UFAC funciona na sede da Ufac, que fica localizado no Bloco da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, sala 26, telefone (68) 99243-8264, e-mail cep@ufac.br, Rio Branco-Acre, CEP 69.915-900.

4.8 Você, poderá, ainda, entrar em contato com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa-CONEP pelo telefone (61) 3315-5877 ou pelo e-mail conep@saude.gov.br, para solicitar esclarecimentos e sanar dúvidas sobre a pesquisa ou mesmo para denunciar o não cumprimento dos deveres éticos e legais pelo pesquisador responsável na realização da pesquisa.

5. Declaração do Pesquisador Responsável

Eu, Kelyla Lima da Silva, RG 940.153.682-15 e CPF: 940.153,682-15, declaro cumprir todas as exigências éticas contidas no item IV. 3 da Resolução CNS Nº 466/2012, durante e após a realização da pesquisa.

6. Consentimento do participante da pesquisa

Eu, _____,
RG Nº _____, CPF Nº _____, declaro ter sido
plenamente informada e esclarecida sobre a pesquisa e seus procedimentos
apresentados neste TCLE e consinto de forma livre com a minha participação.

Cruzeiro do Sul-Acre, _____ de _____ 202__.

Assinatura da Participante da Pesquisa

Assinatura da Pesquisadora Responsável

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ANÁLISE DAS ROTINAS PEDAGÓGICAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS – CEL
CAMPUS FLORESTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS – PPEHL

Nome da instituição: _____

1. Dentro das rotinas pedagógicas, há espaço para as crianças desenvolverem sua livre expressão e para a utilização de espaços externos à sala de referência?
2. É possível perceber, dentro da proposta, a intenção de garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil propostos pela BNCC?
Ou seja, conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se?
3. A proposta tem as interações e brincadeira como eixos estruturantes, conforme previsto pelas DCNEI?
4. As atividades favorecem a criatividade e autonomia?
5. As metodologias contempladas são dinâmicas e contextualizadas?
6. Os objetivos de aprendizagens são adequados para a faixa etária das crianças?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS – CEL
CAMPUS FLORESTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS - PPEHL

Nome da instituição: _____

Data da observação: _____

1. Como é o acolhimento das crianças e das famílias pela instituição e pela professora?
2. A rotina está visível e acessível às crianças? ou foi comunicada em algum momento?
3. As crianças parecem adaptadas à rotina?
4. Dentro do desenvolvimento da rotina, há espaço para a criança desenvolver sua livre expressão?
5. Há mudança de prática na rotina por alguma situação específica? Como chuva ou sol não previstos, crianças gripadas, chateadas ou que não querem permanecer na instituição? Com conflitos em casa, parecendo indispostas?
6. Alguma atividade prevista dentro da rotina é interrompida ou prolongada, conforme os interesses das crianças?
7. Como a utilização dos espaços externos à sala de referência é incluída dentro da execução da rotina?
8. As crianças têm acesso a brinquedos variados?
9. Os espaços são organizados para favorecer o brincar?
10. Há interação dos adultos com as crianças durante as brincadeiras?
11. As crianças participam ativamente do processo de alimentação (autonomia, escolha, organização)?
12. Há respeito ao ritmo individual das crianças?
13. Como são as interações entre adultos e crianças?
14. Como são as interações entre as próprias crianças?
15. Como a professora incentiva a interação e a socialização entre as crianças?

16. A professora escuta as crianças e valoriza suas expressões?
17. Os materiais são acessíveis e diversificados?
18. Como é a organização da sala de referência? Modelo escolar? Outro modelo?
19. Que tipo de método, metodologia ou atividades são desenvolvidas?
20. Como é a entrega das crianças para as famílias?

**APÊNDICE E - GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA ÀS
PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS – CEL
CAMPUS FLORESTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS - PPEHL

Entrevistada: _____

Data de Nascimento: _____

Área e ano de formação: _____

Onde fez o curso superior? _____

Há quanto tempo é professora de educação infantil?

1. Para você, o que é ser criança?
2. Para você, qual o principal objetivo da educação infantil?
3. Quem planeja a rotina para cada dia na instituição?
4. Como você percebe a adaptação das crianças à rotina desenvolvida?
5. Você já participou de algum momento, seja na instituição onde trabalha ou em outro espaço, de reflexão sobre as rotinas desenvolvidas junto às crianças?
6. Você acredita que as rotinas praticadas atualmente no seu trabalho permitem que as crianças vivam a infância?
7. A metodologia que você utiliza para trabalhar hoje em sala é a que você gostaria de usar ou você gostaria de utilizar outros métodos? Se a resposta for “outros métodos”, responda: Por que não utiliza?
8. A rotina muda, propositadamente, no período de verão mais intenso ou chuvas mais constantes (verão e inverno amazônico)?
9. As rotinas se adaptam às demandas das crianças?
10. O que a instituição orienta para os casos de crianças que não se adaptam à rotina, choram e querem voltar para casa?
11. Essas situações de falta de adaptação da criança à rotina, quando são persistentes, são levadas ao coletivo para discussão?

**APÊNDICE F - GUIA DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRECIONADA À
ASSESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS – CEL
CAMPUS FLORESTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS - PPEHL

Entrevistada: _____

Data de Nascimento: _____

Área e ano de formação: _____

Local da formação: _____

Há quanto tempo é assessora da Secretaria de Educação para a área de educação infantil? _____

1. Para você, qual o principal objetivo da educação infantil?
2. Quem estabelece a rotina aplicada hoje pelas instituições de educação infantil do município?
3. Você conhece ou já participou de algum momento de formação ou acompanhamento pedagógico junto aos professores e diretoras dessas instituições para discutir as rotinas oferecidas às crianças?
4. Você acredita que as rotinas planejadas atualmente nas instituições infantis permitem que a criança viva sua infância no sentido amplo?
5. Você sabe de onde surgiu ou sob quais influências foram desenvolvidas as rotinas que estão sendo trabalhadas hoje nas instituições de educação infantil do município?
6. Quem orienta os planejamentos das rotinas?
7. As rotinas são avaliadas ou acompanhadas pela Secretaria de Educação em algum momento?

NOME DA INSTITUIÇÃO

PROFESSOR (A): _____ DATA: 15/09/2025 segunda-feira TURNO: Matutino/ vespertino	ANO/ TURMA: _____ (x)crianças pequenas(4 anos e 5 anos e 11 meses)
Acolhida/ atividade de livre escolha: momento do brincar/ acolhida no pátio (quando houver) 40 min. 7:00 as 7:40 13:00 as 13:40 horas ACOLHIDA/ATIVIDADE DE LIVRE ESCOLHA (7:00hs às 7:40hs) (13:00hs às 13:40hs) 40 minutos Receber as crianças no salão. Acolher as mesmas com todo carinho, respeito e atenção; incentiva-las a participarem das danças. Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: (EI2EO01) – Demonstrar atitude de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. Aprendizagens específicas: Desenvolver a sociabilidade na convivência com outras crianças e adultos. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Procedimentos/experiências: Escolher quebra cabeça e disponibiliza-los nas mesas.	
Ida ao banheiro 10 minutos (esse momento fica dentro do momento acolhida/brincar) Uma sala de cada vez (dentro do horário da ACOLHIDA/BRINCAR – 10 minutos), começando pelas turmas das crianças pequenas (05 anos e depois 4 anos), seguido pelas crianças bem pequenas (três anos), sendo obedecido a ordem de identificação das turmas.	
Assunto: Oração, Música, Roda de conversa, Rotina de atividades, combinados, Ajudante, quantos somos chamada, aniversariantes e Variação do tempo e CALENDÁRIO . Objetivo: Conversar com Deus; Interagir com os demais colegas a partir da música e da roda de conversa; Prever os acontecimentos e as formas de organização da aula; Reconhecer seu nome na ficha; Identificar os aniversariantes da semana; Adquirir noção de quantidade, tempo e suas variações; Compreender a importância da solidariedade, respeito e ajuda ao próximo; Sentir-se valorizado e importante. Procedimento: Orientar as crianças a sentarem na rodinha; Orar, cantar e conversar sobre assuntos diversos; Organizar a rotina do dia no cartaz, salientando a importância dos combinados; Realizar a escolha do ajudante do dia; Identificar a quantidade de alunos (quanto somos) presentes na sala (salientando os nomes de quem faltou); Realizar a chamada, registro da data (calendário), identificação de possíveis aniversariantes e variação do tempo. Obs.: Explorar detalhadamente o cartaz ou fichas	

dos **CALENDÁRIO** (dia da semana, dia do mês, mês e ano), quando necessário utilizar o quadro numérico para trabalhar os dias do mês, pois as crianças nesta idade, ainda têm dificuldades de abstração.

CAMPO DE EXPERIÊNCIA 50 min 8:10 as 9:00 14:10 as 15:00

- () EO- O EU, O OUTRO E O NÓS
- () CG- CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS
- () TS- TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS
- (x) EF- ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO
- () ET- ESPAÇO, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

- (X) CONVIVER
- () BRINCAR
- (X) PARTICIPAR
- (X) EXPLORAR
- (X) EXPRESSAR
- () CONHECER-SE

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:

(EIO3EF03) - Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

APRENDIZAGENS ESPECÍFICAS:

- ✓ Desenvolver a curiosidade e interesse pela pesquisa e busca de informações em livros diversos, apoiando-se na memória de textos e histórias conhecidas, em ilustrações e imagens.

EXPERIÊNCIAS

A professora irá realizar uma conversa informal para explicar que iremos trabalhar histórias com recurso. Em seguida apresentará a história que irá ser contada; a história a ser contada poderá ser escolhida pelo professor; em seguida trabalhar o título da história, leitura, quantidade de letras, vogais e consoantes das palavras que forma o título da história.

HIGIENE E LANCHE: momento de agradecer o alimento e orientações sobre bons hábitos. 20 m min / 25 min

08:40 às 09:00 período B, 2º Período A e B 25) min.

14:40 às 15:00 (1º período D, 2º Período C e D 25)

Oração e orientações sobre os bons hábitos alimentares.		
MOVIMENTO: 20 min	9:25 as 9:45	15:25 as 15:45
Assunto: Brincadeira no parque. Campo de experiência: “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS” Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: (EI02CG01) - Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. Aprendizagens específicas: Desenvolver, gradativamente, o controle sobre o próprio corpo em danças, jogos, brincadeiras e outros movimentos. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Procedimentos/experiências: O professor deve organizar as crianças em círculos, explicar como será realizada e junto brincar-mos de dança das cadeiras, bambolê e etc..		
REPOUSO/ LEITURA DE DIFERENTES GÊNEROS 15 min. 9:45 as 10:00 15:45 as 16:00		
REPOUSO/CONTAGEM DE HISTÓRIA (9:50hs às 10:05hs) (15:50hs às 16:05hs) 15 minutos Assunto: Livro: _____ Campo de experiência: Eu, o outro e nós Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: (EI03EO01) - Desenvolver empatia pelos outros, percebendo que as pessoas ~tem diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. Aprendizagens específicas: Desenvolver atitudes de respeito as diferenças, aprendendo a conviver com étnica, entre outras. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, participar, explorar e expressar. Procedimentos/experiências: Sentar as crianças na rodinha, realizar a leitura, fazendo alguns questionamentos como: Qual é o título da história? Tem personagens? Quem são eles? Onde se passa essa história? E outros.		
CAMPO DE EXPERIÊNCIA 50 min	10:00 as 10:50	16:00 as 16:50
() EO- O EU, O OUTRO E O NÓS () CG- CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS (x) TS- TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS () EF- ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO () ET- ESPAÇO, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES		

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

(X) CONVIVER (X) BRINCAR (X) PARTICIPAR (X) EXPLORAR (X) EXPRESSAR (X) CONHECER-SE

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:**(EI03TS02)** Ler obras de artes e imagens diversas atribuindo sentidos e identificando os elementos que as caracterizam (forma cor, personagens e técnicas).**APRENDIZAGENS ESPECIFICAS:**

Conhecer uma fonte iconográfica importante para o estudo da sua história de vida.

EXPERIÊNCIAS

Em um semicírculo a professora irá relembrar a importância da reprodução artística para as crianças e dizer que devemos apreciar diferentes tipos de arte, fazendo a releitura de algumas obras para que possamos melhor compreender suas produções. Depois pedir que as crianças reproduzam a imagem que estão vendo.



Biografia e obras de Ivan Cruz**O artista e suas pinturas**

Ivan Cruz nasceu no Rio de Janeiro em 1947 e teve uma infância muito rica do ponto de vista lúdico. Se formou em direito em 1970, mas sempre esteve envolvido com o universo das artes. Assim, em 1995 passa a se dedicar à pintura, quando já estava morando em Cabo Frio.

Seu objetivo sempre foi exercer a criatividade, sem necessariamente entrar para algum movimento artístico. Fez aulas na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro no final dos anos 80 e passou a expor seu trabalho na região. Nessa época, as pinturas exibiam temas variados.

A temática lúdica

Foi no início dos anos 90 que Ivan Cruz realiza sua primeira obra abordando as brincadeiras de criança. A tela iria para uma exposição em Portugal, mas devido ao sucesso que teve na sua cidade, o artista decidiu cancelar a mostra na Europa e se dedicar a expor em seu país.

Foi a partir de então que começa a explorar ainda mais as diferentes brincadeiras em seus quadros, sempre retratando o divertimento que ele próprio tinha em seus tempos de menino.



Tela retratando crianças assoprando bolinhas de sabão

As crianças aparecem pulando corda, brincando de bonecas, empinando pipa, pulando canica, jogando pila e realizando muitas outras atividades lúdicas tão importantes para o desenvolvimento e interação social.

Sua produção chama atenção, principalmente, de professores e professoras, pelo interesse em trabalhar com as crianças diversas competências a partir das brincadeiras.

**Brincadeira de roda retratada em tela de Ivan Cruz**

Através de seu trabalho, van procurar também estimular as crianças a brincar unidas com os outros, realizando atividades que estão cada vez mais distantes do mundo atual por conta da intensa relação desenvolvida entre elas e a tecnologia.

Sobre as obras

As pinturas de Ivan Cruz, normalmente em grandes proporções e formato quadrado, exibem corpos infantis em movimento. Para o artista, o movimento é essencial para dar vida ao trabalho, sendo mais importante do que a forma. São utilizadas cores intensas, muitas vezes puras, o que aproxima ainda mais as crianças das imagens produzidas.



Meninos jogando pila em obra de Ivan Cruz

Por que as figuras pintadas não têm rosto?

O artista optou por retratar as figuras humanas sem feições, pois assim é possível que o público que observa possa se imaginar na cena. A ideia é que as crianças consigam inventar uma face e uma identidade para cada personagem, o que enriquece a obra.



Crianças brincando de bambolê

Ivan relata que, às vezes, as pessoas conseguem captar a alegria e o sorriso das figuras, mesmo que ele não esteja estampado. Isso acontece porque toda a construção da cena e feita e as mentes de quem observa também contribuem para terminar de criar a obra.



ORGANIZAÇÃO DA SALA 10 min 10:50 as 11:00 16: 50 as 17:00

Síntese da aula com indagações sobre o desenvolvimento das atividades do dia.

Organização dos materiais, brinquedos mesas e cadeiras.

RECURSOS DIDÁTICOS

Cartazes de rotina, lápis, esponjas, lixas, feijões e etc.

AVALIAÇÃO

A avaliação dar-se-á por meio da participar das atividades propostas.

Assinatura do (a) professor (a)

Assinatura do (a) Coordenador (a) Pedagógico (a)

ROTINA 2

NOME DA INSTITUIÇÃO

PROFESSOR (A): _____ DATA: 17/09/2025-QUARTA-FEIRA TURNOS: Matutino/ vespertino	ANO/ TURMA: _____ (x)crianças pequenas(4 anos e 5 anos e 11 meses)
Acolhida/ atividade de livre escolha: momento do brincar/ acolhida no pátio (quando houver) 40 min. 7:00 as 7:40 13:00 as 13:40 horas ACOLHIDA/ATIVIDADE DE LIVRE ESCOLHA (7:00hs às 7:40hs) (13:00hs às 13:40hs) 40 minutos Receber as crianças na sala. Acolher as mesmas com todo carinho, respeito e atenção; Deixar que as mesmas explorem o ambiente da sala de referência Deixar que as mesmas explorem o ambiente preparado; Observar de que forma e com que estão brincando; Realizar o registro de acordo com gostos, interesses, aptidões e necessidades das crianças; Não fazer interferências, a não ser que seja necessário mediar alguma situação de conflito. Campo de experiência: O EU, o OUTRO e o NÓS Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: (EI2EO01) – Demonstrar atitude de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. Aprendizagens específicas: Desenvolver a sociabilidade na convivência com outras crianças e adultos. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Procedimentos/experiências: Escolher jogos de letramento e disponibilizar, deixar que as crianças brinquem a vontade, proporcionar momentos de leitura para as crianças.	
Ida ao banheiro 10 minutos (esse momento fica dentro do momento acolhida/brincar) Uma sala de cada vez (dentro do horário da ACOLHIDA/BRINCAR – 10 minutos), começando pelas turmas da criança pequenas (05 anos e depois 4 anos), seguido pelas crianças bem pequenas (três anos), sendo obedecido a ordem de identificação das turmas;	
Assunto: Oração, Música, Roda de conversa, Rotina de atividades, combinados, Ajudante, quantos somos chamadas, aniversariantes e Variação do tempo e CALENDÁRIO . Objetivo: Conversar com Deus; Interagir com os demais colegas a partir da música e da roda de conversa; Prever os acontecimentos e as formas de organização da aula; Reconhecer seu nome na ficha; Identificar os aniversariantes da semana; Adquirir noção de quantidade, tempo e suas variações; Compreender a importância de solidariedade, respeito e ajuda ao próximo;	

Sentir-se valorizado e importante.		
Procedimento: Orientar as crianças a sentarem na rodinha; Orar, cantar e conversar sobre assuntos diversos; Organizar a rotina do dia no cartaz, salientando a importância dos combinados; Realizar a escolha do ajudante do dia; Identificar a quantidade de alunos (quanto somos) presentes na sala (salientando os nomes de quem faltou); Realizar a chamada, registro da data (calendário), identificação de possíveis aniversariantes e variação do tempo. Obs.: Explorar detalhadamente o cartaz ou fichas dos CALENDÁRIO (dia da semana, dia do mês, mês e ano), quando necessário utilizar o quadro numérico para trabalhar os dias do mês, pois as crianças nesta idade, ainda têm dificuldades de abstração.		
CAMPO DE EXPERIÊNCIA	50 min	8:10 as 9:00 14:10 as 15:00
☐ EO- O EU, O OUTRO E O NÓS ☐ CG- CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS ☐ TS- TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS ☒ EF- ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO ☐ ET- ESPAÇO, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES		
DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
☒ CONVIVER ☒ BRINCAR ☒ PARTICIPAR ☒ EXPLORAR ☒ EXPRESSAR ☐ CONHECER-SE		
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:		
(EIO3EF04) - Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.		
APRENDIZAGENS ESPECÍFICAS:		
✓ Ampliar o seu repertório de histórias preferidas, utilizando-o como suporte para a produção de recontos e construção de roteiros de vídeos ou encenações.		
EXPERIÊNCIAS		

- ✓ A professora irá com uma conversa informal retomar a aula anterior explicando que iremos ouvir a história novamente. Explicar qual o tipo de texto foi lido, para que serve, quem são os personagens e suas características. Em seguida escolher quatro palavras chaves para ser trabalhada no quadro e pedir que as crianças circulem as vogais das palavras. Trabalhar a escrita das palavras, números de letras, quantas sílabas, e a leitura novamente. Depois irão montar um dos nomes estudados com o alfabeto móvel.

HIGIENE E LANCHE: momento de agradecer o alimento e orientações sobre bons hábitos. **20 min / 25 20 min / 25 min**

08:40 às 09:00: (1º período B, 2º Período A e B 25) min.

14:40 às 15:00 (1º período D, 2º Período C e D 25)

Oração e orientações sobre os bons hábitos alimentares.

MOVIMENTO: 20 min

9:25 as 9:45

15:25 as 15:45

Assunto: Brincadeira de comando verbal.

Campo de experiência: “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS”

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: (EI02CG01) - Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.

Aprendizagens específicas: Desenvolver, gradativamente, o controle sobre o próprio corpo em danças, jogos, brincadeiras e outros movimentos.

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Procedimentos/experiências: O professor deve organizar as crianças em círculos, explicar como será realizada e Juntos brincar com diferentes recursos, como: dança das cadeiras e outros.

REPOUSO/ LEITURA DE DIFERENTES GÊNEROS 15 min. 9:45 as 10:00 15:45 as 16:00

REPOUSO/CONTAGEM DE HISTÓRIA (9:50hs às 10:05hs) (15:50hs às 16:05hs) 15 minutos Assunto: Livro: leitura bíblica: Os milagres de Jesus. Campo de experiência: Eu, o outro e nós Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: (EI03EO01) – Desenvolver empatia pelos outros, percebendo que as pessoas ~tem diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pessoas e agir. Aprendizagens específicas: Desenvolver atitudes de respeito as diferenças, aprendendo a conviver com ética, entre outras. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, participar, explorar e expressar. Procedimentos/experiências: Sentar as crianças na rodinha, realizar a leitura, fazendo alguns questionamentos como: quais são os personagens da história? Quais desses você conhece? Após perguntar se alguém gostaria de fazer o reconto da história.		
CAMPO DE EXPERIÊNCIA	50 min	10:00 as 10:50 16:00 as 16:50
☐ EO- O EU, O OUTRO E O NÓS ☐ CG- CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS ☐ TS- TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS ☐ EF- ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO ☒ ET- ESPAÇO, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES		
DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		
☐ CONVIVER ☒ BRINCAR ☒ PARTICIPAR ☒ EXPLORAR ☒ EXPRESSAR ☐ CONHECER-SE		
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:		
(EI03ET01) - Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades		
APRENDIZAGEM ESPECÍFICA:		
✓ Conhecer e apropriar-se, gradativamente, de diferentes procedimentos para realizar comparações entre objetos, considerando as relações de peso, tamanho, volume, forma, textura, cor e outras possibilidades.		

EXPERIÊNCIAS
✓ Para essa experiência a professora irá organizar as crianças em um semicírculo, e dizer que iremos trabalhar com médio; apresentar as crianças objetos de tamanhos diferentes para que eles possam observar. Explicar que os objetos têm tamanhos diferente e que o médio é o tamanho que está entre o pequeno e o grande, utilizando materiais concretos para exemplificar.
ORGANIZAÇÃO DA SALA 10 min 10:50 as 11:00 16: 50 as 17:00
Síntese da aula com indagações sobre o desenvolvimento das atividades do dia. Organização dos materiais, brinquedos mesas e cadeiras.
RECURSOS DIDÁTICOS
Cartazes de rotina, quadro canetões, caixas,objetos variados.
AVALIAÇÃO
A avaliação dar-se-á por meio da participação das atividades propostas.
_____ Assinatura do (a) professor (a)
_____ Assinatura do (a) Coordenador (a) Pedagógico (a)

ROTINA 3

NOME DA INSTITUIÇÃO

PROFESSOR (A): _____ DATA: 25 /09/2025 quinta-feira TURNOS: VESPERTINO/ MATUTINO	ANO/ TURMA: _____ (X)crianças pequenas(5 anos e 11 meses)
Acolhida/ atividade de livre escolha: momento do brincar/ acolhida no pátio (quando houver) 40 min 13:00 as 13:40 horas Receber as crianças na sala. Acolher as mesmas com todo carinho, respeito e atenção; deixar que as mesmas explorem o ambiente organizado na sala; observar de que forma e com que estão brincando; realizar o registro de acordo com gostos, interesses, aptidões e necessidades das crianças; não fazer interferências, a não ser que seja necessário mediar alguma situação de conflito. Campo de experiência: O EU, o OUTRO e o NÓS Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: (EI2EO01) – Demonstrar atitude de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos. Aprendizagens específicas: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver com crianças e adultos, em pequenos grupos de forma harmônica, respeitando a diversidade étnico-racial, cultural e social. Procedimentos/experiências: Escolher os jogos de letramentos e disponibiliza-los na mesa.	
Ida ao banheiro 10 minutos (esse momento fica dentro do momento acolhida/brincar) Uma sala de cada vez (dentro do horário da ACOLHIDA/BRINCAR), começando pelas turmas das crianças pequenas (05 anos e depois 4 anos), seguido pelas crianças bem pequenas (três anos), sendo obedecido sendo obedecido a ordem de identificação das turmas;	
Atividade permanente: oração, roda de conversa, exploração dos cartazes: calendário, quantos somos, variação do tempo, entre outros... 13: 40 as 14:10 Assunto: Oração, Música, Roda de conversa, Rotina de atividades, chamada, Ajudante, quantos somos Calendário, e Variação do tempo, COMBINADOS e ANIVERSARIANTES. Objetivo: Conversar com Deus; Interagir com os demais colegas a partir da música e da roda de conversa; Prever os acontecimentos e as formas de organização da aula; Reconhecer seu nome na ficha; Identificar os aniversariantes da semana; Adquirir noção de quantidade, tempo e suas variações; Compreender a importância da solidariedade, respeito e ajuda ao próximo; Sentir-se valorizado e importante. Procedimentos: Orientar as crianças a sentarem na rodinha; Orar, cantar e conversar sobre assuntos diversos; Organizar a rotina do dia no cartaz, salientando a importância dos combinados; Realizar a escolha do ajudante do dia; Identificar a quantidade de alunos (quanto somos) presentes na sala (salientando os nomes de quem faltou); Realizar a chamada, registro da data (calendário), identificação de possíveis aniversariantes e variação do tempo.	
CAMPO DE EXPERIÊNCIA 50 min 14:10 as 15:00	

- () EO- O EU, O OUTRO E O NÓS
 () CG- CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS
 () TS- TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS
 () EF- ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO
 (x) ET- ESPAÇO, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES

DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

- () CONVIVER
 (x) BRINCAR
 (X) PARTICIPAR
 (X) EXPLORAR
 (X) EXPRESSAR
 () CONHECER-SE

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:

(EI03ET01) - Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

APRENDIZAGENS ESPECÍFICAS:

- ✓ Conhecer e apropriar-se, gradativamente, de diferentes procedimentos para realizar comparações entre objetos, considerando as relações de peso, tamanho, volume, forma, textura, cor e outras possibilidades.
Largo e estreito

EXPERIÊNCIAS

- ✓ Para essa experiência a professora irá organizar as crianças em um semicírculo, e dizer que iremos trabalhar com objetos que possui o mesmo tamanho; apresentar objetos que possuem tamanhos estreito e largo para que eles possam observar e utilizando materiais concretos para que possa demonstrar. Em seguida realizar atividade do livro pagina 104.

HIGIENE E LANCHE: momento de agradecer o alimento e orientações sobre bons hábitos. 20 min / 25 20 min / 25 min

14:40 às 15:00 (1º período D, 2º Período C e D 25)

15:00 as 15:25 (Creche C e D, 1º Período C)

Oração e orientações sobre os bons hábitos alimentares.

MOVIMENTO: 20 min		15:25 as 15:45
Na sala ou conforme a escala de utilização dos espaços (salão) Assunto: Jogos de comando verbal Campo de experiência: CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: (EI02CG03) – Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações. Aprendizagens específicas: Adquirir, gradativamente, equilíbrio, ritmo e resistência nos movimentos, nas brincadeiras, danças coreografias, dentre outros. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Procedimentos/experiências: Organizar as crianças e realizar brincadeiras como: mestre mandou, mão na bola, tiro ao alvo e outro. Explicar as regras das brincadeiras, conscientizando-as da importância da escuta, para ouvir as ordens dadas pelo professor/Trabalhar o ato de ganhar/perder.		
REPOUSO/ LEITURA DE DIFERENTES GÊNEROS 15 min. 15:45 as 16:00		
Assunto: Conto: _____ Campo de experiência: ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO. Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: (EIO2EF03) – Demonstrar interesse e atenção ao ouvir a leitura de histórias e outros textos, diferenciando escrita de ilustrações, e acompanhando, com orientação do adulto leitor, a direção de leitura (de cima para baixo, da direita para a esquerda). Aprendizagens específicas: Ampliar, progressivamente, a capacidade de manter-se atento durante a leitura do professor. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento: Conviver, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Procedimentos/experiências: Apreciar a leitura da história feitas pelo (a) professor (a); socializar com os demais os fatos e acontecimentos principais da história.		
CAMPO DE EXPERIÊNCIA 50 min		16:00 as 16:50
() EO- O EU, O OUTRO E O NÓS () CG- CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS (x) TS- TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS () EF- ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO () ET- ESPAÇO, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES		

CADIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
☒ CONVIVER ☒ BRINCAR ☒ PARTICIPAR ☒ EXPLORAR ☒ EXPRESSAR ☐ CONHECER-SE
OBJETIVO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:
(EI03TSO2) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura criando produções bidimensionais e tridimensionais.
APRENDIZAGENS ESPECIFICAS:
Perceber e valorizar o próprio percurso criativo e dar, cada vez mais, diferentes intenções e significados às próprias produções.
EXPERIÊNCIAS:
➤ Roda de conversa explorando a Bandeira de Cruzeiro do Sul, apresenta a bandeira de Cruzeiro do Sul, explicar que a bandeira é um símbolo de identidade cultural. Colocar o hino de Cruzeiro do Sul para as crianças ouvirem, após escutarem realizar questionamentos sobre o hino, mostrar a bandeira e perguntar: “O que vocês veem aqui?” “Quais cores aparecem?” “Para que servem as bandeiras?” Explicar que a bandeira representa a cidade e o orgulho de quem mora nela. Descrição da bandeira: Fundo azul celeste. Representa a constelação do Cruzeiro do Sul, com cinco estrelas brancas de cinco pontas. Quatro das estrelas têm tamanho igual; a estrela menor (epsilon crucis) está no centro. A constelação fica posicionada à direita da bandeira. Entregar para cada criança uma atividade impressa onde pintaram a

PARA CASA:

Atividade do livro pag 101

ORGANIZAÇÃO DA SALA 10 min 16: 50 as 17:00

Síntese da aula com indagações sobre o desenvolvimento das atividades do dia.
Organização dos materiais, brinquedos mesas e cadeiras.

RECURSOS DIDÁTICOS

Cartazes de rotina, jogos pedagógicos, papel A4.

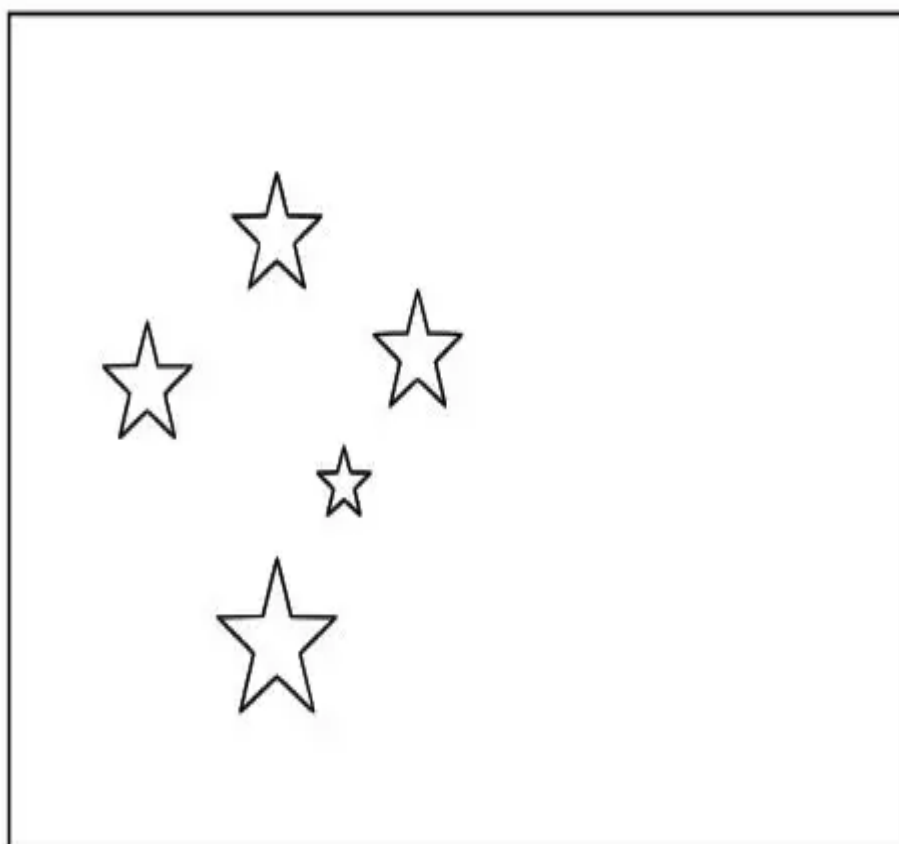
AVALIAÇÃO

A avaliação dar-se-á diariamente levando em consideração o interesse, criatividade e organização dos alunos durante as atividades.

Assinatura do (a) professor (a)

Assinatura do coordenador pedagógico (a)

ACRÉSCIMO:



Cruzeiro do Sul









HINO DE CRUZEIRO DO SUL

Letra: Fran Pacheco

Música: C. Clarlini

No regaço da selva assombrosa
Onde outrora espumava o tapir
Uma bela cidade ruidosa
Vimos hoje fagueira surgir.

Pasma o índio bravio confundido
Empolgando uma flecha nos ares
Ao ouvir que é t,,o repetido
Vosso nome nos nossos palmares.

CORO

Para o seio da mata orvalhada
As aragens correndo lá v,,o
E no cimo da selva ondulada
Thaumaturgo Azevedo dir,,o
E no cimo da selva ondulada
Thaumaturgo Azevedo dir,,o.

No cetim da esfera dourada
Pelos raios fulgurantes do sol
Vosso feito reluz como espada
Vosso nome cintila qual o sol.

Vosso feito será imitado
Onde o raio do progresso chegou
Vosso nome ent,,o proclamado
Pelos filhos que o norte criou.

O lampejo do sol do progresso
Doura ufano este belo alcantil
Contemplado será o universo
Novo estado no ch,,o do Brasil.

E no trono dos seus esplendores
Sobre nuvens bordadas de azul
Deus semeia cascata de flores
E abençoa o Cruzeiro do Sul.

CORO

Para o seio da mata orvalhada
As aragens correndo lá v,,o
E no cimo da selva ondulada
Thaumaturgo Azevedo dir,,o
E no cimo da selva ondulada
Thaumaturgo Azevedo dir,,o.

Fonte: Livro "Thaumaturgo de Azevedo"

ANEXO B – ROTINAS DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL B

ROTINA 1

ROTINA DIÁRIA QUINTA-FEIRA, 18 DE SETEMBRO DE 2025	
EIXOS ESTRUTURANTES: INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS DIREITOS DE APRENDIZAGEM: CONVIVER - BRINCAR - PARTICIPAR - EXPLORAR - EXPRESSAR - CONHECER-SE	
25. ATIVIDADES PERMANENTES Duração: 60 min. (Manhã - 7:00 às 8:00) / (Tarde - 13:00 às 14:00) - Acolhida - Brincar com jogos de : palitos de picolé - Oração e música (15 minutos) - Uso do banheiro (10 minutos) - Roda de conversa sobre: comportamento na hora do lanche - Exploração dos cartazes : chamadinha, calendário, quadro numérico	
26. MUSICALIZAÇÃO Duração: 15 min. (Manhã - 8:00 às 8:15) / (Tarde - 14:00 às 14:15)	
27. EXPERIÊNCIA DO PRIMEIRO MOMENTO: Duração: 45 min. (Manhã - 8:15 às 9:00) / (Tarde - 14:15 às 15:00) Experiência 1: Dia da Árvore- poema- comunidade pedagógica.	
28. ATIVIDADE PERMANENTE: LANCHE Duração: 15 min. (Manhã - 9:00 às 9:15) / (Tarde - 15:00 às 15:15)	
29. ATIVIDADE PERMANENTE: RECREIO DIRIGIDO Duração: 15 min. (Manhã - 9:15 às 9:30) / (Tarde - 15:15 às 15:30) O que será realizado? Brincadeiras de roda Materiais necessários: caixa de som, celular.	
30. MOMENTO DA HISTÓRIA Duração: 15 min. (Manhã - 9:30 às 9:45) / (Tarde - 15:30 às 15:45) LULU E O URSO	
31. ATIVIDADE/EXPERIÊNCIA DO SEGUNDO MOMENTO: Duração: 60 min. (Manhã - 9:45 às 10:45) / (Tarde - 15:45 às 16:45) Experiência 2: Brincadeiras no pátio	
32. ATIVIDADES PERMANENTES: ORGANIZAÇÃO DA SALA E SAÍDA. Duração: 15 min. (Manhã - 10:45 às 11:00) / (Tarde - 16:45 às 17:00)	
SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES	
Campo de experiências:	

x	O eu, o outro e o nós (EO).
x	Corpo, gestos e movimentos (CG).
	Traços, sons, cores e formas (TS).
X	Escuta, fala, pensamentos e imaginação (EF).
x	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (ET).

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

EI03CG05 - Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

EI03EO02 - Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.

EI03EO03 - Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

EI03EO07 - Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.

EI03CG01 - Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

EI03EF01 - Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.

EI03EF09 - Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

EI03ET02 - Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais.

EI03ET03 - Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.

Experiência do primeiro momento: Dia da Árvore- 21 de setembro- poema

Materiais, tecnologias e recursos utilizados: recurso impresso \ comunidade pedagógica, quadro, pincel, caderno de atividade, lapis..

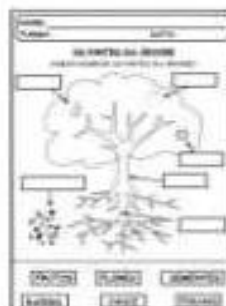
Desenvolvimento:

- ✓ Conversa informal com as crianças;
- ✓ Falar que é comemorado o dia da árvore no dia 21 de setembro, falar da importância da mesma para o nosso planeta;
- ✓ Apresentar para as crianças uma história \ poema sobre a árvore;
- ✓ Após realizar questionamentos sobre o mesmo;
- ✓ Escrever no quadro os nomes das partes da árvore e falar sobre as características das mesmas : semente, raiz, caule, folha, flor e fruto;
- ✓ Em seguida solicitar que as crianças escrevam no caderno no nome das partes das árvores trabalhadas;
- ✓ Acompanhar as crianças nas mesas durante o desenvolvimento da atividade.



RECURSO COMUNIDADE P.

QUESTÕES DE MÚLTIPLO ESCOLHA	SEMPRE
	SEMPRE
	SEMPRE
	SEMPRE
	SEMPRE



Atividade para casa.

Adaptação para as crianças com deficiência:

- A adaptação será realizada pela mediadora, mediante necessidade.

Experiência do segundo momento: Brincadeiras no pátio

Materiais, tecnologias e recursos utilizados: Pátio da escola.

Desenvolvimento:

- Roda de conversa com as crianças sobre como será esse momento;
- Explicar que a atividade será no pátio da escola onde elas poderão brincar em diferentes espaços oferecidos, sempre respeitando o limite do colega, bem como sabendo dividir os espaços durante as brincadeiras;
- Deixar as crianças livres para escolherem onde querem ficar;
- Em alguns momentos propor brincadeiras diferenciadas;
- Brincar junto com as crianças, sempre observando-as para que não se machuquem e nem machuque o colega;
- Ao término da brincadeira organizar as crianças para que voltem a sala de aula

Avaliação:

Observação criteriosa, registro e análise quanto:

- Às atitudes e reações em momentos de convívio e interação social.
- Ao uso da linguagem oral para se comunicar.
- À utilização de estratégias de negociação por meio de diálogos para resolução de conflitos
- À utilização adequada das variações do movimento, como: velocidade, lateralidade, força e outros.
- À participação dos circuitos explorando movimentos cada vez mais complexos.

- À autonomia com relação à destreza e equilíbrio do movimento na hora da brincadeira, da dança, dos jogos, dentre outras.
- À atitude de reconhecimento de seus próprios limites e potencialidades ao participar das atividades.
- Ao uso da linguagem oral para se comunicar
- À familiaridade com os diversos gêneros literários, autores, características e suportes.
- Ao uso de livros, materiais impressos, sala de leitura e biblioteca.
- Às atitudes de cuidado dos espaços coletivos e do meio ambiente.

Adaptação para as crianças com deficiência:

- A adaptação será realizada pela mediadora, mediante necessidade.

ROTINA 2

ROTINA DIÁRIA
SEGUNDA-FEIRA, 22 DE SETEMBRO DE 2025

EIXOS ESTRUTURANTES: INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS
DIREITOS DE APRENDIZAGEM:
CONVIVER - BRINCAR - PARTICIPAR - EXPLORAR - EXPRESSAR - CONHECER-SE

1. ATIVIDADES PERMANENTES
Duração: 60 min. (Manhã - 7:00 às 8:00) / (Tarde - 13:00 às 14:00)

- Acolhida - Brincar com jogos pedagógicos da sala
- Oração e música no pátio (15 minutos)
- Uso do banheiro (10 minutos)
- Roda de conversa sobre: como foi o final de semana.
- Exploração dos cartazes: chamadinha, tempo, alfabeto, números.

2. MUSICALIZAÇÃO
Duração: 15 min. (Manhã - 8:00 às 8:15) / (Tarde - 14:00 às 14:15)

- Bom dia coleguinha como vai; Ovelhinha; O sabão; Pedro, Tiago, João no barquinho.

3. EXPERIÊNCIA DO PRIMEIRO MOMENTO:
Duração: 45 min. (Manhã - 8:15 às 9:00) / (Tarde - 14:15 às 15:00)

- Experiência 1: Meios de transporte terrestres- cartaz

4. ATIVIDADE PERMANENTE: LANCHE
Duração: 15 min. (Manhã - 9:00 às 9:15) / (Tarde - 15:00 às 15:15)

5. ATIVIDADE PERMANENTE: RECREIO DIRIGIDO
Duração: 15 min. (Manhã - 9:15 às 9:30) / (Tarde - 15:15 às 15:30)

O que será realizado? Blocos colorido
Materiais necessários: Blocos.

6. MOMENTO DA HISTÓRIA
Duração: 15 min. (Manhã - 9:30 às 9:45) / (Tarde - 15:30 às 15:45)

- Quando eu crescer.

7. ATIVIDADE/EXPERIÊNCIA DO SEGUNDO MOMENTO:
Duração: 60 min. (Manhã - 9:45 às 10:45) / (Tarde - 15:45 às 16:45)

- Experiência 2: Meios de transportes Terrestres - Atividade

8. ATIVIDADES PERMANENTES: ORGANIZAÇÃO DA SALA E SAÍDA.
Duração: 15 min. (Manhã - 10:45 às 11:00) / (Tarde - 16:45 às 17:00)

Campo de experiências:

x	O eu, o outro e o nós (EO).
	Corpo, gestos e movimentos (CG).
X	Traços, sons, cores e formas (TS).
x	Escuta, fala, pensamentos e imaginação (EF).
x	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (ET).

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

(EI03EO02) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.

(EI03ET01)- Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades.

(EI03ET04) - Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

(EI03EF09)- Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

(EI03TS02) - Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

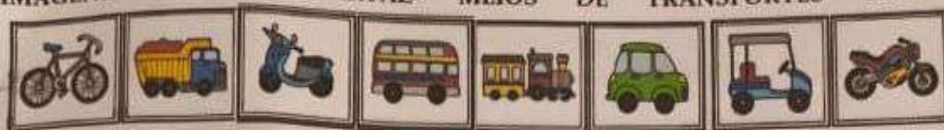
Experiência do primeiro momento: Meios de Transportes Terrestres- cartaz-listagem

Materiais, tecnologias e recursos utilizados: imagens impressas, cola cartolina, quadro, caderno de atividade, lápis, borracha.

Desenvolvimento:

- Organizar as crianças em semicírculo;
- Levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto que será trabalhado;
- Perguntar se sabem o que é meios de transportes terrestres, ou se já ouviram falar, para que serve os mesmos; conhecem alguém que tem um?
- Deixar as crianças expressarem suas ideias e opiniões nesse momento;
- Após esse momento de conversa explicar de forma clara o que são os meios de transporte terrestres e para que servem;
- Mostrar imagens de alguns meios de transportes terrestres para as crianças, deixar as mesmas dizerem o nome de cada um e para que serve;
- Montar junto com as crianças um cartaz com as imagens trabalhadas sobre os meios de transportes terrestre;
- Para finalizar a atividade, a professora irá escrever no quadro o nome dos meios de transportes que foram apresentados para as crianças, explorando a letra inicial dos mesmos, realizando a leitura fazendo os ajustes necessários.
- Em seguida solicitar que as crianças escrevam no caderno os nomes dos meios de transportes terrestres que foram trabalhados na aula. Acompanhar as crianças durante a atividade.

IMAGENS PARA O CARTAZ- MEIOS DE TRANSPORTES TERRESTRES.



Adaptação para as crianças com deficiência: Será realizada pela mediadora, mediante necessidade.

Experiência do segundo momento: Meios de transportes terrestres - atividade - recurso comunidade pedagógica.

Materiais, tecnologias e recursos utilizados: Atividade impressa, Caderno de atividade, Lápis preto, Lápis de cor, atividade em tamanho pôster.

Desenvolvimento:

- Retomar o assunto da aula antes do lanche;
- Explicar que iremos realizar uma atividade referente aos meios de transportes já vistos na aula;
- Entregar a atividade para as crianças e explicar a mesma, realizar a pintura dos meios de transportes terrestres.
- Realizar o acompanhamento das atividades nas mesas.



ATIVIDADE DE SALA \ RECURSO COMUNIDADE PEDAGOGICA

Avaliação:

Observação criteriosa, registro e análise quanto:

- Às atitudes e reações em momentos de convívio e interação social.
- Aos progressos que apresentam na construção de sua identidade e progressiva autonomia pessoal.
- Às atitudes de cooperação, solidariedade e tolerância.
- À atitude de reconhecimento de seus próprios limites e potencialidades ao participar das atividades.
- Ao uso da linguagem oral para se comunicar.
- À demonstração de interesse em participar das propostas de leitura e escrita.
- Às atitudes de cuidado com o espaço e materiais utilizados durante suas produções;
- Às atitudes de cuidado dos espaços coletivos e do meio ambiente.

Adaptação para as crianças com deficiência: Será realizada pela mediadora, mediante necessidade.

ROTINA 3

ROTINA DIÁRIA QUARTA-FEIRA, 24 DE SETEMBRO DE 2025

EIXOS ESTRUTURANTES: INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS

DIREITOS DE APRENDIZAGEM:

CONVIVER - BRINCAR - PARTICIPAR - EXPLORAR - EXPRESSAR - CONHECER-SE

1.ATIVIDADES PERMANENTES

Duração: 60 min. (Manhã - 7:00 às 8:00) / (Tarde - 13:00 às 14:00)

- Acolhida - Brincar com jogos de : jogos pedagógicos da sala
- Oração e música no pátio (15 minutos)
- Uso do banheiro (10 minutos)
- Roda de conversa sobre: respeito que as crianças devem ter com os colegas e com a professora.
- Exploração dos cartazes : chamadinha, o tempo, alfabeto, quadro numérico, calendário.

2.MUSICALIZAÇÃO

Duração: 15 min. (Manhã - 8:00 às 8:15) / (Tarde - 14:00 às 14:15)

- A dona aranha;
- Seu lobato tinha um sítio;
- O jacaré foi passear lá na lagoa;
- O sabão lava o meu rostinho.

3. EXPERIÊNCIA DO PRIMEIRO MOMENTO:

Duração: 45 min. (Manhã - 8:15 às 9:00) / (Tarde - 14:15 às 15:00)

- Experiência 1: Roda de leitura

4. ATIVIDADE PERMANENTE: LANCHE

Duração: 15 min. (Manhã - 9:00 às 9:15) / (Tarde - 15:00 às 15:15)

5. ATIVIDADE PERMANENTE: RECREIO DIRIGIDO

Duração: 15 min. (Manhã - 9:15 às 9:30) / (Tarde - 15:15 às 15:30)

O que será realizado? brincar com blocos de encaixe

Materiais necessários: blocos de encaixe

6. MOMENTO DA HISTÓRIA

Duração: 15 min. (Manhã - 9:30 às 9:45) / (Tarde - 15:30 às 15:45)

- Polegarzinha

7. ATIVIDADE/EXPERIÊNCIA DO SEGUNDO MOMENTO:

Duração: 60 min. (Manhã - 9:45 às 10:45) / (Tarde - 15:45 às 16:45)

- Experiência 2: Semana Nacional de trânsito - Semáforo

8. ATIVIDADES PERMANENTES: ORGANIZAÇÃO DA SALA E SAÍDA.

Duração: 15 min. (Manhã - 10:45 às 11:00) / (Tarde - 16:45 às 17:00)

SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Campo de experiências:

x	O eu, o outro e o nós (EO).
	Corpo, gestos e movimentos (CG).
x	Traços, sons, cores e formas (TS).
x	Escuta, fala, pensamentos e imaginação (EF).
	Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (ET).

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:

(EI03EO04) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.

(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.

(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.

(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.

(EI03TS02) Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.

Experiência do primeiro momento: Roda de Leitura

Materiais, tecnologias e recursos utilizados: Sala de leitura, Livros.

Desenvolvimento:

- Perguntar as crianças quais histórias elas mais gostam;
- Em seguida, explicar que vamos ter o momento da roda da leitura, onde elas irão poder escolher os livros que mais gostarem para ler;
- Explicar que iremos para a sala de leitura e fazer os combinados com as crianças sobre o que pode e não pode fazer na sala de leitura;
- Convidar as crianças para fazer uma fila e se dirigir até o local indicado;
- Ao adentrar a sala, solicitar que as crianças façam uma roda e pedir que uma por uma se levante e pegue um livro a sua escolha;
- Deixar que elas fiquem à vontade para pegar mais livros, ao final da leitura do primeiro;
- Ao final, escolher algumas crianças para ler da sua maneira a história que escolheu para todos os colegas da turma;



Adaptação para as crianças com deficiência:

- A adaptação será realizada pela mediadora, mediante necessidade.

Experiência do segundo momento: Semana Nacional do trânsito - Semáforo

Materiais, tecnologias e recursos utilizados: caderno de atividade, atividade impressa, lápis, giz de cera, semáforo.

Desenvolvimento:

- Retomar o assunto da aula anterior sobre as atividades já realizadas sobre o trânsito, solicitar que as crianças falem o que viram no vídeo da aula anterior, quais as cores do semáforo.
- Mostrar o semáforo para as crianças, explorando as cores e falando sobre o significado de cada uma no trânsito.
- Conversar com a turma sobre os riscos que os motoristas correm ao ultrapassar o sinal no momento errado.
- Após esse momento de conversa, explicar que iremos realizar uma atividade;
- Entregar a atividade e realizar o acompanhamento nas mesas.



Atividade de sala - comunidade pedagógica.

Avaliação:

Observação criteriosa, registro e análise quanto:

- Às atitudes de respeito aos sentimentos e a maneira de pensar do outro.
- Às atitudes e reações em momentos de convívio e interação social.
- Às diferentes maneiras de expressar ideias e sentimentos.
- Ao uso da linguagem oral para se comunicar
- À familiaridade com os diversos gêneros literários, autores, características e suportes.
- Ao uso de livros, materiais impressos, sala de leitura e biblioteca.
- Às atitudes de valorização das próprias produções e dos colegas;
- Às atitudes de cuidado com o espaço e materiais utilizados durante suas produções;
- Às atitudes de respeito às diversas modalidades das artes visuais.

Adaptação para as crianças com deficiência:

- A adaptação será realizada pela mediadora, mediante necessidade.

ANEXO C – ROTINAS DA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL C**ROTINA 1****SEQUÊNCIA DIDÁTICA⁴⁴**

ESCOLA:

PROFESSORA:

GRUPO:

DURAÇÃO: 29/09/2025 a 03/10/2025

TURNO: Manhã

CONTEÚDOS:

- Projeto: Contando e Encantando;
- Reconto de parlenda;
- História com fantoches;
- Números da natureza;
- A história continua -SOPA DE PEDRA;
- Lista de ingredientes;
- FOLHA – cores, tamanho e textura;
- Quantidade de sílabas;
- Frutos e sementes;

OBJETIVOS:

- Usar letras, mesmo que de forma não convencional, na escrita espontânea “EF24”
- Ensinar parlenda e coloca-la no caderno das crianças;
- Organizar histórias para serem contadas pelas crianças usando fantoches;
- Conhecer todas as letras do alfabeto “EF25”
- Utilizar as letras do alfabeto considerando a invariância de suas formas “EF27”
- Cuidar das relações interpessoais, cooperando com os colegas
- Analisar a imagem e associá-la à própria experiência
- Cuidar das relações interpessoais, refletindo sobre as próprias atitudes e pedindo desculpas
- Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado e seus interesses e necessidades em situação diversas; (CG07)
- Expressar-se livremente por meio de desenhos, pintura, colagem, dobradura e escultura criando produções bidimensionais e tridimensionais “TS01”

⁴⁴ Esse é o título das rotinas dessa instituição

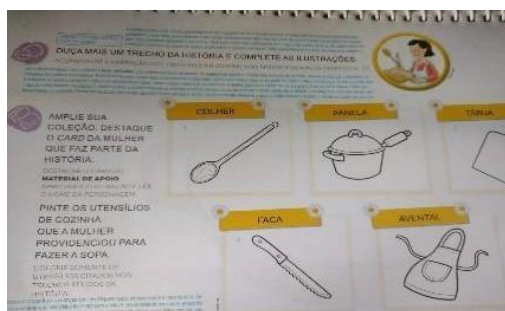
- Conhecer e ampliar as possibilidades de uso de diferentes tipos de materiais”CG13”
- Utilizar matérias variados com possibilidades de manipulação, (argila, massa de modelar) explorando cores texturas, superfícies planas, formas e volumes ao criar objetos tridimensionais
- Respeitar as regras nos jogos organizados” CG11”
- Compartilhar experiências com os colegas “EN11”
- Manifestar sua identidade” EN13”

QUARTA-FEIRA 01/10/2025

- ✓ Acolhida;
- ✓ Oração;
- ✓ Exploração dos cartazes;
- ✓ Brincar: Parque.
- ✓ Leitura: Texto Informativo.

LIVRO LETRAR PÁGINA 10

- Iniciar a aula realizando leitura de mais um trecho da história SOPA DE PEDRA;
- Questionar as crianças sobre o que aconteceu na história? Quais os utensílios aparecem?
- Convidar as crianças a separar as palavras circulando as sílabas;
- Identificar os utensílios que aparecem da história;



INTERVALO: HIGIENE, LANCHE, PARQUE

PROJETO: CONTANDO E ENCANTANDO.

- Organizar historinhas para serem contadas pelas crianças usando fantoches.
- Auxílio as crianças no decorrer da atividade.

Para casa: Apostila da escola

- ORGANIZAÇÃO E SAÍDA

ROTINA 2

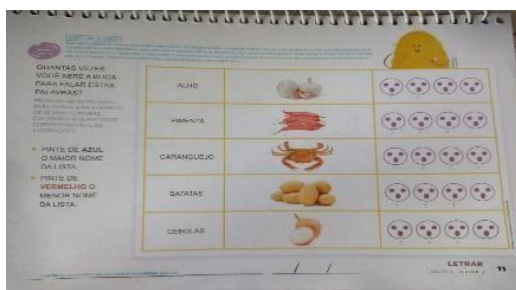
SEQUÊNCIA DIDÁTICA

QUINTA-FEIRA 02/10/2025

- Acolhida;
- Oração;
- Exploração dos cartazes;
- Brincar: Kits;
- Leitura: Fábulas

ATIVIDADE NO LIVRO LETRAR PÁGINA 11

- Convidar os pequenos a observarem as imagens dos ingredientes que aparecem;
- Convida – lós a pronunciar as palavras compassadamente e bater palmas toda vez que abrir a boca, perguntar quanta vezes abriu a boca?
- Relacionar as vezes que toda vez que abre a boca e correspondente a quantidade de pedacinho (SÍLABA) da palavra;
- Pedir pronunciem novamente e circulem de acordo com o que for pronunciando;
- Orientar na realização da atividade;



INTERVALO: HIGIENE, LANCHE, ENCAIXE

ATIVIDADE NO LIVRO DE EXPERIÊNCIA PÁGINA 20

- Questionar os pequenos se ao comer frutas perceberam que elas têm sementes?
- Serra que todas possuam sementes e se são iguais?
- Pedir que observem as imagens de algumas frutas retratadas no livro e observem as dementes;
- Observar a quantidade de cada uma e tamanho;
- Realizar a atividade do livro de acordo com a proposta;



➤ ORGANIZAÇÃO E SAÍDA

PARA CASA: LETRAR PÁGINA 12 (LEMBRAR DE MANDAR O MINILIVRO)

ROTINA 3**SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

ESCOLA:

PROFESSORA:

TURMA:

TURNO: Manhã

DURAÇÃO: 13/10 a 25/10/2025

CONTEÚDOS:

- ✓ História: Os músicos de Breem;

OBJETIVOS:

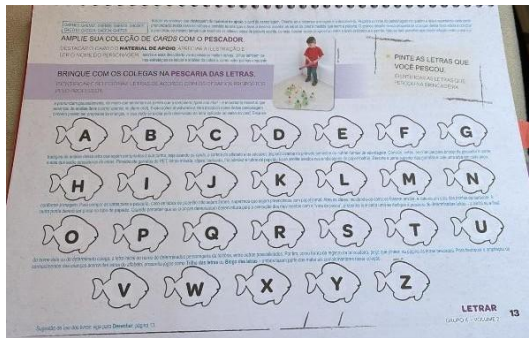
SEGUNDA-FEIRA 13/10/2025

- ACOLHIDA:
- BRINCAR: MASSA DE MODELAR
- ORAÇÃO:
- LEITURA: Contos
- ROTINA: Chamada e calendário

- **INGLÊS**

LIVRO LETRAR PÁG. 13

- Observação e análise de imagens da página;
- Levar as crianças a identificarem o espaço;
- Cada criança pesca uma letra com a varinha, ao pescar ela deve dizer o nome da letra, e identificar uma palavra que começa com essa letra;
- Levar imagens com palavras curtas para a associação das letras;
- Cantar a música do alfabeto apontando as letras da pescaria;
- As crianças pintaram as letras que pescaram durante a atividade;
- Execução e correção da atividade;



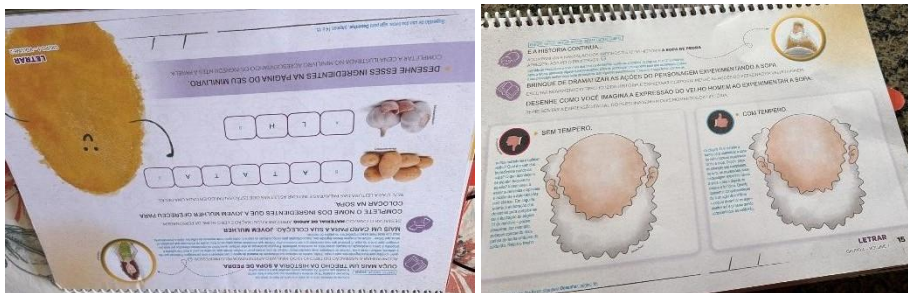
➤ HIGIENE/LANCHE/BRINQUEDOS

PROJETO: CONTANDO E ENCANTANDO.

Com as crianças em círculo, fazer retomada do PROJETO CONTANDO E ENCANTANDO;

- Contação de história;
- ATIVIDADE PARA O ÁLBUM.

PARA CASA: LIVRO LETRAR PAGINA 14 e 15;



➤ ORGANIZAÇÃO E SAÍDA